



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Dipartimento di Scienze della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA
IN TEORIA E RICERCA EDUCATIVA
XXX CICLO

**Metodo di studio e allievi con disturbi specifici di apprendimento
(DSA) nella scuola inclusiva. Una ricerca esplorativa.**

Docente guida: Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

Candidata: Marianna Traversetti

Anno Accademico 2016/2017

Indice

Capitolo 1	16
La scuola dell'inclusione nei sistemi di istruzione e formazione	16
1.1 L'inclusione nel panorama internazionale e la prospettiva delle differenze	16
<i>1.1.1. L'insegnante inclusivo nella prospettiva europea</i>	<i>21</i>
1.2 L'inclusione nel panorama nazionale: il sistema della full inclusion	22
1.3 Gli allievi con bisogni educativi speciali (BES) nel mainstreaming	29
1.4 Il "funzionamento umano" nella prospettiva dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)	33
1.5 Il framework del Nuovo Index for inclusion	37
<i>1.5.1. Il curricolo inclusivo</i>	<i>41</i>
Capitolo 2	45
Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella scuola italiana	45
2.1. L'evoluzione della normativa sui disturbi specifici di apprendimento	45
2.2. Definizione e caratteristiche eziologiche dei disturbi specifici di apprendimento	47
2.3. I disturbi specifici di apprendimento nella prospettiva del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)	49
2.4. La prevenzione a scuola	52
<i>2.4.1. I fattori di rischio DSA: caratteristiche e significatività</i>	<i>54</i>
2.5. Il trattamento abilitativo per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella didattica inclusiva	56
<i>2.5.1. Gli strumenti compensativi</i>	<i>59</i>
2.6. Gli strumenti compensativi per acquisire il metodo di studio	60
2.7. Le misure dispensative	61

2.7.1. Applicazione delle misure dispensative: ragioni e opportunità per il metodo di studio.....	62
2.8. L'expertise degli insegnanti: insegnare il metodo di studio.....	64
2.9. Il ruolo della famiglia: il sostegno nello studio.....	66
2.9.1. Applicazione dei provvedimenti compensativi a scuola e a casa.....	67
Capitolo 3.....	72
Il metodo di studio nei processi inclusivi.....	72
3.1. Il concetto di metodo di studio: riferimenti teorici.....	72
3.1.1. L'habitus di studio.....	74
3.1.2. Study skills: breve excursus da Anderson ad oggi.....	75
3.2. "Imparare ad imparare" per imparare a studiare.....	78
3.3. La prospettiva del lifelong learning per la formazione allo studio.....	80
3.4. L'ottica del capability approach di Sen per l'insegnamento del metodo di studio.....	82
3.5. Il metodo di studio nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.....	84
3.5.1. Il ruolo del contesto: la classe inclusiva e la promozione del metodo di studio.....	87
3.5.2. Il clima di classe per l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con disturbi specifici di apprendimento.....	88
Capitolo 4.....	91
Le componenti principali del metodo di studio e le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento.....	91
4.1. Le condizioni pregiudiziali per l'acquisizione del metodo di studio.....	91
4.2. L'apprendimento strategico per sviluppare le componenti del metodo di studio.....	93
4.3. La componente del metodo di studio "strategie cognitive e di apprendimento".....	96
4.3.1. Cognizione e metacognizione: due strategie interrelate nell'acquisizione del metodo di studio.....	98
4.3.2. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente "strategie cognitive e di apprendimento".....	100
4.4. La componente del metodo di studio "organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro".....	103

4.4.1. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente “organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro”	106
4.5. La componente del metodo di studio “gestione delle emozioni”	107
4.5.1. Le fonti dei processi emotivo-motivazionali coinvolti nello studio.....	109
4.5.2. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente del metodo di studio “gestione delle emozioni”	113
4.5.2.1. L’ansia da prestazione scolastica	114
Capitolo 5	117
Le strategie didattiche per la promozione del metodo di studio e gli allievi con disturbi specifici di apprendimento.....	117
5.1. Il metodo di studio come “prima misura compensativa”	117
5.2. Come promuovere il metodo di studio tra apprendimento autodiretto e compensazione	119
5.2.1. Gli advance organizers.....	120
5.2.2. Le tecniche per ricordare le informazioni.....	123
5.2.3. La redazione degli appunti.....	124
5.2.4. La lettura del testo.....	125
5.2.4.1. Le tecniche di analisi del testo.....	127
5.2.5. La comprensione del testo	129
5.2.5.1. Il reciprocal teaching nella prospettiva dell’evidence based education	131
5.2.6. La ripetizione orale	133
5.3. Come verificare e valutare lo studio degli allievi con disturbi specifici di apprendimento	134
5.3.1. L’autovalutazione	136
Parte seconda.....	139
Capitolo 6	139
Il progetto di ricerca	139
6.1. Problema conoscitivo e domande di ricerca.....	139
6.2. Obiettivi di ricerca e dimensioni di analisi.....	142
6.3. Metodologia della ricerca	143
6.3.1. Definizione del campione	145

6.4.	Dimensione di analisi n. 1 “Le scelte inclusive della scuola”	148
6.4.1.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: documentazione delle scuole</i>	150
6.4.2.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: intervista face to face ai dirigenti scolastici</i>	152
6.5.	Dimensione di analisi n. 2 “Analisi del contesto e funzionamento umano”	153
6.5.1.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: Core set “Nuovo Index/ICF-CY” per gli allievi</i>	155
6.5.1.1.	<i>Il campione e la somministrazione dello strumento</i>	161
6.5.2.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: Core set ICF-CY per gli insegnanti</i>	162
6.5.2.1.	<i>Il campione e la somministrazione dello strumento</i>	170
6.6.	Dimensione di analisi n. 3 “Il metodo di studio a casa”	172
6.6.1.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: Questionario per genitori</i>	175
6.6.1.1.	<i>Il campione e la somministrazione dello strumento</i>	176
6.7.	Dimensione di analisi n. 4 “Direzione di sé stessi nell’apprendimento e nello studio”	178
6.7.1.	<i>Strumento di rilevazione dei dati: Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAR)</i>	179
6.7.1.1.	<i>Modalità di misurazione</i>	182
6.7.1.2.	<i>Il campione e la somministrazione dello strumento</i>	182
Capitolo 7		187
L’analisi dei risultati		187
7.1.	Dimensione di analisi n. 1 “Le scelte inclusive della scuola”	187
7.1.1.	<i>Piani Didattici Personalizzati (PDP). Scuola primaria</i>	187
7.1.2.	<i>Piani Didattici Personalizzati (PDP). Scuola secondaria di primo grado</i>	195
7.1.3.	<i>Programmazioni di classe. Scuola primaria</i>	205
7.1.4.	<i>Programmazioni di classe. Scuola secondaria di primo grado</i>	208
7.1.5.	<i>Piano annuale per l’inclusività (PAI)</i>	211
7.1.6.	<i>I piani dell’offerta formativa (POF)</i>	212
7.2.	Intervista face to face ai dirigenti scolastici	215
7.3.	Dimensione di analisi n. 2 “Analisi del contesto e funzionamento umano”	217
7.3.1.	<i>Il Core set Nuovo Index/ICF-CY per gli allievi</i>	218

7.3.2.	<i>Il Core set ICF-CY per gli insegnanti</i>	253
7.4.	Dimensione di analisi n. 3 “Il metodo di studio a casa”	265
7.4.1.	<i>Focus sui DSA</i>	265
7.4.2.	<i>Questionario per genitori. Scuola primaria</i>	266
7.4.3.	<i>Questionario per genitori. Scuola secondaria di primo grado</i>	273
7.4.4.	<i>Strategie cognitive e di apprendimento: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado</i>	278
7.4.5.	<i>Organizzazione e pianificazione del lavoro: scuola primaria e secondaria di primo grado</i>	283
7.4.6.	<i>Gestione delle emozioni: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado</i>	290
7.5.	Dimensione di analisi n. 4 “Dirigere se stessi nello studio”	296
7.5.1.	<i>QSAr: scuola primaria e secondaria di primo grado</i>	297
7.6.	Interpretazione e sintesi dei risultati relativi ai singoli obiettivi	337
7.6.1.	<i>Obiettivo 1 Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento</i>	337
7.6.2.	<i>Obiettivo 2 Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell’individuale metodo di studio</i>	346
7.6.3.	<i>Obiettivo 3 Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni</i>	351
7.6.4.	<i>Obiettivo 4 Mettere in relazione l’incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento nella classe e nella scuola</i>	359
7.6.5.	<i>Obiettivo 5 Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio</i>	364
7.6.6.	<i>Obiettivo 6 Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio</i>	367
	Conclusioni e prospettive di sviluppo	375
	Bibliografia	389
	Bibliografia normativa	423
	Sitografia	427

Allegato 1 Intervista ai dirigenti scolastici	430
Allegato 2 Core set Nuovo Index/ICF-CY per gli allievi	432
Allegato 3 Core set ICF-CY per gli insegnanti.....	436
Allegato 4 Questionario per i genitori.....	443
Allegato 5 Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr).....	445

Introduzione

Parole chiave: imparare a imparare, inclusione, metodo di studio, disturbi specifici di apprendimento, fattori ambientali, strategie di insegnamento-apprendimento.

Il lavoro di tesi si colloca all'interno di un percorso di studi e ricerche della pedagogia e della didattica speciale, ed è finalizzato all'esplorazione delle modalità attraverso le quali si promuove l'acquisizione del metodo di studio nelle classi quinte di scuola primaria e prime di scuola secondaria di primo grado, frequentate anche da allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA).

Tale acquisizione è considerata condizione imprescindibile per la formazione della persona in tutti i suoi aspetti, cognitivi, emotivi, relazionali, etici, di apprendimento (Miur, 2012a) e per il raggiungimento della competenza chiave "imparare ad imparare" (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2006; Commissione europea, 2016).

La scuola è pertanto investita di una domanda che comprende l'apprendimento e l'insegnamento di conoscenze plurime, in grado di costituire non solo un bagaglio culturale, ma anche intellettuale e motivazionale, e di porre gli allievi nelle condizioni di apprendere e di coltivare potenzialità, capacità e talenti (Gardner, 1987; Margiotta, 1997, 2015) per migliorare consapevolmente il proprio presente e il proprio futuro (Miur, 2012a).

Costruirsi un metodo di studio, in una siffatta visione sistemica, significa quindi ampliare e valorizzare le proprie potenzialità di apprendimento e di formazione, nonché agire sulla propria vita e sulla continua evoluzione degli oggetti di conoscenza (*ibid.*), attraverso un'azione di apprendimento continuo, individuale e sociale.

Il metodo di studio costituisce quindi un preciso indirizzo di azione della scuola, sia al fine di far acquisire all'allievo validi strumenti di pensiero per selezionare le informazioni ed elaborare categorie orientanti il percorso di apprendimento e di studio, a partire dai concreti bisogni formativi, sia per

concorrere, con altre istituzioni quali, in primis, la famiglia, alla rimozione degli eventuali ostacoli posti all'attività e alla partecipazione dell'allievo stesso (UNESCO, 1994; WHO, 2001, 2007; Booth, Ainscow, 2008, 2014; Chiappetta Cajola, 2008a, 2013b, 2016, 2017a).

Il presente lavoro inquadra la scuola quale contesto privilegiato per assicurare agli allievi con DSA il perseguimento del successo formativo, attraverso un processo di insegnamento-apprendimento che coltivi lo sviluppo della promozione del metodo di studio, nell'ottica dell'apprendimento permanente (Commissione europea, 2000, 2005; Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006; Alessandrini, 2007, 2014b; L. 92/2012; Aleandri, 2011; Margiotta, 2015) e quale *prima misura compensativa* (Cornoldi, 1995), da affiancare a tutte le altre previste dalla normativa (L. 170/2010; Miur, 2011), a garanzia di tutela del diritto allo studio (D.P.R. 275/1999; Miur, 2011; D.L.vo 63/2017).

La scelta dell'argomento della ricerca

L'interesse nei confronti dell'argomento di ricerca nasce dalla rilevanza assunta dalla competenza chiave "imparare ad imparare", che include l'abilità di imparare a studiare, e dagli esiti degli studi di settore (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Stella, 2001, 2003; Trisciuzzi, Zappaterra, 2005; Cornoldi *et al.*, 2010; Stella, Grandi, 2011; APA, 2014), che evidenziano come gli allievi con DSA incontrino numerose difficoltà nella costruzione e nell'utilizzo di un adeguato metodo di studio rispetto ai compagni di classe, tanto sul piano cognitivo quanto su quello organizzativo ed emotivo-motivazionale (Bandura, 2000; Stella, 2001, 2003; Cornoldi *et al.*, 2010; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012; Miur, 2011).

Nel panorama nazionale ed internazionale, l'indagine sulla promozione del metodo di studio è tuttora da approfondire (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016b). La ricerca educativa, infatti, si è dedicata all'analisi di strategie di studio del testo (Brown, Armbruster, Beker, 1986; Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2001; Pazzaglia, 2002; Borkowski, Muthukrishna, 2011), a ricerche su popolazioni studentesche universitarie (De Beni, Moé, 1997), a proposte

didattiche per lo studio di singole e specifiche discipline (De Beni, Zamperlin, 1993) e tecniche (Novak, Gowin, 1984), e a proposte specifiche per DSA (Friso *et al.*, 2011), così come allo sviluppo del pensiero critico nella scuola secondaria di primo grado e nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (Miur, 2011).

Considerando che il metodo di studio è ritenuto presupposto fondamentale per un apprendimento stabile ed efficace (Friso *et al.* 2011) ed ineludibile misura di prevenzione del *drop out* (Roediger, Karpicke, 2006; Roher, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria 2011; Miur, 2011, 2012a; Checchi, 2014; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Istat, 2016, 2017; Commissione europea, 2016), si è resa necessaria una indagine sulla promozione del metodo di studio a scuola per tutti gli allievi, in ragione dell'assenza di ricerche e dati relativi alla scuola primaria (Pontara, 2003; Miur, 2011) e all'insieme delle componenti che influiscono sull'acquisizione del metodo (Chiappetta Cajola, 2017b), a fronte del progressivo incremento degli studi in ambito clinico sui DSA (Habib, 2000; Ramus, 2003) rispetto a quelli in ambito pedagogico-didattico (Cornoldi, 1995; Miur, 2011).

Metodologia e strumenti

Il progetto di ricerca ha seguito una metodologia a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; McMillan, Schumacher 2013), con disegno convergente parallelo (Creswell, Plano Clark, 2011), attraverso l'utilizzo di tecniche sia qualitative sia quantitative, secondo l'approccio dei *mixed methods* (*ibid.*).

Sono state individuate le seguenti quattro dimensioni di analisi: a. scelte inclusive della scuola; b. contesto della classe e della scuola e "funzionamento umano" dell'allievo con DSA; c. metodo di studio impiegato a casa; d. processo di direzione di sé stessi nell'apprendimento.

E' stato identificato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta 2003; Cohen, Manion, Morrison 2007), costituito da 11 classi quinte di scuola primaria e da 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di tre Istituti Comprensivi di Roma. Le motivazioni di tale scelta sono essenzialmente due.

Innanzitutto, al termine della scuola primaria è prevista, per la prima volta nel percorso scolastico degli allievi, la certificazione dei livelli delle competenze (Miur, 2015; D. Leg.vo 62/2017), dunque, si richiede agli insegnanti di certificare, tra le altre, la competenza chiave “imparare ad imparare”, che si considera raggiunta anche in relazione all’acquisizione dell’individuale metodo di studio. In secondo luogo, in prima classe di scuola secondaria di primo grado, gli allievi devono misurarsi con lo studio teorico di un maggior numero di discipline rispetto agli anni scolastici precedenti, nonché relazionarsi con un più elevato numero di docenti e, di conseguenza, con uno studio più complesso e articolato su più libri di testo.

La popolazione coinvolta è rappresentata da 434 allievi (di cui 41 con DSA), 108 insegnanti, 419 famiglie¹ e 3 dirigenti scolastici.

Presentazione del lavoro

Il presente lavoro si suddivide in due Parti, rispettivamente articolate in cinque capitoli e in due capitoli.

Nella Parte Prima, nel primo capitolo, si riflette sui temi dell’inclusione e dei bisogni educativi speciali/BES (Warnock, 1978; UNESCO, 1997; OECD, 2005)² e sugli approcci culturali che hanno contribuito a delinearne la cornice teorico-operativa, partendo dall’analisi critica dei documenti nazionali e internazionali su tali temi. Si illustra poi il concetto di “funzionamento umano” proposto dalla “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF” (WHO, 2001, 2007), che risulta uno dei contributi culturali e scientifici più significativi per la realizzazione di una scuola e di un curriculum inclusivi.

Nel secondo capitolo, si presentano i passaggi fondamentali dell’evoluzione della normativa italiana in merito agli allievi con DSA, nell’ambito dei BES, così come si evince dalla ricerca e anche dal “Manuale diagnostico dei disturbi mentali-DSM-5” (APA, 2014), che definisce tali disturbi sulla base di

¹ Alcune famiglie non hanno consegnato compilato il *Questionario per genitori* a loro indirizzato.

² Per approfondimenti, si veda il CAP. 1 e, in particolare, la nota 9.

aggiornati criteri eziologici. Inoltre, si affronta il tema della prevenzione e del trattamento abilitativo a scuola, attraverso la disamina delle diverse azioni previste dalla normativa vigente (L. 170/2010; Miur, 2011, 2012c, 2013d), nonché dalle raccomandazioni cliniche (Consensus Conference, 2007, 2009, 2011), dalle indicazioni ministeriali (Miur, 2011) e dagli studi di settore (Frith, 1985; Hammill, 1990; Biancardi, 1991; Wong, 1996; Cornoldi, 1999; Stella, 2001, 2003; Trisciuzzi, Zappaterra, 2005; Lucangeli, 2010; Stella, Savelli, 2011; Valenti, 2012; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012; Esposito, Chiappetta Cajola, 2012; Chiappetta Cajola, 2014; APA, 2014). Si dà infatti conto tanto degli elementi rilevanti e della significatività dei segnali di rischio, quanto degli strumenti compensativi e dispensativi impiegabili nella didattica, nonché delle ragioni e delle opportunità della loro applicazione in classe e a casa per lo studio individuale.

Nel terzo capitolo, si illustrano i diversi approcci che hanno condotto alle conoscenze gnoseologiche ed epistemologiche relative al metodo di studio e che hanno animato il dibattito, nazionale ed internazionale, sulla rilevanza delle *study skills* (Anderson, 1978; Tabberer, 1987; Mariani, 1988; Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993; Reynolds, Werner, 1993; Polito, 1993; Thomas, 1994; Pressley *et al.*, 1997; Frender, 2003; Kartika, 2008; Pauk, Ross, 2010; Cottrell, 2013; Pellerey, 2013, 2015) nella prospettiva del *lifelong learning* (Weinstein, Hume, 1998; Alberici, 2001; UNESCO, 2009b; Alessandrini, 2007, 2016; Associazione Treelle, 2011). Si presenta, inoltre, un focus sul *capability approach* (Nussbaum, Sen, 1993; Sen, 2000, 2009; Nussbaum, 2011; Terzi, 2005, 2010; Alessandrini, 2014) come uno dei costrutti fondamentali per le pratiche educative finalizzate all'apprendimento del metodo di studio, in un'ottica generativa ed inclusiva. Inoltre, si affronta un'analisi critica della visione del metodo di studio nelle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (Miur, 2012a) e si approfondisce l'importanza del ruolo del contesto e del clima di classe per promuovere la capacità di "imparare ad imparare" anche nell'ottica di imparare a studiare, in una prospettiva strategica ed inclusiva.

Nel quarto capitolo, si definiscono le componenti più rilevanti del metodo di studio (Chiappetta Cajola, 2017b), nonché le condizioni pregiudiziali per la sua acquisizione, attraverso la ricognizione delle ricerche di settore che hanno contribuito a delineare un ampio corpus di indagini sui processi di studio (Hartley, 1998) e sull'apprendimento strategico (Brown, Armbruster, Baker, 1986; Borkowski, Muthukrishna, 2011; Pellerey, 1996, 2013), e sull'impatto di efficacia, di questi, sul metodo di studio (De Beni, Moè, 2000a). In particolare, si esaminano le possibili difficoltà che gli allievi con DSA possono incontrare.

Nel quinto capitolo, si argomenta sull'assunto del metodo di studio quale *prima misura compensativa* per gli allievi con DSA e si illustrano le strategie didattiche più efficaci per la sua promozione (Hattie, 2009, 2015; Stella, Grandi, 2011; Calvani, 2014a, 2014b; Bonaiuti, 2014; Chiappetta Cajola *et al.* 2017b). A tale riguardo, si presentano esemplificazioni relative a tecniche di analisi e comprensione del testo, di memorizzazione, elaborazione grafica ed organizzazione delle informazioni e di ripetizione orale, all'interno di un quadro più ampio in cui si descrive il concetto pedagogico della compensazione in stretta relazione con la capacità di dirigere sé stessi nell'apprendimento (Pellerey, 1996, 2013; Zimmermann, 2013; Ottone, 2014), anche in vista della valutazione e dell'autovalutazione.

Nella Parte Seconda, nel sesto capitolo, si espone il progetto di ricerca in tutte le sue articolazioni. Si descrivono il problema conoscitivo indagato, la metodologia impiegata, gli strumenti di rilevazione dei dati e la popolazione coinvolta. Inoltre, si illustrano le dimensioni di analisi, interpretate sulla base degli strumenti di rilevazione dei dati, quali: la *documentazione delle scuole* (Programmazione di classe, Piani Didattici Personalizzati, Piani per l'Inclusività, Piani dell'Offerta Formativa, l'Intervista semistrutturata *face to face* per i dirigenti scolastici), il *Core set Nuovo Index-ICF-CF* per gli allievi e il *Core set ICF-CY* per gli insegnanti (Chiappetta Cajola, 2013b, 2014, 2015, 2017a), il *Questionario per genitori* (Friso *et al.*, 2012), il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta-QSAr* (Pellerey, 2015).

Nel settimo ed ultimo capitolo, si interpretano e si commentano i risultati di ricerca anche alla luce di una lettura globale dei dati scaturiti dai predetti

strumenti di rilevazione. La discussione dei risultati, infatti, non può prescindere dalla considerazione che l'acquisizione del metodo di studio, in ottica inclusiva, non può essere esplorata secondo un'unica chiave di lettura, bensì attraverso una pluralità di aspetti e considerazioni. Il capitolo si chiude con una sintesi dei risultati riferita ai singoli obiettivi di ricerca.

Nella consapevolezza che “per imparare a usare le procedure statistiche standard possono bastare pochi mesi, ma per diventare capaci di muoversi con competenza dentro un processo di ricerca possono occorrere molti anni” (Ricolfi, 2002, p. 13), si auspica che l'impegno profuso nel contesto del progetto di ricerca del dottorato abbia portato ad un risultato apprezzabile dal punto di vista qualitativo e utile da quello del progresso della conoscenza.

PARTE PRIMA

CAPITOLO 1

La scuola dell'inclusione nei sistemi di istruzione e formazione

1.1 L'inclusione nel panorama internazionale e la prospettiva delle differenze

I sistemi educativi sono stati segnati da profonde transizioni culturali, sociali e tecnologiche che hanno portato ad un susseguirsi di orientamenti pedagogici e di azioni finalizzate a strutturare e realizzare percorsi scolastici il più possibile rispondenti alle esigenze storico-culturali del qui ed ora e ai bisogni individuali, nella prospettiva dell'inclusione di tutti e di ciascuno.

L'inclusione scolastica fonda le sue radici nella cultura e nel sistema dei diritti umani sanciti nella “Dichiarazione Universale dei Diritti Umani” (ONU, 1948, art. 26), ripresi nella “Convenzione dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza” (ONU, 1989, artt. 23, 29) e nella “Convenzione sui diritti delle persone con disabilità” (ONU, 2006).

In particolare, quest'ultima Convenzione ONU, firmata a New York e ratificata dal Parlamento Italiano con la Legge 18/2009³ rappresenta, a livello internazionale, una rilevante testimonianza di integrazione sociale, e quindi anche scolastica⁴, delle persone e degli allievi in situazione di difficoltà come principio universale e condiviso.

Tratteggiando un breve excursus relativo alle transizioni di cui si è detto, si ottiene un quadro complesso e tuttora oggetto di riflessioni critiche, sia nei dibattiti nazionali sia internazionali.

³ “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità”.

⁴ Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione scolastica è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'allievo con disabilità ad un'organizzazione che è strutturata in funzione degli allievi considerati *normali* e in cui la progettazione per gli allievi *speciali* svolge ancora un ruolo marginale o residuale (Ianes, 2005; Chiappetta Cajola, 1998, 2006, 2008a). L'idea di inclusione, invece, non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, bensì sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica, da parte di tutti gli allievi. Dunque, se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli allievi, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola (Chiappetta Cajola, 2012a, 2012b, 2013c).

La scolarizzazione degli allievi con disabilità e difficoltà di vario genere è stata uno tra i principali oggetti dei dibattiti e ha dato l'avvio ad una pluralità di posizioni dei vari Paesi europei ed extraeuropei.

Le politiche di istruzione e formazione, in ambito speciale, si sono sviluppate a partire da un modello focalizzato sulla disabilità, che si è concretizzato con l'istituzione delle scuole speciali⁵, dove la persona con disabilità veniva identificata e considerata alla stregua di tutte le altre persone con il medesimo deficit, e che ha condotto, nel tempo e progressivamente, all'attuale modello inclusivo.

Negli anni Settanta del secolo scorso si è passati, dunque, da una prima fase di esclusione delle persone in situazione di disabilità, ad una seconda di mero inserimento in presenza in classe e ad una terza volta all'integrazione nel gruppo dei coetanei.

Si è poi giunti, alla fine degli anni Ottanta (ONU, 1989; UNESCO, 1990), alla quarta fase dell'inclusione come forma di tutela dei diritti umani e delle pari opportunità.

Agli inizi degli anni Novanta il concetto di inclusione, nel dibattito scientifico e politico, si è quindi diffuso in riferimento all'ingresso dei bambini con disabilità nella scuola comune, allo scopo di ridurre eventuali forme di svantaggio sociale. In quegli anni, alcuni documenti internazionali hanno sancito i diritti fondamentali e universali di tutte le bambine e di tutti i bambini (UNESCO, 1990) e, in particolare, la "Dichiarazione di Jomtie" (UNESCO, 1990) ha espresso l'esigenza di migliorare la qualità dell'educazione primaria e della formazione degli insegnanti, in vista di acquisire competenze per dare risposte concrete ed efficaci all'ampia gamma di bisogni particolari (UNESCO, 1994), personali e formativi, secondo un metodo olistico ed integrato, orientato a disegnare e programmare le opportune tutele.

⁵ "Per molti decenni e fino agli anni Settanta in tutta l'Europa occidentale il sistema delle scuole speciali è stato non solo accettato ma considerato addirittura un elemento attestante la qualità dell'organizzazione scolastica. La necessità delle scuole speciali appariva all'epoca talmente autoevidente da non richiedere particolari giustificazioni o spiegazioni" (Dovigo, 2007, p. 26).

Si è così posto l'accento sull'importanza di una pedagogia centrata sul bambino, sul rispetto delle diversità e delle disabilità, dunque, su una visione più ampia e plurima dell'educazione inclusiva⁶.

Si è quindi cominciato a profilare un orientamento di accettazione delle differenze individuali, considerate come una risorsa e una ricchezza per tutti, ed intesa come modo di esprimersi della realtà e non quale contrapposizione di categorie (Deleuze, 1997; Deleuze, Guattari, 2003).

Successivamente, con la "Dichiarazione di Salamanca" (1994), si è considerato prioritario, alla luce dei principi dell'inclusione e dell'uguaglianza di accesso all'istruzione, del rispetto della diversità, delle differenze e della specialità personale, elaborare approcci complementari finalizzati ad aiutare le persone con bisogni particolari.

Poco dopo, con la "Carta di Lussemburgo"⁷ (Commissione europea, 1996), si sono poste le basi per un'educazione inclusiva come diritto umano, rappresentata con un'espressione che, ancora oggi, designa un concetto morale e culturale centrale nei dibattiti pedagogici nazionali e internazionali: una *scuola per tutti e per ciascuno*.

All'aprirsi del nuovo millennio, nel documento redatto durante l'"Education for All: Meeting Our Collective Commitments" (Mbeki, 2000), è stata stilata una lista di impegni indirizzata a promuovere, a livello globale, un percorso scolastico che avesse come finalità prioritarie l'educazione per tutti⁸ e l'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali⁹ (BES).

⁶ Ciò anche tenendo conto della "Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" (ONU, 1989), dove si afferma che l'educazione inclusiva deve tendere al massimo sviluppo, oltre che delle abilità fisiche e mentali, anche delle potenzialità e della personalità di ciascun bambino o adolescente, preparandolo alla vita adulta.

⁷ Essa è stata redatta nell'ambito del Seminario conclusivo del Programma Helios, tenutosi nel 1996 in Lussemburgo.

⁸ Tra le finalità, vi era anche quella della formazione primaria e dei programmi sulle abilità di vita (Mbeki, 2000).

⁹ L'espressione bisogni educativi speciali (BES), o *special educational needs (SEN)*, è comparsa, per la prima volta, in Inghilterra, nel Rapporto Warnock (1978), a indicare gli "allievi con qualsiasi difficoltà di tipo evolutivo nel funzionamento del soggetto, dal punto di vista educativo e dell'apprendimento, e che presentano uno stato di difficoltà in cui può venirsi a trovare un bambino, un preadolescente o un adolescente a causa di differenti problematiche personali e sociali, che non sono causate esclusivamente da una disabilità" (Warnock, 1978, p. 37). Come si vedrà più avanti, attualmente, la macrocategoria BES ricomprende gli allievi con disabilità, con disturbi evolutivi specifici e con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (OECD, 2005).

Nel 2003, la Dichiarazione di Madrid “Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale” ha sancito il concetto di *società inclusiva* come diritto di tutti ed ha delineato una nuova politica per le persone con disabilità basata sulla tutela dei diritti umani in tutti i campi della vita (nascita, salute, famiglia, educazione, lavoro)¹⁰.

Nelle “Linee Guida per l’Inclusione: assicurare l’accesso all’istruzione per tutti” (UNESCO, 2005), ne sono stati sistematizzati i concetti fondamentali¹¹. Attraverso questo documento, l’UNESCO ha sottolineato, in particolare, l’importanza di considerare l’inclusione in stretta connessione con il più ampio contesto internazionale per garantire a tutti l’accesso all’istruzione di buona qualità, attraverso la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, accoglienti, efficaci, amichevoli, sani, protettivi e sensibili alle differenze (UNESCO, 2005, pp. 9-10).

Nelle successive “Linee guida per le Politiche sull’inclusione nell’Istruzione” (UNESCO, 2009a) ai diversi Paesi sono state fornite indicazioni per le politiche di sviluppo in tal senso. Ciò ha contribuito a delineare, da un lato, l’esigenza di un’istruzione inclusiva quale aspetto ineludibile per raggiungere l’equità sociale e l’eguale ed effettiva protezione legale e, dall’altro, la necessità di un’istruzione di per sé costitutiva del *lifelong learning* (UNESCO, 2009b).

In questa prospettiva, anche in linea con quanto riportato nella precedente “Carta di Lussemburgo”, il “Global Monitoring Report-EFA-GMR” (UNESCO, 2012b) ha previsto di assicurare, entro il 2015, l’accesso all’educazione primaria di buona qualità a tutti i bambini.

Tuttavia, tale obiettivo non è stato raggiunto¹² e, nel 2015, l’Organizzazione delle Nazioni Unite, attraverso l’“Agenda 2030”, ha elaborato un programma d’azione

¹⁰ Il valore etico e culturale della Dichiarazione risiede, in particolar modo, nell’articolo 3, che mette in luce la rilevanza dell’autonomia individuale, della libertà di scelta, dell’indipendenza di tutte le persone ed il diritto dei bambini con disabilità a perseverare nella loro identità.

¹¹ Nelle Linee guida si è ribadito che il concetto di inclusione ha le sue origini “nell’educazione speciale e nei suoi percorsi di sviluppo che hanno consentito ai sistemi di istruzione di esplorare diverse modalità con cui rispondere ai bisogni educativi degli allievi con disabilità o con difficoltà nell’apprendimento. Se, in alcuni casi, il supporto dell’educazione speciale è stato fornito come supplemento a disposizione dell’istruzione generale, in altri si è realizzato in situazione di separazione dai contesti educativi comuni. Sull’adeguatezza dei sistemi separati di istruzione negli ultimi anni si è avviata una critica fondata sia sulla prospettiva dei diritti umani sia dal punto di vista dell’efficacia degli interventi” (UNESCO, 2005, p. 9).

¹² Infatti, nel 2014, 263 milioni di bambini, adolescenti e giovani non hanno frequentato la scuola.

per le persone, il pianeta e la prosperità¹³ che, perseguendo in via prioritaria il rafforzamento della pace universale, ha ribadito il diritto alla tutela dei diritti umani per tutti e la necessità di “assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano” (ONU, 2015, p. 1).

Nell’interesse di costruire società pacifiche, giuste ed inclusive, l’Agenda ha sottolineato altresì l’obbligo di tenere in considerazione i diversi livelli di sviluppo di tutti, promettendo che “nessuno verrà lasciato indietro” (ivi, p. 3). Si tratta dell’impegno, preso dai diversi Paesi, a perseguire “un’educazione di qualità¹⁴ a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale), anche in riferimento a coloro i quali si trovano “in situazioni delicate¹⁵ (che) devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanente (tali da permettere) loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale” (*ibid.*).

A tale scopo, l’“Agenda 2030” ha dunque evidenziato la fondamentale rilevanza di garantire ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante, nel quale esercitare i propri diritti di cittadini e di studenti, e dove sperimentare le capacità individuali.

La strategia europea immediatamente successiva, “New Skills Agenda” (Commissione europea, 2016), sulla base dell’“Agenda 2030” e degli

¹³ Il programma è articolato in 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e in 169 traguardi ad essi associati, che si presentano interconnessi e indivisibili. Tali Obiettivi e traguardi sono entrati in vigore il 1° gennaio 2016 e orienteranno le decisioni dei governi per i prossimi 15 anni.

¹⁴ Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti è uno dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile individuati dall’ “Agenda 2030”. Tra gli altri vi sono: porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo; porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un’agricoltura sostenibile; assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età; raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze; garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell’acqua e delle strutture igienico-sanitarie; assicurare a tutti l’accesso ai sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni; incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un’occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti; costruire un’infrastruttura resiliente e promuovere l’innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile; ridurre l’ineguaglianza all’interno di e fra le nazioni; rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili; garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo; promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico; conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile; proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell’ecosistema terrestre; promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile; rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile” (ONU, 2015, p. 14).

¹⁵ L’ONU, con questa espressione, fa riferimento a “bambini, giovani, persone diversamente abili [...], persone affette da HIV/AIDS, anziani, popolazioni indigene, rifugiati, sfollati e migranti” (ivi, p.7).

orientamenti dei precedenti documenti europei più importanti¹⁶, ha proposto una nuova via per il mondo dell'istruzione e della formazione. Infatti, ha puntato sulla scuola quale contesto privilegiato per promuovere ogni forma di inclusione, attraverso la *fioritura* delle potenzialità individuali quali talenti¹⁷ personali (Gardner, 1987; Margiotta, 1997, 2015) da esprimere nella vita, nella società, nel lavoro. Potenzialità e talenti che riguardano tutti gli allievi e, dunque, anche coloro i quali presentano bisogni educativi speciali.

In tale quadro, divengono cruciali il ruolo dell'insegnante che agisce nei contesti inclusivi e il suo profilo professionale.

1.1.1. L'insegnante inclusivo nella prospettiva europea

L'European Agency for Development in Special Needs Education ha definito il "Profilo dei docenti inclusivi"¹⁸ (2012) con l'obiettivo di delineare il bagaglio formativo, etico e culturale necessario all'esercizio della professione docente, andando oltre le competenze settoriali di base relative alla disciplina di insegnamento, le specializzazioni, l'età degli allievi o l'ordine di scuola di riferimento¹⁹.

Il Profilo esplicita le competenze necessarie relative al complesso dei comportamenti, delle conoscenze e abilità richieste agli insegnanti, al fine di: "identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento; evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi, tenendo conto di tutte le forme di diversità; rafforzare la tesi [...] che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale

¹⁶ Tra questi, quelli dell'UNESCO (1996, 2000, 2005) e della Commissione europea (2000, 2014).

¹⁷ "Il talento è il differenziale di apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti [...]. Una mente *ben formata* è quella che personalizza al più alto livello possibile i suoi talenti" (Margiotta, 1997, p. 250).

¹⁸ Esso è stato redatto sulla base di dibattiti che hanno avuto luogo nell'arco di tre anni, cui hanno preso parte gli esperti e più di 400 rappresentanti delle parti interessate (responsabili politici e professionisti provenienti da una vasta gamma di settori scolastici e formativi, corsisti e tirocinanti, allievi e famiglie).

¹⁹ "Il Profilo non duplica il lavoro già svolto dagli stati nazionali. Piuttosto tenta di risolvere realisticamente una preoccupazione comune espressa dai rappresentanti nazionali proponendo uno strumento europeo che si basa sulla conoscenza delle azioni nazionali e dei contributi accademici sul campo" (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.7).

preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive” (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p.7).

In particolare, il lavoro degli esperti e dei rappresentanti dei contesti scolastici ha evidenziato quattro valori primari dell’insegnamento e dell’apprendimento sulla base dell’osservazione dell’attività didattica degli insegnanti, quali: 1. valutazione della diversità degli alunni; 2. sostegno agli alunni; 3.lavoro con gli altri; 4. aggiornamento professionale personale continuo (*ibid.*).

Tali valori sono stati associati ad aree di competenza che, per i docenti, costituiscono le basi per lavorare con gli allievi all’interno di una classe comune, rappresentata da eterogeneità di bisogni educativi speciali.

Essi, inoltre, sottolineano come il processo inclusivo sia frutto di un approccio didattico valido per tutti, non solo per coloro che presentano specifici bisogni, e che riguarda, in ragione di ciò, ciascun insegnante.

1.2 L’inclusione nel panorama nazionale: il sistema della full inclusion

Il modello scolastico italiano è stato tra i primi ordinamenti al mondo ad attivare un percorso di istruzione che accogliesse la quasi totalità degli allievi con disabilità²⁰ e attualmente rappresenta, a livello internazionale, un eccellente modello di pratica inclusiva (Boyle, Topping 2012).

All’interno del dibattito internazionale relativo ai principali approcci all’inclusione scolastica, l’Italia occupa infatti una posizione molto definita perché ha già scelto da quarant’anni, e conferma tutt’oggi, la prospettiva della *full inclusion* (L. 517/1977; Stainback, Stainback, 1990; UNESCO, 2000, 2005, 2009b; Canevaro, Ianes, 2005a, 2006; Canevaro, 2006, 2007; Dovigo, 2007; Chiappetta Cajola, 2008a, 2012a, 2012b, 2013a, 2013c; Miur, 2009a; Booth, Ainscow, 2008, 2014; OECD, 2009; L. 170/2010; Miur, 2011, 2012d, 2013a, 2013e; Aleandri, Giaconi, 2012; D’Alonzo, Bocci, Pinelli, 2012).

²⁰ Tuttavia, in Italia, esistono ancora strutture scolastiche separate specializzate che sono frequentate da una quota molto residuale di allievi che presentano disabilità di tipo sensoriale o gravissimi problemi cognitivi (Associazione Treelle, Caritas, Fondazione Agnelli, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, 2014).

In tale scelta, si intrecciano indicazioni normative, valori, riflessioni pedagogiche, pratiche organizzative e prospettive di studio e di ricerca.

L'attuale situazione italiana si è avviata a partire da una serie di passaggi importanti che vengono sintetizzati in cinque fasi successive denominate dell'*esclusione*²¹, della *medicalizzazione*²², dell'*inserimento*, dell'*integrazione* e dell'*inclusione* (Chiappetta Caiola, 2008a, 2012a, 2013c; Ianes, 2005a; Baldacci, 2005; Dovigo 2007; Fiorin, 2007; La Rocca, 2007; Associazione Treelle, Fondazione Giovanni Agnelli, Caritas, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, 2014; Associazione Treelle, 2014).

Durante la fase di inserimento, si è teso a rendere la scuola un luogo democratico in grado di garantire a tutti l'educazione e l'istruzione. All'interno di tale cornice culturale, tra i principali riferimenti normativi, le direttive che, rispetto al contesto europeo, hanno anzitempo contribuito, dal punto di vista formale-organizzativo e formativo, a segnare la fisionomia del modello italiano dell'integrazione e dell'inclusione, vi è la Legge 118/1971 "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili", che sancisce il principio secondo il quale l'istruzione dell'obbligo deve avvenire in classi comuni. Si è trattato di un inserimento repentino (La Rocca, 2007) segnato da una visione portatrice di grossi limiti²³, ma che ha rappresentato comunque una svolta epocale nell'ordinamento scolastico italiano, a partire dalla quale si è cominciata a farsi strada la logica dell'integrazione.

Tale logica si è sviluppata in una fase costituita da due periodi successivi che, complessivamente, si sono estesi dagli inizi degli anni Settanta alla fine degli anni Novanta.

²¹ In questa fase, l'Italia ha vissuto la disabilità come sintomo di una malattia psichica, affrontandola soltanto con provvedimenti aventi l'obiettivo di tutelare la normale e ordinaria attività didattica degli alunni normali (Fiorin, 2007).

²² Nella fase della medicalizzazione, lo Stato ha iniziato a ritenere l'istruzione delle persone in situazione di disabilità un suo preciso dovere ed è intervenuto direttamente nell'ambito dell'istruzione speciale, sia favorendone l'incremento, sia istituendo classi differenziali nelle scuole statali (C.M. 4525/1962). Tali istituzioni separate hanno raggiunto il numero più elevato nell'anno scolastico 1973/1974. La disabilità era vista, in questo periodo storico, come una malattia sociale ed interpretata con un modello medico (Meazzini, 1978) che focalizzava l'attenzione sul deficit e identificava totalmente la persona con il deficit stesso.

²³ Tra i limiti di questo approccio, Fiorin segnala che la finalità dell'inserimento scolastico era la socializzazione e non l'apprendimento di abilità, e che mancavano strategie per l'integrazione capaci di tenere conto della complessità delle variabili dell'istituzione scolastica (Fiorin, 2007, p. 139).

Il primo periodo coincide con gli anni Settanta e Ottanta, e si è avviato con il “Documento Falcucci” (1975), che delineava le linee della nuova politica scolastica e presentava un primo fondamentale momento di sviluppo con la promulgazione della Legge 517/1977 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”.

Questa ha abolito le classi differenziali ed ha fornito indicazioni per gli interventi all’interno della progettualità della scuola impostando, così, una vera e propria rivoluzione pedagogico-didattica²⁴.

Infatti, per tutti gli allievi, dunque anche per coloro i quali presentano una disabilità, il compito educativo è affidato non solo ai singoli insegnanti, ma all’intera comunità scolastica. La funzione dell’insegnante di sostegno, introdotto da questa Legge, si colloca infatti, fin da subito, all’interno di una responsabilità assunta e condivisa.

Gli anni Ottanta hanno visto il consolidamento delle garanzie a tutela del diritto allo studio degli alunni con disabilità, mediante una serie di atti che estendono alla scuola materna (L. 270/1982) e superiore (C.M. 129/1982; C.M. 163/1983) le disposizioni previste per le scuole elementari e medie²⁵.

Gli anni Ottanta, infatti, si sono chiusi con la Sentenza della Corte Costituzionale 215/1987²⁶, che ha sancito l’ingresso degli allievi con disabilità alla scuola media, dichiarando illegittima la parte dell’articolo 28 della Legge 118 che invitava a “facilitare”, ma non ad assicurare la frequenza della scuola per tali allievi.

Il secondo periodo, detto “dell’integrazione matura” (Ianes 2007, p. 11), è successivo alla promulgazione della 104/1992, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, che ha stabilito il diritto degli allievi con disabilità ad essere educati in contesti formativi comuni in

²⁴ Fiorin elenca gli aspetti della nuova visione della scuola di cui la Legge 517/77 è portatrice: “adozione della programmazione curricolare e superamento del piano di lavoro individuale; superamento della classe finora considerata l’unica modalità possibile di raggruppamento degli alunni; apertura a modalità didattiche flessibili e funzionali al diritto alla piena educazione dello studente; possibilità di ampliare ed articolare maggiormente il tempo scuola; adozione di nuove modalità e strumenti di valutazione (ivi, pp.140-141).

²⁵ Oggi, rispettivamente: scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado.

²⁶ La “Sentenza, che opportunamente è stata definita come *Magna Charta* dell’integrazione scolastica [...], ha dato luogo all’emanazione della circolare ministeriale n. 262/1988 che rendeva possibile l’iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado a tutti gli allievi in situazione di disabilità [...] senza limitazione per quanto concerne la gravità” (Cottini, Rosati, 2008, p. 20).

ogni grado dell'istruzione e che, unitamente al D.P.R. 24/1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap", è il riferimento normativo tuttora vigente nell'ordinamento scolastico italiano per quanto riguarda l'integrazione degli allievi con disabilità. Nell'art. 13, comma 3, la Legge ha puntualizzato che "l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione". Dunque, anche il focus sullo sviluppo dell'apprendimento è di grande rilevanza poiché ha permesso di superare i fraintendimenti che si erano generati in merito al *mainstreaming*²⁷, dovuti alla credenza che la finalità dell'inserimento scolastico potesse tradursi esclusivamente in socializzazione.

Una grande importanza è stata attribuita anche al *successo scolastico*, che deve presentare caratteristiche di efficacia e di equità, e non di "standardizzazione ed omologazione".

A partire dalla fine degli anni Novanta, ha così inizio la fase dell'inclusione, con la promulgazione della Legge 59/1997 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" e del D.P.R. 275/99 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", con cui si è riconosciuta alle istituzioni scolastiche autonomia progettuale, organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo.

Tale autonomia "è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il *successo formativo*, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento" (D.P.R. 275/1999, art. 1, §2).

²⁷ Il termine viene adottato per affermare che tutti i soggetti, con o senza disabilità, e indipendentemente dalla gravità di questa, devono poter frequentare la scuola comune.

Dunque, si connota il diritto allo studio come diritto al successo formativo e non meramente al successo scolastico.

Sia il Regolamento sull'autonomia scolastica, sia la successiva Legge 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" hanno fatto quindi esplicito riferimento all'integrazione scolastica²⁸.

Un ulteriore significativo contributo all'implementazione del processo inclusivo, in Italia, è stato offerto più recentemente da diverse Leggi, Linee guida²⁹ e indicazioni ministeriali³⁰ (Miur, 2006, 2010, 2011, 2012a, 2012c, 2012d, 2014).

Tra queste vi sono, in particolare, le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (Miur, 2006, 2014), dove si prevede la redazione di un piano di studi personalizzato mirato al superamento delle difficoltà linguistiche degli allievi da realizzare non in luoghi separati o ghettizzanti, ma in una situazione inclusiva di convivenza delle differenze, di confronto, di dialogo e di reciproco arricchimento.

Si precisa, infatti, che "per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato" (Miur, 2006, p. 10).

²⁸ Anche la successiva Legge n. 296/2006 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato", all'art 1, comma 605, lettera b, ha garantito il rispetto delle effettive esigenze degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.

²⁹ Le prime Linee Guida italiane riferite alle persone con disabilità sono state redatte dalla Cooperazione Italiana del Ministero degli Affari Esteri e pubblicate, nel 2002, con il titolo "Linee Guida della Cooperazione Italiana sulla tematica dell'handicap" (MAE, 2002). Alla base, c'era il convincimento che le persone con disabilità dovessero essere incluse nella società e che, a tal fine, fosse necessario il superamento della ghettizzazione della persona con disabilità, provocata dalle scuole speciali e dalle classi differenziali. Dunque, è qui che si afferma con forza che l'educazione e l'integrazione scolastica si realizzano non segregando le persone con disabilità in scuole separate, ma modificando il sistema scolastico ordinario, in modo che possano esservi inserite e possano vedere soddisfatti i propri bisogni peculiari. Il principio fondamentale è che tutti devono imparare insieme in un ambiente cooperativo e non competitivo che include tutti, anziché escludere i più deboli. Si veda, per approfondimenti, <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgc/s/>.

³⁰ Altri riferimenti normativi e ministeriali sul tema dell'inclusione, oltre a quelli menzionati, sono rappresentati dalle "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" (Miur, 2009b), dalla Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento", dalle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" (Miur, 2011), dalla Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" (Miur, 2012d) e dalla Circolare ministeriale n. 8 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative" (Miur, 2013a).

Inoltre, vi sono le “Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità” (Miur, 2009a), in cui si ribadisce che l’integrazione scolastica di tali allievi è ormai un processo consolidato e irreversibile, e che proprio per questo non è possibile adagiarsi su pratiche disimpegnate e routinarie che ne svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale. Infatti, un Piano dell’Offerta Formativa (POF), sottolinea il documento, è inclusivo quando prevede interventi e progetti capaci di dare *risposte precise ad esigenze educative individuali* e persegue l’inclusione nella quotidianità della vita scolastica, consentendo agli allievi di realizzare esperienze condivise e di attivare apprendimenti gli uni insieme agli altri.

Particolare rilevanza nella diffusione della cultura inclusiva è stata assunta anche dalle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (Miur, 2012a), che hanno ulteriormente sottolineato la necessità di promuovere “una scuola di tutti e di ciascuno” (ivi, p. 20), impegnandosi in un’azione educativa coerente con i principi dell’inclusione degli allievi con disabilità o con altri bisogni educativi speciali, “attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione formativa” (*ibid.*), in riferimento all’integrazione delle culture, alla prevenzione e al recupero della dispersione scolastica.

Anche la Legge 107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” ha ribadito i principi e le opportunità operative in seno alla tematica della disabilità e dei bisogni educativi speciali, in particolare, attraverso l’emanazione del Decreto 66/2017 “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”.

Tra gli altri³¹, la Riforma ha delineato come obiettivo, infatti, quello di rafforzare il concetto di *scuola inclusiva* (Ianes, Tortello, 1999; Canevaro, 2013), attraverso il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche e mediante il rafforzamento del ruolo della famiglia e delle associazioni (Miur, 2017).

³¹ Tale Riforma si è posta anche l’obiettivo di affrontare il tema della promozione dell’educazione alla cittadinanza e del supporto che l’istruzione deve fornire per lo sviluppo delle competenze sociali e civiche (Commissione europea, 2016) di tutti gli allievi.

Si tratta, prioritariamente, di un monito alla realizzazione di una *governance*³² inclusiva (Wittek, Schimank, Groß, 2007; Miur, 2009a), di cui è già testimonianza l'istituzione dei Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) per ciascun ambito territoriale (D. Leg.vo 66/2017, art. 9), presieduti dal dirigente tecnico o scolastico, e integrati dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità, dagli Enti locali e dalle Aziende Sanitarie Locali.

Tale prospettiva di *governance*, è vista, dunque, come un ulteriore arricchimento del paradigma dell'inclusione, che interessa principalmente il rapporto politico e amministrativo, e i bisogni individuali e dell'istituzione scolastica e che necessita dell'implementazione delle politiche di educazione speciale per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità delle classi.

A tale scopo, la *governance* interviene in modo strategico, distribuendo risorse professionali adeguate, ottimizzando le risorse economiche e strumentali in dotazione delle scuole e adottando iniziative efficaci ad accompagnare ciascun allievo verso la vita adulta.

Una tale *governance* inclusiva rappresenta un processo sempre aperto, poiché non si tratta di applicare norme e programmazioni precostituite, quanto piuttosto di coordinarsi, mettere insieme consapevolmente le risorse per sviluppare in senso migliorativo e inclusivo l'offerta formativa, in vista dell'apprendimento permanente e del miglioramento della qualità della vita di tutti gli allievi, compresi coloro che presentano un bisogno educativo speciale.

Alla luce di tale quadro, è evidente come il processo inclusivo, nazionale e internazionale, condivida un paradigma di teorie e pratiche finalizzato alla progettazione di contesti universali, sia dal punto di vista formativo sia sociale.

In questa prospettiva, essere inclusi rappresenta l'esercizio di un diritto che, come si è detto, risulta aspetto integrante della dignità umana (ONU, 2006; UN, 2006;

³² Oggi *governance* indica un nuovo stile di governo (Mayntz, 1999) che non si riferisce al controllo gerarchico (Kooiman, 1993; Rhodes, 1997) ma che piuttosto, nella logica del compimento del processo attuativo del titolo V della Costituzione, rappresenta il paradigma di riferimento per i rapporti interistituzionali, in quanto inteso come la capacità delle istituzioni di coordinare e orientare l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo, valorizzando le attività di regolazione e orientamento (Miur, 2009a). Dunque, il termine *governance* viene ad essere utilizzato come categoria-guida nell'ambito delle politiche pubbliche, a sottolineare la prevalenza di logiche di tipo negoziale e relazionale, coordinative, piuttosto che di quelle di vero e proprio *government* basate esclusivamente sulla normazione e sulla programmazione.

WHO, 2007) e si traduce nell'attivazione di un'interazione reciproca tra tutti gli allievi, a prescindere dalla presenza di una disabilità o di un altro bisogno educativo speciale.

Tuttavia, in Italia, i processi inclusivi presentano ancora talune criticità, come risulta dai dati forniti dalla recente “Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione Italia” (Commissione europea, 2016). Infatti, la percentuale di abbandono scolastico registrata nel 2015 (14,7%), pur essendo in calo dal 2008 e sebbene si sia raggiunto l'obiettivo nazionale del 16% previsto dal programma quadro per la ricerca e l'innovazione “Horizon 2020” (Commissione europea, 2014), rimane ancora superiore alla media dell'Unione Europea (11%)³³. “Si continua inoltre a osservare un significativo divario di genere, con un 17,5% di abbandono scolastico tra i ragazzi rispetto all'11,8% registrato tra le ragazze, mentre negli ultimi cinque anni è andata allargandosi la forbice nord-sud. La partecipazione dei bambini di 4-6 anni all'educazione della prima infanzia è (invece) superiore alla media UE (96,5 % rispetto al 94,3 % nel 2014), un dato questo che, nel lungo termine, può concorrere a contrastare l'abbandono scolastico precoce³⁴” (Commissione europea, 2016).

1.3 Gli allievi con bisogni educativi speciali (BES) nel mainstreaming

Il concetto di bisogno educativo speciale (BES), come si è visto, ha radici lontane, infatti, risale al Rapporto Warnock (1978) e si riferisce a bambini, preadolescenti o adolescenti con difficoltà di tipo evolutivo, sia dal punto di vista educativo sia dell'apprendimento, che non sono causate esclusivamente da disabilità.

Successivamente, appare nei documenti dell'UNESCO (1997), nella legislazione del Regno Unito (2001) e nei documenti dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2003).

³³ La discrepanza è molto elevata, in particolare, tra gli studenti nati all'estero, con un tasso del 31,3% rispetto alla media dell'Unione Europea, pari al 19%.

³⁴ “Esistono altresì marcate differenze regionali in termini di acquisizione delle competenze di base, come è emerso dai risultati conseguiti dal programma di valutazione internazionale degli studenti 2012 (PISA) dell'OCSE e dai test standardizzati INVALSI, somministrati ogni anno agli studenti dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI 2016)” (Commissione europea, 2016).

La Classificazione dell'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), nel 2005, ha individuato gli allievi con tali bisogni secondo definizioni che sono state successivamente riprese nell'“International Standard Classification of Education” (UNESCO, 2012a)³⁵, come “coloro i quali non possono beneficiare dell'istruzione scolastica prevista per alunni della stessa età senza che vengano attivate risorse aggiuntive (pubbliche o private) tali da aiutare gli alunni in difficoltà ad accedere più efficacemente al programma educativo” (OECD, 2005, p. 3) ed ha precisato che il suddetto beneficio è indirizzato a svantaggi fisici, intellettivi, emozionali e sociali.

Altresì, ha esplicitato che “i programmi di formazione nell'educazione speciale possono seguire un curriculum simile a quello offerto nel sistema di istruzione tradizionale, ma possono [...], se necessario, (anche modificare i) contenuti educativi o gli obiettivi di apprendimento” (ivi, p. 83).

A fini della rilevazione di dati comparativi tra i diversi Paesi, l'OECD ha ricondotto l'ampia gamma di tali categorizzazioni a tre macrocategorie sovranazionali (*Disability*, *Difficulty*, *Disadvantage-DDD*) riferite, nello specifico, ad allievi con: disabilità sensoriali, motorie e/o neurologiche (*Disability*), difficoltà, disturbi evolutivi specifici di apprendimento e/o comportamento (*Difficulty*), svantaggi socio-economici, linguistici e/o culturali (*Disadvantage*).

Nello stesso anno, in Italia, si è proposta “una diversa concezione del concetto di BES, non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria di comprendere tutte le situazioni di “funzionamento” problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni (Ianes, Macchia, 2008; Chiappetta Cajola 2012a, 2013c; Ianes, 2013) e il cui funzionamento va compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale di ICF (WHO, 2001)³⁶.

³⁵ L'ISCED è uno standard creato dall'Unesco come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli. L'ISCED-97, la revisione ISCED 2011 e la bozza “ISCED Fields of Education and Training” sottoposta, fino al marzo 2013, ad una consultazione globale, sono disponibili all'indirizzo <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.

³⁶ La definizione di BES su base ICF è infatti la seguente: “Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico

Tenendo conto delle necessità di individualizzazione/personalizzazione, di didattica speciale e di inclusione, si propone quindi una concettualizzazione di BES con le seguenti caratteristiche: *sensibilità* (cogliere precocemente il maggior numero di difficoltà degli allievi), *reversibilità e temporaneità* (considerare che situazioni di BES non sono cristallizzabili, ma evolutive), *minor impatto stigmatizzante* (ridurre l'impatto psicologico e sociale).

Tale modello di bisogno educativo speciale permette dunque di comprendere quegli allievi i quali, non potendo essere diagnosticati per diverse ragioni, sfuggono ai sistemi tradizionali di classificazione, ma hanno ugualmente diritto ad un'istruzione inclusiva ed efficace.

Nel Regno Unito si riscontra una situazione diversa rispetto all'Italia, infatti, gli *special educational needs (SEN)* sono definiti sulla base del *Code of Practice*, (SEND, 2014), che considera bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali coloro che presentano difficoltà di apprendimento, o disabilità per le quali è necessario realizzare un'educazione speciale *ad hoc*.

Nello specifico, si ha una difficoltà di apprendimento, o una disabilità se: a) la difficoltà nell'apprendimento è significativamente più elevata rispetto alla maggioranza delle persone della stessa età; b) la disabilità impedisce, o intralcia l'impiego delle risorse (umane, materiali, economiche) generalmente messe a disposizione degli altri allievi della stessa età nelle scuole comuni.

I bisogni educativi speciali sono pertanto suddivisi in quattro aree: *Comunicazione e interazione*³⁷, *Cognizione e apprendimento*³⁸, *Difficoltà sociali, emotive e di salute mentale*³⁹, *Bisogni sensoriali o fisici*⁴⁰.

come risultante dall'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il *funzionamento* è problematico per l'alunno, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di educazione/didattica speciale individualizzata" (Ianes, Macchia, Cramerotti 2013, p. 36).

³⁷ I bambini e i giovani con un bisogno relativo all'area della comunicazione e dell'interazione hanno difficoltà nell'eloquio, nel linguaggio e, più in generale, nella comunicazione.

³⁸ Gli allievi con difficoltà nell'area della cognizione e dell'apprendimento sono coloro che, pur avendo avuto a disposizione un'istruzione appropriatamente differenziata in relazione ai loro bisogni specifici, imparano più lentamente degli altri. Tali difficoltà includono un'ampia gamma di bisogni, tra cui le difficoltà di apprendimento moderate e severe, a causa delle quali gli allievi richiedono un supporto in tutte le aree del curriculum scolastico. In quest'area, rientrano anche le difficoltà di comunicazione, o di mobilità e le condizioni riferite a disturbi evolutivi specifici, come la dislessia, la discalculia e la disprassia.

³⁹ I bambini e gli adolescenti che presentano dei bisogni educativi speciali in tale area sono coloro i quali tendono ad isolarsi dal gruppo dei coetanei, oppure presentano un comportamento sfidante, o disturbante che può riflettere anche difficoltà di salute mentale, come l'ansia e la depressione, oppure disturbi alimentari, o

Tale suddivisione risponde all'intento di offrire una personalizzazione degli interventi educativo-didattici e delle risorse da attivare, nella consapevolezza che spesso i bisogni riguardano trasversalmente tutte le aree e possono evolversi e modificarsi nel corso del tempo e dell'avanzamento del percorso scolastico.

Alla luce delle diverse considerazioni fin qui condotte in merito al concetto di bisogni educativi speciali assunto dai vari Paesi, è interessante considerare anche la visione dell' "Index for inclusion" (Booth, Ainscow, 2008, 2014), secondo la quale è possibile fare a meno di utilizzare la nozione di bisogno educativo speciale, sostituendola con quella di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, per risolvere le difficoltà educative ed evitare di apporre l'etichetta "con BES" ad alcuni allievi.

I due autori hanno infatti evidenziato il rischio di riferirsi esclusivamente agli allievi con disabilità fisiche o mentali o, più in generale, ai BES, piuttosto che considerare l'inclusione come un processo che riguarda tutti.

In tale prospettiva, gli studiosi hanno tratteggiato la scuola inclusiva come una vera e propria comunità in grado di modificare il proprio curriculum e la propria organizzazione didattica, rendendola il più possibile rispondente alla variegata gamma delle diversità (cfr. §1.5). Hanno ritenuto, ovvero, che l'attenzione alle difficoltà, ai problemi o ai disturbi degli allievi possa distogliere dal tenere in considerazione l'opportunità di rimuovere gli ostacoli presenti nell'ambiente. L'invito è, dunque, quello di evitare il concetto di bisogni educativi speciali per aderire ad un approccio che coinvolga la scuola nella sua interezza e per il quale si possano mobilitare risorse presenti nelle sue *culture, politiche e pratiche*. Ciò crea una direzione comune per lo sviluppo dell'inclusione (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; D'Alessio, *et al.*, 2013).

Un tale orientamento è stato recepito anche dalle politiche italiane.

A tale riguardo, è opportuno sottolineare in questa sede che, nel nostro Paese, si è costituito, a seguito dell'applicazione della Legge 107/2015, nell'ambito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, un Gruppo di Lavoro

psicosomatici non altrimenti correlati ad una patologia medica. Le difficoltà possono essere anche relative a deficit di attenzione e iperattività.

⁴⁰ I bambini e gli adolescenti con bisogni sensoriali o fisici richiedono un'educazione speciale a causa di disabilità che impediscono, o rendono difficile l'uso delle risorse generalmente predisposte a scuola. Si tratta di deficit visivi, uditivi o multisensoriali.

cui appartengono docenti universitari, personale Miur e Indire, insegnanti, dirigenti scolastici e tecnici, finalizzato all'individuazione delle azioni che possono permettere la reale applicazione della normativa attualmente vigente sui bisogni educativi speciali a scuola, anche tenendo conto: del dibattito tuttora in corso, della precedente Direttiva ministeriale riguardante gli "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali" (Miur, 2012d), della Circolare ministeriale 8/2013 che ne è seguita e della Nota 2563/2013 (Miur, 2013c), che fornisce alcuni chiarimenti in merito.

1.4 Il "funzionamento umano" nella prospettiva dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

La pubblicazione dell' "International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF" (WHO, 2001) anche nella versione "Children and Youth-ICF-CY" (WHO, 2007), precedentemente citata, è uno dei contributi più significativi alla delineazione di una scuola inclusiva per tutti gli allievi⁴¹.

In campo educativo, è stata presto considerata uno strumento dotato di potenzialità inclusive (Ianes, 2004, 2005b; Chiappetta Cajola, 2006, 2008a, 2012a, 2015, 2017a; Ianes, Cramerotti, 2011; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016b) e la sua diffusione è stata promossa anche attraverso indicazioni normative specifiche, protocolli di intesa interministeriali e progetti nelle scuole⁴², in quanto

⁴¹ Per l'ICF-CY, nel 2007, sono stati/e messi/e a punto ulteriori categorie e codici in aggiunta a quelli già presenti nella prima versione ICF destinata agli adulti. In questa versione, sono state modificate ed ampliate alcune descrizioni, nonché definiti alcuni criteri di inclusione/esclusione per consentire l'introduzione di aspetti tipici dello sviluppo del bambino e dell'adolescente, e per rispondere all'esigenza di una versione dell'ICF che potesse essere universalmente utilizzata nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali. Una versione dell'ICF-CY è stata presentata dal WHO alla fine del 2005 per la revisione degli esperti. Le indicazioni e le raccomandazioni che ne sono derivate sono state accolte nella versione finale, presentata al meeting annuale del Network of WHO Collaborating Centres for the Family of International Classifications (WHO-FIC), tenutosi a Tunisi nell'autunno del 2006. L'ICF-CY è stato ufficialmente accettato per la pubblicazione come la prima Classificazione derivata dell'ICF nel novembre 2006. L'ICF-CY è stato così presentato ufficialmente a Venezia nell'ottobre 2007, in una conferenza mondiale che ha visto la partecipazione di rappresentanti di tutte le regioni del WHO, molti degli operatori che hanno condotto i *field trials*, rappresentanti delle associazioni non governative (NGO), ricercatori, amministratori e politici del settore e degli ambiti scuola, salute e sociale.

⁴² Il riferimento è soprattutto all'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008 sulla presa in carico globale dell'allievo e alle/ai già citate/i: Linee guida per l'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità (Miur, 2009a), Circolare Ministeriale 8/2013, Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, Protocollo d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero della Salute per la tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni con disabilità del luglio 2012, "Progetto I CARE (Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa)", che il Miur ha promosso nel periodo 2007/2009, "Progetto ICF-Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione" per gli anni scolastici 2010/2012, Decreto legislativo 66/2017, attuativo della Legge 107/2015.

è proprio il World Health Organization (WHO) che sollecita ad utilizzare le componenti dell'ICF e dell'ICF-CY come base per l'elaborazione di strumenti che possano essere efficaci anche in campo educativo speciale e statistico⁴³, “per indagini quantitative, di ricerca e di formazione” (WHO, 2001, p. 13).

L'interesse della comunità scientifica e scolastica nazionale ed internazionale è scaturito dal fatto che, nel dibattito sull'inclusione, un passaggio fondamentale è rappresentato dal concetto di “funzionamento umano”, che l'ICF ha proposto e descritto attraverso un approccio multidimensionale e multiprospettico che sottolinea come nessuna descrizione del profilo di funzionamento umano sia valida se non viene analizzata la sua interazione con il contesto (Fig. 1.1).

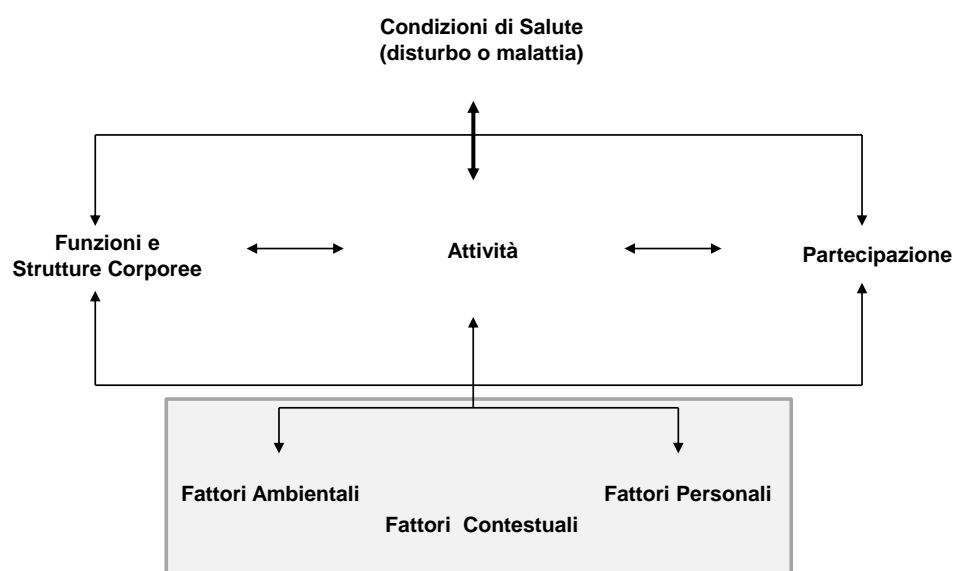


Fig. 1.1 Interazioni tra le Componenti dell'ICF- CY (WHO, 2007, p. 45)

L'ICF, dunque, fonde ed integra i principali costrutti dei modelli ecologico, globale, complesso e bio-psico-sociale⁴⁴.

⁴³ Tra gli studi che hanno indagato la possibilità di un'applicazione operativa dell'ICF-CY nella scuola, anche in ambito speciale, si vedano De Bono *et al.*, 2011; Ianes, Cramerotti 2011; Chiappetta Cajola, 2012, 2013b, 2015, 2017a; Chiappetta Cajola, Rizzo 2014, 2016a, 2016b, 2016c; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016, 2017.

⁴⁴ “Il pensiero ecologizzante situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale, ma non si limita a situare un evento nel suo contesto e con ciò inevitabilmente diventa pensiero del complesso, poiché non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un quadro od orizzonte. Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni reciproche tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti: come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti” (Morin, 2000, p. 19-20).

Infatti, come rappresentato dalla figura 1.1, permette di osservare e valutare, in modo interrelato, le *Funzioni Corporee* (funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, comprese le funzioni psicologiche), le *Strutture Corporee* (parti anatomiche del corpo e loro componenti), l'*Attività e Partecipazione* (esecuzione di un compito o di un'azione di un individuo, e coinvolgimento in una situazione di vita), i *Fattori Ambientali* (atteggiamenti, ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza) e i *Fattori personali*⁴⁵ (il background di un individuo).

Tali interrelazioni costituiscono il “funzionamento umano”. Esso, infatti, indica l'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali dell'ambiente in cui la persona vive, che possono essere facilitanti od ostacolanti la sua attività e partecipazione⁴⁶.

Il funzionamento o la disabilità di ogni persona dipende, dunque, dall'interazione tra la persona stessa (con una condizione di salute) e i fattori contestuali propri del suo ambiente di vita.

L'ICF parla di funzionamento se l'interazione è positiva, di disabilità se è negativa⁴⁷.

L'ICF-CY consente anche di definire il grado del problema che i fattori ambientali possono determinare per il singolo allievo, secondo una scala di qualificatori da 0 a 4⁴⁸.

I fattori ambientali barriera possono rappresentare fortissime spinte all'esclusione dai processi di istruzione, di inserimento lavorativo e di partecipazione sociale

⁴⁵ I Fattori Personali non sono classificati nell'ICF, ma sono comunque presenti nello schema per sottolineare la loro importanza nell'influire sull'esito dei vari interventi (Chiappetta Cajola, 2012a).

⁴⁶ Nello specifico, l'ICF-CY considera come *barriere* i fattori ostacolanti che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il “funzionamento” e creano disabilità, e come *facilitatori* i fattori presenti nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, migliorano il “funzionamento” e riducono la disabilità.

⁴⁷ Quando l'attività e partecipazione di una persona sono limitate, o ristrette si creano problemi nell'eseguire un compito, o nell'essere coinvolti in una situazione di vita. Ciò accade non in relazione lineare-sequenziale con le menomazioni, o i deficit della persona come invece è tipico del modello medico proposto dalla precedente “ICDH International Classification of Impairment, Disabilities and Handicap” (WHO, 1980), ma è in stretta conseguenza con le caratteristiche dell'ambiente.

⁴⁸ Il valore 0 indica *Nessun problema*, il valore 1 *Problema lieve*, il valore 2 *Problema medio*, il valore 3 *Problema grave*, il valore 4 *Problema completo*.

delle persone con bisogni educativi speciali⁴⁹ che, a partire dalla scuola, si possono protrarre lungo il corso della vita (ISTAT, 2017)⁵⁰.

I fattori ambientali sono dunque determinanti nella vita di relazione e di apprendimento di tutti gli allievi, e sollecitano la riflessione sull'importanza, nella scuola inclusiva, di promuoverne uno sviluppo il più favorevole possibile al singolo e alla collettività.

A tale riguardo, la struttura dell'ICF-CY rileva come essa stessa rappresenti “uno strumento straordinariamente efficace per promuovere e monitorare collettivamente lo sviluppo delle funzioni cognitive, simboliche, comunicative e sociali, nonché esplorative e rappresentative” (Chiappetta Cajola, 2012a, p. 120).

Chiappetta Cajola sottolinea infatti che i tre livelli di osservazione che l'ICF-CY consente a livello del corpo, della persona e dell'ambiente possono rappresentare un modello per attivare progettualità condivise e sinergie strategiche al processo di integrazione e di inclusione degli allievi⁵¹ (ivi, pp. 111-112).

L'uso dell'ICF-CY permette quindi di progettare azioni didattiche tali da valorizzare le differenze, superando l'indifferenza verso di esse e affrontando le difficoltà, trasformandole da ostacolo per l'allievo a obiettivo strategico per gli insegnanti (Chiappetta Cajola, 2014).

Questi ultimi, secondo tale impostazione metodologica, possono considerare l'influenza dei fattori ambientali sugli allievi attraverso un'osservazione attenta e una progettazione mirata e finalizzata all'eliminazione e/o riduzione di quelli ostacolanti.

⁴⁹ In riferimento al concetto di BES, l'UNESCO ha precisato che “si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola per una varietà di ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale” (UNESCO, 1997).

⁵⁰ Le Indagini nazionali, infatti, mostrano che, in riferimento all'istruzione, nel complesso della popolazione di almeno 15 anni, poco più di un allievo con disabilità su quattro raggiunge almeno il diploma (a fronte di quasi una persona su due per il resto della popolazione); riguardo all'inserimento lavorativo, le persone con disabilità presentano valori da 2,3 a 3,3 volte inferiori a quelli del resto della popolazione. Nel 2013, ad esempio, solo il 24,8% dei maschi con disabilità fra i 15 e i 44 anni si dichiara occupato, seguito dal 23% di quelli fra i 45 e i 64 anni; nel caso delle donne, le stesse percentuali risultano ancora più basse e pari al 20,4% e al 14,0%. Anche rispetto alla partecipazione sociale, sia i ragazzi, sia gli adulti con una disabilità presentano una situazione più negativa degli altri; infatti, sono l'85% i minorenni con disabilità che vedono gli amici nel tempo libero almeno una volta alla settimana contro il 91% dei loro coetanei senza disabilità; mentre, tra gli ultra 65enni, sono il 45% le persone con disabilità che vedono gli amici frequentemente contro il 59% delle persone senza disabilità (Chiappetta Cajola, 2017a).

⁵¹ A tale riguardo, si cita l'impiego dell'ICF-CY nell'ambito del PRIN 2013-2016 “Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi” (Domenici, Coggi, Zanniello, 2017) per la rilevazione e qualificazione dei fattori ambientali presenti nel contesto di scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado (Chiappetta Cajola, 2017a).

In questo quadro, le azioni didattiche inclusive possono sostenere le più efficaci scelte educativo-didattiche e promuovere atteggiamenti individuali (degli insegnanti, degli allievi, dei familiari) tali da garantire un'interazione positiva tra ciascun allievo ed il suo contesto di vita (Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016a, 2016b, 2016c), assicurando le condizioni ottimali (affettivo-relazionali, emotivo-motivazionali, organizzative ecc.) per l'apprendimento e la partecipazione di tutti (Chiappetta Cajola, 2015, 2017a).

L'ICF, dunque, fornisce quadri interdisciplinari per riferire la prospettiva inclusiva a tutte le sfere vitali e sociali, i luoghi concettuali e quelli spaziali, per diventare un processo culturale e mentale (Caldin, 2001) che consente di progettare e realizzare un intervento di organizzazione della didattica pluriorientato in relazione ai fattori ambientali.

1.5 Il framework del Nuovo Index for inclusion

Nel contesto scientifico internazionale, il traguardo di una scuola inclusiva per tutti gli allievi, ove si riducono/rimuovono le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, è stato ed è ampiamente dibattuto, come si è visto, nel quadro teorico dell'*inclusive education* (Stainback, Stainback, 1990; UNESCO, 1990, 2000, 2002, 2008; ONU, 2006; Canevaro, 2006, 2007; Baldacci, 2006; Chiappetta Cajola, 2008a, 2013, 2015; Booth, Ainscow, 2008; Zappaterra, Fratini, 2010) e dei *Disability Studies*⁵² (Medeghini et al., 2013; Bocci, 2015; D'Alessio et al., 2015; Vianello, Di Nuovo, 2015).

In tale ambito, è stata riconosciuta l'importanza del "Nuovo Index for inclusion" (Booth, Ainscow, 2014). Si tratta di uno strumento ideato dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) per promuovere l'inclusione nelle scuole e

⁵² Nel sintetizzare la storia internazionale ed italiana dei *Disability Studies*, intesi quale modello teorico in grado di offrire nuove prospettive di studio e di analisi del processo di integrazione scolastica, D'Alessio scrive che "i *Disability Studies* studiano il fenomeno della disabilità in una prospettiva sociologica, non più come una tragica fatalità che accade ad uno sfortunato individuo, quella che Oliver definisce la *tragedia personale* (Oliver, 1990), ma come una forma di oppressione sociale. L'accento è sul modo in cui l'ambiente, le politiche, le strutture, i servizi pubblici e sociali in generale sono concepiti, e non più sulla persona e sulle sue condizioni mediche [...]. Il fine ultimo è quello di scardinare gli impliciti disabilitanti e abilisti che informano la logica della disabilità e sostituirli con principi inclusivi di giustizia, di equità sociale e dei diritti umani" (D'Alessio, 2013, p. 90).

organizzare percorsi efficaci sulla base della ricca gamma di diversità e di difficoltà, sempre più presenti nel contesto scolastico⁵³.

L'Index si costituisce, infatti, come un insieme di materiali il cui utilizzo è finalizzato all'autovalutazione degli aspetti caratteristici di una scuola (attività, spazi, relazioni) e a sostenere il personale della scuola stessa, le famiglie e gli allievi nello sviluppo di un progetto di inclusione, cioè di accrescimento della partecipazione di tutti, minori e adulti. Tale processo di autovalutazione permette alla scuola di monitorare il proprio livello di adeguatezza rispetto ai principi dell'inclusione, con l'obiettivo di far emergere le culture che ispirano l'organizzazione scolastica, e consente di sostenere l'esigenza di modificarle attivando specifici processi organizzativo-didattici.

Ciò al fine di superare le logiche speciali con l'obiettivo di ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli allievi, rivolgendo l'attenzione all'intero sistema e coinvolgendo tutti coloro che prendono parte all'esperienza educativa.

L'obiettivo dell'Index è, pertanto, la realizzazione di una scuola altamente democratica, effetto di un approccio pluralistico in grado di fornire risposte concrete alla comunità scolastica e sociale.

I due autori, infatti, sottolineano che una scuola inclusiva si costruisce partendo da uno "sviluppo sistematico di strategie di comunità e (da) una ricerca attiva di relazioni in cui ruoli e gruppi si costituiscono e cambiano in funzione dei servizi, e non viceversa" (Dovigo, 2014, p. 10). Una forma di sostegno all'inclusione proviene dunque dalle risorse⁵⁴ di comunità presenti all'interno e all'esterno della scuola, in grado di migliorare la quantità e la qualità degli interventi educativi e didattici.

⁵³ Tale strumento è stato pubblicato, per la prima volta, nel 2000, a seguito di un lavoro di collaborazione triennale tra docenti, genitori, amministratori e ricercatori accumulati da un'ampia esperienza di promozione dello sviluppo di inclusione. Una seconda edizione, pubblicata nel 2002, ha utilizzato un linguaggio più semplice, anche a fronte di alcune correzioni agli indicatori, apportate grazie al contributo degli utilizzatori. A seguire, nel 2004 e nel 2006, sono state redatte versioni dell'Index per la prima infanzia e i nidi, e tali adattamenti hanno avuto un ruolo fondamentale nelle successive edizioni per la scuola. E' stato infatti poi tradotto in 37 lingue e, vista la sua rilevanza, l'UNESCO ha sostenuto un team internazionale per estendere lo sviluppo di versioni dell'Index ai Paesi del sud del mondo.

⁵⁴ Queste possono essere risorse umane (insegnanti di sostegno e su posto comune, famiglie, personale ATA, associazioni esterne, assistenti alla persona, educatori, dirigenti scolastici), economiche e materiali che è fondamentale individuare ed utilizzare in modo più integrato e condiviso possibile.

E' infatti noto come la cultura, da una parte, e il contesto quale intersoggettività, interazione e dialogicità, dall'altra, incidano fortemente sulla costruzione di un sapere educativo, risultato dell'impegno della comunità e delle risorse impiegate dai diversi attori del processo di educazione (Ligorio, Pontecorvo, 2010; Rogoff, 2006, 2004). Di qui la convinzione, ormai accreditata nel campo della pedagogia speciale, che sia il contesto a determinare l'apprendimento nel senso ampio e fecondo del termine.

Dunque, l'attenzione si sposta dall'allievo all'ambiente e dal singolo alla collettività, in quanto il sostegno⁵⁵ riguarda tutti: allievi, docenti, famiglie.

In ragione di ciò, l'Index si presenta come un articolato documento che sostiene il singolo allievo e l'intera scolaresca, il singolo insegnante e l'intero corpo docente, la singola famiglia e l'insieme della comunità scolastica nell'inesauribile processo di sviluppo dell'apprendimento e della partecipazione di tutti, e di riduzione delle spinte verso l'esclusione.

Per sostenere la comunità scolastica nella realizzazione di tale processo, Booth e Ainscow propongono una raccolta strutturata di indicatori dell'inclusione sulla base di questionari predefiniti. Il principio stesso che gli indicatori forniscano le basi per considerare la diversità una risorsa è la forza rivoluzionaria dell'Index, in quanto sollecita fortemente alla collaborazione tra insegnanti, familiari, allievi e altre risorse umane che si rivelano importanti per la scuola. Ciascuna di queste figure può infatti costituire un potenziale significativo per lo sviluppo inclusivo reciproco⁵⁶.

La flessibilità⁵⁷ dello strumento riguarda la possibilità di adattare e/o modificare gli indicatori in funzione delle diverse tipologie di scuole e di progettazione didattica adottata, in vista degli obiettivi di autovalutazione. Gli indicatori sono

⁵⁵ E' anche un sostegno alla piena valorizzazione delle differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere che sono presenti all'interno di ogni istituto, e che rappresentano un elemento cruciale perché una scuola possa fiorire come comunità inclusiva" (Dovigo, 2014, p. 20).

⁵⁶ Un tale processo inclusivo si costituisce di tre elementi interrelati: la collaborazione tra figure diverse e complementari, la riflessione sul carattere di interdisciplinarietà dei saperi e la progettazione creativa, flessibile e personalizzata.

⁵⁷ Accanto alla definizione degli indicatori, l'Index propone anche una metodologia di autovalutazione ed automiglioramento che fa uso degli indicatori per individuare i punti di forza e le situazioni che richiedono, invece, specifici interventi progettuali. Sulla base di quest'analisi, il Collegio dei docenti può elaborare priorità e strategie di intervento e miglioramento, e può provare a realizzarle. Al termine di questo percorso, può essere prevista una nuova autovalutazione per rilanciare l'inizio di un nuovo ciclo dell'Index.

rappresentati da domande e organizzati in tre Dimensioni: le *culture*⁵⁸, le *politiche*⁵⁹ e le *pratiche*⁶⁰ inclusive (tab. 1.3).

Quadro progettuale: Dimensioni del Nuovo Index per l'inclusione
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensione A. Creare culture inclusive -A1. Costruire comunità -A2. Affermare valori inclusivi
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensione B. Creare politiche inclusive -B1. Sviluppare la scuola per tutti -B2. Organizzare il sostegno alla diversità
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive -C1. Costruire curricoli per tutti -C2. Coordinare l'apprendimento

Tab. 1.3 - *Quadro progettuale: Dimensioni del Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014, p. 40)

In tale visione d'insieme, la proposta inclusiva dell'Index è quella di un processo dinamico e continuo⁶¹, non rivolto ai soli allievi con bisogni educativi speciali, bensì alla totalità degli studenti di una classe e di una scuola, e a tutte le persone in contatto con la comunità scolastica.

L'Index rappresenta in tal senso una proposta per governare un cambiamento che è sempre in corso, e indirizzarlo a partire da un approccio democratico ed evolutivo verso il raggiungimento del benessere e della crescita reciproca. Una crescita che progredisce e non si esaurisce, in quanto l'inclusione è un processo e non un traguardo definitivo da raggiungere.

⁵⁸ “Le culture favoriscono l'inclusione di tutti e di ciascuno nella scuola, rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni” (Booth, Ainscow, 2014, p. 39). La cultura passa, innanzitutto, attraverso il dialogo e la collaborazione con le famiglie degli allievi, verso le quali la scuola è chiamata a stabilire alleanze come “forma di crescita assolutamente formidabile nella costruzione di un'esperienza scolastica inclusiva” (Dovigo, 2014, p. 25).

⁵⁹ Le politiche sono concepite nell'Index come *policies*, vale a dire, come progettazione di interventi organizzativi della comunità scolastica.

⁶⁰ Le pratiche riguardano il contenuto e i modi in cui si insegna e si apprende; si pensi al divario esistente tra ciò che è dichiarato in via di principio e ciò che è agito nella scuola. A tale riguardo, l'Index propone percorsi che possano istillare nelle nuove generazioni la consapevolezza dell'importanza della coerenza, che porta con sé lo sviluppo di una vita civile di qualità.

⁶¹ “Un processo che non nasce da etichette diagnostiche ma dal riferimento ai diritti umani e ai valori a essi sottesi, e che solo attraverso un confronto che coinvolge tutti, minori e adulti, può trasformarsi in pratiche educative che consentono alla scuola di assumere pienamente il proprio ruolo come luogo di promozione di giustizia sociale⁶¹” (ivi, 2014, p. 24).

1.5.1. Il curricolo inclusivo

Il quadro di riferimento teorico-operativo per la realizzazione di una scuola inclusiva è rappresentato dal curricolo, la cui costruzione costituisce “il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa” (Miur, 2012a, p. 17) e si progettano scelte relative a contenuti, metodi, e valutazione⁶².

Alla luce dei cambiamenti del curricolo in relazione allo sviluppo scolastico nei diversi Paesi europei, Margiotta auspica ad un ripensamento del curricolo stesso, tale da “consentire a ciascuno una modulazione degli indirizzi di esperienza e di conoscenza personalmente fruibili; e comunque tali da assicurarli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale” (Margiotta, 1997, p. 12) e il diritto a realizzare i propri talenti individuali e ad apprezzare il proprio differenziale di apprendimento.

“Un curricolo per il XXI secolo non può che fondarsi (dunque) su una visione epistemica nuova delle discipline, e cioè sul primato del metodo rispetto alle divisioni fittizie tra contenuti e, in ultima analisi, sul fatto che la codificazione disciplinare è frutto di quel processo di comunicazione tra saperi entro cui alberga e per il quale si promuove proprio l’apprendimento di qualità che si va cercando per le nuove generazioni” (ivi, p. 28).

Baldacci, nella sua teoria dei livelli logici del curricolo (2006)⁶³, proietta la struttura dei livelli logici dell’apprendimento⁶⁴ di Bateson (1977), delineando una visione a due livelli:

-il curricolo 1, che corrisponde al *protoapprendimento* e che consiste nell’assimilazione di conoscenze e abilità relative ai diversi saperi disciplinari, propri del curricolo scolastico;

⁶² Esiste una stretta relazione tra “*coerenza interna e struttura del curricolo*. La coerenza concerne i principi, i fini, i punti di partenza, le assunzioni epistemologiche di base sulle interrelazioni tra i contenuti del curricolo che si sceglie di sottolineare. La struttura è la via attraverso cui un curricolo modella o disegna la sua offerta formativa” (Margiotta, 1997, p. 27).

⁶³ Tale teoria trae ispirazione dalla Teoria del curricolo di Dewey (1961), il quale sostiene l’esistenza di due livelli del curricolo; nel primo livello l’allievo acquisisce conoscenze disciplinari, nel secondo si forma abitudini mentali.

⁶⁴ Bateson indica tre livelli di apprendimento che contraddistinguono un cambiamento: *apprendimento 1* (o *protoapprendimento*), che modifica il comportamento della struttura cognitiva dell’allievo; *apprendimento 2* (o *deuteroapprendimento*), che è rappresentato da un cambiamento del protoapprendimento che ne modifica il successivo andamento. L’imparare ad imparare fa parte di questo apprendimento.

- il curricolo 2, che corrisponde al *deuteroapprendimento* e che riguarda la formazione di abiti mentali astratti.

Baldacci distingue, quindi, tra apprendimento diretto e manifesto (protoapprendimento), che si limita a produrre risultati a breve e medio termine, e il deuteroapprendimento che, seppur collaterale poiché si sviluppa solo in connessione con il protoapprendimento, genera esiti non solo più evidenti, ma a medio/lungo termine.

Si viene così a delineare un'idea di curricolo che contempla sia il curricolo ordinario, inteso come corso di studi delle diverse discipline scolastiche (istruzione), sia il curricolo a lungo termine (educazione intellettuale)⁶⁵, che persegue lo sviluppo di competenze, mentalità e stili di pensiero (Baldacci, 2006). La scuola è il contesto privilegiato per favorire tutti i livelli dell'apprendimento e per realizzare tutti i livelli del curricolo, attraverso l'adozione di un approccio didattico flessibile⁶⁶ rappresentato da una pluralità di attività (di laboratorio, d'aula, di ricerca, di espressione creativa) nel quadro di riferimento di un curricolo formativo coerente e unitario (*ibid.*), attento alla valorizzazione delle differenze.

Infatti, solo se un curricolo presenta il carattere di accessibilità e flessibilità diviene garante della realizzazione di una scuola inclusiva che: “riconosce che ogni discente ha bisogni molteplici, soprattutto se è in una situazione di vulnerabilità o svantaggio, e che tutti dovrebbero beneficiare di un'istruzione di qualità; evita un insegnamento uniforme e omologato organizzato su un livello medio di difficoltà, in quanto da ciò deriva che, mentre alcuni alunni non saranno in grado di tenere il passo, altri lo considereranno troppo facile e considereranno l'insegnamento noioso; pone al centro l'alunno e il riconoscimento delle sue differenze di comprensione, emotive, sociali, di abilità ecc. in modo che tutti abbiano l'opportunità di essere motivati e attivi” (UNESCO, 2005, pp. 25-26).

⁶⁵ “Il carattere collaterale [...] chiarisce che non si dà educazione intellettuale al di fuori dei processi d'istruzione; essa è annidata in tali processi: è il modo di fare istruzione che produce educazione intellettuale, e quest'ultima risulta di qualità solo se tale modo è di tenore adeguato” (Baldacci, 2009, p. 2).

⁶⁶ “La principale funzione o, se si vuole, la *funzione generale della didattica*, consiste infatti nella complessa operazione di scelta di quelle soluzioni, tra le diverse possibili, capaci di rendere massimamente efficace l'intervento di formazione in rapporto alle caratteristiche degli allievi, del materiale d'apprendimento, del contesto, dei mezzi e delle risorse didattiche utilizzabili e degli obiettivi immediati, intermedi e finali del processo di istruzione” (Domenici, 1998, p. 14).

E' forte dunque il richiamo ad elaborare un curriculum comune che possa accogliere i bisogni di tutti gli allievi, attraverso la realizzazione di attività collaborative e condivise che siano al tempo stesso personalizzate, ossia in grado di valorizzare le differenze individuali come risorse per l'apprendimento.

In relazione a ciò, la più recente edizione dell'Index (Booth, Ainscow, 2014) invita al dialogo sul contenuto dei curricula e presenta una sezione intitolata "Costruire curricula per tutti", in cui i membri della comunità scolastica sono chiamati a dare risposte concrete circa le implicazioni dei valori inclusivi relativi alle attività di apprendimento e sul modo in cui queste ultime vengono strutturate per l'interazione a scuola e tra la scuola medesima e la comunità.

Perseguire l'obiettivo di realizzare un curriculum inclusivo non può infatti prescindere dal conseguimento di valori inclusivi come guida e stimoli per l'azione inclusiva.

In termini didattici, ciò si traduce nella connessione di tali valori alle peculiarità del curriculum, del processo di insegnamento/apprendimento, delle relazioni formali e informali tra adulti e minori, minori e minori, adulti e adulti⁶⁷.

Dunque, la costruzione di un curriculum inclusivo prende avvio da una relazione educativa efficace, tale da promuovere attività che accrescano la capacità di risposta della scuola alle diversità degli allievi.

Un curriculum così concepito può realmente costituire una svolta per promuovere una scuola delle differenze, in cui la diversità di ciascuno sia considerata come

⁶⁷ Partendo dal presupposto che tutti i valori sono fondamentali per la realizzazione di strutture, attività e processi inclusivi, l'Index ne individua cinque in particolare: *uguaglianza, partecipazione, rispetto per la diversità, comunità, sostenibilità*. "L'uguaglianza non significa che tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito uguale valore. Ciò ha delle implicazioni rispetto a come adulti e minori si relazionano reciprocamente a scuola" (Booth, Ainscow, 2014, p. 51). Dunque, questo aspetto riguarda sia il modo in cui gli allievi lavorano e collaborano evitando gerarchie di valori, che il sistema con cui le scuole sono gestite. La partecipazione ha "come punto di partenza [...] la semplice presenza delle persone e coinvolge due elementi che hanno a che vedere con il fare (l'azione partecipativa) e l'identità" (ivi, p.52). Infatti, le persone partecipano non solo quando sono inserite in attività comuni, ma anche quando si sentono coinvolte nelle decisioni che investono la propria vita e quando vengono accettate e valorizzate per ciò che sono. "Il termine *diversità* include le differenze evidenti e quelle che non sono visibili, e gli elementi di somiglianza tra le persone: la diversità riguarda la differenza all'interno di una comune umanità [...]. Una risposta inclusiva alla diversità accoglie positivamente la creazione di gruppi diversi e rispetta l'uguale valore degli altri a prescindere dalla loro differenza percepita" (*ibid.*). La comunità "è collaborazione, senso di attaccamento e di dovere (al di là della famiglia e della cerchia di amici), sentimento di appartenenza, responsabilità nei confronti degli altri. "Una comunità scolastica inclusiva fornisce un modello di ciò che intende per essere cittadini attivi e responsabili, i cui diritti sono rispettati anche al di fuori della scuola" (ivi, p. 53). Gli studiosi avvertono che "i diritti emergono anch'essi dalla valorizzazione dell'uguaglianza, ma vanno considerati a parte, in quanto il concetto di diritto ha un'importanza strategica nel promuovere il riconoscimento dell'uguale valore delle persone e contrastare la discriminazione" (ivi, p. 50).

una sorta di *a priori* cui tener conto per creare ambienti in grado di accogliere tutti (Cottini, 2016).

CAPITOLO 2

Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella scuola italiana

2.1. L'evoluzione della normativa sui disturbi specifici di apprendimento

La Legge 170 del 2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento” è di grande rilevanza per la scuola, in quanto è la prima a dare una regolamentazione normativa a tali disturbi, assegnando “al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti possano raggiungere il successo formativo” (Miur, 2011, p.3).

Lo stato attuale delle considerazioni e delle conoscenze sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) evidenzia come l'approvazione della Legge abbia costituito una svolta nella prassi scolastica quotidiana e nella comunità sociale. Essa, infatti, ha rappresentato quella “forza nuova, quella spinta progressista e innovativa” (Stella, Savelli, 2011, p. 11) ed ha costituito l'occasione per “aprirsi a un nuovo atteggiamento che non considera le differenze come un ostacolo al successo formativo (Weinstein, Hume 1998; D.P.R. 275/99; L. 53/2003; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008a; Miur 2012a; Pellerey, 2014), o un problema da delegare ad altri” (*ibid.*), ma piuttosto cogliendo in esse l'opportunità per arricchire, rinnovare, riprogettare e migliorare l'offerta educativa e didattica e, dunque, il processo di insegnamento-apprendimento. Di conseguenza, ha offerto “la possibilità di ripensare il ruolo dell'insegnante e di avviare un percorso di riappropriazione di professionalità” (*ivi*, p. 15)¹.

La normativa riporta così in primo piano “un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente” (Miur, 2011, p. 3), rimandando anche all'esigenza di rinnovare i processi di flessibilità e di autonomia già avviati dalla Legge 59/1997 e dai successivi decreti

¹ Stella e Savelli, a tale riguardo, precisano che “la Legge 170 non toglie efficacia al patto formativo scuola-famiglia, ma piuttosto suggerisce degli strumenti per rinforzarlo, per renderlo accessibile a tutti. Rafforza il ruolo dell'insegnante e non lo indebolisce” (Stella, Savelli, 2011, p. 15).

applicativi, e sottolineando, nello stesso tempo, l'occasione per ribadire la necessità di porre al centro la persona (L. 53/2003; Miur, 2007, 2012a).

Infatti, “la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e formazione” (Miur, 2011, p. 3).

A tale riguardo, le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” (*ibid.*), elaborate sulla base delle più recenti ed accreditate conoscenze scientifiche², forniscono indicazioni operative agli insegnanti e li guidano nell'impiego di adeguate misure di compensazione e dispensazione, nonché nella messa a punto di interventi didattici opportunamente realizzati, attraverso l'elaborazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP)³, orientando al monitoraggio delle scelte organizzative e metodologiche, e ad una continua ri-progettazione.

Tali indicazioni investono principalmente il mondo della scuola, poiché implicano la ricerca di modalità di insegnamento/apprendimento tali da rivoluzionare il contesto di riferimento (l'istituzione scolastica, la classe) sul piano pedagogico e didattico-organizzativo.

In particolare, le Linee guida sui DSA enucleano le modalità educative peculiari per garantire il diritto allo studio. Inoltre, descrivono i compiti e i ruoli dei diversi soggetti coinvolti nel processo di inclusione, quali: gli Uffici Scolastici Regionali e le istituzioni scolastiche (dirigenti, allievi, insegnanti e genitori), rappresentando il punto di partenza da cui muovere *buone pratiche* educative e didattiche, tali da garantire il riconoscimento tempestivo delle difficoltà dell'allievo con DSA e le

² In merito a tali questioni, soprattutto sul piano clinico, hanno assunto particolare importanza le “Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento (DSA)”, messe a punto dalla Consensus Conference (2006), che hanno permesso di esaminare il metodo relativo al percorso diagnostico dei DSA raccogliendo, per la prima volta in Italia, una serie di definizioni teoriche ed operative per l'intervento e, appunto, la diagnosi. In occasione delle successive Consensus Conference, alcune questioni che non erano state affrontate nelle Raccomandazioni precedenti sono state definite in modo critico e sistematico nel “Panel di Aggiornamento e Revisione-PARCC” del 2011.

³ Il PDP è il documento che le scuole sono tenute a predisporre, “nelle forme ritenute più idonee e in tempi che non superino il primo trimestre” (Miur, 2011, p. 8) e che viene articolato per le discipline coinvolte nel disturbo. Per la sua redazione “è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici” (*ibid.*). Il PDP deve contenere: “dati anagrafici, tipologia di disturbo, attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate, strumenti compensativi utilizzati, misure dispensative adottate, forme di verifica e valutazione personalizzate, percorsi extrascolastici documentati in raccordo con la famiglia” (ivi, p. 7). Per approfondimenti, si veda il capitolo 6.

più opportune forme di didattica individualizzata e personalizzata (Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008a, 2013a, 2013b, 2013c, 2015; L. 170/2010; Miur, 2011, 2013c). In questo senso, aprono la strada anche alla sinergia tra il mondo della scuola e quello dei servizi socio-sanitari, articolando e normando azioni che permettono ai docenti di conoscere le caratteristiche dei singoli disturbi e che consentono l'attivazione di un dialogo costruttivo che possa dare avvio alla progettazione di percorsi personalizzati realmente inclusivi e mirati agli specifici allievi, anche sulla base delle conoscenze eziologiche.

In una prospettiva di sistema così definita, la conoscenza della Legge 170 e delle relative indicazioni operative ministeriali permette alle scuole di acquisire consapevolezza del percorso di gestione degli allievi con DSA e di rendersi sempre più rispondenti ai bisogni dei singoli allievi nei vari momenti del percorso scolastico.

2.2. Definizione e caratteristiche eziologiche dei disturbi specifici di apprendimento

Le difficoltà di apprendimento sono dette *specifiche* poiché “non sono meglio giustificate da disabilità intellettive, acuità visiva o uditiva alterata, altri disturbi mentali o neurologici, avversità psicosociali, mancata conoscenza della lingua, dell'istruzione scolastica o istruzione scolastica inadeguata” (APA, 2014, p. 77).

Esse, infatti, fanno parte dei disturbi dello sviluppo e si manifestano “in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire limitazioni” (L. 170/2010, art. 1, c.1) in riferimento a specifiche abilità/competenze.

In taluni casi, le difficoltà specifiche determinano “condizioni fortemente invalidanti e capaci di limitare in modo significativo il livello di attività e di partecipazione della persona, e il suo adattamento sociale” (Stella, Savelli, 2011, p. 73).

Inoltre, possono incidere sull'abbandono scolastico al termine dell'obbligatorietà (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005; Miur, 2011).

La normativa italiana vigente stabilisce un'interpretazione univoca dei DSA e definisce *dislessia*, *disgrafia*, *disortografia* e *discalculia* rispettivamente come

difficoltà nell'imparare a leggere (decifrazione, velocità e accuratezza rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta), nella rappresentazione grafica e nei processi linguistici di transcodifica (scrittura manuale, utilizzo del codice linguistico, correttezza del testo scritto in rapporto all'età), negli automatismi del calcolo e nell'elaborazione dei numeri (procedure esecutive, meccanismi di quantificazione, strategie di compensazione e dispensazione, composizione e scomposizione della quantità, comparazione e seriazione).

In particolare, negli allievi dislessici risultano particolarmente deficitarie la lettura di lettere, parole e non parole, e di brani⁴. Negli allievi disgrafici è invece compromessa la qualità del segno grafico, ovvero la resa formale del grafema nelle sue dimensioni, la disposizione dello spazio nel foglio e l'analisi dei movimenti necessari alla scrittura (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012; Crispiani, Giaconi, 2006). Mentre gli allievi disortografici⁵ presentano un disordine di codifica del testo scritto, che interferisce con la comprensione del contenuto (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005) e viene fatto risalire ad un "deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto" (Miur, 2011, p.4). Negli allievi discalculici persistono difficoltà inerenti gli elementi basali dell'abilità numerica, il *subitizing*, il recupero dei fatti numerici ecc. (*ibid.*).

Tali difficoltà "assumono particolare rilievo nei DSA, poiché la funzione alterata (lettura, scrittura, calcolo) si costruisce attraverso un apprendimento/insegnamento esplicito che però poggia su solide basi di maturazione del sistema nervoso centrale e può essere mediato anche dall'ambiente esterno a quello di apprendimento" (Penge, 2010, p.37). L'alterazione della funzione è data dalla discontinuità tra normalità e patologia, ed è identificata nell'ambito della dimensione di sviluppo di una determinata abilità, che interessa uno o più domini specifici, sistemi separati ma interattivi tra loro (Bisacchi *et al.*, 2005)

⁴ Wimmer (1996) evidenzia che, in presenza di bambini parlanti lingue trasparenti come l'italiano, la rapidità della lettura è l'indicatore più sensibile della presenza del disturbo rispetto alla accuratezza, soprattutto dopo i primi anni di scolarizzazione (Landerl *et al.*, 1997; Davies *et al.*, 2007).

⁵ Tale disturbo può interessare vari livelli di competenza: motoria, linguistica e dell'espressione scritta (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012).

Ciascuno dei termini in uso per definire i disturbi, dunque, corrisponde alla discrepanza dalla prestazione tipica di una persona, in una determinata fase dello sviluppo.

Con il termine DSA si intende, perciò, anche un'alterazione di una particolare funzione, in relazione a un rischio di disagio, alla manifestazione di specifici sintomi di sofferenza psicologica e a problematiche di adattamento al contesto.

2.3. I disturbi specifici di apprendimento nella prospettiva del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)

Nel marzo 2014, è stata pubblicata la quinta edizione del “Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5” (APA, 2014), ad uso prevalentemente clinico, che ha suggerito un'impostazione eziologica e diagnostica rinnovata rispetto alle classificazioni precedenti, quali l'ICD-10 e il DSM-IV, in riferimento ai DSA.

Tale impostazione si rivela interessante anche in ambito educativo-scolastico.

Nel DSM-5, i DSA sono definiti come disturbi “con un'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo che sono associate ai sintomi comportamentali del disturbo. L'origine biologica comprende un'interazione di fattori genetici⁶, epigenetici ed ambientali⁷ che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o di processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso” (ivi, p. 79).

Il disturbo, pur persistendo nel corso della vita, presenta una variabile manifestazione clinica⁸ che dipende, in larga misura, dalle condizioni del contesto ambientale, dai compiti richiesti, dalle comorbilità, dalla gravità e dai sistemi di sostegno e di intervento disponibili.

⁶ “Il disturbo specifico dell'apprendimento appare aggregarsi nelle famiglie, soprattutto quando sono colpiti lettura, calcolo e spelling [...]. Il rischio [...] è notevolmente più alto (rispettivamente, 4-8 volte e 5-10 volte) nei parenti di primo grado di individui con queste difficoltà di apprendimento rispetto a parenti di primo grado di individui senza [...]. La covariazione tra le varie manifestazioni [...] è alta, a suggerire che i geni correlati con una manifestazione sono altamente correlati con quelli di un'altra manifestazione” (APA, 2014, p. 84).

⁷ Tra i fattori ambientali, il DSM-5 segnala la nascita prematura, o il peso molto basso alla nascita, nonché l'esposizione prenatale alla nicotina.

⁸ Il DSM-5 sottolinea che il DSA è più comune nei maschi che nelle femmine (rapporto tra 2:1 e 3:1) e “non può essere attribuito a fattori quali differenze di accertamento degli errori, variazioni di definizioni o misure, lingua, razza o status socioeconomico” (*ibid.*).

Come si è detto, la Legge 170/2010 riconduce i DSA a quattro tipologie di disturbi specifici: la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia.

Invece i DSA, nel DSM-5, sono organizzati in: *disturbi con compromissione della lettura, disturbi con compromissione della scrittura, disturbi con compromissione del calcolo.*

Ne deriva così che, nell'ambito del disturbo di compromissione della lettura si includono, oltre alle difficoltà già menzionate dalla Legge 170 e dalle Linee guida, quelle relative alla comprensione del testo.

Nell'ambito del disturbo con compromissione dell'espressione scritta si precisa che le difficoltà da osservare in quest'area, oltre a quelle indicate per la disgrafia e la disortografia, sono: accuratezza nello spelling, nella grammatica e nella punteggiatura; chiarezza/organizzazione dell'espressione scritta.

Relativamente al disturbo con compromissione del calcolo, si richiama l'attenzione sul fatto che “discalculia è un termine alternativo utilizzato per riferirsi a un pattern di difficoltà caratterizzato da problemi nell'elaborare informazioni numeriche, imparare formule aritmetiche ed eseguire i calcoli in maniera accurata o fluente, [...] (ma anche) nel ragionamento matematico o nella precisione del ragionamento a parole” (ivi, p.78).

Il DSM-5 classifica i DSA secondo quattro Criteri diagnostici:

-Criterio A: le difficoltà di apprendimento e nell'uso delle abilità scolastiche si rintracciano nella presenza di almeno uno dei seguenti sintomi, che persistono⁹ per almeno sei mesi, nonostante la messa a disposizione di interventi: “lettura delle parole imprecisa o lenta e faticosa [...], difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto [...], difficoltà nello spelling [...], difficoltà con l'espressione scritta [...], difficoltà nel padroneggiare il concetto di numero, i dati numerici o il calcolo [...], difficoltà nel ragionamento matematico [...] (*ibid.*);

-Criterio B: “le abilità scolastiche colpite sono notevolmente e quantificabilmente al di sotto di quelle attese per l'età cronologica

⁹ La *persistenza* “è definita come un ristretto progresso nell'apprendimento (per es. nessuna evidenza che l'individuo sia al passo con i compagni di classe) per almeno 6 mesi nonostante la messa a disposizione di aiuti extra a casa e a scuola” (ivi, p. 79).

dell'individuo, e causano significativa interferenza con il rendimento scolastico o lavorativo, o con le attività della vita quotidiana [...]” (*ibid.*);

-Criterio C: “le difficoltà di apprendimento iniziano durante gli anni scolastici ma possono non manifestarsi pienamente fino a che la richiesta rispetto a queste capacità scolastiche colpite supera le limitate capacità dell'individuo [...]” (*ibid.*);

-Criterio D: “le difficoltà di apprendimento non sono meglio giustificate da disabilità intellettive, acuità visiva o uditiva alterata, altri disturbi mentali o neurologici, avversità psicosociali, mancata conoscenza della lingua dell'istruzione scolastica o istruzione scolastica inadeguata.

Il DSM-5 fornisce anche la codificazione di ciascun disturbo secondo specificatori¹⁰ e livelli di gravità¹¹. Questi stessi sono particolarmente funzionali nella valutazione di tutte le possibili comorbilità con altri disturbi e le particolari difficoltà che si ascrivono ad altri deficit o inabilità che interessano più aree di funzionamento della persona.

Alla luce di tale quadro eziologico, un aspetto rilevante in campo educativo, che orienta la scuola nell'osservazione dell'allievo con DSA, è rappresentato da un'ulteriore precisazione del DSM-5, sulla base della quale “la caratterizzazione di ogni singolo paziente deve comprendere un'accurata storia clinica¹² e un riassunto conciso dei fattori sociali, psicologici e biologici che possono aver contribuito allo sviluppo di un determinato disturbo” (ivi, p. 21).

¹⁰ Gli specificatori sono i seguenti: 315.00 (F81.0) con compromissione della lettura, specificare: accuratezza nella lettura delle parole, velocità o fluidità della lettura, comprensione del testo; 315.2 (F81.81) con compromissione dell'espressione scritta, specificare: accuratezza nello spelling, nella grammatica e nella punteggiatura, chiarezza/organizzazione dell'espressione scritta; 315.1 (F81.2) con compromissione del calcolo, specificare: concetto di numero, memorizzazione di fatti aritmetici, calcolo accurato o fluente, ragionamento matematico corretto (*ibid.*).

¹¹ Tali livelli sono suddivisi in gravità: *lieve*, *moderata*, *grave*. “*Lieve*: alcune difficoltà nella capacità di apprendimento in uno o due ambiti scolastici, ma di gravità sufficientemente lieve da rendere l'individuo in grado di compensare o di funzionare bene se fornito di facilitazioni e servizi di sostegno appropriati, in particolare durante gli anni scolastici. *Moderata*: marcate difficoltà nelle capacità di apprendimento in uno o due ambiti scolastici, tali che l'individuo difficilmente può sviluppare competenze senza momenti di insegnamento intensivo e specializzato durante gli anni scolastici. Per completare le attività con precisione ed efficienza possono essere necessari facilitazioni e servizi di sostegno almeno in una parte della giornata a scuola, sul posto di lavoro, o a casa. *Grave*: Gravi difficoltà nelle capacità di apprendimento, che coinvolgono diversi ambiti scolastici, tali che l'individuo difficilmente apprende tali abilità senza un insegnamento continuativo, intensivo, personalizzato e specializzato nella maggior parte degli anni scolastici. Anche con una gamma di facilitazioni o servizi appropriati a casa, a scuola, o sul posto di lavoro, l'individuo può non essere in grado di completare tutte le attività in modo efficiente” (ivi, p. 78).

¹² Si intende la storia medica, dello sviluppo, familiare ed educativa del soggetto (*ibid.*).

Tali precisazioni investono in modo implicito gli insegnanti del compito di rilevare, opportunamente e sistematicamente, il funzionamento dell'allievo con DSA nella sua interazione con l'ambiente scolastico.

Da una lettura del DSM-5, orientata particolarmente a rintracciare elementi di rilievo sulla base dei quali programmare attività didattiche finalizzate alla promozione del metodo di studio, emerge che le difficoltà di apprendimento delle abilità scolastiche, di cui al Criterio A, possono ostacolare l'apprendimento di più discipline del curriculum (oltre a Italiano e Matematica, quasi sempre direttamente implicate), tra quelle che richiedono uno studio orale e scritto, quali: Storia, Geografia, Scienze ecc. Per contrastare tali ostacoli, è opportuno perseguire “un'istruzione sistematica, intensiva, personalizzata, con l'utilizzo di interventi (che possano) migliorare le difficoltà di apprendimento [...] (e) promuovere l'uso di strategie di compensazione” (APA, p. 84).

Si tratta di una modalità che può essere particolarmente funzionale per una didattica rivolta non solo agli allievi con DSA, ma anche a tutti gli allievi della classe (Lucangeli, 2010).

2.4. La prevenzione a scuola

Il DSM-5 richiama l'attenzione degli operatori socio-sanitari e degli insegnanti in relazione all'esordio, al riconoscimento e alla diagnosi dei disturbi generalmente identificabili durante i primi anni di scuola primaria, e cioè quando viene richiesto agli allievi di imparare a leggere, scrivere e contare.

Tuttavia, pur essendo opportuno, come sottolineano le Linee guida, “identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio” (Miur, 2011, p. 10), non è possibile effettuare una diagnosi di dislessia, disgrafia e disortografia prima della fine della seconda classe di scuola primaria e di discalculia prima del termine del terzo anno di scolarità (Consensus Conference, 2007, 2009, 2011; L. 170/2010; Miur, 2011; APA, 2014).

Anche la Legge 170 è molto chiara in tema di prevenzione e assegna alle scuole di ogni ordine e grado il compito di “attivare, previa apposita comunicazione alle

famiglie interessate, interventi tempestivi¹³, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali” (art. 3, c. 3).

Alcune manifestazioni che possono essere ricondotte ad un DSA possono rivelarsi già nella scuola dell’infanzia, durante la quale l’insegnante può “osservare l’emergere di difficoltà grafo-motorie [...], di orientamento e integrazione spazio-temporale [...], di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola” (Miur, 2011, p. 10).

Nella scuola primaria le prestazioni da osservare in via cautelativa sono relative soprattutto alle “capacità di riconoscimento visivo [...] e di analisi fonologica delle parole [...] e al lessico per il riconoscimento del significato” (ivi, p. 13).

La prevenzione rappresenta, dunque, un fondamentale obiettivo della continuità educativo-didattica (Margiotta, 1987; Miur, 2012a) che vede, quale *conditio sine qua non*, la collaborazione sinergica tra scuola e famiglia. Solo attraverso il dialogo tra genitori, insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, infatti, possono scaturire quegli elementi prenoscentivi sulla base dei quali integrare *ad hoc* la programmazione di classe ed attivare processi di potenziamento¹⁴ per i quali quanto più tempistico sarà l’intervento precoce, tanto più efficace si rivelerà l’incontro con la programmazione curricolare.

Molte informazioni tratte dalla letteratura (Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Stella, 2001, 2003; Trisciuzzi, Zappaterra, 2005; Penge, 2010; Lucangeli, 2010; Stella, Grandi, 2011; APA, 2014; Isidori, 2014) dimostrano come la precocità dell’intervento didattico e riabilitativo divenga un significativo dato prognostico nella storia dei DSA: “un intervento avviato prima della stabilizzazione del disturbo riduce significativamente il numero di soggetti che continueranno a presentare difficoltà di lettura/scrittura negli anni successivi e riduce l’entità del

¹³ La Legge precisa che l’esito di tali interventi non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

¹⁴ “Per potenziamento si intende un intervento educativo in grado di favorire il normale sviluppo di una funzione che sta emergendo. In altre parole, significa utilizzare la funzione al meglio delle potenzialità individuali, offrendo situazioni di apprendimento con elementi di novità e complessità maggiori rispetto a quanto il bambino potrebbe imparare se agisse da solo e per proprio conto” (Lucangeli, 2010, p.28). Ad esempio, le proposte riabilitative di potenziamento metafonologico, sperimentate a seguito degli screening effettuati nelle prime classi di scuola primaria, sono state efficacemente adottate dai docenti anche con l’intera scolarità.

disturbo in quei soggetti le cui prestazioni rimangono comunque deficitarie” (Penge, 2010, p. 39).

Alcune ricerche dimostrano un ritardo medio di almeno un anno nel corso della scuola primaria e secondaria di primo grado (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005).

A tale riguardo, è da segnalare la rilevanza che assume la presa in carico precoce sulla riduzione delle possibili difficoltà psicopatologiche secondarie di tipo emotivo e di abbandono scolastico (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005; Cobalti, 2012; Commissione europea, 2016), che incidono fortemente sull’allievo con DSA.

Considerata l’importanza degli aspetti fin qui rilevati, a scuola è necessario individuare i possibili fattori di rischio DSA ai fini di una corretta prevenzione e di un tempestivo intervento didattico, anche impiegando screening¹⁵ standardizzati (Stella, Apolito, 2004; Paoletti, Stella, 2008; Lucangeli, 2010; Miur, 2011; Franceschini, Savelli, Stella, 2011; Lo Presti, 2015) ad uso della scuola.¹⁶

2.4.1. I fattori di rischio DSA: caratteristiche e significatività

Sono definiti *fattori di rischio DSA* “quegli elementi personali o sociali la cui presenza aumenta la probabilità che un individuo manifesti nel tempo un dato disturbo”¹⁷.

In tale campo, le ricerche più accreditate rintracciano un legame tra difficoltà di apprendimento e sviluppo del linguaggio nell’ultimo anno della scuola dell’infanzia e quelle di apprendimento della letto-scrittura nelle prime classi di scuola primaria. “In termini operativi questo significa che i progetti di screening da avviare in questa fascia d’età devono essere mirati al riconoscimento di gruppi/aree problematiche piuttosto che di singoli soggetti e dare luogo a

¹⁵ Con il termine *screening* si intende una metodologia di rilevazione in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico selezionato in precedenza. Lo screening individua, con buon livello di attendibilità, i soggetti a rischio di un determinato disturbo. Lo scopo è quello di indirizzare le famiglie degli allievi che presentano alcuni segnali di rischio caratterizzanti ad una valutazione diagnostica.

¹⁶ Come sottolineano le Raccomandazioni (Consensus Conference, 2007) “gli screening degli indicatori di rischio andrebbero condotti dagli insegnanti con la consulenza di professionisti della salute. Andrebbero intesi come ricerca-azione: professioni diverse accettano di affrontare un problema condividendo evidenze scientifiche e azioni e verificandone gli effetti nel tempo” (ivi, p. 14).

¹⁷ Tali fattori devono pre-esistere alla comparsa del disturbo stesso (Penge, 2010).

interventi pedagogici sull'intero gruppo classe e non sui singoli" (Penge, 2010, p. 40).

Dal punto di vista didattico, è su questa base che le Linee guida sui DSA (Miur, 2011) orientano verso la promozione della prevenzione.

Ad esempio, per prevenire e/o osservare tempestivamente difficoltà legate alla dislessia, sottolineano l'opportunità, per l'insegnamento in prima classe, dell'utilizzo di un metodo fono-sillabico, oppure di quello puramente sillabico. Questi, infatti, permettono di maturare le abilità percettivo-motorie e linguistiche imparando la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, nonché di acquisire la corrispondenza tra segni ortografici e suoni, e di riflettere sulla struttura fonologica di una parola (*ibid.*).

In particolare, secondo il DSM-5, già nel primo e nel secondo anno della scuola primaria si possono rilevare alcuni di questi elementi:

- “1. Lettura delle parole imprecisa o lenta e faticosa (per es. legge singole parole ad alta voce in modo errato o lentamente e con esitazione, spesso tira a indovinare le parole, pronuncia con difficoltà le parole).
2. Difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto (per es. può leggere i testi in maniera adeguata ma non comprende le sequenze, le relazioni, le inferenze o i significati più profondi di ciò che viene letto).
3. Difficoltà nello spelling (per es. può aggiungere, omettere o sostituire vocali o consonanti).
4. Difficoltà con l'espressione scritta (per es. fa molteplici errori grammaticali o di punteggiatura all'interno delle frasi, usa una scarsa organizzazione dei paragrafi; l'espressione scritta delle idee manca di chiarezza).
5. Difficoltà nel padroneggiare il concetto di numero, i dati numerici o il calcolo (per es. ha una scarsa comprensione dei numeri, della loro dimensione e delle relazioni, conta sulle dita per aggiungere i numeri a una singola cifra, piuttosto che ricordare i fatti numerici come fanno i coetanei; si perde all'interno di calcoli aritmetici e può cambiare procedure).

6. Difficoltà del ragionamento matematico (per es. ha gravi difficoltà ad applicare concetti matematici, dati o procedure per risolvere problemi quantitativi)” (APA, 2014, p. 77).

Nelle Linee guida per i DSA, tra le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica per gli allievi a rischio discalculia menzionate per l'impiego in classe, si annoverano i processi di conteggio, lessicali, semantici e sintattici, il calcolo a mente e scritto.

Ma è bene tener presente che le manifestazioni di DSA possono essere anche comportamentali, presentandosi in termini di riluttanza all'impegno scolastico e all'apprendimento in genere, di comportamento tendenzialmente oppositivo verso l'esecuzione di richieste formali di tipo scolastico, di mancanza di interesse nella pratica di giochi linguistici (ripetizioni, rime ecc.).

2.5. Il trattamento abilitativo per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella didattica inclusiva

La valutazione diagnostica è l'iter di certificazione che attiva formalmente le attività di recupero individualizzato e le modalità didattiche e di valutazione personalizzate che, unitamente all'esplicitazione e all'impiego degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, caratterizzano il trattamento abilitativo a scuola e costituiscono la documentazione utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia (Miur, 2011, 2012a).

L'obiettivo primario del trattamento abilitativo è quello di porre l'allievo con DSA nelle condizioni di ridurre le difficoltà sul piano dell'apprendimento, nonché di accompagnarlo nella ricerca e nell'acquisizione di strategie compensative. L'allievo potrà così superare eventuali ostacoli lungo il corso degli studi, attraverso un proprio *modus* di apprendere che beneficia di forme di insegnamento/apprendimento adeguate e personalizzate¹⁸.

¹⁸ In questa prospettiva, si può adottare come principio teorico fondante il pensiero di Rousseau, che tratteggiava la figura dell'educatore come base per esplorare nuove possibilità, avendo ben chiaro che il problema fondamentale è di sviluppare l'apprendere ad apprendere. Nell' "Emilio" (1823), egli invitava i maestri a fare "in modo che tutte le loro esperienze siano legate l'una all'altra da qualche rapporto deduttivo, perché mediante tale concatenazione possano collocarle per ordine nella mente e ricordarle quando occorra; è ben difficile invero che fatti e persino ragionamenti isolati resistano a lungo nella memoria, quando manchino addentellati per richiamarli" (Rousseau, tr.it. 2007, p. 226).

In particolare, l'attenzione va rivolta ad evitare il rifiuto verso i compiti scolastici, proponendo attività comunque legate alla capacità di lettura, ma poste con modalità didattiche alternative, più motivanti e facilitanti, che siano adatte all'età, al contesto socioculturale, agli interessi dell'allievo e che promuovano in lui una sempre maggiore autonomia.

Gli studi di settore (Tallal, 1980; Frith, 1985; Stein, Walsh, 1997; Snowling, 1998; Shaywitz, Shaywitz, 2005; Wolf, Bowers, 1999; Stella, Savelli, 2011; Trisciuzzi, Zappaterra, 2005) suggeriscono, inoltre, di focalizzare i percorsi di potenziamento sulle acquisizioni fonologiche e metafonologiche, mediante esercitazioni organizzate nell'ambito di piccoli gruppi di allievi, che prevedano una semplificazione del materiale oggetto di analisi e di studio.

Cornoldi (1999), in particolare, evidenzia alcuni aspetti sui quali è opportuno soffermarsi nell'ambito del trattamento abilitativo, tra i quali il "comportamento problematico, che si cerca di modificare attraverso tecniche di estinzione, sostituzione con comportamenti alternativi, loro rafforzamento mediante l'esercizio e il rinforzo (approccio comportamentista classico); le modalità ottimali di insegnamento dell'abilità non appresa che si cerca di riproporre con più attenzione e lentezza per vedere se il bambino riesce a impadronirsene (approccio didattico della pedagogia speciale o ortopedagogia); le componenti dell'abilità non appresa, individuate mediante un'analisi attenta e sistematica del compito (*task-analysis*) e quindi insegnate utilizzando principi comportamentali (approccio tecnologico-comportamentale); le abilità cognitive di base (percezione, linguaggio, memoria, attenzione, psicomotricità ecc.) che sottostanno agli apprendimenti carenti (approccio cognitivo-neuropsicologico classico); le operazioni mentali risultanti carenti fra quelle sottostanti all'abilità non appresa, individuate e analizzate secondo una descrizione delle tappe di apprendimento e la costruzione di un modello di funzionamento mentale (approccio cognitivista e neuropsicologico contemporaneo); le idee, eventualmente inadeguate, che il bambino ha sulla rappresentazione dell'apprendimento e sulle sue possibilità di controllarne i processi implicati e di adottare strategie funzionali al successo nel compito (approccio metacognitivo); la personalità del bambino, sui suoi stati emotivi, sui suoi vissuti che coinvolgono problematiche più generali, ma anche

indirettamente il processo di apprendimento (approccio psicodinamico); il sistema di relazioni interpersonali e soprattutto familiari che influenzano l'intero sviluppo psicologico del bambino e più o meno direttamente anche il suo processo di apprendimento (approccio sistemico); il contesto sociale e ambientale in cui il bambino si trova, in relazione all'ambiente socioculturale in cui vive, alla scuola che frequenta, alla rete estesa di relazioni e amicizie in cui viene a trovarsi (approccio psicosociale e/o psicosociologico)” (Cornoldi, 1999, p. 45).

La didattica personalizzata contempla, in questo modo, aspetti della didattica inclusiva (Chiappetta Cajola, 2008a, 2012, 2013b, 2013c, 2015), dunque modalità non separate dalla didattica curricolare.

Alcune evidenze (Lucangeli, 2010; Friso *et al.*, 2012; Calvani, 2014a), infatti, dimostrano come, in classi frequentate da allievi con difficoltà di apprendimento o ritardi cognitivi, l'inclusione e la personalizzazione si possano accompagnare a vantaggi nell'apprendimento di cui si avvalgono tutti i componenti la classe¹⁹.

Tutti gli allievi, e non solo coloro che presentano un DSA, possono quindi beneficiare di una didattica inclusiva, personalizzata e orientativa finalizzata alla promozione di plurime modalità di apprendimento, nonché ricca di strumenti di compensazione delle difficoltà e di tecniche di analisi (Miller, 1962; Mager, 1972; Gagné, 1974; Bloom *et al.*, 1981) e di facilitazione del compito (Chiappetta Cajola, 1998, 2008a).

E' indubbio, del resto, che tutti possano trarre vantaggi da un metodo che privilegia “diversi canali di accesso alle informazioni e un approccio strategico e attivo ai testi e ai contenuti” (Stella, Grandi, 2011, p. 137).

Tale modalità didattica è in grado di mettere in atto processi relazionali e di studio flessibili, facendo raggiungere il massimo livello possibile di apprendimento e di partecipazione. Ciò valorizza le caratteristiche individuali di tutti gli allievi della classe e crea le condizioni ideali per l'acquisizione di un adeguato metodo per imparare e per studiare, anche da parte degli allievi con DSA.

¹⁹ E' effettivamente noto che “le scelte educative e i cambiamenti metodologici e di gestione da apportare per aiutare un allievo con DSA si rivelano utili a tutti gli allievi, perché rendono più efficace la pratica didattica, più consapevole il metodo di studio, più duraturi e profondi gli apprendimenti” (Documento congiunto convenzione AID-GISCELI reperibile in <https://www.aiditalia.org>).

Inoltre, grazie alle numerose attività di apprendimento alternative a quelle tradizionali o più diffuse, e all'uso di una molteplicità di strumenti, tali allievi possono sfruttare le loro potenzialità in diversi modi, e ottimizzare i loro punti di forza (*ibid.*).

2.5.1. Gli strumenti compensativi

“Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari” (L. 170/2010, art. 5).

Per provvedimenti compensativi si intendono quegli strumenti compensativi e quelle strategie e misure che servono a compensare una difficoltà specifica e che, attivate dalla scuola e dagli insegnanti in modo adeguato e tempestivo, permettono di stabilire una condizione equilibrata di lavoro per l'allievo con DSA. Essi, infatti, consentono di far eseguire più rapidamente sequenze ripetitive ostacolate dal deficit funzionale.

Comunemente, si condivide l'opportunità che tali strumenti siano introdotti contemporaneamente alla riabilitazione e non quando questa sia terminata, al fine di promuovere, quanto più possibile, l'aumento della *performance* da parte dell'allievo. In tal modo, si stabilisce un approccio positivo, istruttivo e sistematico agli strumenti compensativi, che permette lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità nell'apprendimento e nello studio (APA, 2014).

Gli strumenti compensativi disponibili, attualmente, sono vari e tutti funzionali, se usati secondo una personalizzazione il più possibile rispondente alle reali esigenze dell'allievo. Infatti, ogni disturbo presenta peculiari caratteristiche e, pertanto, richiede specifici strumenti e forme di compensazione.

E' dunque sulla base della diagnosi, della presa in carico e del progetto riabilitativo che si stabiliscono le modalità e i tempi entro cui utilizzarli.

Tra gli strumenti compensativi più diffusi nelle scuole e che risultano più efficaci, vi sono le rappresentazioni schematiche (Hegarty, Carpenter, Just, 1991), come i diagrammi iconici, i grafici e le mappe, che sviluppano la capacità di integrazione delle informazioni verbali e visive.

Tali rappresentazioni richiedono all'allievo due tipi di intervento: la comprensione dei concetti e la costruzione di nuove rappresentazione integrate ed arricchite dall'elaborazione personale conseguente alla comprensione medesima, scaturita dall'interpretazione del significato di immagini, figure, simboli, icone che completano il testo. Le informazioni integrate così acquisite offrono all'allievo la possibilità di esaminare le sue idee, vagliarle, ordinarle gerarchicamente secondo una categorizzazione semantica, tradurle e lasciare traccia del proprio operato.

Le operazioni cognitive che sollecitano rendono la rappresentazione schematica uno strumento compensativo utile a ridurre il carico di lavoro sulla memoria, ad evidenziare le eventuali lacune in termini di comprensione del concetto da apprendere ed a rendere più fruibile e chiara la rappresentazione mentale dell'oggetto di studio. Le informazioni organizzate all'interno di una rappresentazione schematica, infatti, rendono più visibile le relazioni esistenti tra i concetti, che nel testo lineare potrebbero non essere altrettanto evidenti (Paoletti, 2001; Lo Presti, 2015).

2.6. Gli strumenti compensativi per acquisire il metodo di studio

Gli strumenti compensativi che possono essere proficuamente utilizzati ai fini dell'acquisizione e dello sviluppo del metodo di studio si possono distinguere, sulla base della loro caratteristica principale, in: tecnologici, *visual learning*, materiali/cartacei (Miur, 2011; Stella, Grandi, 2011; Friso *et al.*, 2012; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012; Lo Presti, 2015).

Tra gli strumenti compensativi tecnologici, sono compresi: dizionari visivi e/o digitali, vocabolari multimediali, traduttore online; *organizer* elettronici, fogli elettronici di calcolo; audionote, registratore con controllo del linguaggio parlato; agende in internet sincronizzate con il telefono cellulare; audiolibri, libro di testo digitale/e-book; mezzi audiovisivi; registro elettronico; tachitoscopio; lavagna interattiva multimediale (LIM); computer, stampante con scanner, tablet, convertitori vocali (lettore mp3/mp4); penna scanner; email di classe (*dropbox*); macchina fotografica; software didattici specifici (*Optical*

Character Recognition-OCR, Epico!, Carlo mobile pro, Supermappe, Personal Reader Map, Alfa Reader LeggiXme, SuperQuaderno, ePICO, ecc.).

Tra gli strumenti compensativi *visual learning*, vi sono: organizzatori grafico-semantiche anticipati; riduzione significativa, semplificazione e segmentazione del testo; mappe concettuali, mentali e multimediali; diagrammi iconici e schematici; grafici; matrici; linee del tempo.

Tra gli strumenti compensativi cartacei/materiali, si annoverano: dizionari di lingua italiana e straniera, dei sinonimi e contrari; glossari, tabelle dei verbi, formulari, tavole pitagoriche; atlanti; libri di testo con illustrazioni e rappresentazioni schematiche; schede operative; segnariga; appunti con abbreviazioni; diario/agenda; sveglia, orologio; materiale di facile consumo (cartelline colorate, plastificate e con i buchi, raccoglitori ad anelli, indici visivi, post-it, divisori per materie, evidenziatori colorati, penne a sfera colorate ecc.).

2.7. Le misure dispensative

Per provvedimenti dispensativi (L. 170/2010, art. 5) si intendono quelle misure di esonero dall'uso di un determinato materiale, dallo svolgimento di un compito, dallo studio di una materia scolastica, o dall'obbligo di cimentarsi in un'attività.

L'applicazione di tali provvedimenti è un aspetto molto dibattuto che richiama l'avvicinarsi di punti di vista differenti tra operatori socio-sanitari, genitori, insegnanti ed esperti del settore.

Infatti, alcuni ne ravvisano l'utilità per tutti i casi di DSA, indipendentemente dalla tipologia, dalle prestazioni e dalle situazioni contestuali; altri ne raccomandano un uso il più possibile ridotto ed esiguo; altri ancora ne rilevano la necessità esclusivamente per i primi anni scolastici.

In linea generale, considerando che l'adozione delle misure dispensative potrebbe indurre l'allievo a sentimenti di sfiducia nelle proprie capacità (Miur, 2011; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012), che possono sfociare in una cattiva gestione delle emozioni legate alla vita della scuola, è necessaria un'attenta riflessione sulle sue opportunità, ragioni e conseguenze.

E' auspicabile, dunque, che le misure di dispensazione vengano realizzate sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, per evitare la creazione di percorsi differenziati senza una effettiva esigenza e motivazione (Miur, 2011).

Non è sempre appropriato, per l'appunto, dispensare un allievo con DSA dallo studio, ma nemmeno pensare che le difficoltà relative alla lettura, alla scrittura, al calcolo e alla comprensione del testo implicate nell'acquisizione di un metodo per imparare ad imparare possano essere superate attraverso una mera applicazione degli strumenti compensativi. Tale strategia causerebbe, tra l'altro, un mancato sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità.

Tuttavia, è opportuno tener conto che la mancata applicazione di misure dispensative può, in taluni casi, collocare l'allievo "in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di buona volontà, ma per una problematica che lo trascende oggettivamente" (ivi, p. 21).

In buona sostanza, stante l'esigenza di "creare un clima della classe accogliente (e) di praticare una gestione inclusiva" (*ibid.*) per garantire all'allievo con DSA lo sviluppo di un adeguato metodo di studio, gli insegnanti sono impegnati a considerare via via l'opportunità dell'applicazione delle misure dispensative, sulla base della gravità del disturbo che determina una forte limitazione nella *performance* (APA, 2014).

E' altresì auspicabile che esse siano adottate nella didattica quotidiana per periodi temporanei e variabili, preferibilmente non continuativi, ma sempre in sede di verifica orale e/o scritta, se necessario e se previsto dal Piano Didattico Personalizzato (PDP), ed anche in considerazione di una sollecitazione in tal senso da parte degli operatori-sociosanitari.

2.7.1. Applicazione delle misure dispensative: ragioni e opportunità per il metodo di studio

Le misure dispensative possono essere applicate anche per promuovere condizioni di apprendimento tali da costruire un metodo di studio individuale e progressivamente più efficace.

La misura dispensativa più diffusa nelle scuole di ogni ordine e grado, indicata per tutte le tipologie di DSA, è quella che esenta l'allievo dal portare a termine un compito scritto nei tempi stabiliti, consentendogli un tempo maggiorato del 30% rispetto al gruppo classe e/o comunque rispetto a quello stabilito per la prova. "Consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova" (ivi, p. 7).

Altre misure dispensive utilmente impiegabili sono rappresentate dall'esonero dalla quantità eccessiva di compiti da svolgere a casa e dall'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati (nello stesso giorno, nella stessa settimana ecc.).

In relazione ai singoli disturbi specifici, si possono annoverare misure dispensive adatte per essere applicate durante le sessioni di studio, a scuola e a casa (Esposito, Chiappetta Cajola, 2012; Lo Presti, 2015).

Per gli allievi con dislessia/disturbo con compromissione della lettura, può essere adottata la dispensa dall'uso del dizionario cartaceo, dalla lettura ad alta voce, dallo studio complessivo di un intero capitolo o di più capitoli del libro di testo in un'unica sessione, dalla trascrizione di lunghi testi sotto dettatura, dallo studio mnemonico (alfabeto, definizioni, tabelline, formule ecc.).

Per gli allievi con disturbo di disgrafia e/o disortografia/ compromissione dell'espressione scritta può essere adottata la dispensa dalla trascrizione di appunti in forma discorsiva e cartacea, e di lunghi testi sotto dettatura, dalle rappresentazioni iconografiche e geometriche a mano libera, dal rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti, dal numero eccessivo di esercizi grammaticali da eseguire durante le prove di verifica, dalla scrittura di riassunti.

Per gli allievi con discalculia/disturbo della compromissione del calcolo può essere considerata la dispensa dalla conoscenza mnemonica delle tabelline, delle poesie complesse, delle formule aritmetiche, algebriche e geometriche, dal disegno geometrico, dal calcolo mentale, dal numero eccessivo di esercizi da eseguire (espressioni, problemi ecc.) durante le prove di verifica.

2.8. L'expertise degli insegnanti: insegnare il metodo di studio

Il ruolo dell'insegnante è considerato fondamentale per il benessere e l'evoluzione culturale della società; per tali ragioni, una priorità strategica è la formazione degli insegnanti (Commissione europea, 2000, 2007; L. 107/2015; D. Leg.vo 59/2017), dalle competenze dei quali dipendono differenti esiti di apprendimento²⁰ degli allievi.

L'*expertise*²¹ del docente è, infatti, un fattore²² determinante per far conseguire agli allievi risultati migliori.

Uno tra gli aspetti fondamentali di tale *expertise* è l'attitudine epistemologica (Calvani, 2014a), vale a dire l'idea che l'insegnante possiede del sapere²³, come risulta anche dal Profilo dell'insegnante esperto²⁴ (Hattie, 2012) che raccoglie vari tratti emergenti da una vasta gamma di meta-analisi.

Per Hattie, l'insegnante esperto è colui che: “ha grande fiducia nelle capacità di influenzare positivamente il raggiungimento degli obiettivi didattici e nelle possibilità di successo di tutti i propri allievi; sa basarsi su ciò che già conoscono; non si perde in monologhi; ha un tono dialogico e incalzante all'interno della classe; conduce in modo esplicito i propri studenti verso obiettivi didattici condivisi; bilancia conoscenze di base con momenti di comprensione

²⁰ Da precisare che tali esiti sono riscontrabili anche attraverso raffronti compiuti nell'ambito di uno stesso contesto socio-culturale. Infatti, gli studi (Hattie, 2009; Gniewosz, Eccles, 2013) dimostrano che il fattore socio-economico ha una rilevante influenza sul successo scolastico. E' interessante tener conto che su tale condizionamento incidono anche “lo stile di vita e i modelli culturali e linguistici che si accompagnano a tali condizioni, gli atteggiamenti verso la società e le sue norme, la visione del futuro e le aspettative verso la scuola che a quelle condizioni si accompagnano” (Calvani, 2014a, p. 19).

²¹ La nozione di *expertise* (competenza esperta) è stata alla base degli studi neo-vygotskiani condotti da Engeström e dal suo gruppo di ricerca nei contesti di lavoro, ed è stata diffusa in Italia da Ajello (Engeström, 1990; Engeström *et al.*, 1995 entrambe in Ajello 2002, p. 47). La nozione di *expertise* di Engeström nasce dalla considerazione che una sola prestazione non può essere rappresentativa della competenza esperta, la quale, invece, si compone di diversi tratti, come l'organizzazione, la contestualizzazione, la flessibilità, l'articolazione, la policontestualità e l'attraversamento dei confini. Com'è noto, il dibattito sull'utilizzo della nozione di *expertise* in campo educativo è ancora aperto (Kennedy, 1988; Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992; Ajello, Ghione, 2000; Calvani, 2007a, Cerri, 2008).

²² Diversi fattori possono interferire sulla qualità dell'azione didattica; alcuni riguardano la personalità del docente (empatia, flessibilità ecc.), altri la conoscenza pedagogica del contenuto e la sua trasposizione didattica, altri ancora gli schemi ed i modelli mentali propri del docente stesso.

²³ Alcuni insegnanti ritengono che le conoscenze siano univoche e che le abilità siano entità poco modificabili e, dunque, che la didattica si sostanzi in una trasmissione di informazioni; altri, invece, hanno una visione più flessibile della conoscenza e, come è stato dimostrato, pongono più attenzione al modo di pensare dell'allievo, stimolandolo ad operare confronti e ad adattare le conoscenze in contesti diversi (Schraw, Brownlee, Olafson, 2013).

²⁴ Un insegnante esperto si distingue da un insegnante con esperienza, poiché l'insegnamento protratto per anni non determina necessariamente una reale *expertise* (Calvani, 2014a).

approfondita; prevede anche momenti di valutazione tra pari e di autovalutazione per i propri allievi; concentra la propria attenzione soprattutto sull'apprendimento degli studenti, sulle loro reazioni e sulla gestione del feedback sfruttando gli errori come occasioni di crescita. Allo stesso tempo, un insegnante esperto non dà eccessivo valore a voti e punteggi (anche se li usa), e tanto meno se ne avvale come punizione; non favorisce basse aspettative e una logica al ribasso del tipo *fai del tuo meglio*; non favorisce una dipendenza eccessiva dal risultato scolastico, non è succube degli aspetti formali; non fa un eccessivo uso di schede e questionari di pura raccolta di dati, test ecc., che non diventano immediatamente utili nell'apprendimento” (Calvani, 2014a, pp. 40-41).

Su tali premesse, risulta evidente come, affinché venga promossa l'acquisizione del metodo per imparare a studiare, sia necessario che l'insegnante abbia una propria *expertise* che rimandi alle caratteristiche peculiari sopra descritte.

Il docente caratterizzato da tali requisiti professionali e che offre una tale ricchezza metodologica nell'ambito della sua progettazione ed organizzazione didattica permette, infatti, a tutti gli allievi, e soprattutto a coloro che presentano un DSA, di apprendere le capacità di studio in modo graduale, flessibile e personalizzato, anche attraverso un uso consapevole delle forme di compensazione. Un simile approccio consente altresì di sviluppare abilità nel saper strutturare e padroneggiare queste ultime (cfr. CAPP. 4 e 5).

L'approccio inclusivo ed esperto, dunque, non si limita a mettere a disposizione dell'allievo le misure e gli strumenti compensativi e dispensativi, ma tutela il suo diritto ad accrescere, nella misura del possibile, le sue potenzialità che, in vista dell'esercizio di una cittadinanza attiva e della formazione del talento individuale, si rendono indispensabili da sviluppare.

Su tali basi operano gli insegnanti esperti ed inclusivi, consapevoli che “occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quando impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti” (Miur, 2012a, p. 35).

2.9. Il ruolo della famiglia: il sostegno nello studio

Per molti genitori, il successo scolastico del proprio figlio rappresenta il riscontro della loro capacità di assumersi il ruolo di educatore. Per questo, ciascun genitore investe moltissimo sulla scuola, identificandola con la prospettiva futura di vita del figlio (La Marca, 2005).

E' in tale cornice che la famiglia assume un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, soprattutto per gli allievi con DSA, poiché “se i genitori condividono l'idea che la caratteristica essenziale della persona umana è la libertà, intesa come energia interiore che permette di aprirsi anche agli altri, aiuteranno i figli a comprendere che lo studio come qualsiasi lavoro è umano, nella misura in cui perfeziona la libertà di chi lo svolge, ovvero nella misura in cui si mette in esso il meglio di sé per rendere un servizio alle altre persone” (ivi, p. 85).

Infatti, “è opinione generale che avere aspettative complementari a scuola e a casa stimoli il miglioramento degli alunni” (Kelley, 1994, p. 8).

Le Linee guida sui DSA (Miur, 2011) assegnano alla famiglia alcuni compiti precipui, quali: sostenere la motivazione e l'impegno nel lavoro scolastico e domestico, verificare regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati e che vengano portati a scuola i materiali richiesti, incoraggiare l'acquisizione di un sempre maggiore grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con i docenti, considerare non soltanto il significato valutativo, ma anche formativo delle singole discipline.

Le famiglie, quindi, “necessitano [...] di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere” (ivi, p. 25)²⁵.

Dunque, sia la scuola sia la famiglia assumono un ruolo fondamentale nella rilevazione, in itinere, della progressiva acquisizione del metodo di studio,

²⁵ “Sulla scorta di tali necessità, le istituzioni scolastiche cureranno di predisporre incontri con le famiglie coinvolte a cadenza mensile o bimestrale, a seconda delle opportunità e delle singole situazioni in esame, affinché l'operato dei docenti risulti conosciuto, condiviso e, ove necessario, coordinato con l'azione educativa della famiglia stessa” (Miur, 2011, p. 25).

seppure ciascuna di esse svolga un ruolo differente al riguardo. La scuola ha infatti la responsabilità di insegnare le tecniche, le modalità e gli strumenti per tale acquisizione (Miur, 2012a), mentre la famiglia ha il compito di sostenere l'allievo nell'applicazione al compito e nel controllo dello stato emotivo (Miur, 2011), ponendolo nelle condizioni di organizzare il *setting* di studio (cfr. CAP. 5).

Naturalmente, insegnanti e familiari operano secondo le proprie modalità e competenze, e sulla base dei propri ambiti di azione, ma è necessario creare sinergie tra questi, per rendere più consapevoli le scelte e più efficaci gli esiti.

A tal fine, è opportuno condividere, fin dall'inizio dell'anno scolastico, il percorso educativo-didattico che l'allievo seguirà e stabilire un patto di corresponsabilità educativa (Miur, 2006). E' difatti ormai ampiamente "riconosciuto dalle politiche scolastiche ed è entrato nell'apparato concettuale della cultura della scuola" (ivi, p.3) come i genitori abbiano un ruolo propositivo "nella formulazione di proposte, nelle scelte di talune attività formative e in altri aspetti che riguardano i percorsi educativi" (*ibid*).

In questa prospettiva, la promozione del metodo di studio può diventare una tra le politiche di *governance* (Wittek, Schimank, Groß, 2007; Miur, 2009a) che agevola la transizione dalla programmazione pianificata a quella partecipata.

2.9.1. Applicazione dei provvedimenti compensativi a scuola e a casa

Un possibile terreno di concertazione tra scuola e famiglia può essere rappresentato dall'applicazione dei provvedimenti compensativi, ossia degli strumenti e delle misure, che deve essere monitorata affinché possa costituire oggetto di riflessione condivisa tra gli adulti, tra gli adulti e l'allievo, e tra l'allievo e i compagni di classe. Da tale riflessione devono scaturire soluzioni alternative ed efficaci in presenza di problematiche connesse all'applicazione medesima.

Tra queste ultime, una tra le più frequenti è infatti relativa alla mancata accettazione dell'uso degli strumenti compensativi a scuola, a casa oppure in entrambi i luoghi da parte dell'allievo (cfr. CAP. 4). Questi possono costituire, infatti, un fattore di discriminazione per l'allievo, il quale può manifestare, a

seguito del loro impiego, sentimenti di frustrazione e bassa autostima, senso di inadeguatezza, difficoltà relazionali con il gruppo dei compagni di classe ecc.

Per questo, è necessario che l'allievo conosca la funzione degli strumenti di compensazione, li sappia utilizzare al meglio e li consideri una risorsa (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012). Ciò evidenzia l'urgenza che tutti gli insegnanti siano informati e formati sulle necessità dell'allievo relative alle peculiarità del disturbo e alle strategie educativo-didattiche più adeguate e opportune da porre in essere per impiegare, senza perplessità e reticenze, gli strumenti compensativi e le misure compensative e dispensative che sopperiscono alle sue difficoltà.

Affinché ciò avvenga, è importante, a scuola, condurre l'intera scolaresca a comprendere che gli strumenti compensativi rendono "più fruttuosa e agevole l'espressione delle proprie potenzialità" (Stella, Grandi, 2011, p. 35) e rappresentano quelle strategie didattiche che gli insegnanti possono impiegare per rendere le richieste scolastiche più adeguate ed efficaci all'apprendimento di tutti gli allievi, e non solo di coloro che presentano un DSA (*ibid.*). Dunque, se concepiti come strumenti finalizzati alla manifestazione del proprio potenziale e come modalità più opportuna, per gli allievi con DSA, per raggiungere obiettivi di apprendimento e di autonomia al pari degli altri, che altrimenti sarebbero difficilmente perseguibili, la scolaresca e gli allievi con DSA stessi li accettano di buon grado.

In considerazione di ciò, è opportuno che gli insegnanti proponano esperienze di apprendimento integrate tra curriculum di classe e Piano Didattico Personalizzato (PDP), utili a porre in essere relazioni positive tra coetanei, forme di aiuto reciproco ed a sviluppare la consapevolezza delle esigenze formative dei compagni che presentano un DSA (Haring, 1991; Sapon-Shevini, 1992).

I docenti possono far riferimento all'assunto che gli strumenti e le misure compensativi/e e dispensative impiegati/e non sono destinati/e unicamente agli allievi con DSA, "ma potrebbero interessare tutti. L'unica differenza è che ogni allievo avrà probabilmente bisogno di strumenti diversi o misure personali" (*ibid.*).

L'approccio inclusivo così delineato non si limita, pertanto, ad offrire agli allievi strumenti compensativi atti a facilitare lo svolgimento del compito, quanto

piuttosto a garantire loro il diritto a sviluppare, al massimo grado, le potenzialità individuali. Tali strumenti, infatti, non solo consentono di accrescere l'intelligenza, la creatività e il ragionamento per immagini (*ibid.*), ma permettono di acquisire maggiore sicurezza nelle fasi procedurali del compito e di rendersi soggetto attivo del proprio apprendimento (Pellerey, 2013; Ottone, 2014).

In quest'ottica metodologica, la didattica personalizzata che fa ampio uso di provvedimenti di compensazione diviene garante dell'accettazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative da parte di tutti, nonché di una reale inclusione di tutti i componenti la classe, offrendo a ognuno ciò di cui ha necessità.

In particolare, nell'accompagnamento dell'allievo con DSA verso l'accettazione degli strumenti compensativi un ruolo propositivo è assunto anche dai genitori (Miur, 2006, 2014), i quali è auspicabile che creino sinergie con gli insegnanti proprio nella concertazione di obiettivi e modalità di applicazione di tali strumenti sia a scuola sia a casa (Miur, 2011).

A casa, “si tratta di esplicitare quanto già viene fatto in classe e inserirlo all'interno di una cornice teorica che ne arricchisca il significato [...]. Affinché dunque (gli) ausili (cioè, i provvedimenti compensativi) diventino effettivamente funzionali all'acquisizione dell'autonomia, è necessario un lavoro di rete che coinvolga il ragazzo stesso, gli esperti del settore, i genitori e la scuola” (Friso *et al.*, 2012, p. 28)²⁶.

I genitori, ad esempio, possono aiutare i figli nelle operazioni meccaniche richieste dal loro utilizzo, nel sollecitarli a tener conto dei dispositivi extratestuali per lo studio sul testo, nel mettere loro a disposizione materiale grafico, nel preparare il *setting* di studio, nell'organizzare lo studio settimanale ecc. (CAP. 5).

Questo apporto da parte dei genitori “non diviene più assistenziale, ma permette invece di ottimizzare le capacità dei ragazzi e di intraprendere un percorso verso l'autonomia” (Berton *et al.*, 2006, p. 304) e l'autoregolazione, di cui gli allievi con DSA sono carenti (Bouffard, Couture, 2003).

²⁶ E' noto che, in talune circostanze, vi sia una certa discrepanza tra il mondo della scuola dove, ad esempio, gli strumenti compensativi di tipo informatico/multimediale sono scarsamente usati, e l'ambiente domestico/familiare in cui i ragazzi, quasi sempre, utilizzano il computer, la navigazione in internet e varie risorse informatiche (Fogarolo, Scapin, 2010).

Un altro aspetto molto importante, poco affrontato dalla didattica in classe e che si demanda troppo spesso alle famiglie (Cornoldi *et al.*, 2010), riguarda i compiti che l'allievo è chiamato a svolgere a casa. Da ciò deriva anche una frattura di tipo sociale e culturale: il lavoro a casa avvantaggia coloro che possono contare sul sostegno della famiglia, su ambienti domestici adeguati e tranquilli, sulla disponibilità di tempo e risorse (OECD, 2012). In riferimento a tale aspetto, è perciò opportuno tener conto che il clima che si instaura in famiglia è comunque sempre influenzato in modo significativo dalle difficoltà quotidiane, dai conflitti derivanti dal rifiuto e dalla tendenza a procrastinare i compiti da parte del figlio (Paiano, Tucci, Cornoldi, 2010)²⁷.

E' indubbio che di tale esigenza si debba far carico la scuola (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993; Polito, 1993; Mazzeo, 2005; Friso *et al.*, 2012), attraverso colloqui sistematici tra docenti e genitori, tra docenti ed esperti, e tra docenti ed operatori socio-sanitari per acquisire reciprocamente informazioni sullo sforzo profuso dall'allievo e dalla famiglia (eventuali fratelli/sorelle maggiori o minori ecc.), sulle modalità di studio rivelatesi più efficaci, a scuola come a casa.

Nell'ambito di questa visione inclusiva e partecipativa, è importante che gli insegnanti siano consapevoli del lavoro e dello studio richiesto per casa (Cornoldi *et al.*, 2010), ed illustrino all'allievo le modalità di svolgimento dei diversi compiti, anche anticipando eventuali difficoltà che da questi potrebbero emergere. Una tale collaborazione scuola-famiglia è in grado di potenziare le risorse e le abilità dell'allievo, in relazione anche al funzionamento cognitivo, allo sviluppo dell'autoregolazione e all'impiego esperto degli strumenti compensativi.

²⁷ Le situazioni che si verificano sono varie e con differenti risultanze. Solitamente, durante lo svolgimento dei compiti dei loro figli, i genitori sono molto presenti sul piano operativo e su quello psicologico, e si confrontano con molte difficoltà relative sia alla ricerca della modalità più adeguata di spiegazione dei concetti non pienamente compresi in aula, sia alla mancanza di autonomia del figlio, il quale richiede continue sollecitazioni e ripetute indicazioni di tipo sequenziale sulle azioni da svolgere per portare a compimento i compiti e lo studio. In alcuni casi, i genitori tendono a seguire i figli in modo poco opportuno, a causa di una sopravvalutazione delle potenzialità di studio dei loro ragazzi (Friso *et al.*, 2012); in altri, all'opposto, faticano a comprendere gli aspetti critici e di difficoltà, e ciò si ripercuote negativamente anche sulla comprensione dei punti di forza dei figli; altri ancora manifestano la necessità di avere a disposizione uno spazio in cui poter parlare, con insegnanti e terapeuti, per esternare le proprie preoccupazioni per il presente e il futuro scolastico dei propri figli ed essere così rassicurati e guidati per l'acquisizione del metodo di studio.

In questa prospettiva, la corresponsabilità educativa tra insegnanti e genitori (Miur, 2006, 2014) diviene anche occasione di crescita culturale e sociale²⁸ per l'allievo con DSA permettendogli, come in un circolo virtuoso, la continuazione tra le attività che concorrono a sviluppare, singolarmente e in integrazione, le componenti più rilevanti del metodo di studio (cfr. CAP. 4).

²⁸ Dunque, anche l'opera della famiglia è fondamentale: si insegna a studiare educando allo studio e mediante lo studio. Non c'è autentica educazione se si censura tale opera (Mazzeo, 1990): questo è il miglior risultato dell'educazione (Freire, 2005).

CAPITOLO 3

Il metodo di studio nei processi inclusivi

3.1. Il concetto di metodo di studio: riferimenti teorici

Aristotele fu il primo a teorizzare la conoscenza, e dunque l'apprendimento, come un percorso sistematico e provvisto di *metodo*¹, ed a sistematizzare l'uso di un metodo scientifico basato sull'*osservazione empirica* e sulla *deduzione logica* quali strumenti fondamentali attraverso cui la conoscenza e l'apprendimento sono possibili. La logica aristotelica, infatti, si sviluppa nei testi conosciuti complessivamente come *Organon*, ovvero *strumento*.

L'*organon* è, per Aristotele, il metodo dello studio mediante il quale si coglie la sequenza causale degli oggetti della conoscenza stessa e degli assiomi da studiare, e si realizza l'apprendimento (Ruiz, Trujillo, 2015) attraverso le relazioni di causa ed effetto che sussistono tra le informazioni tratte dalla realtà, dagli oggetti di studio e dall'esperienza.

In questo ambito, un ruolo centrale è assunto dalla relazione tra il linguaggio, il pensiero e la realtà², poiché il pensiero si serve del linguaggio e, attraverso i sillogismi, è in grado di produrre nuove conoscenze a partire dalle informazioni tratte dall'esperienza³ e, dunque, nuovi apprendimenti" (*ibid.*, p. 53).

Aristotele sostiene difatti che, al momento della nascita, la mente dell'uomo è come una *tabula rasa*, simile alle tavolette di cera che si usavano nell'antichità per incidervi i segni. La gnoseologia aristotelica, dunque, individua come una

¹ Aristotele utilizza tale termine nel senso greco di *cammino* per raggiungere uno scopo; oggi, per *metodo* si intende l'"insieme dei principi, delle regole e delle procedure per la conduzione di un'indagine, la soluzione di un problema o il raggiungimento di un obiettivo" ([http://www.traccani.it/enciclopedia/metodo_\(Dizionario di filosofia\)](http://www.traccani.it/enciclopedia/metodo_(Dizionario di filosofia))).

² Sebbene nel linguaggio si usino differenti forme, a seconda delle convenzioni proprie della comunità linguistica, per Aristotele è sempre un'espressione del pensiero e della realtà. Le parole che si usano per designare una cosa possono, cioè, essere diverse a seconda delle persone e delle comunità linguistiche, ma non necessariamente lo saranno i contenuti mentali a cui le parole fanno riferimento" (Ruiz, Trujillo, 2015, p. 54).

³ A partire dalle esperienze "l'intelletto potrà astrarre le forme e giungere così alla conoscenza delle sostanze particolari, per poi, infine, dedurre l'universale" (*ibid.*).

fonte possibile di conoscenza l'apprendimento derivato dai sensi e dall'esperienza.

In epoca moderna, Descartes, nel suo *Discorso sul metodo* (1637), riassume il problema della definizione del metodo in quattro precetti: accogliere come vero solo ciò che è evidente, ossia chiaro e distinto; risolvere i problemi mediante l'analisi, ossia scomporli in parti semplici; risalire, mediante la sintesi, dalle informazioni più semplici alla conoscenza delle più complesse; verificare la completezza delle fasi della successione seriale del procedimento. Si inizia così a distinguere tra *metodo* e *ricerca*⁴.

Quando nascono le scienze umane, infatti, il *metodo* diviene un problema di ogni forma del sapere. Descartes, in particolare, definisce il *metodo* quale insieme di regole certe e semplici, basate sul principio dell'evidenza, che rappresentano la legge di sviluppo del sapere e che sono alla portata di tutti.

“Il problema del metodo [...] è il problema dei fini, dei criteri, dei *topoi*, della possibilità stessa di produrre conoscenza; e quale conoscenza [...]. Perciò [...], solo il metodo è quella via che in modo cogente e universale conduce all'utilizzazione del mondo [...]. Nasce qui il trionfo del cognitivo e la progressiva espunzione del non cognitivo” (Margiotta, 1997, p. 16).

Occorre arrivare a Rousseau e ad Herbart per avere una concezione di *metodo* non più di natura prettamente filosofica, bensì legata alla dinamica comportamentale dell'allievo e tale da considerarlo caratterizzato da un complesso processo evolutivo che contempla le tre dimensioni (Russo Agresti, 1994), quelle dell'epistemologia scientifica, della teoria e della prassi.

Nel quadro dell'epistemologia scientifica, il concetto di *autodidattica* (Siciliani, 1884) si configura come “un metodo, una maniera di ricercare, di studiare, di speculare” (Siciliani, 1884, pp. 97-98). L'autodidattica coincide con il metodo di studio, in quanto si realizza ricorrendo all'esperienza e alla ragione (*ibid.*), e rende gli allievi maestri di sé stessi.

L'educazione, secondo il principio dell'autoeducazione, non nega realisticamente il supporto, l'aiuto del maestro, ma riconosce insieme che “il vero artefice [...], il

⁴ A partire da Galilei, si differenziano i metodi a seconda dei diversi ambiti del sapere.

vero maestro [...] è lo stesso discente. Ecco una grande rivoluzione” (cit. p. 265). Ciononostante, questo non esclude, nel pensiero di Siciliani, la rilevanza dell’insegnante e della scuola⁵.

Il complesso degli studi che costituiscono il corpus epistemologico del *metodo* evidenzia alcune istanze che possiamo ricondurre a tre aspetti fondamentali di ogni *metodo* (Mazzeo, 1990): l’*efficacia*, l’*universalismo* e la *sintesi di natura e artificio*. In termini di efficacia, il metodo permette all’allievo di usare la ragione in modo produttivo; l’universalismo considera che il *metodo* non esclude alcuno e consente a qualsiasi allievo di perseguire gli obiettivi di conoscenza e di apprendimento che si prefigge; secondo la sintesi di natura e artificio, il *metodo* si costruisce impiegando le competenze della tecnica in modo accorto.

3.1.1. L’*habitus* di studio

In relazione all’evoluzione del concetto di metodo, è interessante riflettere anche sulla definizione di *habitus* (Bourdieu, 1972, 1980, 1987, 2003), di matrice aristotelica, inteso quale supporto esistenziale alla cognizione.

L’*habitus* è costituito di pratiche, prestazioni, azioni svolte dall’allievo che accompagnano l’adattamento di quest’ultimo verso le conoscenze (Margiotta, 2001). Si tratta, dunque, di un concetto di *habitus* concepito come prodotto dell’esperienza biografica dell’allievo, un insieme cioè di disposizioni acquisite, di modi di essere o di agire, di comportamenti e di attitudini, che Le Boterf (2001) riprende e reinterpreta quale processo che consente la socializzazione e l’acculturazione.

La relazione concettuale metodo di studio/*habitus* individuale costituisce, quindi, il realizzarsi di una competenza strategica di ordine implicito ed esplicito, che può essere interpretata sia sulla base dell’esperienza e della conoscenza sia sulla base del contesto entro cui l’apprendimento ha luogo (Bateson, 1977).

⁵ Siciliani, infatti, afferma che l’autodidattica permette di imparare da sé “ma mediante l’opera del maestro, della famiglia, della società” (1884, p. 281).

Tale relazione genera, a sua volta, una modificazione dell'apprendimento che fa acquisire all'allievo capacità cognitive flessibili. Acquisire il metodo di studio in tale ottica permette, altresì, di acquisire abiti mentali e competenze (cfr. CAP. 1). In coerenza con queste riflessioni, si rende evidente come l'apprendimento si dispieghi attraverso un approccio intenzionale e sistematico all'*habitus* individuale, entro il quale il metodo di studio si pone quale generatore di esperienze, di atteggiamenti, di abitudini e di criteri caratterizzato da regolarità e costanza, ed organizzato in strategie (cfr. CAP. 4).

3.1.2. Study skills: breve excursus da Anderson ad oggi

Come si è fin qui visto, in letteratura non vi è una definizione univoca di metodo di studio, quanto piuttosto vi sono diversi studi che lo connotano secondo priorità date all'uno o all'altro fattore che lo contraddistinguono⁶.

I primi tentativi di una definizione di *study skills* sono frutto di una ricognizione della letteratura piuttosto recente, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Anderson, 1978), in cui l'attività di studio viene definita un particolare tipo di apprendimento intenzionale⁷ che richiede la lettura analitica del testo o l'ascolto attento di una lezione, ed il cui scopo è quello di acquisire e memorizzare informazioni.

Secondo Anderson, lo studio sul testo implica tre fasi principali: la prelettura, la comprensione e l'elaborazione del testo (orale e scritto); la memorizzazione (strategie di apprendimento, attività esecutive di controllo, pianificazione e monitoraggio del compito, revisione); il recupero delle informazioni.

Lo studio, in questa visione metodologica, prevede l'apprendimento tanto delle informazioni fattuali quanto di quelle inferenziali che sollecitano ad andare oltre

⁶ Gli studi di settore e le prassi scolastiche confermano che non esiste un metodo di studio universale e valido per tutti, ma piuttosto che esiste una gamma di modalità che consente a tutti di scoprire e di acquisire il proprio e che permette, di conseguenza, di promuovere la consapevolezza dell'individuale modo di apprendere. E' noto, infatti, che ogni allievo ha bisogno di particolari adattamenti del metodo di studio, in base alle sue caratteristiche di apprendimento o ai propri stili cognitivi (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993).

⁷ "Un classico schema della psicologia distingue tra apprendimento incidentale e apprendimento intenzionale. Si ha apprendimento incidentale, quando si è esposti a determinate esperienze il cui scopo primario non è quello di generare un apprendimento. Da un certo punto di vista, l'apprendimento incidentale è fondamentale dal momento che interessa, spesso in una condizione automotivante, gran parte delle esperienze che portano l'uomo a costruire il suo sistema di conoscenze [...]. L'apprendimento intenzionale produce effetti più rapidi e solidi" (ivi, p. 8).

quanto viene illustrato dal testo, utilizzando i concetti appresi in modi nuovi e in altri contesti⁸.

Mariani (1988) considera lo studio come l'esito di più dimensioni interagenti, quali: la capacità cooperativo-cognitiva dell'allievo, la sua abilità nell'uso di strumenti *ad hoc*, il personale atteggiamento verso l'apprendimento e la personale disponibilità a considerare utile quanto studia, nonché le sue abitudini di lavoro.

Successivamente, altri autori evidenziano la rilevanza, per l'attività di studio, della lettura, dell'ascolto, della ricezione e elaborazione dell'informazione in funzione della memorizzazione, e precisano che sono altresì necessarie strategie di selezione e organizzazione dell'analisi del testo (Reynolds, Werner, 1993).

A tali aspetti Polito (1993) aggiunge l'importanza della motivazione e delle abilità metacognitive, sostenendo non soltanto la necessità ma anche la possibilità dell'insegnamento del metodo di studio nell'ambito della didattica curricolare.

Nel 1997, un gruppo di studiosi⁹ individua tre tipologie di variabili delle abilità di studio che ampliano il panorama di riferimento. Esse riguardano: la natura del testo da studiare, lo stile di insegnamento del docente e le capacità personali e di apprendimento dell'allievo.

Relativamente a quest'ultimo aspetto, Biggs (1997) contrappone tre diversi approcci allo studio: superficiale, profondo e strategico. Il primo si riferisce alla tendenza alla memorizzazione e riproduzione del materiale di studio per il solo timore di insuccesso. Il secondo evidenzia un reale interesse ad acquisire nuove conoscenze ed un profuso impegno nell'approfondimento del contenuto. Il terzo indica la perseveranza nel raggiungimento del successo scolastico attraverso la scelta strategica dell'uno o dell'altro approccio in funzione del contesto.

Poco più tardi, altri esperti del settore (Freder, 2003; Pauk, Ross, 2010) rintracciano nello studio abilità di conoscenza delle tecniche di apprendimento e memoria, e di impiego di capacità di lettura correlate, come quella di prendere appunti, di riassumere e di gestire il tempo.

⁸ Tabberer (1987), a tale riguardo, definisce le abilità di studio come capacità di leggere e di pensare, indispensabili per qualsiasi attività.

⁹ Si tratta di Pressley, Yokoi, Van Metter, Van Etten e Freebern.

Nel 2008 Kartika evidenzia come l'insegnamento delle abilità di studio possa essere condotto sollecitando lo sviluppo di competenze generiche (Thomas, 1994), tecniche di lettura, competenze specifiche di un corso di studio (analisi testuale, esecuzione di un esperimento ecc.) e/o di un determinato ambiente professionale (Thomas, 1994).

E' nel 2013, con Cottrell, che il termine *study skills* amplia l'universo di riferimento e colloca la sua dimensione epistemologica in un quadro complessivo che include le capacità di autogestire lo studio e di socializzare l'apprendimento, oltre che quelle accademiche.

In questa prospettiva di analisi, Pellerey (2013, 2015) definisce l'apprendimento strategico all'interno di un ancor più ampio parametro metodologico, giungendo a teorizzare la capacità di studiare come la disponibilità e l'abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente sia in gruppo, a gestire il proprio tempo in modo produttivo, nonché a risolvere problemi acquisendo e valutando nuove conoscenze ed applicando queste e le abilità in una pluralità di contesti.

All'interno di tale quadro teorico, si sono sviluppati, nel tempo, programmi di studio e metodi per imparare a studiare e, dunque, per sviluppare le *study skills*, elaborati da più studiosi sulla base di diverse ricerche nazionali e internazionali¹⁰.

¹⁰ Si citano, a tale riguardo, alcuni tra i programmi più noti. Il programma *SQ3R* (Robinson, 1961), cui ha fatto seguito, nel 1972, quello messo a punto da Robinson stesso e da Thomas, denominato *PQ4R*, dalle iniziali delle sei operazioni che gli autori indicano come strategie per lo studio. La sua applicazione, infatti, prevede: *Survey* (sfogliare il materiale), *Question* (porsi domande), *Read* (leggere una prima volta il testo), *Reread* (rileggere il testo analizzandolo attentamente), *Recite* (ripetere il contenuto al termine della lettura) e *Review* (ripassare); il programma *ReQuest* (Manzo, 1969), che comprende due fasi in cui, primariamente, gli studenti e l'insegnante leggono mentalmente il testo e, successivamente, si pongono delle domande relative a quanto letto; il programma *Structed overview* (Earle, 1996), che consiste nella preparazione di uno schema rappresentativo del contenuto del testo (*Preparation*), nella presentazione e discussione di questo prima della lettura (*Presentation*) e nel confronto con lo schema medesimo (*Follow up*); il programma *Directed Reading and Thinking Activity (DRTA)* (Stauffer, 1975), che richiede allo studente di: predicare il contenuto del testo da leggere (prima fase), leggere mentalmente il testo alla ricerca di elementi a sostegno delle proprie predizioni (seconda fase) e verificare, mediante ragionamenti, la veridicità di queste ultime (terza fase); il programma *Read, Econde, Annotate, Ponder (REAP)* (Eanet, Manzo, 1976), che si basa sull'assunto che il lettore non è consapevole del contenuto del testo letto fino a che non lo comunica. Esso prevede: l'interpretazione dell'idea dell'autore (*Read*), la sua traduzione in parole (*Econde*), l'annotazione di questa (*Annotate*) e le sue riflessioni (*Ponder*); il programma *LETME* (Shenkman, Cukras, 1985), che consiste in quattro fasi: la selezione delle conoscenze principali (*linking*), l'estrazione delle informazioni (*Extracting information*), l'organizzazione delle stesse (*Transforming*), il monitoraggio dei progressi (*Monitoring*), la generalizzazione delle conoscenze (*Expanding*); il programma *MURDER* (Dansereau, 1985), che richiede al lettore di porsi delle domande e di utilizzarle contestualmente ad altre tecniche di studio, in quanto queste pongono l'accento su informazioni particolari e non sul significato del testo. Le domande, infatti, possono essere di tipo e di livello diverso ed avere conseguenze differenti sulla comprensione e sulla memoria; il programma *Imparare a studiare* (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993, 2015), che comprende ventuno aree relative a quattro aspetti: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio; il programma *Study Skill Training (SST)* (Motevalli, et al. 2003), che è

Alla luce dell'*excursus* fin qui fatto, nel contesto della ricerca, si condivide l'assunto che il metodo di studio sia una competenza costituita da un insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale (cfr. CAP. 6) che contribuisce a promuovere un atteggiamento attivo dell'allievo, quindi, un controllo sul proprio processo scolastico (Polito, 1993; Pressley *et al.* 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Cottrell, 2003; Pauk, Ross, 2010; Friso, *et al.*, 2012; Pellerey, 2013; Ottone, 2014).

3.2. “Imparare ad imparare” per imparare a studiare

Le esigenze peculiari e le emergenze educative dell'epoca storica attuale (Ratzinger, 2008; Macinai, 2008; Bignardi, 2008; Marconato, 2009; Alba, 2015) richiedono a ciascun allievo di *saper imparare*, piuttosto che di *sapere*.

Poiché “imparare ad imparare” (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006; Miur, 2012a, 2015; Commissione europea, 2016) rappresenta il paradigma formativo della complessa società della conoscenza e necessita prioritariamente della capacità di gestire i propri processi di apprendimento (Anderson, Krathwohl 2001), è indispensabile che l'allievo possieda un metodo per imparare che gli permetta di elaborare le informazioni tratte dalla realtà e dagli oggetti di studio, mediante un atteggiamento metacognitivo. Tale atteggiamento lo rende consapevole di ciò che sa e di come deve procedere per acquisire nuove conoscenze (Wilson, Bai, 2010) e per continuare ad imparare.

Questo approccio culturale, che vede il metodo di studio quale strumento per imparare ad imparare, si è diffuso a partire dalla “Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (Parlamento europeo e Consiglio Europeo, 2006), che cita la competenza chiave “imparare ad imparare” anche quale acquisizione di un individuale metodo di studio.

Infatti, nella Raccomandazione, si legge che tale competenza è “l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzar(lo) [...] anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in

volto al controllo dell'ansia e si compone di otto sessioni di consulenza psico-educativa. Esse affrontano due componenti interconnesse: le abitudini di studio (*Study habits*), che comprendono la gestione del tempo e la pianificazione, nonché la capacità di riassumere e il controllo dell'attività (*Control study behavior*); il *test taking skills*, che prevede la valutazione della lunghezza del testo e la stima del tempo necessario a rispondere a ciascuna domanda, la rilettura di quelle più difficili e la trattazione separata delle domande aperte e chiuse.

gruppo. (Essa) comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, (e) comporta (altresi) l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento”.

Inoltre, tenendo presente, come è stato argomentato in precedenza, che la capacità di imparare ad imparare, nella teorizzazione dei tre livelli di apprendimento, si colloca nel terzo livello (cfr. CAP. 1), il metodo di studio si arricchisce grazie alla ricorsività tra metaconoscenza-metacognizione-metaemotività, inserendosi in un processo formativo che può “accrescere il suo valore per livelli progressivi di acquisizione da parte del soggetto, in un'ottica trasformativa di continua destrutturazione e strutturazione del proprio apprendimento” (Del Gottardo, 2014, p. 183).

In ambito scolastico, gli insegnanti possono così orientare la metodologia di studio e stabilire un circolo virtuoso nel processo di insegnamento/apprendimento in maniera complementare, mettendo in atto una reale opportunità di imparare ad imparare.

Il metodo di studio definisce così una forma di accompagnamento dell'allievo lungo il corso della vita e di presa di consapevolezza dei risultati positivi che la sua capacità di imparare può determinare non solo su sé stesso, ma anche sugli altri e sull'ambiente.

In questa prospettiva teorico-culturale, l'acquisizione della competenza “imparare ad imparare” e la conseguente padronanza del metodo di studio rappresentano un percorso personale mai del tutto compiuto, che stimola la riflessione e l'interpretazione (Bochicchio, 2014) degli allievi che progressivamente lo realizzano e che porta con sé ricadute formative positive anche nell' “imparare a vivere insieme agli altri” (Delors, 1997).

Ciò fa emergere la particolare rilevanza assunta da tre specifici elementi, ovvero l'utilità dello studio a fini personali e la sua valenza euristica, e le forme plurime di apprendimento derivanti dall'impiego del metodo.

Per quanto riguarda l'utilità, il metodo permette all'allievo di usare le proprie capacità cognitive e risorse intellettuali in modo produttivo, efficace e organizzato. Relativamente alla valenza euristica, esso garantisce l'assenza di esclusione da attività ed esperienze, e consente il perseguimento degli obiettivi scolastici prefissati.

Le forme plurime di apprendimento permettono di apprendere conoscenze e comportamenti da sé stessi, dagli altri e dal contesto in cui si vive, attraverso l'utilizzo intenzionale, consapevole e autonomo di tecniche, abilità e competenze. In quest'ottica, il metodo per imparare ad imparare diviene il *tesoro* (*ibid.*) intrinseco ed interno di cui ognuno dispone nel cambiamento sociale e nelle trasformazioni personali, oltre che il valore più alto che ognuno possa possedere per costruire e generare il proprio futuro (Chiappetta Cajola, 2017b).

Già Delors, vent'anni orsono, attribuiva alla scuola il compito di “instillare sia il desiderio che il piacere dell'apprendimento, la capacità di imparare ad imparare, la curiosità intellettuale” (Delors, 1997, p. 55), attraverso la strada indicata e definita dai quattro pilastri: “imparare a conoscere”, “imparare a fare”, “imparare a vivere insieme”, “imparare a essere”. Essi corrispondono ad una visione globale di apprendimento continuo, e guidano le future generazioni a costruire e trasformare “le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti, (a) elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (Miur, 2012a, p. 9).

Su tali premesse, lo sviluppo del metodo di studio da parte di ciascun allievo, orientato verso la prospettiva del *lifelong learning* (Weinstein, Hume, 1998; Alberici, 2001; Alessandrini, 2007, 2016; Aleandri, Giaconi, 2012; Associazione Treelle, 2011), è anche l'esito di uno tra gli aspetti più importanti e qualificanti dell'intervento didattico degli insegnanti.

3.3. La prospettiva del lifelong learning per la formazione allo studio

Si è fin qui visto come, secondo la prospettiva del *lifelong learning*, la competenza “imparare ad imparare” si persegua “a partire dalla persona che

apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalle reti di relazioni che legano alla famiglia e agli ambiti sociali" (Miur, 2012a, p. 9).

Una significativa formazione allo studio, infatti, determina una maggiore padronanza di sé, della propria autonomia e responsabilità, e consente di operare scelte lungo l'arco della vita (La Marca, 2014).

Apprendere per tutta la vita è uno degli obiettivi formativi più importanti da conseguire, in quanto è indispensabile per promuovere la formazione dei talenti (Margiotta, 1997, 2015), considerati come massimo sviluppo delle potenzialità individuali, nonché per fornire a ciascun allievo un bagaglio di strumenti cognitivi, di convinzioni motivazionali e di interessi intrinseci. Ciò permette di indirizzarli verso una molteplicità di esperienze di valorizzazione delle loro potenzialità, anche di quelle non manifeste.

E' dunque questo l'orientamento che consente ad ogni allievo di crescere, di vivere e di studiare nella società (Aleandri, 2003; Alessandrini, 2007, 2014; Margiotta, 2007; Butera *et al.*, 2008), trasferendo le sue conoscenze nei diversi contesti, tempi e luoghi del vivere (Margiotta, 2012a).

Tale orientamento è stato recepito dalle Raccomandazioni europee della nuova "News Skill Agenda" (2016) che sottolineano, tra le altre, la necessità di aumentare la qualità e di comprendere appieno l'importanza della formazione delle *skills*, nonché di sviluppare una "nuova intelligenza" (*ibid.*) di queste per assicurare a tutte le persone, anche nella vita adulta, migliori scelte di carriera¹¹.

Su tali basi, acquisire un metodo di studio significa estendere le proprie potenzialità di apprendimento e di formazione in una prospettiva di *lifelong learning*, nonché agire sulla propria vita e sugli oggetti di conoscenza per accrescere la propria autonomia, attraverso un'azione trasformativa.

"L'apprendimento si trasforma, infatti, lungo l'intero corso della vita (*lifelong*), situandosi nello spazio virtuale dei vari e differenti contesti (*lifewide*), e avvalendosi delle personali risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive

¹¹ A tale riguardo, è utile tener conto del fatto che l'obiettivo dell'"European credit system for vocational education and training-ECVET", uno tra i dispositivi che, attraverso un approccio basato su *Learning Outcomes*, rende le qualifiche convertibili ed aggiornabili in termini di competenze utili per essere spendibili sul mercato del lavoro, è quello di favorire la mobilità transnazionale e l'accesso all'apprendimento lungo l'arco della vita.

scaturite dall'interazione con gli altri (Dozza 2012)'' (Chiappetta Cajola, 2017b, pp. 16-17).

3.4. L'ottica del capability approach di Sen per l'insegnamento del metodo di studio

Il tema dello sviluppo delle persone in un'ottica di *lifelong learning* è strettamente collegato all'approccio alle *capabilities* (Nussbaum, Sen, 1993; Sen, 2000, 2009; Nussbaum, 2011; Terzi, 2005, 2010; Alessandrini, 2014; Binanti, 2014; Bochicchio, 2014), che si pone come un costrutto fondamentale di riferimento nella riflessione sulle pratiche educative, in un'ottica generativa ed inclusiva.

Il *capability approach*¹², infatti, delinea una visione complessa dello sviluppo umano che considera sì la dimensione economicistica, ma che individua quale centro del suo ragionamento quella antropologica. Quest'ultima identifica il benessere individuale come un processo che punta all'affermazione e valorizzazione delle potenzialità individuali in una logica di uguaglianza di opportunità e di giustizia sociale (Rawls, 1971).

Secondo Sen, il ruolo delle capacitazioni è dato da elementi correlati, quali il rapporto diretto con il benessere e la libertà dell'uomo, e il rapporto indiretto sul cambiamento sociale e sulla produzione economica.

Tale approccio, quindi, stimola la società a sollecitare e promuovere le capacità interne individuali (*capabilities*) di ciascuno attraverso l'istruzione, il sostegno e la cura familiare e sociale.

Le capacità possono articolarsi in: *capacità interne* (intellettuali, emotive, personali, di percezione e movimento) e *combinare* (frutto dell'interazione con l'ambiente di vita). Esse sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti delle persone.

¹² Lo schema teorico del *capability approach* è stato formulato, intorno agli anni Ottanta, da Sen, ma poi ampliato grazie alle riflessioni di diversi autori che lo hanno correlato anche a questioni relative all'ambito etico e giuridico (Robeyns, 2005). Nel 2004 si è istituita l'"HDCA-Human Development Capability Association", un'Associazione internazionale composta da studiosi interessati a questi temi da diversi punti di vista e da diverse prospettive. Essa promuove, infatti, attività di ricerca scientifica riguardanti la qualità della vita, la povertà, la giustizia e l'ambiente annoverando studi inerenti le varie discipline, quali: la filosofia, l'economia, la teoria politica, la sociologia ecc.

Da questo punto di vista, assume rilevanza il valore formativo della scuola nella promozione di uno sviluppo umano capacitante e nella realizzazione del diritto di apprendimento, considerato uno tra i più ineludibili diritti umani (cfr. CAP. 1).

Per questo, il costrutto di capacitazione quale processo di estensione delle opportunità di decisione e scelta, fra una serie di vite possibili, quella da vivere e a cui attribuire valore e che sola rappresenta il contesto adeguato per una vita fiorente¹³ (Sen, 1986), impegna la scuola nella realizzazione delle condizioni ottimali per il fiorire delle potenzialità di ciascun allievo. Infatti, ognuno dispone di qualità manifeste o nascoste e di capacità sviluppabili solo se è posto in tali condizioni.

Le capacità di apprendimento, di studio e di trasferimento di quanto appreso in un'ampia gamma di esperienze permettono una crescente partecipazione alla vita sociale, nell'ambito della dialettica comunità scolastica-comunità sociale, rappresentata da istituzioni, gruppi, allievi insegnanti, genitori.

In questa prospettiva, apprendere un metodo per apprendere lungo l'arco della vita, che si alimenta della varietà e della qualità delle capacità che l'allievo acquisisce progressivamente ed impara a padroneggiare, rappresenta la spinta vitale per far fiorire sé stessi, le proprie capacità, come essere liberi e responsabili. In questo senso, tale varietà e qualità delle capacità individuali è la cifra della propria libertà.

In tale ambito, entra a pieno titolo anche la riflessione sul concetto di *agency*, che definisce un processo volto a produrre un cambiamento nella persona, in base ai valori di cui questa si nutre e agli obiettivi che si pone.

L'*agency* rientra tra gli aspetti caratterizzanti il metodo di studio, in quanto si traduce nella capacità della persona di attivarsi, comprendendo su cosa acquisire conoscenze e come trovarle, e ponendosi nuovi obiettivi di sviluppo e di acquisizione di competenze.

¹³ Aristotele conia l'espressione *eudaimonia*, ossia la realizzazione completa di sé (*fulfillment*) resa con l'immagine di una *vita fiorente* (*flourishing life*), per il raggiungimento di una piena *forma umana*, che è ciò che contraddistingue l'uomo dai vegetali e dagli animali, e che si concretizza nella *razionalità*. Sen si contrappone all'*eudaimonia* aristotelica, in quanto, a suo parere, risente dell'errore di aver definito una lista di funzionamenti universalmente valida per tutte le persone, trascurando l'individuo e le sue caratteristiche originali ed irripetibili. Secondo Sen, infatti, l'*eudaimonia* deve portare ad uno sviluppo pluralistico, per cui "esiste una pluralità di fini e di obiettivi che gli uomini possono perseguire" (Cfr. Intervista in "Etica degli affari". Si veda Nussbaum, M. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996).

A tale riguardo, fa ulteriormente riflettere Le Boterf quando sostiene che “la capacitazione non risiede (tanto) nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione di queste risorse” (Le Boterf, 1995, p. 17). Si tratta di una mobilitazione che riguarda la costruzione dell’apparato di risorse e la capacità di avvalersene per acquisire competenze, e ha le caratteristiche riferibili ad “una realtà dinamica, ad un processo piuttosto che ad uno stato, e all’idea della contingenza: la competenza è contestualizzata e finalizzata, indissociabile dalle condizioni della sua messa in atto” (Del Gottardo, 2014, p. 180).

3.5. Il metodo di studio nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione

Se i principi fin qui esposti valgono per una società giusta, altrettanto dicasi per la scuola, che riconosce il potenziale individuale di apprendimento di ciascun allievo ed è in grado di coniugarlo con il talento di ognuno per metterlo nelle condizioni ottimali per vivere, scegliere, imparare in un’ottica di apprendimento permanente.

Il dibattito pedagogico interno alle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (Miur, 2012a), infatti, tiene conto del repentino cambiamento in essere che lega tra loro il sistema scolastico, formativo e del lavoro, e della conseguente necessità, per ciascun allievo, di riorganizzare e reinventare i propri saperi e le proprie competenze. Allo stesso tempo, richiama ad una scuola che “fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti” (ivi, p. 9).

Le finalità della scuola sono dichiarate nell’incipit delle Indicazioni nazionali quando, nella parte dedicata a “Cultura, scuola, persona”, si delinea il complesso scenario entro cui si muove il sistema scolastico del XXI secolo.

Le suddette finalità evidenziano con chiarezza il compito della scuola, che è quello di “offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che [...] acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola

negli itinerari personali; favorire (la loro) autonomia di pensiero [...], orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi” (ivi, p. 8).

Tali finalità includono l’acquisizione del metodo di studio inteso quale opportunità di “formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché l’allievo possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri” (*ibid.*).

Le Indicazioni sottolineano, di fatto, l’importanza della costruzione di un individuale metodo di studio come forma di elaborazione di strumenti di conoscenza che consenta di comprendere i diversi contenuti della realtà in cui gli allievi vivono, operano, apprendono, studiano.

Tali strumenti sostengono l’interpretazione di realtà socio-culturali e antropologiche, e non solo gnoseologiche, che costituiscono il terreno vitale ed elettivo da cui attingere per la formazione della persona e del cittadino.

Puntualmente, le Indicazioni ribadiscono altresì con forza che il bisogno di conoscenza non si soddisfa semplicemente con l’accumulo di informazioni settoriali, “ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l’elaborazione delle loro molteplici connessioni” (ivi, p. 11). Il documento ministeriale insiste, infatti, anche sulla valorizzazione degli “apprendimenti diffusi che avvengono fuori delle sue mura, nei molteplici ambienti di vita in cui i bambini e i ragazzi crescono e attraverso nuovi *media*, in costante evoluzione, ai quali essi pure partecipano in modi diversificati e creativi” (ivi, p. 15).

In tale dimensione epistemologica, l’insegnamento delle abilità connesse all’acquisizione del metodo di studio contribuisce a fornire agli allievi gli strumenti culturali per “ricomporre i grandi oggetti della conoscenza [...] in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d’insieme” (ivi, p. 11).

Definire un quadro d’insieme è compito tanto della formazione linguistica quanto di quella scientifica, e possedere un metodo per studiare i saperi che le contraddistinguono rende capaci di “concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano” (ivi, p. 12).

Le Indicazioni nazionali favoriscono, infatti, trasversalità e ampie interconnessioni tra le discipline, senza aggregarle in aree precostituite.

A tale riguardo, un aspetto di grande rilevanza, in ordine alla riflessione sul metodo di studio, riguarda il ruolo strategico svolto dalle competenze comunicative della lingua italiana, delle quali sono responsabili tutti i docenti, e non solo l'insegnante di Italiano¹⁴. Questi ultimi contribuiscono, ciascuno attraverso le relative discipline di insegnamento, a sviluppare l'espressione orale e scritta, veicolo principale per l'acquisizione del metodo di studio.

Nelle Indicazioni viene anche affermato l'obiettivo di "valorizzare l'esperienza e la conoscenza degli alunni" mediante la costruzione di un ambiente di apprendimento e l'impiego di metodologie didattiche tali da estendere il patrimonio di informazioni, di abilità e di modalità di apprendimento per abituare l'allievo a studiare problematizzando, esplorando e dando senso a cosa, come e quanto impara.

In questa prospettiva pedagogica, favorire l'esplorazione e la scoperta sollecita il tarlo della curiosità e la ricerca di nuove conoscenze, conducendo a originali piste di indagini e soluzioni.

Inquadrata nell'ottica di sviluppo del *Nuovo Umanesimo*, la scuola delle Indicazioni delinea dunque l'importanza di insegnare agli allievi a costruirsi un individuale metodo di studio attraverso "la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi [...]; di comprendere le implicazioni per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie [...]; di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento" (ivi, p. 11).

Tale ottica sollecita l'allievo a comprendere che l'apprendimento non è solo ed esclusivamente un processo individuale, ma anche sociale.

¹⁴ Infatti, anche le competenze sviluppate nell'ambito delle altre discipline "concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune" (Miur, 2012a, p. 33).

3.5.1. Il ruolo del contesto: la classe inclusiva e la promozione del metodo di studio

Se l'orientamento dell'azione educativo-didattica verso la qualità delle interazioni tra le caratteristiche individuali degli allievi e il contesto della classe (WHO, 2001, 2007; Booth, Ainscow, 2008, 2014) è un aspetto imprescindibile nella prospettiva dell'inclusione (cfr. CAP. 1), l'organizzazione della didattica e la creazione della relazione educativa di qualità sono altrettanto indispensabili per promuovere il metodo di studio. Infatti, agiscono direttamente sull'ambiente e riducono eventuali ostacoli all'attività, all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi (UNESCO, 1994; Booth, Ainscow, 2008, 2014; Chiappetta Cajola, 2008a, 2013c)¹⁵.

La realizzazione di un contesto così concepito consente di inserire e/o implementare i necessari mediatori didattici che svolgono la funzione di facilitatori (Chiappetta Cajola, 2008a; WHO, 2001, 2007) dell'attività e della partecipazione stesse.

Un contesto progettato per rimuovere le spinte all'esclusione dai processi di istruzione di ciascun allievo, ed in particolare di coloro che presentano un DSA, è pertanto in grado di valorizzare le potenzialità individuali e di promuovere la formazione dei talenti di ciascuno, da considerarsi un aspetto fondamentale dell'identità e delle originalità personali.

Il contesto di classe diviene così inclusivo, in quanto si caratterizza come zona di sviluppo prossimale¹⁶ (Vygotskij, 1962) nell'ambito della quale ciascun allievo può trarre le motivazioni e gli aiuti più adeguati a far affiorare la sua identità,

¹⁵ In questo quadro, particolare importanza assume la Classificazione ICF-CY (WHO, 2007). Essa, infatti, come si è visto, rappresenta la dimensione concettuale e lo strumento operativo che permette di organizzare l'azione didattica senza ridurre la disabilità e le difficoltà a problemi del singolo, ma considerandole in una visione complessiva ed interattiva con l'ambiente (Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016a, 2016b, 2016c). Con l'elaborazione di questo modello si è dato seguito al processo culturale già avviato, a partire dagli anni Ottanta, con la diffusione della prospettiva ecologica del comportamento (Bronfenbrenner, 1986), con la nascita del *capability approach* e con l'introduzione del nuovo concetto di "sviluppo umano" promosso dall'ONU (UNDP, 1990) ed inteso come processo di ampliamento delle scelte delle persone, che può realizzarsi unicamente attraverso la progressiva eliminazione degli ostacoli che impediscono la valorizzazione delle potenzialità individuali (cfr. CAPP. 1, 6 e 7).

¹⁶ Vygotskij, "in polemica con l'uso dei test intellettivi messi a punto da Binet e Simon agli inizi del Novecento e che si immaginava fossero in grado di misurare capacità soggettive immutabili [...], sostiene come sia sempre presente uno spazio d'intervento per l'educazione, affinché un soggetto possa raggiungere precisazioni superiori. La ZSP individua la distanza tra il livello di sviluppo attuale, definito dal tipo di abilità mostrata da un soggetto che affronta individualmente un compito, e il livello raggiungibile dallo stesso soggetto se aiutato da un adulto, da un coetaneo più abile o da supporti tecnologici" (Bonaiuti, 2014, p. 186).

intesa come sviluppo globale della sua persona in tutti i suoi aspetti (caratteristiche personali e di temperamento, abilità, difficoltà, potenzialità, talenti). Secondo la prospettiva vygotskijana, difatti, la persona si foggia all'incrocio tra le potenzialità naturali che le sono proprie e le forme storico-sociali entro cui vive ed opera nel corso del suo sviluppo.

Perciò, un contesto così concepito è di ineludibile rilevanza, poiché permette di stabilire un rapporto sinergico e costruttivo tra la realtà sociale e quella individuale, tra le potenzialità sociali che l'allievo contribuisce a creare grazie ai fattori personali e ambientali, e le loro concrete realizzazioni individuali.

Il metodo di studio diviene, in un contesto così caratterizzato, un preciso indirizzo di azione della scuola, sia al fine di far acquisire all'allievo validi strumenti di pensiero per selezionare le informazioni ed elaborare categorie in grado di orientare il percorso di apprendimento e di studio, sia per concorrere, con la famiglia in primis, alla rimozione di eventuali ostacoli all'attività e alla partecipazione.

A tal fine, è auspicabile che la scuola elabori una progettualità formativa diretta a sostenere i processi cognitivi, sociali ed emotivo-motivazionali attraverso la realizzazione di un ambiente inclusivo ricco di facilitatori di apprendimento e partecipazione adeguati alle caratteristiche peculiari di tutti i componenti la classe. Ciò è fondamentale per tutti gli allievi, ma lo è ancor di più per coloro i quali presentano un DSA, anche in riferimento all'acquisizione di un individuale metodo di studio.

3.5.2. Il clima di classe per l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA

La maggior parte delle problematiche relative agli allievi con DSA sono da ricondurre a situazioni di disagio emotivo-motivazionale, che ricoprono nell'apprendimento un ruolo di grande rilievo.

Non è dunque un caso il richiamo delle Linee guida (Miur, 2011) a prestare attenzione alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche che vengono realizzate in classe. Infatti, “[...] è importante predisporre un ambiente

stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe [...] per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere” (ivi, p. 15).

A questo fine, è indispensabile che i docenti assicurino la partecipazione di tutti gli allievi e motivino ciascuno a pensieri positivi e tali da rafforzare la fiducia nelle proprie potenzialità, realizzando così una dimensione inclusiva che richiede alla comunità educante di sperimentare ed attivare, quanto più possibile, una didattica impiegabile con tutta la classe (Chiappetta Cajola, 2013a).

In questa prospettiva, i componenti del gruppo classe, guidati dagli insegnanti, imparano gradualmente ad orientarsi affrontando le difficoltà individuali in modo costruttivo. Solo attraverso l'accoglienza dei diversi stili di apprendimento e delle peculiari caratteristiche personali, e solo mediante lo spirito di collaborazione e di cooperazione, infatti, si può perseguire e raggiungere il successo formativo, che da individuale, l'allievo con DSA, diviene collettivo, la classe di appartenenza.

Oltre che pedagogicamente qualificante, in particolare, è essenziale “sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative [...]. Ai compagni di classe gli strumenti compensativi possono risultare incomprensibili facilitazioni” (Miur, 2011, p.21). Ciò deve indurre gli insegnanti a rendere consapevoli i compagni del fatto che tali strumenti non apportano vantaggi (cfr. CAP. 2), ma consentono di avvicinare le condizioni di realizzazione delle attività scolastiche a quelle in cui opera l'intera scolaresca (Stella, 2001).

A tale riguardo, le Linee guida prevedono che il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, possa “avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni [...] le ragioni dell'applicazione degli strumenti” (Miur, 2011, p. 20).

Del resto, come si è già argomentato, affrontare insieme agli allievi le problematiche psicologiche che emergono nelle classi in cui è presente un allievo con DSA, investe tutti di forme di responsabilità, comprensione e complicità che aiutano l'allievo stesso ad accettare più consapevolmente e con serenità le attività, i materiali, gli strumenti, i supporti predisposti per lui nell'ambito della didattica individualizzata/personalizzata volta alla promozione del metodo di studio.

Progettare iter di qualità in tal senso significa “valorizzare e riconoscere l’importanza di tutte le componenti dei processi educativi, in particolare quelle concernenti l’allestimento di ambienti amichevoli per l’apprendimento, di creare percorsi significativi, di elaborare materiali validi per l’apprendimento, di utilizzare tecniche di apprendimento partecipativo” (Palomba, 2014, p. 108).

A tal fine, suggerimenti di rilievo provengono dagli esiti della ricerca *evidence based education* (EBE)¹⁷ che, a proposito del *classroom management*, presenta un articolato repertorio di tecniche utili, ad uso degli insegnanti, quali ad esempio: gestire il feedback attraverso una valutazione formativa, sviluppare l’interazione tra pari, condurre le diverse tipologie di attività didattiche favorendo il più possibile la partecipazione collettiva, promuovere autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali, applicare strategie dissuasive verso comportamenti di disturbo, mantenendo il rispetto della persona (Calvani, 2014a).

Nel complesso, dunque, alla luce della rilevanza della realizzazione di un contesto inclusivo, è opportuno considerare che “l’istituzione scolastica è [...] il luogo migliore in cui far acquisire alle giovani generazioni la consapevolezza circa l’importanza delle regole sociali ed il senso del limite. Ciò può avvenire soltanto se la scuola si pone come contesto [...], in grado di fornire norme ed esempi di condotta, di proporre un modo diverso, non violento e non aggressivo, di stare insieme agli altri. Da quanto detto si intuisce la necessità di una scuola sempre più a dimensione di alunno, vicina al singolo ed ai suoi bisogni, attenta al suo processo di crescita ed ai rischi che esso comporta [...]. (E’ la) scuola che può far sì che i ragazzi vedano in tale istituzione il luogo specificamente dedicato a loro ed alla loro crescita e quindi che ne avvertono il bisogno” (Valenti, 2007, p.56).

¹⁷ “L’espressione nasce in Inghilterra a metà degli anni Novanta del Novecento sull’onda di una crescente insoddisfazione nei riguardi della ricerca tradizionale in educazione, accusata di essere socialmente poco utile e scientificamente poco rigorosa. Designa una nuova visione della ricerca educativa ispirata a una metodologia elaborata in ambito medico, che si fonda sul saper utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati esistenti della ricerca e della letteratura scientifica, per produrre una sorta di meta-analisi delle conoscenze acquisite su un certo problema” (ivi, p. 176).

CAPITOLO 4

Le componenti principali del metodo di studio e le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento

4.1. Le condizioni pregiudiziali per l'acquisizione del metodo di studio

Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) presentano difficoltà nell'utilizzo di un adeguato metodo di studio, per diverse ragioni (Loranger, 1994; Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998) attribuibili a carenze nelle abilità scolastiche sottostanti quelle di base, quali lettura, scrittura e calcolo (APA, p. 77), e nelle aree relative alla memoria di lavoro, alla velocità di elaborazione e di esecuzione, e all'automatismo nelle procedure (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012). Tali carenze si manifestano a partire dalla scuola primaria quando “la richiesta di apprendimento aumenta e supera le limitate capacità dell'individuo” (APA, 2014, p. 80), e nel momento in cui il libro di testo rappresenta il veicolo principale di apprendimento e di studio disciplinare (L.53/2003; D. Leg.vo 59/2004; Miur, 2012b).

Le difficoltà possono rivelarsi in una o più aree di apprendimento che sottendono all'acquisizione del metodo di studio. A tale riguardo, negli ultimi quarant'anni, molti ricercatori e studiosi hanno redatto programmi di intervento per l'apprendimento di specifiche tecniche e strategie di memoria, lettura e comprensione del testo.

Tuttavia, nel tempo, si è avuto modo di constatare che i soli programmi per l'apprendimento delle strategie di studio non sono sufficienti a promuoverne lo sviluppo, e che è invece necessario e prioritario realizzare le *condizioni pregiudiziali positive* (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993) per l'acquisizione di un metodo. Tali condizioni sono rappresentate dalla motivazione positiva verso l'apprendimento e dall'organizzazione del lavoro che ne consegue.

E' però importante sottolineare che queste si promuovono a scuola, da parte degli insegnanti, attraverso attività ed atteggiamenti che mirano a far comprendere agli allievi con DSA il senso dello studio e l'importanza del programmarlo.

Ciò è possibile mediante la pianificazione degli obiettivi di studio, l'individuazione dei tempi di lavoro, la strutturazione di spazi disponibili e più funzionali, nonché il recupero dei materiali necessari e l'impiego di tecniche mirate.

Il lavoro dei docenti è quindi quello di aiutare gli allievi a cogliere l'importanza dei diversi contenuti di studio e dei vari approcci al metodo in rapporto all'utilità che essi possono avere nelle esperienze di vita quotidiana del presente e in quelle di vita lavorativa future.

In tale quadro metodologico, un'ulteriore condizione pregiudiziale per il conseguimento del metodo di studio può essere costituita dalla predisposizione di una didattica realmente inclusiva (Chiappetta Cajola, 2008a, 2012, 2013c, 2015) che possa avvantaggiare non solo gli allievi con DSA, ma anche i compagni di classe.

Una tale didattica può realizzarsi attraverso un'istruzione diretta¹ (Adams, Engelmann, 1996; Hattie, 2009, 2015) e ricca di fattori ambientali facilitanti l'apprendimento (WHO, 2001, 2007)², in grado di assicurare l'impiego di molteplici modalità di studio, il più possibile rispondenti alle caratteristiche individuali di ciascun allievo, e tali da poterlo sostenere nell'esercizio delle richieste scolastiche.

Una didattica così intesa può contribuire a sviluppare un atteggiamento *strategico*³ e consapevole che, secondo le evidenze empiriche (Brown, Armbruster, Baker,

¹ “[...] La strategia dell'istruzione diretta è *bottom-up* e segue il principio della sequenza, aumentando gradualmente le difficoltà. Le lezioni sono progettate per fornire una pratica sufficiente, in modo che gli studenti possano esercitare le abilità attraverso l'applicazione, che si ripete nelle lezioni successive, fino a quando quelle abilità diventano automatiche e si confondono con le abilità più complesse (Engelmann, 1999). Concettualmente, si può visualizzare il contenuto di un programma di istruzione diretta come una scala: nella scala, ogni studente passa di livello acquisendo abilità personali e abilità dirette dall'insegnante. Ogni passo è associato a comportamenti sempre più complessi” (Minello, 2012, pp. 237-238).

² La didattica organizzata tenendo conto del ruolo dei fattori ambientali (WHO, 2007) facilitanti l'attività e la partecipazione dell'allievo, è altresì in grado di favorire il passaggio, negli allievi con DSA, da uno stato motivazionale sfavorevole allo studio (Cornoldi, Zaccaria, 2011), ad uno che migliora il concetto di sé, spesso negativo rispetto a quello dei coetanei (Tabassam, Grainger, 2002; Hall, Spruill, Webster, 2002), e che promuove l'investimento sulla propria persona. Tali fattori ambientali facilitanti possono essere rappresentati da atteggiamenti individuali, materiali scolastici, misure compensative, strumenti tecnologici e non, spazi predisposti *ad hoc* ecc. (cfr. CAPP. 1, 6, 7).

³ Come si vedrà più avanti, con il termine *strategia* ci si riferisce alla modalità, finalizzata, regolare e controllata (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993), che viene utilizzata dall'allievo a seguito di una scelta tra opzioni. L'allievo che usa le strategie è competente nell'“acquisire, in modo significativo, stabile e fruibile, conoscenze (concetti, teorie, fatti), abilità e disposizioni interne (atteggiamenti, convinzioni, valori), riuscendo ad utilizzarle al meglio nell'affrontare con un sufficiente grado di autonomia un compito (un'attività, una situazione o un problema) impegnativo, complesso e inconsueto (Ottone, 2014, p. 16).

1986; Borkowski, Muthukrishna, 2011), costituisce la condizione più motivante e produttiva affinché ogni allievo impari ad imparare.

4.2. L'apprendimento strategico per sviluppare le componenti del metodo di studio

Il metodo di studio si sviluppa, come si è detto, nell'ambito di un processo di apprendimento caratterizzato da fattori di ordine strategico⁴ che contribuiscono a promuovere un atteggiamento attivo dell'allievo, quindi, un controllo del processo di apprendimento scolastico.

Tra il 1995 e il 2004, infatti, le ricerche di Moè, De Beni e Rizzato hanno dimostrato come la differenza tra “allievi di successo”⁵ e non si basi principalmente su aspetti del comportamento di studio definibili a più livelli: cognitivo, metacognitivo e motivazionale.

Studi successivi hanno documentato come gli allievi di successo risultino coloro i quali mostrano flessibilità nell'utilizzo delle strategie di studio basate sulla schematizzazione e sull'elaborazione personali del materiale (Wood, Motz, Willoughby, 1998), piuttosto che sull'uso di strategie di analisi del testo (Ley, Young, 1998).

Inoltre, le ricerche hanno evidenziato come tali allievi sappiano adattare le proprie abilità e conoscenze alle diverse situazioni di apprendimento (Moè, De Beni, 2000a; Chemers Hu, Garcia, 2001), autoregolare la loro attività di studio (Hofer, Yu, Pintrich, 1998) e siano in grado di organizzarsi (Moè, De Beni, 2000a) e di autovalutare la propria preparazione (Drew, Watkins, 1998).

⁴ Si possono enucleare “sei competenze strategiche fondamentali di seguito elencate. 1) Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento. 2) Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà. 3) Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione. 4) Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi [...]. 5) Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa [...]. 6) Competenza strategica in ambito motivazionale” (Pellerey, 2010, pp.87-90).

⁵ Gli studiosi Cornoldi e De Beni (1993) hanno analizzato cinque aspetti che, confermati anche dalle indagini successive, risultano connessi all'uso di un apprendimento strategico: la concentrazione, la selezione degli aspetti principali relativi agli oggetti e ai contenuti di studio, l'autovalutazione, le strategie di preparazione ad una prova e la sensibilità metacognitiva.

Ulteriori evidenze hanno dimostrato anche come l'apprendimento strategico si ponga in essere attraverso lo sviluppo di uno stile attributivo⁶ fondato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè, De Beni, 2002) e la tendenza a raggiungere obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999). Ciò consente loro di essere mossi da elevata motivazione intrinseca e senso di autoefficacia (Wolters, 1998; Bandura, 2000).

Riguardo all'apprendimento strategico, è opportuno fare riferimento anche al concetto di *reti di padronanza* (Margiotta, 1987), elaborato per precisare il rapporto tra *abilità generali, abilità specifiche e/o di base* e i *traguardi di apprendimento* stabiliti da ogni ordine e grado di scuola (Miur, 2012a). A partire dallo schema di interazione tra cognizione e conoscenza (Pontecorvo, 1986), Margiotta analizza l'apprendimento scolastico come uno *spazio topologico* i cui *vettori* fondamentali sono costituiti dall'*imparare a studiare*, dall'*imparare a ragionare* e dall'*imparare ad imparare*.

Per tale motivo, questo ragionamento può riferirsi anche all'acquisizione del metodo di studio. I vettori, infatti, si sviluppano, da un lato, entro le diverse discipline del curriculum (cfr. CAP. 1) e, dall'altro, nelle modalità attraverso le quali ciascun allievo si adegua alle discipline medesime, studiandole.

Si possono così mettere in relazione due dimensioni, quella caratterizzata dalle funzioni cognitive, richieste dalla necessità di apprendere, e quella relativa alle strutture delle funzioni stesse, così come sono codificate dalle diverse discipline. Tale relazione configura le *abilità di base* e le *abilità complesse*⁷ (Margiotta, 1997) come metacognitive. Infatti, ogni apprendimento non si acquisisce semplicemente per raccolta di informazioni, ma nel momento in cui viene

⁶ Ciascun allievo tende ad attribuire a precise cause i propri successi e insuccessi. Tale tendenza si caratterizza come *stile attributivo*. Le cause possono essere interne (capacità, impegno) od esterne (fortuna, difficoltà del compito). Queste, a loro volta, possono essere controllabili dall'allievo (impegno) o incontrollabili (fortuna). Se l'allievo tende ad attribuire la causa del proprio insuccesso ad una ragione controllabile, può ritenere possibile un successo futuro e si sforzerà per ottenerlo; se invece tende a rintracciare la causa dell'insuccesso in una ragione incontrollabile (Tur-Kaspa, Bryan, 1993) egli prevederà un nuovo futuro fallimento e si impegnerà di meno.

⁷ Il concetto ha origine "all'interno della ricerca sull'apprendimento scolastico con la concezione gerarchica e cumulativa di RM. Gagné (1973); successivamente passa attraverso il contributo di Ausubel (1983), il quale ne conserva la prima caratteristica gerarchica ma supera la seconda, quella cumulativa, delineando una configurazione di conoscenze a grappoli interconnessi da legami di subordinazione o sovraordinazione, a livelli diversi di generalità e astrazione. Sono questi grappoli di conoscenze che costituiscono il contenuto della struttura cognitiva, la quale via via si arricchisce e si complica per effetto degli apprendimenti significativi organizzati dal docente" (Margiotta, 1997, p. 237).

esplicitato il livello di metacognizione raggiunto (mappa cognitivo-semantic⁸). Lo sviluppo delle abilità di base e complesse permette dunque l'acquisizione della capacità di padroneggiare tanto abilità logiche quanto quelle esperienziali.

In quest'ottica, il metodo di studio rappresenta quello strumento che consente un apprendimento strategico lungo il corso della vita e lo sviluppo di una progettualità formativa orientata a sostenere i processi che conducono all'acquisizione di competenze cognitive, sociali ed emotivo-motivazionali (Alberici, Serreri, 2003).

Il ruolo fondamentale dell'aspetto procedurale attraverso cui l'allievo consegue il metodo si evince dalla successiva attivazione di tali processi di sviluppo di competenze, che possono presentarsi sotto forma di varia natura, per evolversi in una direzione strategica. Sicché, l'allievo stesso assume un carattere strategico (Alberici, 2001), in quanto riesce ad attribuire un significato al suo *modus operandi* e all'oggetto di studio ampliando, contestualmente, la dimensione riflessiva e proattiva del suo apprendimento. Si stabilisce così una connessione sinergica e circolare tra il pensiero personale dell'allievo e la sua traduzione in azione, che promuove la conoscenza e l'apprendimento.

Nell'ambito di questa cornice metodologico-interpretativa, la costruzione dell'individuale metodo di studio si fonda sulla base di un complesso di nodi e connessioni tra le diverse forme di apprendimento strategico che richiedono l'acquisizione di un atteggiamento flessibile e metacognitivo, nonché di una buona disposizione verso lo studio in generale.

Borkowski (1988), a tale riguardo, sintetizza un profilo dello studente strategico costituito di dieci caratteristiche di seguito descritte.

1. Conosce un gran numero di strategie utili all'apprendimento.
2. Capisce quando, dove e perché queste strategie sono importanti;
3. Sceglie le strategie con saggezza e le applica operando un monitoraggio.
4. E' intrinsecamente motivato.
5. Aderisce ad una visione incrementale della crescita della mente.

⁸ "Una mappa cognitiva è una cartina mentale di una zona dell'esperienza. Contiene gli oggetti, la conoscenza del loro uso e funzione, la dislocazione assoluta e reciproca, e numerose altre nozioni obiettive. Contiene, inoltre, conoscenze soggettive, ossia gli elementi di valutazione e di giudizio personale sulle nozioni obiettive. E' il disegno in sé della cartina mentale e il processo stesso di disegno; rappresenta dunque sia la conoscenza che la cognizione, sia gli apprendimenti che le modalità di apprendimento" (ivi, p. 241).

6. Non ha paura dell'insuccesso; infatti, comprende che l'insuccesso è indispensabile per raggiungere il successo.
7. Non è ansioso di fronte ad una prova, ma piuttosto vede le prove come occasione per imparare.
8. Crede nello sforzo attentamente organizzato.
9. Rispetta ed apprezza la diversità del talento umano (utilizza se stesso piuttosto che altri come pietra di paragone per giudicare il successo).
10. E' sostenuto in tutti i punti sopraelencati da genitori, scuola e società in genere.

Da tale profilo si nota come lo studente strategico utilizzi, appunto, strategicamente, le sue risorse cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo-motivazionali per imparare e per studiare. Da una lettura analitica, si deduce infatti come egli possieda una conoscenza metacognitiva delle strategie (1 e 2), monitori le sue operazioni mentali (2 e 3), assuma un buon atteggiamento metacognitivo (punti 4, 5, 6, 7, 8, 9) ed abbia un buon rapporto con l'ambiente di apprendimento (4 e 10).

E' quindi "implicita l'idea che la conoscenza di strategie di studio non è per se stessa efficace, se non è affiancata da un'adeguata disposizione verso l'apprendimento e da un buon monitoraggio" (Cornoldi, 1995, p. 334).

In tale quadro, si condivide l'assunto che l'acquisizione dell'individuale metodo di studio si sviluppi nell'ambito di componenti interrelate tra le quali, le più rilevanti, sono caratterizzate dalle strategie: "cognitive e di apprendimento", di "organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro", e di "gestione delle emozioni" (Chiappetta Cajola, 2017b).

4.3. La componente del metodo di studio "strategie cognitive e di apprendimento"

In ambito psicopedagogico, molte ricerche e studi (Brown, Armbruster, Baker, 1986; Pressley, Woloshyn, 1995; Cornoldi, 1995; Dansereau, 1985; Loranger, 1994; Cataldo, Cornoldi, 1998; Paulesu *et al.*, 2014) chiariscono alcuni aspetti del funzionamento cognitivo in relazione ai processi di apprendimento scolastico e

mettono in luce l'apporto fondamentale fornito dalle strategie cognitive che veicolano l'apprendimento stesso e che pongono le basi per l'attività di studio.

Secondo tali ricerche, una delle componenti più rilevanti per l'acquisizione del metodo di studio è rappresentata dalle strategie cognitive e di apprendimento, ovvero dalle funzioni sottese, essenzialmente: alla focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere e/o del materiale da studiare (attenzione selettiva), all'elaborazione e rappresentazione dell'informazione (Atkinson, Shiffrin, 1968; Stenbreg, 1985) attraverso la costruzione di nuove relazioni e collegamenti, a partire dagli schemi concettuali già posseduti, all'organizzazione delle informazioni in unità più comprensive o in totalità più integrate (Pellerey, 2013) e al loro recupero di queste in memoria.

Lo sviluppo di strategie cognitive volte alla gestione dei processi di attenzione selettiva durante l'apprendimento e lo studio è un'abilità essenziale per acquisire la capacità di studiare con profitto, in quanto la costruzione di un buon metodo di studio dipende anche dall'attitudine alla concentrazione, quindi dall'intensità dell'attenzione e dall'ampiezza temporale di essa, nonché dalla sua durata.

Lo studio, pertanto, richiede la capacità di focalizzare l'attenzione a certi livelli di profondità e di persistenza, per far sì che si acceda all'elaborazione delle informazioni e delle conoscenze, e per produrre processi inferenziali logici che conducano l'allievo a trarre conclusioni implicitamente contenute nel materiale rendendole esplicite, attraverso un ragionamento su di esse.

Tale organizzazione delle conoscenze permette di selezionare le informazioni più importanti e di porre in secondo piano, o scartare, quelle secondarie, nonché di offrire l'opportunità di schematizzare le prime in rappresentazioni grafiche e concettuali che ne mettano in evidenza la comprensione.

Schneider e Pressley (1989) riassumono in sei punti il progresso che si riscontra fra i sette e i diciotto anni nelle modalità di elaborazione dell'informazione, da parte di uno studente di seguito illustrate.

- “1. Cresce con l'età il grado di elaborazione attiva/trasformazione.
2. Aumentano le risorse cognitive di memoria di lavoro necessarie per l'utilizzazione di strategie complesse di studio.

3. Diventa maggiore la coerenza e la sistematicità di elaborazione che consente, ad esempio, di cercare di recuperare le informazioni memorizzate tenendo conto delle modalità attraverso cui si erano studiate.
4. C'è una capacità superiore di trasferire le strategie conosciute di studio a situazioni nuove.
5. C'è una migliore integrazione fra strategie e tipo di materiale da apprendere.
6. Aumenta il livello metacognitivo generale dello studente” (Cornoldi, Gruppo MT, De Beni, 2015).

Ciò premesso, è utile puntualizzare che, in merito all'elaborazione dell'informazione, esiste una differenza tra “il possedere delle conoscenze e l'essere capaci di azioni efficaci. Probabilmente le conoscenze e le abilità cognitive sono necessarie ma non sufficienti per il successo scolastico. Gli studenti spesso saprebbero cosa fare, ma non riescono a tradurre le loro conoscenze in una buona prestazione: ma quand'anche fossero in grado di tradurre le loro conoscenze in prassi adeguate, si ritrovano in difficoltà quando vengono abbandonati a sé stessi perché non riescono a compiere lo sforzo necessario per adempiere a compiti difficili” (Bandura, 2000, p. 317).

Alla luce di queste considerazioni, l'obiettivo trasversale ad ogni attività didattica finalizzata allo sviluppo delle strategie cognitive e di apprendimento è quello di far acquisire consapevolezza in ogni allievo rispetto ai propri processi cognitivi. Di conseguenza, l'azione più opportuna dell'insegnante è quella di strutturare una costruzione personalizzata ed efficace del metodo di studio, il cui conseguimento è spesso carente (Mazzeo, 2005).

4.3.1. Cognizione e metacognizione: due strategie interrelate nell'acquisizione del metodo di studio

Come si è visto, un funzionamento cognitivo efficace richiede non solo strategie cognitive che veicolino la comprensione della conoscenza fattuale e delle operazioni di ragionamento per determinati ambiti di attività, ma anche strategie metacognitive che sostengano le modalità di organizzazione, di monitoraggio, di

valutazione e regolazione dei processi di pensiero (Flavell, 1978; Meichenbaum, Asarnow, 1979; Brown, 1984; Rumelhart, Norman, 1981, Mitchell, 2008).

Le strategie metacognitive che intervengono nel processo di sviluppo del metodo di studio sono dunque fondamentalmente tre: la pianificazione⁹, il monitoraggio¹⁰ e la valutazione¹¹.

In particolare, la capacità di pianificare implica una riflessione su sé stessi attraverso la quale l'allievo individua, nel contempo, sia i limiti, le influenze e i condizionamenti del contesto ambientale sia le modalità di interpretarli e di agire in risposta ad essi, nell'ambito di un dialogo con le proprie risorse interiori (Azevedo, 2009).

La metacognizione¹², pertanto, comporta il pensare alle attività cognitive in modo articolato per trovare soluzioni, “decifrare le richieste dei compiti ambientali, fare riferimento a conoscenze rilevanti sia fattuali che operazionali, rilevare il grado di adeguatezza e di versatilità delle proprie abilità, testare la propria comprensione e valutare e rivedere i piani e le strategie posti in essere a seconda dei risultati prodotti” (Bandura, 2000, p. 311). Attraverso la gestione delle strategie cognitive e metacognitive, quindi, l'allievo controlla il proprio pensiero orientandolo con proprie valutazioni e indicazioni operative e si dispone ad agire in relazione sia alle risorse interne sia a quelle esterne relative al contesto di riferimento (Brown, 1987; Brown, Armbruster, Baker, 1986; Brockett, Hiemstra, 1991; Ku, Ho, 2010) e all'oggetto di studio.

⁹ La pianificazione permette di definire le procedure che guidano il proprio pensiero, nonché di scegliere le strategie più appropriate e di ripartire le risorse disponibili in una determinata situazione (Ku, Ho, 2010).

¹⁰ Il monitoraggio si riferisce ad una continua consapevolezza e comprensione del compito che richiede la verifica delle informazioni, la focalizzazione dell'attenzione sui concetti più importanti e l'individuazione delle ambiguità informative (*ibid.*).

¹¹ “Le strategie di valutazione richiedono la capacità di valutare e correggere i propri processi cognitivi. Questi includono la valutazione dei propri ragionamenti, obiettivi e conclusioni oltre alla disponibilità di revisionarli, quando è necessario” (*ivi*, p. 254).

¹² Con questo termine si fa riferimento ad “una specie di grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle, indurre alla riflessione. Di fatto, le operazioni cognitive possono essere raccolte in talune categorie fondamentali quali l'atteggiamento metacognitivo (o conoscenza metacognitiva generale), le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo [...]. L'atteggiamento metacognitivo si riferisce alla propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale e allo sviluppo di alcune idee di fondo sul funzionamento mentale [...]. Le conoscenze metacognitive specifiche si riferiscono alle idee e alle informazioni sul funzionamento mentale che un individuo ha acquisito [...]. I processi metacognitivi di controllo riguardano le operazioni con cui l'individuo effettivamente sovrintende alla esecuzione dei propri processi cognitivi, tipicamente influenzato dall'atteggiamento metacognitivo (Cornoldi, de Beni, Gruppo MT, 1993, p. 16), utilizzando le proprie conoscenze metacognitive specifiche.

L'interrelazione tra tali strategie consente pertanto all'allievo di interpretare la relazione esistente tra sistemi e sistemi e l'ambiente e, di conseguenza, di attivare "processi di auto-co/organizzazione lungo la direzione dell'autonomia, a partire dal rinvenimento di risorse interne/esterne" (Patera, 2014, pp. 158-159).

Nella logica di apprendimento ricorsivo così delineata, l'attività strategica si esplica sulla base dei vincoli interni ed esterni che vengono a rappresentare spazi intersoggettivi di negoziazione e di co-costruzione di senso condiviso (Ceruti, 2000). Ciò fa sì che la metacognizione maturi la competenza nell'agire e favorisca una riflessione critica e consapevole dell'allievo sui suoi funzionamenti e sui suoi processi di apprendimento, migliorandone i risultati. Infatti, "l'attività metacognitiva coinvolge la percezione, la critica, il giudizio e il processo decisionale, consentendo alle persone di orchestrare e di auto-regolare le proprie strategie di apprendimento e quelle capacità comprese nel termine *pensiero critico*" (Pithers, 2000, p. 241).

Alla luce di tali risultanze e considerazioni, si evidenzia come l'acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento del metodo di studio richiedano necessariamente l'attivazione di una pluralità di abilità cognitive, metacognitive, sociali, organizzative in stretta relazione tra loro. Esse costituiscono i requisiti fondamentali per un uso funzionale ed efficace delle risorse cognitive individuali (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993).

4.3.2. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente "strategie cognitive e di apprendimento"

Come dimostrano le evidenze scientifiche (APA, 2014), gli allievi con DSA possono mostrare carenze nello sviluppo di una o più componenti del metodo di studio.

Con particolare riferimento all'uso delle strategie cognitive e di apprendimento, essi possono incontrare difficoltà legate alla labilità mnemonica (Oakhill *et al.*, 2003; Papagno, 2003; Miller, Keenan, 2009), all'ordinamento della sequenzialità degli eventi (Cataldo, Cornoldi, 1998), alle connessioni infratestuali e tra

conoscenze pregresse e conoscenze nuove, alla comprensione delle informazioni (De Beni, Palladino, 2000; Palladino, Cornoldi, De Beni, Pazzaglia, 2001; Carretti *et al.*, 2005; APA, 2014), all'individuazione dei nuclei informativi (Cataldo, Cornoldi, 1998; Carretti, Cornoldi, De Beni, 2007).

Possono inoltre mostrare un basso livello di metacognizione e di controllo sulla propria comprensione (De Beni, Pazzaglia, 1995, 2003; Cornoldi, 1990, 1995; Cornoldi, Caponi, 1991; Cataldo, Cornoldi, 1998; APA, 2014), un inadeguato patrimonio lessicale (Paulesu *et al.*, 2014), un'insufficiente capacità di riflessione sul testo ed uno scarso repertorio flessibile di strategie (Meneghetti, De Beni, Cornoldi, 2007).

In buona sostanza, una tipologia di difficoltà riguarda la strategicità (Pellerey, Orio, 1995) nell'approccio allo studio sul testo e il modo attraverso cui gli allievi organizzano il tempo e lo spazio per l'attività di studio. Dalle ricerche di settore cui si è fatto fin qui cenno, emerge infatti che gli allievi con difficoltà di lettura presentano immaturità nelle abilità metacognitive, con ricadute negative sulla comprensione.

Inoltre, in alcuni allievi coesiste il disturbo della comprensione del testo (Consensus Conference, 2007, 2011; APA, 2014) e ciò rende ancor più difficoltoso lo studio, poiché la comprensione veicola l'apprendimento generale del contenuto ed alcuni suoi aspetti precipui, quali: l'individuazione dei nuclei informativi principali, l'evidenziazione e la selezione delle parti più rilevanti, l'integrazione del testo, le inferenze e la consequenzialità degli eventi narrati o descritti.

Le cause delle difficoltà sono rintracciabili nell'inadeguata gestione delle informazioni verbali e delle risorse attentive (De Beni, Palladino, 2000; Palladino, *et al.*, 2001; Carretti *et al.*, 2005), e nell'impiego di tecniche di analisi del testo.

Gli allievi con DSA, come gli altri allievi con difficoltà nell'area dell'apprendimento, fanno anche meno frequentemente uso di queste ultime rispetto ai normolettori (Cornoldi *et al.*, 2010). Ciò è confermato dal fatto che alcuni allievi sono in grado di applicare tecniche di apprendimento e di studio su alcuni tipi di testo, ma non su una pluralità di tipologie (Pressley *et al.*, 1992).

In base alle particolarità del disturbo specifico, infatti, gli allievi utilizzano maggiormente una tecnica piuttosto che un'altra e beneficiano dell'una, o dell'altra in forma diversificata (Paoletti, 2001; Cisotto, 2006).

Alcuni allievi riscontrano difficoltà quando sono chiamati a riflettere sul testo¹³, nel senso indicato dal framework Pisa (OECD, 2009, 2012), ovvero, quando viene loro richiesto di stabilire un collegamento tra quanto stanno leggendo e i propri pensieri, e le proprie esperienze pregresse in merito ad un determinato argomento di studio. A tale difficoltà è connessa quella del collegamento di ciò che gli allievi già sanno con quanto ancora devono acquisire, di cui si è detto¹⁴.

A scuola, talvolta, la difficoltà a mettere in relazione conoscenze pregresse e nuove può essere anche dovuta all'organizzazione di una didattica che non stimola tali connessioni e che si riduce esclusivamente alla trattazione di parti di programma disciplinare sviluppati a compartimenti stagni (Calvani, 2014a). Questo comporta che ciò che viene appreso in un determinato contesto rimanga una conoscenza inerte e non utilizzabile al di fuori di questo¹⁵.

Ulteriori elementi di difficoltà riguardano la memorizzazione di alcune informazioni precise, come nomi di personaggi e luoghi, e date, nonché l'accesso al significato di singoli articoli, congiunzioni o preposizioni (Perfetti, Lesgold, 1977; Perfetti, 1985), come: *un, il, che, in*, utili a collegare le informazioni di quanto si legge e si studia, e a produrre inferenze a partire dal testo scritto e/o da informazioni numeriche (APA, 2014).

Anche alla luce di queste conoscenze sugli allievi con DSA, per aumentare la qualità dei profili di studio (Trincherò, 2014) e realizzare una didattica realmente inclusiva, è necessario impegnare tali allievi nella pratica di opportune strategie

¹³ La capacità di riflettere sul testo entra in gioco, in particolar modo, quando in esso l'autore esprime giudizi diversi e/o contrastanti, e quando il lettore è chiamato a dare una propria opinione sulla forma o sul contenuto del testo stesso (OECD, 2012).

¹⁴ Ausubel (1978) sostiene che sia possibile superare il gap tra le conoscenze pregresse e le nuove, attraverso un insegnamento preliminare più generale e astratto, propedeutico alla realizzazione di organizzatori semantici e anticipati (cfr. CAP. 5), che favoriscono l'allievo nel porre in relazione le due tipologie di conoscenze. Tale insegnamento preliminare consente il recupero, dalla memoria a lungo termine, delle conoscenze utili all'apprendimento del materiale di studio, e permette lo sviluppo della capacità di comprendere il significato di quanto studiato in modo più organico e compiuto.

¹⁵ Al contrario, una tecnica che aiuti l'allievo con DSA a collegare le informazioni del testo con le conoscenze pregresse rappresenta una misura di compensazione per la comprensione del testo stesso e per l'applicazione del significato del suo contenuto ad altri contesti di apprendimento (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2001).

elaborative e metacognitive (Carretti, Cornoldi, De Beni, 2002), che costituiscono il terreno fondante dell'acquisizione del metodo di studio.

Uno tra gli esempi delle modalità attraverso le quali insegnare suddette strategie è offerto dal decalogo elaborato da Schneider (1989), presentato di seguito.

1. Fornire una spiegazione dettagliata.
2. Insegnarla fornendo un esempio concreto, ovvero offrendosi come un modello da imitare di individuo che usa la strategia (*modeling*).
3. Ripetere bene le prime due fasi.
4. Ottenere dagli alunni osservazioni e commenti.
5. Porre l'accento sul controllo che la strategia permette di operare sul processo di apprendimento.
6. Rinforzare il soggetto dopo che ha mostrato di usarla appropriatamente.
7. Invitare il soggetto ad automonitorarsi cioè a osservarsi e tenersi sotto controllo.
8. Operare un confronto tra i risultati ottenuti usando la strategia e quelli conseguiti col sistema tradizionale precedentemente usato.
9. Incoraggiare il ragazzo a generalizzare la strategia ad altri contesti.
10. Insegnare l'uso in materie e con materiali diversi e in contesti differenti (tratto da Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993, p. 13).

4.4. La componente del metodo di studio “organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro”

Un'altra componente fondamentale del metodo di studio è relativa alla capacità di organizzare il tempo entro cui tale attività si prevede e si effettua, e di pianificarla attraverso un'accurata individuazione e gestione delle risorse disponibili.

Si tratta, sostanzialmente, di acquisire abilità di autoregolazione¹⁶, che costituiscono una fonte di soddisfazione personale, di interesse e di benessere (Bandura, 2000).

¹⁶ “Con il termine *autoregolazione*, che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste [...] sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo, di tipo *strategico*, che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso e di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla, si tratta di un livello *tattico*. In

Unitamente all'impiego di strategie cognitive, l'uso di quelle autoregolative rappresenta dunque uno strumento essenziale per potenziare le proprie abilità e per costruire l'individuale metodo di studio¹⁷.

Nel corso del processo autoregolatorio orientato all'organizzazione e alla pianificazione dello studio, l'allievo passa in rassegna i diversi modi di affrontarlo e sceglie le azioni di svolgimento delle attività più idonee ed efficaci, selezionandole tra quelle che fanno già parte del suo patrimonio conoscitivo, o sperimentandone di nuove, attivando un processo di *problem solving*.

Attraverso tali azioni, l'allievo prende consapevolezza delle sue modalità di operare nella situazione di apprendimento e ciò gli permette di conseguire le strategie di controllo sui risultati.

Nell'ambito del processo di acquisizione del metodo di studio, gli insegnanti si aspettano che gli allievi con DSA divengano, nel tempo, sempre più autoregolati. Ciò non sempre avviene in quanto le loro abilità autoregolatorie possono essere carenti (Grow, 1991), per questo, è necessario proporre attività didattiche finalizzate all'adeguato sviluppo dell'autoregolazione, che consentano di imparare a monitorare sia i processi di pensiero sia gli stati emozionali autodebilitanti (Rosenthal, 1980; Smith, 1980). Allo stato attuale delle conoscenze in tale ambito, come dimostra la teoria sociocognitiva (Bandura, 1986), è noto sia che le strategie metacognitive aiutano l'apprendimento scolastico, sia che gli allievi non regolano il loro sviluppo e il loro funzionamento cognitivo solo grazie all'apprendimento medesimo. Tale teoria espande il concetto di autoregolazione in due direzioni: quella di una serie di meccanismi autoregolatori che guidano il funzionamento cognitivo e quella che comprende abilità sociali e motivazionali, quindi, non solo cognitive.

L'insegnamento di una simile disposizione cognitivo-motivazionale aiuta lo studio in quanto induce al rispetto dei tempi stabiliti, anche in presenza di altre

entrambi il livelli sono richieste sotto competenze che si riferiscono alle varie dimensioni dell'apprendere: cognitiva, metacognitiva, motivazionale, volitiva, affettiva e relazionale" (Pintrich, Zusho, 2002, citato in Ottone, 2014, p. 17)

¹⁷ Grazie alla capacità di autoregolazione, infatti, nel momento in cui l'allievo si trova di fronte ad una situazione di difficoltà, riesce ad attivarsi per identificare le fonti di disagio, ridurle, o eliminarle allo scopo di proseguire l'attività di studio (*ibid.*).

attività piacevoli ed interessanti in competizione con l'adempimento dello studio stesso (Zimmerman, Bandura, Martinyez-Pons, 1992).

Questa disposizione, inoltre e di conseguenza, pone l'allievo con DSA nella condizione di poter dirigere il proprio apprendimento (Pellerey, 1996, 2013, 2015; Ottone, 2014) e di essere determinato a farlo.

E' questo un aspetto fondamentale che caratterizza un buon metodo di studio, in quanto lo sviluppo delle capacità di autodirezione rende l'allievo capace non soltanto di condurre la propria crescita intellettuale, al di là dell'istruzione formale, ma anche di migliorare la natura e la qualità dello studio e delle esperienze di vita (Bandura, 2000).

Per l'allievo con DSA, in particolare, la capacità autoregolativa di organizzazione e pianificazione è imprescindibile, poiché gli consente di capire cosa fare e di conoscere le modalità attraverso le quali farlo. Ciò costituisce, di per sé, una valida misura compensativa alle sue difficoltà strumentali dovute al disturbo specifico.

La capacità di autoregolazione può essere conseguita mediante l'uso di tecniche impiegabili sia nella didattica in classe sia nel lavoro svolto a casa.

Tra quelle più utili, vi è la strutturazione dell'ambiente di apprendimento, che deve risultare il più favorevole possibile allo studio (cfr. CAP. 5).

L'acquisizione del metodo, infatti, non può essere disgiunta dalle condizioni ambientali, dalle relazioni sociali in cui avviene, o dai suoi effetti intrapersonali¹⁸.

Tali condizioni, oltre ad aumentare la motivazione per lo svolgimento dei compiti scolastici, permettono di trarre informazioni dal materiale e di acquisire conoscenze dall'analisi degli oggetti di studio, da un lato, e di sviluppare la capacità di chiedere aiuto agli altri quando ciò si rende necessario, dall'altro.

¹⁸ Secondo questa direzione educativa, la componente relativa all'organizzazione e alla pianificazione non solo favorisce i successi scolastici, ma contribuisce all'implementazione delle relazioni interpersonali. Ciò si ripercuote positivamente anche sulla capacità di gestire gli stati d'animo legati all'attività di studio (Bandura, 2000).

4.4.1. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente “organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro”

Tra le difficoltà che l'allievo con DSA può incontrare nello sviluppo di capacità autoregatorie legate all'organizzazione e pianificazione del lavoro di studio, si annoverano: abitudini inadeguate ad affrontare lo studio (Lo Presti, 2015), labilità di attenzione e attenzione focalizzata su aspetti superflui (Paoletti, 2001), scarsa memoria di lavoro (Perfetti, Goldman, 1976; Yuill, Oakhill, Parkin, 1989), bassa autonomia (Tabassam, Grainger, 2002; Lo Presti, 2015), uso poco consapevole degli strumenti compensativi (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012), esigua capacità nel prendere appunti, immaturo senso di responsabilità verso l'apprendimento.

Le difficoltà maggiormente ostacolanti che gli allievi con DSA incontrano nello studio sono dunque associate ad abilità deficitarie autoregatorie dovute, principalmente, ad un basso livello di autonomia e alla tendenza nel porre l'attenzione su aspetti superflui dell'attività di studio, piuttosto che su quelli fondamentali.

Il comportamento più diffuso è, ad esempio, quello di passare da un contenuto di studio all'altro, da una disciplina all'altra, senza essersi accertati della comprensione e memorizzazione di quello/a precedente e di aver completato lo studio di una materia prima di iniziare un'altra.

Ciò è dovuto anche all'inadeguata memoria di lavoro, una delle cause principali delle difficoltà di comprensione e delle abilità deficitarie nell'elaborazione lessicale e nel ragionamento inferenziale.

Un importante sostegno all'organizzazione dell'attività di studio è rappresentato dalla calendarizzazione degli impegni scolastici ed extrascolastici, e delle attività ad essi connesse (cfr. CAP. 7, § 7.4.5). Gli allievi, infatti, necessitano di essere guidati, con opportune sollecitazioni e mezzi, a rendersi progressivamente autonomi nel gerarchizzare le priorità sottese a ciascun impegno, in termini di urgenza e di importanza (Macario, Buonvicino, Defendi Rocchi, 2000).

Le maggiori difficoltà sono infatti quelle di non riuscire a pianificare il lavoro di studio in relazione alla varietà dei compiti, all'ipotesi del tempo che occorre per svolgerli (Rampin, 2016) e alla necessità di svolgerne prima alcuni piuttosto di

altri. Tale difficoltà li induce ad un dispendio di energie e forze che non vengono opportunamente orientate verso le priorità richieste dallo studio (*ibid.*).

Un'ulteriore difficoltà è rappresentata dalla tendenza ad un'inadeguata strutturazione della sessione di studio in relazione alle fasi che esso richiede e alle modalità di studio: quali discipline/argomenti studiare e in quali momenti della giornata, quali tecniche di analisi del testo impiegare, quali strumenti compensativi utilizzare, come accertarsi della propria preparazione in vista di una prova ecc.

Anche l'organizzazione gerarchica del materiale (Artis, 2008) può rappresentare una difficoltà nello sviluppo della componente organizzativa del metodo di studio. Infatti, tanto più tale organizzazione è di alto livello, tanto più l'elaborazione delle informazioni tratte è di migliore qualità.

E' necessario, quindi, che gli insegnanti spieghino e precisino come adoperare il materiale, quali tecniche impiegare su di esso (White, 2004) e come procedere per il controllo della propria capacità organizzativa.

La scuola ha dunque il compito di sostenere l'allievo nello sviluppo di una più adeguata capacità di attenzione, di uso del tempo, dello spazio e dei materiali per promuovere buone abitudini di studio e senso di responsabilità verso l'apprendimento e la scuola.

4.5. La componente del metodo di studio “gestione delle emozioni”

Come si è fin qui visto, la capacità degli allievi di gestire il proprio apprendimento scolastico si esprime sia a livello cognitivo e metacognitivo, sia organizzativo ed emotivo-motivazionale.

Solo se possiedono adeguate abilità in riferimento ai diversi livelli, infatti, gli allievi possono essere in grado di elaborare, attuare e controllare strategie di apprendimento e di studio in modo interrelato e congruo.

In particolare, la componente emotivo-motivazionale è di importanza imprescindibile per la costruzione dell'individuale metodo di studio, in quanto costituisce “una sorta di variabili sottostanti l'attivazione di adeguate strategie

cognitive e di autoregolazione” (Tornar, 2005, p. 32) e, pertanto, diviene condizione *sine qua non* a tale costruzione.

Nell’ambito della teoria metacognitiva, è stato sviluppato un modello denominato *Good Strategy User-G.S.U.*, che descrive le relazioni esistenti tra i fattori strategici di tipo cognitivo e metacognitivo, e che indica le modalità attraverso le quali apprendere un corretto atteggiamento metacognitivo-motivazionale (Borkowski, Muthukrishna, 1994).

Secondo tale teoria, durante il processo di acquisizione strategica, l’allievo è in grado di imparare ad utilizzare le strategie, anche grazie ai rinforzi¹⁹ interni ed esterni all’allievo stesso, sviluppando un certo stile attributivo (Weiner, 1985) che influenza la sfera emotivo-motivazionale (De Beni, Moè, 1998) implicata nelle attività di studio.

Secondo il modello di Wigfield e Eccles (2000), l’influenza emotivo-motivazionale è tanto maggiore quanto è determinata sia dalle aspettative di riuscita sia dal valore assegnato al compito. Le aspettative, infatti, “discendono dalla percezione di essere capaci di affrontare il compito [...] e si collegano all’attribuzione all’impegno” (Cornoldi, 2007, p. 254).

Il valore²⁰, invece, attinge dagli obiettivi a breve/medio e lungo termine che l’allievo si pone e dalle percezioni che ha di sé stesso rispetto al proprio futuro. Infatti, le *performance* scolastiche possono essere il prodotto delle aspettative di riuscita in questi impegni ed essere inferite dal valore che si attribuisce al successo (Wigfield, Eccles, 2000; Cornoldi, 2007).

Il sistema aspettative-valori²¹ influisce sulla disposizione verso l’apprendimento e lo studio, che risulta quindi determinata dalla motivazione ad apprendere e

¹⁹ Il rinforzo è lo stimolo in grado di accrescere, mantenere o ridurre la frequenza di un determinato comportamento (De Beni, Moè, 2000c). Si possono distinguere due tipi di rinforzi: *positivi* o *negativi*. I primi hanno l’obiettivo di motivare l’allievo, i secondi di demotivare il comportamento oggetto di punizione. “La teoria del rinforzo presenta, quindi, il grosso vantaggio di sottolineare il ruolo e l’importanza della relazione fra chi rinforza e chi è rinforzato” (Valenti, 2012, p. 73).

²⁰ Il valore “può assumere significati diversi: strumentale (studio questa cosa perché mi serve per...), intrinseco (faccio perché mi piace, mi diverte), per il concetto di sé (affronto questo argomento perché sento che è una cosa mia), per le emozioni che consente di esperire (mi impegno a lungo e faccio dei sacrifici, perché immagino già quanto mi sentirò soddisfatto/a dopo)” (Cornoldi, 2007, p. 254).

²¹ Tale sistema precisa che “non basta che un bambino/a si senta capace di affrontare un compito e sappia come svolgerlo, ovvero conosca le strategie, ma è necessario anche che dia importanza a quella cosa, che questa rientri nei suoi obiettivi o sia funzionale a degli scopi o gli/le consenta di esperire emozioni positive e sentire che sta realizzando qualcosa di importante per sé” (*ibid.*).

studiare²²; infatti, vi è correlazione tra cognizione, metacognizione, autoregolazione e motivazione.

L'influenza positiva della sfera emotivo-motivazionale e cognitiva genera senso di autoefficacia. Pur essendo condizionate dall'acquisizione di abilità cognitive, tuttavia, le convinzioni di efficacia non ne sono mai un semplice riflesso (Schunk, 1989).

Ciò è dimostrato da allievi i quali, con il medesimo sviluppo di abilità cognitive, differiscono nelle loro *performances* intellettuali a seconda dell'autoefficacia percepita: “le convinzioni di efficacia che gli alunni si formano influenzano la misura della coerenza e della motivazione con cui applicano ciò che conoscono. L'autoefficacia percepita, dunque, è un predittore migliore delle sole abilità” (Bandura, 2000, p. 302) e riveste un ruolo fondamentale nel controllo delle emozioni legate allo studio.

4.5.1. Le fonti dei processi emotivo-motivazionali coinvolti nello studio

I processi emotivo-motivazionali assumono un ruolo determinante nell'acquisizione del metodo di studio, poiché sono quelli che inducono ad agire (Heckhausen, 1991) in una determinata direzione piuttosto che in un'altra per raggiungere lo scopo e affrontare la situazione (Nuttin, 1983).

Grazie a tali processi, infatti, l'allievo “sviluppa un'immagine di sé come persona che apprende, la quale entra in rapporto con le diverse modalità di organizzare e gestire l'attività cognitiva, condizionandola” (Tornar, 2005, p. 32).

La risposta dell'allievo di fronte al compito di apprendimento, la sua capacità di attivare le risorse necessarie e la natura del suo sforzo dipendono, ovvero, da strategie di tipo emotivo-motivazionale.

Tuttavia, “nonostante la sua centralità nella tematica dell'apprendimento scolastico, il problema della motivazione non ha trovato in campo psicopedagogico una concettualizzazione unitaria [...]. Il panorama relativo alla

²² E' noto che senza aspirazione e senza il coinvolgimento in attività di valore l'allievo con DSA può essere demotivato, frustrato e tale stato emotivo può causare il ristagno di capacità che rischierebbero di restare sottosviluppate (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012).

motivazione è, per questo motivo, piuttosto vasto (e) ciascun approccio teorico aiuta a descrivere un aspetto della motivazione e a comprenderne meglio la complessità” (Valenti, 2012, p. 72).

In questa sede, data tale varietà e complessità, si riportano le risultanze relative alle fonti motivazionali che assumono un ruolo particolarmente rilevante nell’acquisizione del metodo di studio.

Gli studi di settore (Nuttin, Lens, 1985; Weiner, 1985; Kuhl, 2000) hanno individuato quattro categorie fondamentali che costituiscono le fonti dei processi di natura emotivo-motivazionali implicati nell’apprendimento e nello studio.

Una prima categoria si riferisce alla percezione di autoefficacia (Bandura, 2000) di cui si è detto e alla disposizione verso la scuola, con i suoi impegni, le sue richieste e le sue sfide che influenzano il comportamento dell’allievo e le sue emozioni. Infatti, la percezione nel riuscire ad affrontare in maniera ottimale una *performance* scolastica genera un’emozione positiva che alimenta la tendenza a cimentarsi in nuovi impegni con maggiore perseveranza.

Tale percezione si traduce nella volizione, di cui Bandura (1986, 1988) teorizza lo sviluppo sulla base di tre fattori: l’osservazione continua e la valutazione emotiva del proprio operato nella direzione perseguita, la percezione di poter raggiungere lo scopo individuato e la capacità di adattarsi all’evolversi della situazione. Tale processo volitivo regola l’intensità dello sforzo di studio e la continuità e l’assiduità nel tempo, favorendo il perseguimento dell’obiettivo di apprendimento prefissato. Inoltre, consente di ampliare la resistenza alla fatica e agli imprevisti che potrebbero intervenire nel corso delle attività.

L’allievo, quindi, sostenuto dall’autoregolazione e dalla volizione, riesce ad impiegare il tempo in modo produttivo ed a portare proficuamente a termine lo studio. Nella fase iniziale e di realizzazione dello sviluppo del metodo, dunque, un peso predominante è assunto dall’autoefficacia e dalla volizione.

Una seconda fonte di motivazione si evince dagli studi di Herbart (1806, tr.it., 1925) e Dewey (1966), i quali hanno posto l’accento sull’interesse dell’allievo verso specifiche attività e questioni, o verso specifici concetti.

L’interesse può risultare di due tipi: situazionale e individuale. Il primo, si determina quando si è impegnati in un’attività che si reputa, appunto, interessante,

o in una piacevole conversazione con una persona, o quando si apprende attraverso l'utilizzo di un oggetto legato al proprio interesse, in un determinato contesto; in questo caso, l'interesse è dovuto alle caratteristiche del contesto/situazione stesso/a e allo scopo che ci si prefigge. L'interesse individuale si manifesta, invece, quando si attribuisce valore all'attività, indipendentemente dal raggiungimento di uno scopo.

A scuola, è prioritario favorire la tipologia di interesse situazionale per suscitare la motivazione e passare da questo ad un interesse individuale e viceversa, attraverso una ripetuta, positiva e progressiva esperienza (Pellerey, 2013).

La terza categoria emotivo-motivazionale è rappresentata dall'integrazione di motivazioni intrinseche²³ ed estrinseche²⁴. L'allievo che riesce ad integrare positivamente le due motivazioni può definirsi strategico ed efficace nella gestione delle proprie emozioni legate allo studio.

Nello specifico, egli agisce secondo tre livelli fondamentali: l'introyezione di modalità di azione e di comportamento, l'identificazione di sé con forme di condotta e di valutazione che derivano dall'impatto con gli altri e l'interiorizzazione delle motivazioni estrinseche con quelle intrinseche originarie.

Nella fase di introyezione, l'allievo assume determinati comportamenti verso l'attività di studio sulla base delle influenze esterne che si presentano coerenti con le proprie esigenze legate all'attività medesima, come l'opportunità di ricevere suggerimenti e sollecitazioni, o di riferirsi a modelli. Tuttavia, a questo livello, non vi è ancora una mediazione interiore che permetta di verificare se le influenze esterne consentano o meno una reale progressione nell'autonomia e nella competenza dello studio.

Nella fase di identificazione l'allievo, appunto, identifica sé stesso in relazione ad azioni che provengono dalle influenze esterne e dal rapporto con gli altri come, ad esempio, ricevere l'esempio di modalità di conduzione di un'attività o di un compito da parte degli insegnanti e dei compagni di classe.

²³ Le motivazioni intrinseche sono indipendenti da incentivi esterni (premi, punizioni ecc.) ed esprimono l'autonoma capacità delle persone di darsi dei fini, degli obiettivi, anche in modo non strumentale e al di fuori di una logica di scambio. Sostanzialmente, per motivazioni intrinseche si intendono: il bisogno di sentirsi autonomi, di percepirsi competenti, di relazionarsi con gli altri (Deci, Ryan, 1985).

²⁴ Le motivazioni estrinseche si manifestano quando ci si impegna in un'attività per scopi che sono estrinseci all'attività stessa quali, ad esempio nel caso degli allievi, ricevere lodi, riconoscimenti e/o buoni voti, oppure per evitare situazioni spiacevoli come una punizione, una brutta figura davanti ad altri ecc. (*ibid.*).

Nella fase di interiorizzazione, l'allievo valuta le motivazioni estrinseche in relazione ad un più vantaggioso e adeguato compiacimento di quelle intrinseche.

Ciò significa che, per generare una buona motivazione verso lo studio è necessario che l'allievo connetta ciascuna motivazione proveniente da fonti esterne con alcuni suoi bisogni fondamentali, quali l'autonomia, la competenza, la relazione e la prospettiva esistenziale (Pellerey, 2013).

La quarta categoria emotivo-motivazionale è relativa alla capacità di controllo in itinere del proprio rendimento nello studio e al monitoraggio dell'eventuale stato di ansia.

Come hanno infatti sottolineato gli studiosi Nuttin e Lens (1985), tale eventualità permette di elaborare e di realizzare il progetto di vita personalmente significativo, segnato dalla definizione di una pluralità di obiettivi.

Tra le più importanti fonti di motivazione, infatti, vi è il desiderio di raggiungere un traguardo.

Si distinguono perciò due disposizioni motivazionali individuali: una che punta alla prestazione e per la quale l'allievo si impegna ad ottenere un giudizio positivo sul suo operato e ad evitarne uno negativo; un'altra indirizzata all'apprendimento, per la quale l'allievo mira ad aumentare la propria competenza nello studio, per sviluppare un buon giudizio di sé.

Nel corso dell'attività di apprendimento, questi due orientamenti tendono a coesistere²⁵ ma, se prevale in modo eccessivo solo quello prestazionale, l'allievo può assumere modalità non adeguate all'acquisizione del metodo di studio (come, ad esempio, copiare da altri, oppure tentare di superare l'interrogazione con il sottinteso che, una volta superata, ci si possa dimenticare di quanto memorizzato).

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, si individua anche un'ulteriore categoria emotivo-motivazionale che consiste nell'attribuzione di valore al compito che si deve svolgere e nella fiducia verso sé stessi per la sua esecuzione.

²⁵ Il determinarsi dell'uno o dell'altro orientamento disposizionale dipende dall'opinione sulla propria capacità, dalla quale deriva la spinta a dirigere se stessi nell'apprendimento e nello studio. Ciononostante, alcuni studi hanno dimostrato quanto quello verso la padronanza favorisca l'interesse dell'allievo e stimoli la sua motivazione intrinseca, ma anche come quello verso la *performance* possa condurre ad esiti di apprendimento più elevati. Se si considerano i processi autoregolativi, l'orientamento verso l'apprendimento è maggiormente correlato all'autocontrollo e ad un uso più consistente di strategie di elaborazione profonda, rispetto a quelle che tendono ad evitarlo.

Come afferma infatti Kuhl (2000), la valutazione della “compatibilità del compito con la [...] struttura del sé e con le sue abilità non ancora tradotte in routine comportamentali” (ivi, p. 122) dipende dalla percezione dell’allievo di sentirsi padrone delle abilità necessarie allo svolgimento di un compito, o di un’attività e altresì dalla percezione della sua consapevolezza in merito.

4.5.2. Le difficoltà degli allievi con disturbi specifici di apprendimento nella componente del metodo di studio “gestione delle emozioni”

La gestione delle emozioni risulta essere una componente fondamentale per l’acquisizione del metodo di studio, soprattutto in riferimento agli allievi con DSA in quanto, nel tempo, oltre alle difficoltà sul versante cognitivo, strategico ed organizzativo, di cui si è detto, possono sviluppare fragilità anche su quello emotivo-motivazionale.

Tali difficoltà si possono riassumere in: demotivazione e disinteresse (Chapman, Tunmer, Prochnow, 2000), stile attributivo disfunzionale (Weiner, 1985; Turkaspa, Bryan, 1993; Margalit, Al-Yagon, 2002; Moè, De Beni, 2002; Lackaye *et al.*, 2006), basso livello di autoefficacia (Bandura, 2000; Wigfield, Eccles, 2000; Morgan, Sideridis, 2006), tendenza alla depressione (Maag, Reid, 2006; Moè *et al.*, 2004), mancanza di autocontrollo nel comportamento, debole concetto di sé (Tabassam, Grainger, 2002), abbandono precoce del compito (Dunn, Shapiro, 1999; Bouffard, Couture, 2003), bassa autostima scolastica (Searcy, 1988; Wong, 1996; Hall, Spruill, Webster, 2002), scarsa corrispondenza tra la percezione dello studente ideale e la propria (Moè, Cornoldi, De Beni, 2001), attività scolastiche percepite come inutili rispetto ai propri obiettivi di vita e sé futuri (Reid, Borkowski, 1987).

Si evidenzia, dunque, quanto l’inadeguata gestione della componente emotivo-motivazionale implicata nello sviluppo dell’individuale metodo di studio interessi diversi aspetti interrelati.

Esiste infatti un rapporto tra le varie forme di difficoltà di apprendimento e le rappresentazioni legate a vissuti personali (Cornoldi, 1995) che si manifestano,

per la stragrande maggioranza degli allievi, con bassa autostima scolastica e scarso livello di autoefficacia.

Le difficoltà possono manifestarsi attraverso sentimenti di demotivazione verso la scuola in generale, o una certa disciplina in particolare, oppure nei confronti di un determinato insegnante.

Tali variabili comportano inevitabilmente esperienze di insuccesso che causano nell'allievo la tendenza a rimandare lo svolgimento del compito, oppure ad eseguirlo in modo discontinuo, o ad eluderlo.

Inoltre, generano in lui la tendenza a sottovalutare l'utilità delle attività scolastiche in relazione ai propri interessi e obiettivi di vita, presenti e futuri.

In un tale quadro disposizionale, l'allievo sviluppa progressivamente uno stile attributivo disfunzionale nei confronti dello studio, originato anche dalla propensione ad individuare cause incontrollabili per l'insuccesso.

Infatti, l'atteggiamento di rinuncia caratteristico di alcuni allievi con DSA deriva dall' *helpless*, ovvero dalla percezione di non essere in grado di cambiare il corso degli eventi. Di conseguenza, tendono ad accettare passivamente tutto ciò che succede loro.

Purtroppo, tale atteggiamento è ulteriormente nutrito dalla ripetuta esposizione a situazioni incontrollabili, per lo più esperienze di insuccesso, a cui sono maggiormente esposti rispetto ai loro compagni (Borkowski, 1988), che genera un cattivo rapporto con se stessi (Winnie, Woodlands, Wong, 1982) e che, di conseguenza, crea convinzioni negative, o abitudini di studio inadeguate.

4.5.2.1. L'ansia da prestazione scolastica

Le argomentazioni fin qui illustrate inducono a riflettere ulteriormente sulla relazione tra disposizione attribuzionale e vissuti emotivi, con un'attenzione particolare all'ansia da prestazione scolastica (Hall, Spruil, Webster 2002; Morgan, Sideridis, 2006), che coinvolge molti allievi con DSA (APA, 2014).

Gli studi di Dweck²⁶ e Leggett (1988) in questa direzione permettono di distinguere tra allievi che ritengono che l'intelligenza sia un'entità fissa e quelli che reputano l'intelligenza come qualcosa di malleabile (Feuerstein, 1980, 2000; Perkins, 1995) e dunque influenzata dall'impegno.

In particolare, nel primo caso, gli allievi che sviluppano una teoria di entità si pongono più spesso obiettivi di prestazione piuttosto che di apprendimento effettivo e, quando autopercepiscono scarsa abilità, diventano ansiosi, eludono le prove scolastiche e manifestano bassa persistenza nell'affrontare un compito, o un'attività di studio.

Gli allievi più vulnerabili all'ansia da prestazione, infatti, sono quelli con un basso senso di efficacia rispetto alla gestione delle emozioni legate alle richieste provenienti dalla scuola, come nel caso degli allievi con DSA. La loro difficoltà deriva dall'assenza di concentrazione sulle modalità attraverso cui padroneggiare le conoscenze e le abilità cognitive che vengono loro insegnate, dalla sovrastima delle difficoltà del compito di studio, nonché dalle percezioni di inadeguatezza personali. La loro tendenza è quella di rimanere ancorati al pensiero dei loro insuccessi scolastici e alle conseguenze dei loro fallimenti²⁷, immaginandosi già sconfitti in partenza nei compiti e nell'attività di studio su cui dovranno cimentarsi in futuro (Sarason, 1975; Wine, 1982).

La mediazione dell'autoefficacia sugli effetti emozionali dei fallimenti scolastici correlati allo studio è confermata da evidenze scientifiche, secondo le quali gli allievi che soffrono di ansia, per fallimenti scolastici ripetuti nel tempo, rimangono preda di questo malessere se attribuiscono la causa di tali insuccessi

²⁶ La Dweck ha individuato due teorie del sé relative all'intelligenza, la "teoria dell'entità" che reputa l'intelligenza, appunto, un'entità fissa e la teoria incrementale che la ritiene, invece, flessibile e variabile. La prima viene definita "entitaria", in quanto la capacità intellettuale dell'individuo è vista come immodificabile e non accrescibile. Gli allievi che presentano un sistema di convinzioni di tipo entitario reputano che la propria intelligenza non possa essere soggetta a modificazioni ed implementazioni. La seconda teoria fa riferimento ad un sistema di convinzioni per il quale si ritiene che l'intelligenza sia soggetta a trasformazioni di sviluppo grazie all'impegno individuale. Gli allievi con una teoria incrementale, dunque, non sono preoccupati, a differenza dei primi, delle proprie capacità o incapacità, e tendono a concentrarsi e sforzarsi sul compito per raggiungere un esito positivo: tanto più il compito è difficile, quanto più l'impegno sarà adeguato.

²⁷ E' noto che l'impatto dei passati successi e fallimenti sull'ansia da prestazione per le attività scolastiche e di studio, in particolar modo quelle legate alla matematica, è mediato interamente nei suoi effetti dalle convinzioni di efficacia personale (Meece, Wigfield, Eccles, 1990).

alle loro incapacità personali, mentre si rasserenano se tali ragioni le attribuiscono, del tutto o almeno in parte, a fattori situazionali.

Un altro interessante aspetto su cui riflettere è fornito dagli studiosi Smith, Arnkoff e Wright (1990), i quali affermano che ciò che innanzitutto contribuisce all'ansia da prestazione scolastica sono le cattive abitudini di studio, che generano la mancanza di un adeguato metodo e il basso senso di efficacia nel gestire le proprie attività e lo stress da verifica, o da esame.

Dunque, l'ansia può essere mitigata mediante la costruzione di un forte senso di efficacia e attraverso lo sviluppo di un adeguato metodo di studio, in ragione del fatto che quest'ultimo è regolato dalle capacità cognitive e dalle abilità di autoregolazione generalizzabili per gestire le emozioni legate alle richieste di compiti, ai pensieri intrusivi disturbanti e disfunzionali che sabotano la prestazione (Bandura, 2000), nonché agli stati di disagio affettivi.

CAPITOLO 5

Le strategie didattiche per la promozione del metodo di studio e gli allievi con disturbi specifici di apprendimento

5.1. Il metodo di studio come “prima misura compensativa”

Per tutti gli allievi, lo studio richiede il possesso di buone capacità di organizzazione, elaborazione personale del materiale di studio, riflessione metacognitiva e flessibilità nella scelta delle strategie più efficaci (Meneghetti, De Beni, Cornoldi, 2007) e, nel contempo, comporta elevati e prolungati livelli di attenzione e concentrazione, e memoria di lavoro (Yuill *et al.*, 1989; Kirby, Grimley, 1986; Just, Carpenter, 1992; Facocetti *et al.*, 2003).

Coloro che presentano un disturbo specifico di apprendimento (DSA), per impiegare tali capacità, devono misurarsi con richieste specifiche che, in larga misura, investono le abilità deficitarie (Lucangeli, Galderisi, Cornoldi, 1995; Consensus Conference, 2006; APA, 2014) e, dunque, l’acquisizione del metodo di studio è per loro emblematica (Friso *et al.*, 2012).

Secondo Cornoldi e colleghi, un allievo con DSA, ed in particolar modo con dislessia, necessita di un efficiente metodo di studio e di adeguate competenze metacognitive “sostanzialmente perché, rispetto ai suoi coetanei buoni lettori, non può permettersi di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel leggere più volte il materiale da studiare, da cui poter eventualmente ricavare riassunti o schemi scritti più o meno ricchi di contenuti, da rileggere prima delle verifiche. La sua difficoltà di lettura gli rallenterebbe non solo i tempi, ma anche lo affaticherebbe e gli renderebbe precari i processi di comprensione ed elaborazione del testo” (Cornoldi *et al.*, 2010, p. 78).

In assenza di un buon metodo di studio, quindi, qualsiasi altro strumento compensativo, anche quello più tecnologicamente avanzato, non può compensare pienamente il disturbo (*ibid.*) e consentire lo sviluppo della capacità di studiare.

Il metodo di studio si colloca, quindi, quale *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) entro cui attivare gli altri strumenti compensativi, per un uso

efficiente ed efficace di questi stessi, il più possibile condiviso con la classe (Miur, 2011; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012).

In quest'ottica metodologica, imparare le modalità per costruire il metodo significa poter realizzare e gestire in autonomia lo strumento compensativo per eccellenza, che sostiene tutti gli altri e che diviene, pertanto, strumento di consapevolezza del proprio operare e di costruzione progressiva delle conoscenze (Polito, 1993; Pontara, 2003; Friso *et al.*, 2012; Zappaterra, 2012).

E' la scuola, quindi, a dover mettere gli allievi nelle condizioni ottimali per poter imparare (Dewey 1949, 1969), impegnando attivamente ciascuno di loro nella costruzione del metodo di studio, e assumendo precisi impegni didattici finalizzati alla promozione e all'implementazione della metacognizione (Cornoldi, 1995).

A tal fine, è prioritario che gli insegnanti promuovano, in particolare, strategie che permettano di ottimizzare tempo e risorse, e che sollecitino la motivazione conducendo l'allievo ad autocontrollare i processi emotivi legati all'attività di studio (Roediger, Karpicke, 2006; Roher, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria, 2011).

In questa prospettiva educativo-didattica, l'acquisizione del metodo di studio consente di esercitare il diritto allo studio (D.P.R. 275/1999; D. Leg.vo 63/2017) e di sviluppare competenze (relazionali, disciplinari, sociali ecc.) anche per il futuro inserimento nel mondo del lavoro.

Il metodo di studio si pone, in tale ottica, anche quale preziosa opportunità di rilancio sociale e importante misura di prevenzione di disagi psicologici. La mancata acquisizione del metodo può infatti causare nell'allievo con DSA sentimenti di sfiducia, disistima e demotivazione che, nel tempo, possono condurlo ad atteggiamenti di chiusura sociale e di rinuncia al diritto di continuare ad imparare lungo il corso della vita.

Nell'ambito di una siffatta cornice inclusiva, l'acquisizione dell'individuale metodo di studio rappresenta il presupposto fondamentale per conseguire il successo formativo (Weinstein, Hume 1998; D.P.R. 275/99; L. 53/2003; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008a; Pellerey, 2014; L. 107/2015).

5.2. Come promuovere il metodo di studio tra apprendimento autodiretto e compensazione

Per promuovere l'acquisizione e lo sviluppo del metodo di studio è necessario orientare l'allievo con DSA verso modalità di apprendimento autodiretto¹ (Knowles, 1975, 1980; Tough, 1967, 1979; Brockett, Hiemstra, 1991; Sansone, Harackiewicz, 1996).

Imparare a dirigere sé stessi nell'apprendimento e nello studio (Pellerey, 2011) è infatti una competenza base (Ottone, 2014) nella costruzione del metodo (Pellerey, 2013), in quanto include la capacità di autodeterminarsi e di autoregolarsi. L'autodeterminazione è la “dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione” di studio (Pintrich, Zusho, 2002, citato in Ottone, 2014, pp. 16-17), e comprende la motivazione e la progettazione anche esistenziali.

Dunque, tale apprendimento rappresenta la condizione essenziale per sviluppare le componenti più rilevanti del metodo di studio (cfr. CAP.4).

L'apprendimento autodiretto costituisce il quadro teorico-culturale di riferimento entro cui si inserisce il tema della *compensazione* delle difficoltà manifestate dagli allievi con DSA, che diviene lo spazio antropologico entro cui si verificano cambiamenti relativi tanto agli aspetti culturali quanto a quelli attinenti la sfera degli atteggiamenti individuali.

Infatti, le esperienze di apprendimento consentono di affrontare le richieste scolastiche restituendo all'allievo la spinta necessaria all'iniziativa personale, allo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità verso lo studio. Egli acquisisce, così, una maggiore capacità di assumere decisioni e di operare scelte di apprendimento e di studio, in un continuum dialogico tra processi cognitivi, affettivi ed emotivo-motivazionali.

Ciononostante, in ambito internazionale, gli studi di settore raccomandano di non confondere l'autodirezione nell'apprendere con l'assenza assoluta dell'insegnante, o con l'isolamento fisico dell'allievo, quanto di considerare l'origine e lo sviluppo di tale apprendimento all'interno di un contesto di relazioni ove l'allievo stesso

¹ Di apprendimento autodiretto si è iniziato a parlare grazie all'opera *Self-directed Learning* di Knowles (1975), poi il termine è stato tradotto dai francofoni con *autoformation*.

impari ad imparare grazie al dialogo e al confronto con gli altri, adulti e coetanei, da cui attinge pur nella libertà di giudizio e di affermazione di sé.

La compensazione può costituirsi, infatti, per l'allievo con DSA, come un lavoro pedagogico su sé stesso, un processo di ricostruzione della propria identità che sia garante di “una relazione comunicativa, dialettica e ricorrente con il contesto e con i compagni di classe e gli insegnanti, il cui impiego rappresenta una tra le modalità attraverso cui orientare l'apprendimento autodiretto [...]. Per mezzo di tale modalità, infatti, (l'allievo) può governare l'acquisizione del metodo di studio, attivando un processo trasformativo (Pineau, 2004) che si nutre della riflessione critica per approdare ad un'ulteriore conoscenza di sé (Mezirow, 1991; Brookfield, 1986). Tale relazione triadica apprendimento autodiretto-compensazione-metodo di studio esprime l'importanza del processo per il quale è l'allievo [...] a prendere l'iniziativa nell'utilizzo delle misure compensative, decidendo per l'impiego individuale o con altri” (Chiappetta Cajola, 2017b, p. 86).

Ciò a significare come sia l'allievo stesso a cogliere le sue esigenze (personali ed ambientali) durante le sessioni di studio e a trovare risposte concrete ed operative ad esse, imparando a definire gli obiettivi della compensazione attraverso una oculata scelta delle strategie di apprendimento più efficaci e mediante la valutazione degli esiti del suo studio.

5.2.1. Gli advance organizers

L'organizzazione della didattica finalizzata alla promozione del metodo di studio, che coniuga autodeterminazione ed autoregolazione (Pellerey, 1996) e che si concretizza nella sistematica sollecitazione alla metacognizione (Brown, 1978, 1987; Flavell, 1979), contempla l'impiego di alcune specifiche strategie didattiche (Skinner, 1954; Novak, Gowin, 1989; Horton *et. al.*, 1993; Novak, 2001; Nesbit, Adesope, 2006; Calvani, 2014b; Bonaiuti, 2014).

Tra queste, gli *advance organizers*², o organizzatori grafico-semantiche e anticipati, quali modalità integrative della comunicazione linguistica che prevedono l'impiego di rappresentazioni schematiche e grafiche, come mappe mentali e concettuali, schemi, grafici e tabelle, e di organizzatori anticipati.

Per gli allievi con DSA, tali strategie sono finalizzate allo sviluppo delle capacità di organizzazione del materiale oggetto di studio e all'approfondita elaborazione delle informazioni³.

Particolarmente diffuse sono le mappe concettuali (Ausubel, 1963, 1978, 1983; Novak, Gowin, 1989; Horton *et. al.*, 1993; Nesbit, Adesope, 2006), che si rivelano funzionali allo studio in quanto aiutano la comprensione del testo mediante il recupero visivo delle informazioni in esso contenute.

Esse hanno, inoltre, il vantaggio di fornire un valido supporto all'organizzazione del pensiero rispetto al contenuto e, dunque, allo studio. Infatti, le mappe veicolano l'accesso ai concetti astratti mediante il ragionamento deduttivo, consentendo di ancorarli a procedure e regole predefinite.

L'elaborazione di mappe e l'applicazione su di esse coadiuva la rielaborazione dei concetti già acquisiti in memoria; di conseguenza, questi ultimi si ampliano e si arricchiscono di nuovi, dando luogo all'attivazione di strategie metacognitive anche complesse (Fogarolo, Scapin, 2010; Paoletti, 2001).

Assumono, pertanto, anche il valore aggiunto di valido strumento di autovalutazione e di arricchimento delle conoscenze possedute⁴ (Novak, 1989).

² Si tratta di dispositivi concettuali teorizzati da Ausubel, nei primi anni Settanta del Novecento, in grado di "focalizzare l'attenzione degli allievi sul contenuto principale di una lezione allo scopo di stimolare le connessioni tra concetti noti e nuove acquisizioni. Possono assumere la forma del racconto, dell'analogia, dell'aneddoto e della metafora, o quella di organizzatori grafici, quali schemi, tabelle e mappe concettuali. Il loro scopo è duplice: fornire agli studenti una prima idea d'insieme sulle nozioni e i concetti essenziali da apprendere e, al tempo stesso, attivare le strutture cognitive adeguate a favorire l'acquisizione di nuove conoscenze, ovvero le idee e conoscenze preesistenti utili ad accogliere e a raccordarsi con i nuovi contenuti" (Bonaiuti, 2014, p. 169). Con il termine organizzatori grafico-semantiche anticipati ci si riferisce, dunque, ad un tipo di *scaffolding* (incastellatura, impalcatura) preliminare, costituito da schemi-guida, che consentono l'accesso ad un'iniziale comprensione delle informazioni più importanti, "mobilitando allo stesso tempo [...] prenozioni che potranno servire per una comprensione immediata, cui seguiranno ristrutturazioni più ricche di dettagli" (Calvani, 2014a, p. 84).

³ A tale riguardo, il paradigma dell'*organizzazione*, integrato con quello dei *livelli di elaborazione* (Craig, Lockhart, 1972), affermatosi negli anni Settanta del secolo scorso, sostiene che, mediante l'utilizzo degli organizzatori, si possano analizzare le informazioni disponendole in unità più ampie e si possa focalizzare l'attenzione sul legame esistente tra di esse. Tale processo dà luogo all'analisi delle caratteristiche dei nuclei informativi, che supporta la comprensione del significato e la ricerca delle analogie.

⁴ Prima dello studio, la mappa concettuale consente di attivare e di valutare le conoscenze rilevanti, nonché di isolare i concetti già appresi. Successivamente, lo studio della mappa permette di ampliare il significato di tali

Gli allievi con DSA possono tuttavia mostrare difficoltà nella produzione autonoma delle mappe, in particolar modo nell'attribuire ad esse una forma gerarchica (Stella, Grandi, 2011) del contenuto. Per questo, sul piano didattico, è più vantaggioso presentare a tali allievi mappe che abbiano già di per sé una struttura organizzata, in cui l'argomento principale sia chiaro ed in cui i concetti ad esso relativi siano organizzati dal generale al particolare.

Anche la mappa mentale (Buzan, Buzan, 2003) costituisce una utile misura compensativa per imparare a studiare. La sua forma a raggiera gerarchico-associativa favorisce la comprensione relativa all'organizzazione di ciascuna informazione e la conseguente generalizzazione delle idee stimolando, contestualmente, il pensiero creativo.

Tale mappa, infatti, sollecita associazioni mentali attraverso l'uso di elementi ad alto impatto percettivo (Bonaiuti, 2014), quali immagini evocative, icone, simboli e colori elaborati e ri-elaborati in chiave personale, che permettono di ricostruire velocemente il concetto principale e di avere una rapida visione d'insieme dell'argomento oggetto di studio, nonché di attirare l'attenzione del lettore (*ibid.*).

Altre tipologie di mappe idonee all'impiego nella didattica sono quelle multimediali che, sulla stregua di quelle concettuali e mentali, sono arricchite di collegamenti a video, immagini o altri materiali di approfondimento, e possono essere attivate anche attraverso sintesi vocale.

Le varie tipologie di mappe qui brevemente illustrate presentano ognuna adeguate caratteristiche per la compensazione delle abilità deficitarie degli allievi con DSA. Ad esempio: l'evidenziazione di relazioni logico-cronologiche e causali tra i concetti aiuta gli allievi nell'organizzazione spazio-temporale e facilita l'organizzazione e la comprensione sequenziale degli eventi; l'elencazione di sintesi agevola nella lettura strumentale e veloce, nell'accesso autonomo alle informazioni e nell'arricchimento del repertorio lessicale, anche sostenendo la memoria di lavoro; la presenza delle immagini e delle figure geometriche chiarisce i nodi di collegamento e costituisce un mediatore di riconoscimento

concetti, arricchendolo di elementi e precisazioni descrittivi/e ed esplicitando i collegamenti con i concetti nuovi.

visivo a colpo d'occhio (subitizzazione). Tali caratteristiche rappresentano un aiuto compensativo per la verbalizzazione dell'argomento di studio.

5.2.2. Le tecniche per ricordare le informazioni

In riferimento alle tecniche finalizzate al recupero delle informazioni utili all'allievo con DSA come supporto allo studio, è bene considerare preliminarmente come la nostra memoria sia organizzata secondo sistemi di codificazione multipla⁵.

Sulla base di tali sistemi, per l'allievo con DSA è indispensabile l'apprendimento di alcune mnemotecniche da impiegare sia a scuola sia a casa, individualmente o in piccolo gruppo, tenendo presente che la memorizzazione di un testo avviene attraverso due meccanismi fondamentali: la selezione e la manipolazione. Nell'ambito di questi meccanismi, si inseriscono attività didattiche funzionali al recupero delle informazioni, come il *problem solving* mnestico (Cottini, Meazzini, 2007), articolato in quattro fasi identificate dall'acronimo IDEA, che prevedono: "l'identificazione del problema (I), la definizione delle soluzioni alternative (D), l'elencazione delle conseguenze delle soluzioni definite e l'adozione della soluzione che si ritiene più efficace (A).

Esso richiede la suddivisione della classe in piccoli gruppi e la presentazione di un testo di cui gli allievi sono invitati a leggere il titolo e alcune parti, come le didascalie, e ad osservare le figure, chiedendosi cosa già sanno sull'argomento. Successivamente, tale metodologia comporta la discussione interna al gruppo e la formulazione di domande da parte dell'insegnante, alla luce delle ipotesi di partenza" (Cottini, 2015, p. 120).

⁵ Gli studi hanno dimostrato che più numerose e più complesse sono le elaborazioni fatte su di un'informazione, più a lungo questa sarà mantenuta in memoria e recuperata al momento opportuno. Infatti, "un'analisi profonda è associata a tracce di memoria elaborate, persistenti e forti, e un'elaborazione superficiale dà come prodotto tracce povere e difficili da recuperare" (Paoletti, 2001, p. 30). Per questo, gli organizzatori grafico-semantiche anticipati facilitano l'elaborazione di nessi causali e logici tra gruppi di informazioni e/o nuclei informativi, attraverso la ricerca sul testo/contenuto e l'interpretazione personale e trasformativa, oppure tramite la produzione personale che assicura all'informazione una forma maggiormente memorizzabile, capace di aumentare l'ampiezza dei *chunks* mnemonici. Di qui, deriva il paradigma dei livelli dell'elaborazione, secondo il quale una strategia produce un'analisi dettagliata di ciascuna informazione tale da instaurarsi nella memoria a lungo termine (cfr. nota 3 di questo capitolo).

Altre attività didattiche finalizzate all'apprendimento di mnemotecniche si possono realizzare a partire da input basati su diversi aspetti di memorizzazione.

Ad esempio, sul tempo (il materiale viene fissato secondo l'ordine cronologico in cui è stato acquisito e registrato), sulle categorie di appartenenza (ordine logico), sulla classificazione verbale (uso di lettere e/o parole), sul ritmo (accompagnamento con melodie, suoni, ritmi musicali), sul riferimento spaziale (ricordo spaziale degli elementi).

Altri accorgimenti possono essere all'occorrenza rappresentati dall'esercizio concentrato da parte dell'allievo (gli interventi di ripetizione del materiale di studio si susseguono a ritmi uniformi, finché esso non viene completamente impresso nella memoria), dall'esercizio frazionato (le ripetizioni sono intervallate a fasi di riposo) e dall'apprendimento parziale (il materiale viene suddiviso in tante parti, da memorizzare separatamente ad ogni ripetizione).

5.2.3. La redazione degli appunti

Per gli allievi con DSA, le difficoltà nel prendere appunti costituiscono un notevole ostacolo allo studio di alcune specifiche discipline (Friso *et al.*, 2012), quali Italiano, Storia, Geografia e Scienze che richiedono una lettura-rilettura del testo ed una sua ricomposizione secondo ordini logico-cronologici, oltre all'uso del lessico specifico della materia.

Tale attività richiede anche lo svolgimento di diverse azioni contemporanee e una velocità di trascrizione che questi allievi non possono sostenere, a causa delle difficoltà visuo-motorie e prassiche proprie di alcuni disturbi specifici (APA, 2014). Per questa ragione, nella didattica personalizzata, vi è la tendenza a dispensare gli allievi con DSA dal prendere appunti.

Secondo i dati di ricerca (Brown *et al.*, 1977), tuttavia, prendere appunti è di grande utilità ai fini del conseguimento di buoni risultati, stimolando lo sviluppo di una maggiore attenzione verso le parti importanti del testo da studiare, o della lezione. E' indubbio, infatti, che gli appunti svolgano una rilevante funzione processuale, in quanto la loro stesura non si limita semplicemente alla trascrizione dei contenuti, ma anche alla trasformazione di quanto viene ascoltato e/o letto,

attraverso la selezione ragionata e la manipolazione dei concetti progressivamente appresi⁶ (Paoletti, 2001).

La redazione autonoma e personale degli appunti costituisce quindi un ulteriore vantaggio rispetto allo studio su appunti redatti da altri, poiché favorisce l'elaborazione di informazioni ulteriori, la discriminazione gerarchica di queste, in termini di importanza e di pertinenza, e la predisposizione significativa del contenuto.

L'acquisizione di tale tecnica è fondamentale anche per gli allievi con DSA e diviene un mezzo efficace per conoscere e studiare; pertanto, a scuola, essa necessita di essere impiegata sistematicamente, con costanza ed esercizio. Per l'allievo con DSA è allora opportuno procedere con cautela: prima gli si possono mostrare appunti già redatti dall'insegnante, di cui tener conto per studiare, poi lo si può progressivamente far esercitare a redigerne di propri, servendosi dei consigli⁷ che l'insegnante può suggerirgli.

5.2.4. La lettura del testo

Attualmente, si sta assistendo ad un articolato dibattito pedagogico sui processi di lettura e comprensione del testo (Gough, Tunmer, 1986; Moretti, 1993; Nation, Snowling, 2000; Stella, 2001; De Beni, Pazzaglia, 2003; Carretti *et al.*, 2005; De Mauro, 2010; Cornoldi *et al.*, 2010; Solimine, 2010; OECD, 2012; Doganay Bilgi, Ozmen, 2014) e sui risultati degli allievi (Commission of the European Communities, 2016; Hanemann, 2015).

Lettura e comprensione sono considerate “competenze cognitive che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze

⁶ Alla luce di tali considerazioni, si evince che non è sufficiente prendere appunti per memorizzare contenuti, quanto piuttosto è indispensabile che questi siano sottoposti ad un'opera di trasformazione e revisione, durante la quale possano essere riscritti e arricchiti con nuove annotazioni, nonché completati sulla base delle informazioni provenienti dal testo di studio.

⁷ Tra questi, si segnalano: dotare l'allievo di una scaletta che illustri i concetti chiave da appuntare, o di note dettagliate. Si possono usare abbreviazioni, eliminazione di parole superflue (aggettivi, articoli, preposizioni ecc.), simboli e disegni ecc. Oppure, proporre l'impiego del *Metodo Cornell* in cui il foglio di lavoro viene diviso in tre parti e se ne utilizza ciascuna per una determinata funzione: la parte in fondo (*Summary Area*) come zona per annotare i riassunti di quanto scritto nell'area superiore del foglio (*Note Taking Area*) e la parte di sinistra (*Cue Column*) per scrivere le parole-chiave.

enciclopediche [...]. Comprend(ono) anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole” (OECD, 2009, p. 23).

Per comprendere un testo è dunque necessario effettuare operazioni cognitive che si costituiscono come strategie⁸ indispensabili.

Nelle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” (Miur, 2012a), la lettura è proposta come “momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo” (Miur, 2012a, p. 37).

Già nel *framework* PISA 2009, infatti, *literacy in lettura* indicava la capacità di comprendere ed utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura (*engaging with*) allo scopo di perseguire i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità, ed essere parte attiva della società.

In questa prospettiva, la scuola si rende promotrice tanto della pratica e del piacere della lettura (Moretti, 1993; Detti, 2002) quanto dello sviluppo del metodo di studio, attraverso la programmazione di “appropriate attività (per) il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale” (Miur, 2012a, p. 37).

Tuttavia la lettura, come si è visto, risulta problematica per gli allievi con DSA, sia dal punto di vista della decifrazione strumentale⁹, dello spostamento oculare da

⁸ “Si tratta in realtà di strategie poco diffuse e poco padroneggiate da tutti gli allievi, come risulta dall'indagine internazionale “Program of International Student Assessment (PISA)”, promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) e condotta per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati dei Paesi (OECD). Essa ha messo in evidenza, fin dal 2000, che gli studenti italiani non raggiungono nella lettura un livello di competenza in media con quello degli altri Paesi in cui viene effettuata la rilevazione (485 vs 493 nel 2009; 490 vs 496 nel 2012). In particolare, nel 2009, ha anche messo in luce che un'ampia percentuale di studenti è addirittura sotto il Livello 2, considerato il livello base: il 15,9% si trova al Livello 1 e il 9,1 % è sotto questo livello. I paesi OECD, invece, hanno, in media, il 14,0% degli studenti al Livello 1 e il 7,8% sotto il Livello 1. Il dato che riguarda i quindicenni italiani risulta negativo anche a fronte di un tempo che gli studenti dedicano settimanalmente all'apprendimento (inteso come somma del tempo in cui sono a scuola e del tempo dedicato ai compiti) che è superiore non solo rispetto a quello della media OECD (50 ore vs 44 ore), ma anche rispetto a quello degli altri Paesi in cui, con un tempo inferiore, vengono raggiunti risultati migliori (Finlandia e Germania: 36 ore; Svizzera: 38 ore; Giappone: 41 ore)” (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, p. 61).

sinistra a destra e della fissazione oculare¹⁰, che da quello dell'accesso alle conoscenze pregresse sul linguaggio e della memoria (cfr. CAP. 2).

Per gli allievi con DSA, di norma carenti nello sforzo e nel controllo visuo-percettivo ed attentivo, questi aspetti sono difficili da padroneggiare. La tecnica della lettura-rilettura, inoltre, considerata la più efficace per ricordare le informazioni fattuali (nomi, date, termini specifici) e la più diffusa tra i normolettori, risulta inefficiente a causa delle scarse abilità di lettura, in riferimento alla velocità e all'accuratezza.

Un'ulteriore difficoltà è rappresentata dall'insufficiente capacità di integrare le informazioni nuove con quelle pregresse e dall'identificazione delle parole/espressioni chiave, in quanto gli allievi con DSA tendono a ritenere l'intero testo ugualmente importante nelle sue articolazioni. La novità del dominio conoscitivo presuppone invece l'individuazione e la produzione di relazioni tra i concetti studiati e l'impiego di schemi di interpretazione tali da attribuire coerenza al testo.

Sul piano didattico è dunque fondamentale l'insegnamento di tecniche di analisi del testo di studio.

5.2.4.1. Le tecniche di analisi del testo

Tra le tecniche più valide per l'analisi del testo di studio vi sono: la sintesi (o sinossi), la produzione di note (o glosse) a margine del testo, il porsi domande, il pensiero ad alta voce (o *thinking aloud*) la sottolineatura (Brown, Armbruster, Baker, 1986; Mosconi, 1990; Ericsson, Simon, 1993; Cornoldi, 1995; Dansereau, 1985; Loranger, 1994; Pressley, Afflerbach, 1995; Cataldo, Cornoldi, 1998; Goudvis, Harvey, 2000; Jansen, 2003; Paulesu *et al.*, 2014; Doganay Bilgi, Ozmen, 2014).

⁹ Il processo che essa richiede è sottoposto a limitazioni percettive e cognitive che consentono di cogliere solo alcuni caratteri intorno al punto di fissazione e costringono ad analizzare il testo da sinistra a destra, e a fissare almeno una volta ogni parola (Vio, Tretti, 2008).

¹⁰ "I bambini dislessici esibiscono delle significative differenze nel movimento degli occhi rispetto al lettore normale, come è documentato in Zoccolotti *et al.* (2003), e questo può dipendere da numerosi motivi: i punti di fissazione sono più numerosi e di durata maggiore, le regressioni sono molto più frequenti rispetto a quanto si registra nel lettore normale (Hutzler *et al.*, 2006) e le saccadi sono di piccola ampiezza (De Luca *et al.*, 2002), la fissazione binoculare è instabile (Stein, Fowler, 1993) o troppo sensibile all'affollamento (effetto *crowding*) degli stimoli (Spinelli *et al.*, 1997)" (Vio, Tretti, 2008, p. 47).

La sintesi consiste nella trascrizione di un breve riassunto che rappresenti già una prima forma di comprensione del testo letto e/o studiato, e che riporti il significato globale e complessivo, e non le informazioni secondarie e di collegamento.

La produzione di note a margine del testo consiste nell'evidenziazione di vocaboli ed espressioni importanti e nella loro trasformazione coincisa¹¹. Tale modifica permette di consolidarli e di trasferirli alla memoria di lavoro e rappresenta, di per sé, una traccia per la costruzione del significato del testo.

Prima della lettura, ma anche durante o al suo termine, può essere utilizzata la tecnica del porsi domande. Impiegata all'inizio, anticipa interrogativi cui il testo dovrà dare risposta e consente di elaborare, appunto, anticipatamente, uno schema interpretativo del contenuto.

Le domande anticipate, in particolare, sollecitano l'attenzione selettiva verso le informazioni richieste e riducono la tendenza alla distrazione su altri tipi di informazione. Durante e alla fine della lettura tale tecnica permette, invece, il controllo del processo di apprendimento e il consolidamento delle informazioni acquisite.

Così concepito, il *thinking aloud* è una delle più efficaci (Goudvis, Harvey, 2000; Doganay Bilgi, Ozmen, 2014) tecniche di analisi del testo di studio ed ha il valore aggiunto di permettere all'allievo con DSA l'accesso al significato di nuovi vocaboli, alla realizzazione di previsioni e all'individuazione di indizi.

La sottolineatura di parti del testo consiste nella codifica di informazioni attraverso una ricerca ragionata e la selezione dei segmenti informativi più importanti.

“Per gli allievi con DSA è conveniente sottolineare in diversi colori, preferibilmente nel numero massimo di quattro: rosso per le parole chiave fondamentali e rappresentative di un nucleo informativo; verde per le informazioni principali; blu per quelle secondarie che aggiungono descrizioni e dettagli necessari alla comprensione più ampia del concetto espresso; giallo per

¹¹ A tale riguardo, è utile tener conto che, per gli allievi con DSA, è più difficile stabilire gli antefatti e le conseguenze di un evento piuttosto che produrre delle associazioni: la mobilitazione delle conoscenze generali, infatti, avviene più velocemente e richiede meno risorse cognitive rispetto al recupero delle informazioni dal testo precedente (Paoletti, 2001).

quelle che arricchiscono ulteriormente la spiegazione e descrizione del concetto, ma che possono essere memorizzate in un secondo momento” (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, p. 125).

5.2.5. La comprensione del testo

Come si è in parte già visto, la comprensione del testo è un’urgenza educativa (Perfetti, Lesgold, 1977; Marini Mariucci, 1991; De Beni, Pazzaglia, 1995, 2003; Shankweiler, 1989; Snowling, 2000; Dehaene, 2007; Lumbelli, 2009; OECD, 2009, 2013, 2016) e un’abilità ineludibile sia per il successo scolastico e formativo sia per l’acquisizione del metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe e degli allievi con DSA.

Infatti, nella molteplicità degli aspetti che la contraddistinguono, essa rappresenta una condizione essenziale¹² per affrontare la realtà in modo autonomo e indipendente, ed un prerequisito irrinunciabile per una sperimentazione ottimale verso la vita adulta (Cunningham *et al.*, 2004).

Dunque, è una competenza che, in una prospettiva di *lifelong learning*, permette di giungere preparati “sul mercato del lavoro non solo rispetto alle competenze richieste in ingresso, ma anche per l’evoluzione di queste stesse specificamente nell’ambito della competenza di lettura che, com’è noto, si sviluppa, fin dai primi anni di scuola, secondo un continuum di conoscenze, abilità e strategie personali, in grado di far fiorire le potenzialità proprie della persona e del cittadino” (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, p. 61).

Possedere la capacità di comprensione del testo permette l’acquisizione della capacità di studiarlo e ciò richiede l’adozione di un piano strategico esteso e flessibile in funzione del materiale da apprendere, tale da integrare combinazioni di strategie e di controllare l’andamento delle attività, in vista di una loro eventuale modificazione (Paoletti, 2001). Infatti, “il campo della comprensione del testo a fini di studio è quello che ha registrato la maggior applicazione della didattica metacognitiva” (Calvani, 2014a, pp. 141-142).

¹² Per gli studenti con bisogni educativi speciali (BES), in particolare, è fondamentale in quanto facilita la comunicazione *vis a vis* con gli altri (Koppenhaver *et al.*, 1991) e aiuta l’inserimento sociale tra i pari. Inoltre, ha un impatto positivo sulla loro salute e sulle loro possibilità lavorative.

In esso, le abilità implicate si distinguono sostanzialmente in *low level skills*¹³ e in *higt level skills*¹⁴ (Snowling *et al.*, 1997; Snowling, Hulme, Nation, 1998; Nation, Snowling, 1998), grazie alle quali si operano connessioni tra i concetti e si elabora un modello mentale che si verifica progressivamente nel corso della lettura, dell'analisi e dello studio sul testo.

Alla luce di tali aspetti, comprendere il testo “vuol dire anche e soprattutto costellare il processo di comprensione di una serie di decisioni su ciò che è importante conservare e ciò che è meglio buttare” (Lumbelli, 2009, p. 14). L'elaborazione delle informazioni in macroproposizioni porta con sé l'integrazione con il resto del testo fino ad allora trattenuto in memoria. “Perché questo collegamento sia possibile è opportuno riconoscere durante l'elaborazione anche gli elementi di rimando a dati precedenti e più in generale attivare di continuo inferenze nei riguardi del sistema di prenoscenze possedute” (Calvani, 2014a, p. 142).

In particolare, per gli allievi con DSA, giova ricordare che le loro difficoltà di lettura, in termini di velocità e correttezza, e di comprensione di quanto letto (Shankweiler, 1989; Snowling, 2000; APA, 2014) sono strettamente collegate a specifiche difficoltà nell'acquisizione e nell'uso delle strategie cognitive e di apprendimento (Stella, 2001; Cornoldi *et al.*, 2010; Tressoldi, Vio, 2012; Chiappetta Cajola, 2017b). Sostanzialmente, tali allievi possono mostrare difficoltà nella costruzione delle rappresentazioni mentali dei nuclei concettuali e nella comprensione del contenuto sia a livello superficiale sia approfondito.

In questo processo, un ruolo fondamentale è giocato dalle strategie didattiche impiegate dall'insegnante, che mediano e negoziano il significato del testo (Trent, Artiles, Englert, 1998).

Infatti, lo sviluppo della capacità di comprensione delle informazioni testuali va oltre la padronanza delle operazioni di decodifica dei segni grafici (fase della lettura strumentale) e richiede la maturazione delle abilità cognitivo-metacognitive (Carretti, Cornoldi, De Beni, 2002) necessarie all'acquisizione di

¹³ Esse riguardano i meccanismi di base di elaborazione del linguaggio relativi all'analisi lessicale e sintattica.

¹⁴ Esse riguardano i livelli più complessi di elaborazione linguistica come, ad esempio, la capacità di: comprendere inferenze, monitorare la propria comprensione, fare ricorso al significato contestuale per risalire al significato di alcune parole, risalire alla fabula (ordine cronologico) per comprendere gli eventi di una narrazione.

una competenza complessa, articolata negli ambiti pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale (INVALSI, 2013).

5.2.5.1. Il reciprocal teaching nella prospettiva dell'evidence based education

In presenza di allievi con DSA, nella situazione delineata emerge l'esigenza, per tutti i responsabili dell'azione educativa, di realizzare azioni nell'ambito di un *framework* scientifico-culturale basato sulla necessità di operare continui confronti tra le acquisizioni offerte dalla ricerca scientifica, la sapienza pratica e i vincoli di ogni specifico contesto (Calvani, 2014a).

Ciò significa accedere ad informazioni che forniscono “un'opportunità straordinaria per assumere decisioni, come si suol dire, *avvedute (aware)* e *informate (informed)*” (ivi, p. 9).

Anche per sostenere l'impiego di strategie didattiche funzionali alla promozione del metodo di studio, dunque, è opportuno andare oltre alle esperienze, all'autoreferenzialità e agli apriorismi ideologici (*ibid.*) che condizionano le scelte degli insegnanti per impegnarsi a produrre evidenze scientifiche che documentino e validino il livello di efficacia delle scelte, procedendo attraverso una *cultura critica dell'evidenza*¹⁵ (*ibid.*).

Sulla base *dell'evidence based education* (Calvani, 2012; Mitchell, 2014; Pellegrini, 2016), una strategia didattica con elevato *effect size*¹⁶ (ES=0,74) sulla comprensione del testo¹⁷, utile anche per gli allievi con DSA (Alfassi, Weiss, Hefziba, 2009; Lundberg, Reichenberg, 2013) è il *reciprocal teaching*¹⁸ (Hattie, 2009, 2015).

¹⁵ Essa richiede: una forte consapevolezza autoriflessiva, in grado di distinguere tra opinioni personali e acquisizioni fondate da evidenze, una parallela consapevolezza epistemologica e l'adozione di una particolare cura della valutazione basata su procedure e dinamiche capaci di influenzare positivamente la qualità dell'apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016a).

¹⁶ “L'*effect size* (ES) è un indice che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l'efficacia didattica di un fattore. Più è alto il suo valore e più la strategia didattica è risultata efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficacia oltre 0,40” (Calvani, Vivanet, 2014, p. 134).

¹⁷ Tale efficacia è dovuta al dialogo condiviso che si attiva tra gli allievi, talvolta assumendo il ruolo di chi predice, altre di chi chiarifica, chiede o sintetizza.

¹⁸ Questa strategia si è sviluppata a partire dagli anni Ottanta, grazie agli studi condotti (Brown, 1984; Brown, Palincsar, 1989) sugli studenti con difficoltà di apprendimento. Per un esempio di lezione nella scuola primaria impostata con il *reciprocal teaching* si veda il video di Lynda Hayes, sottotitolato in italiano

Si tratta di una tecnica di discussione *scaffolded* che attiva quattro strategie di approccio al testo (*The Fab Four*), che i buoni lettori mettono in atto quando leggono. Il *reciprocal teaching* è infatti suddiviso in quattro fasi: prevedere (*predicting*), chiedere (*questioning*), chiarire (*clarifyng*) e sintetizzare (*summarising*).

Nella prima fase (*predicting*), si utilizzano le informazioni più rilevanti ed evidenti come anticipazione dei contenuti.

Nella seconda (*questioning*), si pongono domande e si formulano risposte finalizzate alla comprensione del testo, attraverso il ricorso a diverse tipologie di fonti (scritte, orali, tecnologiche ecc.).

Nella terza (*clarifyng*), si procede all'analisi delle parole considerate strategiche per la cognizione lessicale di alcuni concetti chiave, facendo ricorso anche ad informazioni contestuali per la conferma delle ipotesi di partenza, o per auto-correggersi. A tal fine, si possono rileggere i passaggi del testo utili alla sua comprensione.

Nell'ultima fase (*summarising*), si analizza la struttura del testo e la sua tematica, si individuano le idee principali e i dettagli nei singoli paragrafi, si sintetizzano composizioni in versi o in prosa.

Il *reciprocal teaching* è stato appositamente progettato per gli allievi a rischio di insuccesso formativo, tra i quali gli allievi con DSA.

Rispetto ad altri metodi di insegnamento delle abilità di lettura, i risultati di ricerca ne hanno messo in risalto la maggiore efficacia di impiego (Rosenshine, Meister, 1994) in riferimento al recupero delle informazioni più importanti presenti nel testo, alla deduzione delle inferenze, alla sintetizzazione dei contenuti di un brano e all'applicazione delle informazioni apprese in una situazione nuova.

Nelle indagini in cui ne è stata sperimentata l'efficacia (Palincsar, Brown, 1984) si è visto che, al termine di un percorso di una ventina di giorni, circa l'80% degli allievi della scuola primaria e secondaria partecipanti alle attività ha mostrato di aver raggiunto livelli standard di *performance*, ottenendo un punteggio tra il 75% e l'80% in quattro su cinque verifiche consecutive. Prima della partecipazione a

un percorso didattico incentrato sul *reciprocal teaching* gli allievi, invece, raggiungevano generalmente il 30% di questi livelli, realizzando una media di tre risposte corrette su dieci. A seguito del raggiungimento di tali risultati, i partecipanti hanno anche mantenuto le acquisizioni da sei mesi a un anno (Palinscar, Brown, 1984).

È stato inoltre rilevato che, a seguito di un breve tempo di applicazione (15 giorni), l'azione positiva della tecnica si è manifestata sul miglioramento della fiducia e della sicurezza degli studenti (Palinscar, Brown, 1986), anche di coloro che presentavano un basso rendimento scolastico (Cooper *et al.*, 2000).

Nella didattica inclusiva per gli allievi con DSA, sono questi gli aspetti che fanno preferire un ampio uso del *reciprocal teaching*.

5.2.6. La ripetizione orale

La ripetizione orale rappresenta una fondamentale fase dello studio, in quanto consente di ancorare le informazioni alla memoria a breve termine e di sedimentarle e trasferirle in quella a medio termine. Ciò consente il controllo sulla comprensione delle informazioni, sullo stato dello studio e sul suo esito.

Se l'allievo ripete il contenuto del testo con parole proprie può infatti valutare sia lo stato della sua comprensione sia quello della memoria, ed essere così maggiormente motivato dal positivo risultato del suo tentativo.

Attraverso questa tecnica, inoltre, egli può decidere di dedicare un'attenzione focalizzata su diversi segmenti già padroneggiati e su altri non ancora in grado di riesporre. A seguito di tale consapevolezza, l'allievo amplia ulteriormente la contezza delle proprie azioni, modifica in itinere la tecnica di studio e perfeziona progressivamente una delle componenti essenziali del suo metodo di studio.

Per l'allievo con DSA può essere proficuo che l'inizio della ripetizione presupponga l'illustrazione di ciò che ha studiato ad una persona che non conosca l'argomento, oppure immaginare di essere un insegnante che trasferisca agli scolari il suo sapere, con il preciso intento di assicurarsi che gli uditori lo comprendano nei diversi passaggi informativi.

Può rivelarsi favorevole anche studiare con un compagno di classe, il quale potrebbe fingere di essere il docente e simulare un'interrogazione (Rampin, 2016). O ancora, registrare la propria esposizione e riascoltarla più volte consultando, contemporaneamente, il libro e/o le rappresentazioni schematiche e gli strumenti compensativi utilizzati per lo studio.

Tali modalità coadiuvano la memorizzazione delle informazioni, nonché la valutazione dell'efficacia delle azioni intraprese e degli strumenti impiegati, anche in previsione di altre sessioni di studio.

5.3. Come verificare e valutare lo studio degli allievi con disturbi specifici di apprendimento

Nell'ambito della didattica individualizzata/personalizzata, affinché ciascuna azione d'intervento possa attivarsi e precedere correttamente, è necessario che gli insegnanti dispongano di un flusso continuo di informazioni affidabili, di un piano strategico di intervento e di una classificazione dei materiali, delle risorse e degli strumenti didattici (Domenici, 1998).

La didattica, dunque, non può prescindere da verifiche e valutazioni che attivino una accurata regolazione del processo d'istruzione attraverso scelte educative con un alto grado di probabilità di successo.

“Se si considera: a) che l'apprendimento è un processo assai complesso e articolato di attività mentali che rappresentano il sistema che ciascun soggetto utilizza costruttivamente per acquisire e impiegare nuove conoscenze; b) che già all'inizio della formazione scolastica l'allievo possiede un proprio bagaglio di conoscenze organizzato in teorie, concetti, categorie, schemi procedurali ecc. [...]; c) che l'apprendimento si attiva ed è efficace quando i nuovi dati, le informazioni, le conoscenze risultano ben ancorati a quelli già posseduti e quando nel contempo risultano significativi sul piano cognitivo e affettivo-motivazionale per chi deve apprendere, si comprende allora che la valutazione [...] e con essa soprattutto la qualità del processo iniziale di istruzione assumono un peso specifico elevatissimo nella determinazione dei successivi processi formativi e degli esiti complessivi finali” (Domenici, 2000, p. 55).

Tali scelte educative richiedono il controllo, la verifica e la valutazione dell'apprendimento.

“La verifica delle conoscenze e di alcune caratteristiche affettive (*verifica e valutazione diagnostica o d'ingresso*) [...] consentirà scelte ponderate per l'attivazione del consolidamento dei requisiti non strettamente strutturati e del recupero di quelli non posseduti, nonché una disposizione positiva (motivazione) verso il compito di apprendimento scolastico; durante il corso dell'attività [...], il controllo dell'apprendimento (*valutazione formativa*) permetterà di cogliere soprattutto le lacune [...] sulla cui base si potranno attivare procedure diversificate di recupero e di sostegno individualizzate [...]; al termine dell'anno scolastico la verifica complessiva (*valutazione finale*), attraverso l'analisi dello scarto tra competenze raggiunte dagli allievi e obiettivi programmati, permetterà una reale valutazione del progetto e dell'impianto didattico complessivo” (Domenici, 1998, p. 15).

Nel caso degli allievi con DSA, particolare attenzione va rivolta alla valutazione di carattere formativo, in grado di proiettare i suoi esiti su molteplici piani, tali da consentirne un'ampia lettura e in grado di farsi promotrice di una progettazione e ri-progettazione continue del processo di insegnamento/apprendimento.

La valutazione formativa ha infatti un valore orientativo e, come dimostrato dagli studi (Leahy, Williams, 2009), incrementa la velocità degli apprendimenti nell'ordine del 70-80%. Essa è considerata (Hattie, 2009, 2015) una strategia didattica con un alto *effect size* (ES= 0,9).

Il “Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni” (D.P.R. 122/2009) ha introdotto cambiamenti radicali in seno alla tematica della valutazione scolastica e, per la prima volta, ha promosso un'attenzione specifica alla valutazione degli allievi con DSA (L. 170/2010; Miur, 2011), stabilendo che questa e le verifiche degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, debbano tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali allievi.

Il recente decreto legislativo 62/2017 “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato” ha puntualizzato la necessità, per le verifiche destinate agli allievi con DSA, di

adottare modalità che consentano loro di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento conseguito mediante l'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi (art. 11, c. 10). Inoltre, ha precisato, che tale valutazione concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo (art. 1, c. 1).

Rispetto alla valutazione in itinere e finale, in particolare, è opportuno considerare: il percorso compiuto dall'allievo, l'impegno profuso, i progressi registrati, le conoscenze acquisite, le strategie personali utilizzate e l'autonomia operativa conseguita (Stella, Savelli, 2011; Chiappetta Cajola, 2013a; Lo Presti, 2015) nello studio.

Ciò presuppone necessariamente la creazione di connessioni e sinergie tra la prassi didattica, che contempla l'impiego di determinate misure compensative e dispensative, e quella valutativa, allo scopo di verificare e valutare gli aspetti più essenziali legati all'apprendimento dell'allievo¹⁹, restituendo alla valutazione un carattere prettamente formativo²⁰.

5.3.1. L'autovalutazione

Il succitato decreto 62/2017 ha ribadito l'importanza della valutazione come processo che mira a promuovere l'autovalutazione (Schratz *et al.*, 2003) in relazione all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze (art.1, c.1).

Per l'allievo, l'autovalutazione²¹ è un processo riflessivo che consiste nella classificazione e definizione di quanto appreso dallo studio. Ciò concorre a dotarlo di strumenti critici per la valutazione, appunto, del suo operato e rappresenta pertanto un aspetto sostanziale e fondamentale nella costruzione dell'individuale metodo di studio.

¹⁹ Tra questi, si fa menzione della capacità dell'allievo di comprendere il senso globale delle informazioni, di comunicare quanto appreso in maniera coerente e chiara, di progredire nel potenziamento lessicale specifico.

²⁰ In tale ambito, si raccomanda l'uso, da parte degli insegnanti, di interrogazioni programmate, di verifiche orali a compensazione di quelle scritte, della formulazione di valutazioni più attente alle conoscenze e alle competenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale (Stella, Grandi, 2011).

²¹ “*Apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser*” (Pillonel, Rouiller 2001, p.7).

L'allievo che si autovaluta, dunque, compie un'operazione metacognitiva, prendendo una temporanea distanza da sé, e concretizza la propria esperienza autoconducendosi verso la sedimentazione delle conoscenze e delle abilità lungo il percorso dell'apprendimento.

Quest'ultimo è caratterizzato dalla pianificazione, dal monitoraggio e dall'autovalutazione vera e propria. Tali operazioni sono correlate in un continuum (Mariani, 2013) dialogico con sé stessi, che sollecita la formulazione di giudizi sulle fasi di studio e che spinge all'elaborazione di nuovi obiettivi, nuove modalità, nuovi esiti.

Un tale processo richiede uno specifico allenamento protratto nel tempo²², nel corso del quale gli insegnanti svolgono un ruolo di accompagnamento in diversi momenti e secondo varie modalità: durante lo svolgimento dei compiti, mediante l'utilizzo di feedback adeguati ($ES=0,8$ circa), stimolando la partecipazione collettiva, il coinvolgimento e lo sviluppo del senso di appartenenza alla classe (Calvani, 2014a) con l'obiettivo prioritario di motivare un'efficace interazione tra pari.

In una siffatta situazione di studio comunitario, l'allievo potenzia la funzione di autovalutazione delle prestazioni e comprende come il successo possa essere anche frutto del lavoro di cooperazione svolto.

In questa prospettiva, l'autovalutazione costituisce un'esperienza ecologica (Mariani, 2013) per l'allievo con DSA, perché si fa terreno formativo nutrito delle relazioni intessute nel proprio ambiente di vita, di apprendimento e di studio.

²² Tale allenamento può essere svolto secondo varie modalità, quali: la redazione di un elenco di tutte le cose positive che possono scaturire dall'obiettivo di studio che l'allievo si è posto, il porsi gratificazioni e premi per ogni traguardo raggiunto ecc. Da sottolineare che, in questo ambito, un aspetto molto delicato per gli allievi con DSA è il timore del giudizio altrui sull'esito di una prova. L'allievo con DSA, pertanto, va gradualmente guidato, sia dagli insegnanti sia dai genitori, a riflettere sul fatto che anche gli altri compagni provano le stesse emozioni nelle medesime circostanze e che, dunque, egli affronta una situazione comune ai suoi coetanei e, in quanto tale, essa deve essere accettata in modo costruttivo e naturale.

PARTE SECONDA

CAPITOLO 6

Il Progetto di ricerca

6.1. Problema conoscitivo e domande di ricerca

Il progetto di ricerca si è posto come obiettivo quello di esplorare se, e secondo quali modalità, la scuola promuove l'acquisizione del metodo di studio nella classe e, in particolare, per gli allievi con disturbo specifico di apprendimento (DSA).

Per questi ultimi, come illustrato nei capitoli precedenti, secondo la prospettiva di ricerca e gli studi di settore, il metodo di studio si colloca quale *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) entro cui accettare e condividere gli altri strumenti compensativi, permettendo di farne un uso efficiente ed efficace (Miur, 2011; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012; Chiappetta Cajola, 2013a).

In questa prospettiva inclusiva, l'acquisizione di un individuale metodo di studio diviene la condizione *sine qua non*, l'architrave che tutela e garantisce il diritto allo studio (D.P.R. 275/1999; Miur, 2011, 2012a; D.Leg.vo 63/2017) e il successo formativo di tutti gli allievi e di ciascuno di questi.

E' noto che i testi di studio (L. 53/2003; Miur, 2012b) costituiscono lo strumento principale cui ci si riferisce nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento e che rappresentano, pertanto, uno strumento essenziale nell'ambito dell'acquisizione del metodo di studio.

Ciononostante, per gli allievi con DSA, l'uso esclusivo del testo su cui basare lo studio può determinare un problema; infatti, tali allievi manifestano una particolare difficoltà a costruire e ad utilizzare i testi scritti come fonte di apprendimento (cfr. CAP. 4). Nello specifico, incontrano difficoltà nel decodificare il testo e nell'operare su di esso, nel farne una lettura ripetuta per la memorizzazione delle informazioni e nell'elaborare una sintesi del suo contenuto (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Cornoldi *et al.*, 2010).

Gli allievi con DSA, dunque, non possono impiegare le modalità di studio sul testo scritto più frequentemente utilizzate dagli altri allievi e quelle maggiormente promosse nelle scuole. Tali modalità, infatti, richiederebbero loro uno sforzo cognitivo e di attenzione eccessivo rispetto alle caratteristiche peculiari individuali che li condurrebbe, inevitabilmente, ad un affaticamento tale da inficiare in modo considerevole sul livello di comprensione del testo oggetto di studio (APA, 2014).

Studi scientifici (Roediger, Karpicke, 2006; Roher, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria, 2011) e indicazioni normative (Miur, 2011, 2012a), inoltre, hanno dimostrato e messo in evidenza che la mancanza del metodo di studio può mettere in seria difficoltà l'allievo con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivanti e rinunciari, fattori, questi, che incidono fortemente sul fenomeno del *drop out* (Roediger, Karpicke, 2006; Roher, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria 2011; Checchi 2014; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; ISTAT, 2016, 2017; Commissione europea, 2016).

E' pertanto necessario che la scuola promuova un'istruzione diretta efficace (Calvani, 2012) che ponga in essere un insegnamento esplicito delle strategie cognitive e di apprendimento funzionali allo studio, che possa facilitare anche la pianificazione e l'organizzazione del lavoro, ottimizzare tempo e risorse, nonché aumentare la motivazione degli allievi con DSA e porli nelle condizioni di poter autocontrollare le proprie emozioni legate all'attività di studio.

Non essendoci in letteratura, come si è detto, una definizione univoca di metodo di studio, la presente ricerca assume a riferimento teorico una definizione di metodo di studio frutto del contributo integrato di diversi autori, che lo vede quale insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale che contribuiscono a promuovere un atteggiamento attivo dell'allievo e tale da consentirgli di controllare il proprio processo di apprendimento scolastico (Pressley *et al.* 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Friso *et al.*, 2012; Pellerrey, 2013; Ottone, 2014).

In questa visione d'insieme, nel contesto della ricerca, si sono individuate alcune componenti rilevanti del metodo di studio, quali: le "strategie cognitive e di

apprendimento”, l’“organizzazione e pianificazione del lavoro”, la “gestione delle emozioni” (cfr. CAP. 4).

Alla luce di tale quadro problematico, per indagare se e con quali aspetti, per l’allievo con DSA e per l’intera classe, la scuola promuove tale acquisizione, si sono individuate le seguenti domande di ricerca.

- Quali azioni inclusive mette in atto la scuola per promuovere l’acquisizione dell’individuale metodo di studio, da parte di tutti gli allievi e degli allievi con DSA, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni correlate all’attività di studio?
- Quali strategie di insegnamento vengono impiegate per promuovere l’acquisizione dell’individuale metodo di studio, da parte di tutti gli allievi?
- Quali strumenti compensativi vengono impiegati a scuola, ai fini dello studio efficace degli allievi con DSA?
- Quali misure dispensative vengono adottate a scuola, ai fini dello studio efficace degli allievi con DSA?
- Quali fattori ambientali promuovono l’acquisizione dell’individuale metodo di studio, da parte di tutti gli allievi?
- Qual è l’incidenza dei fattori ambientali in riferimento alla promozione del metodo di studio, secondo il punto di vista degli allievi?
- Come vengono coinvolte le famiglie di tutti gli allievi, e in particolare degli allievi con DSA, da parte della scuola, per favorire l’acquisizione dell’individuale metodo di studio?
- La famiglia contribuisce alla costruzione del metodo di studio per tutti gli allievi e alla riuscita dell’applicazione progressivamente autonoma degli strumenti compensativi, da parte degli allievi con DSA?
- Qual è il grado di competenze strategiche raggiunto da tutti gli allievi nei processi di apprendimento e di studio?

6.2. Obiettivi di ricerca e dimensioni di analisi

Sono stati stabiliti criteri-guida, via via individuati nel corso dell'indagine, che hanno condotto alla formulazione di ipotesi parziali¹ relative agli obiettivi di ricerca di seguito descritti.

1. Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento.
2. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell'ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell'individuale metodo di studio.
3. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni.
4. Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento dell'allievo con DSA nella classe e nella scuola.
5. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio.
6. Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio.

In relazione all'indagine sulle modalità attraverso le quali la scuola promuove il metodo di studio per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, si sono individuate 4 dimensioni di analisi, relative a:

- scelte inclusive della scuola;
- contesto e “funzionamento umano” dell'allievo con DSA;

¹ Come si vedrà nel paragrafo 6.3, la ricerca è a carattere teorico-esplorativo, ovvero una ricerca che non ha ipotesi precise da verificare; essa nasce da interessi generali di conoscenza e segue alcuni criteri-guida, formulando ipotesi parziali durante lo svolgimento, sulla base di elementi che, a priori, non si è in grado di ipotizzare (Lumbelli, 2006; Lucisano, Salerno, 2002, 2012; Clarke, 2005; Cohen, Manion, Morrison, 2007; McMillan, Schumacher, 2013).

- metodo di studio a casa;
- direzione di sé stessi nello studio.

Per ciascuna dimensione di analisi, sono stati individuati i relativi strumenti di rilevazione dei dati ed è stata definita la popolazione coinvolta, come indicato nella tabella 6.1 e descritto nei paragrafi successivi.

Dimensioni di analisi	Strumenti impiegati per la rilevazione dei dati	Popolazione coinvolta
1. Scelte inclusive della scuola	Intervista semistrutturata face to face per i dirigenti scolastici Osservazione dei documenti delle scuole	Dirigenti scolastici
2. Analisi del contesto e funzionamento umano	Core set di Nuovo Index/ICF-CY-Allievi. Core Set di ICF-CY-Insegnanti.	Allievi Insegnanti
3. Il metodo di studio a casa	Questionario per genitori	Genitori
4. Direzione di sé stessi nell'apprendimento e nello studio	Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)	Allievi

Tab. 6.1 – Dimensioni di analisi, strumenti di rilevazione e popolazione

6.3. Metodologia della ricerca

La ricerca ha seguito una metodologia a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; McMillan, Schumacher, 2013), mediante l'utilizzo di tecniche sia qualitative sia quantitative, secondo l'approccio dei *mixed methods* (Creswell, Plano Clark, 2011), nato essenzialmente dall'esigenza di risolvere in modo pratico le problematiche inerenti la ricerca empirica. Esso comporta delle operazioni di integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa² e qualitativa³ in un unico studio (Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Teddlie, Tashakkori 2009; Creswell, Plano Clark, 2011).

² La ricerca quantitativa si avvale prevalentemente di questionari strutturati, semi-strutturati, test, batterie di valutazione, griglie di osservazione, interviste, prove oggettive, check list (Trincherò, 2002).

³ Cohen, Manion e Morrison (2007) presentano una mappa articolata delle tecniche di indagini qualitative riferite ai processi educativi, tra cui si segnalano: l'osservazione partecipante o strutturata; l'osservazione diretta, con presenza fisica dell'osservatore, o indiretta (se si utilizzano materiali come videoregistrazioni ed altro); le interviste *face to face* libere o semistrutturate; le interviste di gruppo, quali il *focus group* e il *brainstorming*; le ricerche etnografiche; la ricerca-azione; il *role-playing* e gli studi di caso (*case study*).

Creswell e Plano Clark, riconoscendo che all'interno della comunità scientifica possono essere presenti opinioni divergenti sulle modalità di implementazione dei metodi misti, anche in considerazione dei paradigmi di riferimento, hanno individuato quattro disegni misti di base: “convergente parallelo o triangolare, sequenziale esplicativo, sequenziale esplorativo e integrato o nidificato” (Creswell, Plano Clark, 2011, pp. 73-76).

L'approccio metodologico che si predilige dipende, ovviamente, da quanto stabilito in fase di progettazione della ricerca e dalle modalità secondo le quali si intendono mettere in connessione i metodi usati ed i rispettivi risultati.

Nel caso della presente ricerca, si è scelto il disegno convergente parallelo che prevede, contemporaneamente, l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi. I propositi di un disegno convergente, infatti, possono essere rivolti ad una più completa comprensione delle diverse fonti di dati, o a corroborare i risultati ottenuti da differenti metodi o, ancora, a comparare più livelli d'analisi all'interno di un sistema (*ibid.*).

L'integrazione è stata prevista a conclusione del presente studio, durante l'interpretazione globale dei risultati derivati dall'applicazione parallela dei metodi.

Dopo aver raccolto entrambe le tipologie di dati simultaneamente, ma separatamente, si è proceduto con l'analisi distinta dei risultati, seguendo le procedure relative ai due differenti approcci di ricerca. I metodi sono stati poi integrati attraverso l'unione dei risultati, durante la loro interpretazione.

In particolare, per i risultati di ricerca presentati, sono stati utilizzati come strumenti quantitativi i *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi e *Core set ICF-CY* per gli insegnanti (Chiappetta Cajola, 2013b, 2014, 2017a)⁴, il *Questionario per i genitori* (Friso et al., 2012), il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)* (Pellerey, 2015) per gli allievi. Per gli aspetti più qualitativi, è stata effettuata un'*Intervista face to face* ai dirigenti

⁴ Il *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi e il *Core set ICF-CY* per gli insegnanti si sono originati a partire da studi e ricerche pluriennali condotte da Lucia Chiappetta Cajola (2013b, 2014, 2015, 2017a; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2014, 2016a, 2016b, 2016c; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016, 2017). Nel contesto di dottorato, tali *Core set* sono stati oggetto di alcune modificazioni e di alcuni adattamenti per rispondere agli obiettivi di ricerca, come argomentato più avanti. Infatti, vi sono stati inseriti indicatori che permettessero di condurre l'indagine sugli aspetti relativi al metodo di studio.

scolastici e sono stati analizzati i seguenti *documenti delle scuole*: Piani Didattici Personalizzati (PDP) per gli allievi con DSA, Programmazioni annuali di classe, Piani dell'Offerta formativa (POF)⁵, di cui sono parte integrante i Piani annuali per l'Inclusività (PAI).

L'analisi dei risultati riportata nel prosieguo del presente lavoro è stata effettuata considerando sia le evidenze emerse da ogni singolo strumento utilizzato, sia una lettura globale dei risultati finali della ricerca, a seguito di un'opportuna lettura integrata di tutte le informazioni rilevate mediante gli strumenti che compongono il piano complessivo della ricerca.

6.3.1. Definizione del campione

In coerenza con gli obiettivi di ricerca, è stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata; le unità, infatti, non sono state selezionate casualmente, ma individuate tra quelle che si ritenevano maggiormente connesse al fenomeno oggetto di studio (Corbetta, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007). Per tale tipologia campionaria si individuano aree di analisi dove si suppone che il fenomeno sottoposto a rilevazione si manifesti in maggiore misura e si esegue una rilevazione delle unità che sono concentrate in queste aree (Cicchitelli, Herzel, Montanari, 1992).

Il campione, quindi, è costituito da 11 classi quinte di scuola primaria e da 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi, di cui 41 con DSA, 108 insegnanti, 3 dirigenti scolastici, 419 genitori.

⁵ Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è stato disciplinato dall'articolo 3 del D.P.R. 275/1999 e la successiva Legge 107/2015, con l'articolo 14, comma 12, ha novellato il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), sottolineando che "le istituzioni scolastiche predispongono il Piano entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento [...]. Il Piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre". Nell'anno scolastico 2015/2016, quando si è svolta la presente ricerca, gli Istituti Comprensivi partecipanti all'indagine avevano predisposto il POF ma non ancora il PTOF per il triennio successivo. Pertanto, l'analisi dei documenti delle scuole relativa al presente progetto si è svolta sulla base dei POF.

	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		
Classe frequentata	NO	SI	Totale
Quinta classe scuola primaria	199	15	214
Prima classe scuola secondaria primo grado	194	26	220
Totale	393	41	434

Tab. 6.2 - Distribuzione del campione

Le classi campione sono state scelte, come si è detto (cfr. Introduzione) in quanto, in classe quinta di scuola primaria, gli insegnanti sono chiamati a certificare i livelli delle competenze raggiunte (Miur, 2015; D. Leg.vo 62/2017), tra le quali la competenza chiave “imparare ad imparare” (Parlamento europeo e Consiglio dell’Unione europea, 2006; Commissione europea, 2016), che richiede l’acquisizione dell’individuale metodo di studio, e in ragione del fatto che, in prima classe di scuola secondaria di primo grado, gli allievi sviluppano progressivamente il consolidamento del metodo di studio affrontando lo studio teorico di un numero più cospicuo di discipline, rispetto agli anni scolastici precedenti, su di un maggior numero di libri di testo. Inoltre, le attività di questo ordine di scuola necessitano di una maggiore organizzazione e autonomia da parte degli allievi. Ciò, conseguentemente, implica una maggiore capacità di gestire gli aspetti emotivo-motivazionali legati allo studio.

Gli allievi con DSA partecipanti all’indagine sono stati individuati tra quelli che erano in possesso di certificazione di DSA⁶, depositata nelle segreterie amministrative delle scuole entro il mese di novembre dell’anno scolastico 2015-2016, quando si è avviata l’indagine.

Gli allievi con DSA rappresentano il 9,40% del campione e, tra questi, i maschi costituiscono più di due terzi (28 vs 13), come mostrano la figura 6.1 e la tabella 6.3; si tratta di una prevalenza in linea con gli studi di settore e le indagini statistiche di riferimento (APA, 2014; ISTAT, 2016, 2017)

⁶ Non sono stati presi in considerazione gli allievi per i quali era in corso, al momento della fase di avvio della ricerca nelle scuole, il percorso valutativo-diagnostico presso le strutture socio-sanitarie e neppure quegli allievi i quali, secondo gli insegnanti, mostravano difficoltà di apprendimento riconducibili ad un DSA, ma che non erano certificate.

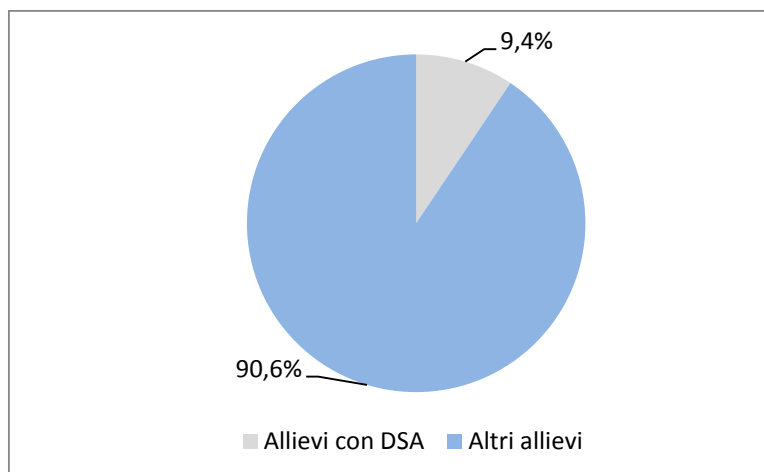


Fig. 6.1- Popolazione complessiva allievi

Genere	Frequenza
Maschio	28
Femmina	13
Totale	41

Tab. 6.3 - Genere allievi con DSA

I 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 8 scuole (tab. 6. 4), sono stati individuati tra quelli che presentano le seguenti caratteristiche precipue e comuni: interesse per i temi dell'inclusione scolastica e presenza di allievi con DSA nelle classi; disponibilità, da parte dei dirigenti scolastici e dei docenti, a prender parte al progetto di ricerca; disponibilità dei dirigenti scolastici a fornire alla scrivente la possibilità di curare gli aspetti amministrativi del progetto, come l'approvazione di questo in sede di Consiglio di Istituto, di Collegio dei docenti e di Consiglio di Classe/Team; messa a disposizione dei documenti delle scuole (Programmazioni di classe, PDP, PAI, POF) per la lettura e l'osservazione critica da parte della scrivente, nella tutela della *privacy* e previo consenso formale fornito dalle scuole stesse.

Istituto Comprensivo "Piazza Filattiera"		Istituto Comprensivo "Via Volsinio"		Istituto Comprensivo "Carlo Levi"	
Scuole primarie e classi	Scuole secondarie di primo grado e classi	Scuole primarie e classi	Scuole secondarie di primo grado e classi	Scuole primarie e classi	Scuole secondarie di primo grado e classi
Torricella Nord (classi: VA, VB, VC, VD)	Vico (classi: IA, IB, IC, ID, IE)	Mazzini (classi: VB, VD)	Esopo (classi: IC, IF)	Serrapetrona (classi: VA, VB, VC)	San Giusto (classi: IA, IB)
Chiovini (classi: VA, VB)	Toscanini (classi: IF, IL)				

Tab. 6.4 - Il campione: Istituti Comprensivi, Scuole e Classi

6.4. Dimensione di analisi n. 1 "Le scelte inclusive della scuola"

La dimensione di analisi n. 1 è relativa alle scelte inclusive promosse dalle scuole ed orientate all'acquisizione del metodo di studio da parte di tutti gli allievi delle classi frequentate anche dagli allievi con DSA.

Essa comprende, come si è detto, l'osservazione della documentazione delle 8 scuole del campione, costituita dai PDP per gli allievi con DSA, dalle Programmazioni annuali di classe e dai POF, di cui sono parte integrante i PAI.

Fa parte di questa dimensione di analisi anche l'*Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, elaborata opportunamente per la presente ricerca, quale strumento per verificare ulteriormente se e come la scuola crea i presupposti curricolari, pedagogici ed organizzativi per l'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

Tale dimensione viene esplorata anche alla luce della disamina degli strumenti utilizzati ai fini di rilevare il grado di inclusività della scuola (Chiappetta Cajola, 2013b, 2014, 2015, 2017a; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2014, 2016a, 2016b, 2016c; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2017; Cottini, *et al.* 2016; Bocci, Travaglini, 2016) e degli altri strumenti di rilevazione dei dati previsti dal presente progetto di ricerca.

Il quadro di *full inclusion* all'interno del quale si analizza tale dimensione rappresenta un grande punto di forza della scuola e sollecita la riflessione su diversi aspetti, non ultimo, sulla responsabilità degli insegnanti di fronte agli allievi con DSA, e sulla forte necessità del sistema scolastico di supportare le

famiglie di questi ultimi. A tale scopo, è necessario che la scuola progetti e realizzi momenti dedicati all'insegnamento/apprendimento esplicito delle abilità connesse all'acquisizione dell'individuale metodo di studio.

In questa cornice inclusiva, entra dunque a pieno titolo la discussione pedagogica sull'importanza del metodo di studio in stretta relazione con il successo formativo. Acquisire un metodo di studio significa, infatti, porre le basi per un apprendimento stabile ed efficace (Friso *et al.*, 2012) e, come si è detto, per prevenire il fenomeno del *drop out*.

L'attenzione nei riguardi dei prodotti e dei processi di istruzione, inclusione e successo formativo pone in primo piano anche la *valutazione del potenziale nascosto* (Vigotskij, 1934, 1962; Schopler *et al.*, 1995), ovvero l'esigenza dei docenti di intravedere prima, portare alla luce e valutare poi le potenzialità dell'allievo, cioè quelle abilità, competenze e conoscenze che devono ancora essere portate a maturazione e diventare il bagaglio personale di cui disporre (Chiappetta Cajola, 2008a). Di qui, l'importanza di adottare scelte inclusive il più possibile rispondenti alle concrete necessità del singolo.

Tale aspetto è considerato infatti fondamentale sia per gli insegnanti sia per le famiglie che, congiuntamente, attraverso la selezione e l'interpretazione delle osservazioni effettuate, sistematiche e occasionali, formali e non formali, possono impostare un progetto educativo individuale che faccia realmente leva sulle potenzialità di ogni allievo e che avvii le scelte inclusive e più efficaci per la collettività scolastica e per ciascun allievo.

E' su questo sfondo pedagogico-culturale che si colloca l'impegno della scuola per garantire il diritto allo studio di tutti gli allievi della classe, suffragato dalla produzione di documenti *ad hoc* in grado di realizzare il progetto educativo individuale.

6.4.1. Strumento di rilevazione dei dati: documentazione delle scuole

Il Collegio dei docenti dispone di due strumenti principali per definire il curricolo in direzione inclusiva (cfr. CAPP. 1 e 3), che devono trovare tra loro una stretta coerenza: il POF⁷ e il PAI.

Il POF è il “documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia” (D.P.R. 275/1999, art.3, c. 1). Le scuole illustrano quindi nel POF l’impegno programmatico per l’inclusione, definendo gli ambiti su cui intervenire, quali: l’insegnamento curricolare, la gestione delle classi, l’organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, le relazioni tra docenti, allievi e famiglie.

Il PAI è lo strumento finalizzato ad aumentare la consapevolezza dell’intera comunità educante sulla centralità e trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati (Miur, 2013a).

Mediante questi due strumenti, la scuola procede ad un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell’anno in corso e formula un’ipotesi di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell’anno successivo.

Il POF e il PAI sono dunque orientativi per gli altri organi decisionali, quali i Consigli di Classe (scuola secondaria di primo grado) e di Team (scuola primaria).

Nell’ambito di questi ultimi, viene redatto il PDP, che è così il risultato di una progettualità condivisa. Per la sua redazione, il Consiglio di Classe/Team procede sia ad esaminare la documentazione clinica presentata dalla famiglia e qualsiasi altro documento (ad esempio, la relazione dello psicologo, dei servizi sociali ecc.), sia a deliberare l’adozione di strategie didattiche personalizzate (soprattutto per favorire lo sviluppo di abilità) e di metodologie di insegnamento inclusive, nonché a valutare l’impiego di strumenti compensativi e di eventuali misure

⁷ Come si è già esplicitato (cfr. § 6.3, nota 5), l’indagine ha potuto considerare i POF e non i Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF), in quanto, nell’anno scolastico in cui si è svolta la presente ricerca, gli Istituti Comprensivi partecipanti all’indagine non avevano ancora elaborato i PTOF per il successivo triennio.

dispensative. Il PDP offre, quindi, una rappresentazione della situazione dell'allievo e pone gli insegnanti e i genitori nelle condizioni di poter agire in modo mirato, individuando le linee di sviluppo, nelle diverse aree di apprendimento, anche in ordine all'acquisizione del metodo di studio e all'uso degli strumenti compensativi nell'ambito di questo e della classe.

Un valore aggiunto del PDP è rappresentato dal fatto che esso implica la permanenza di un atteggiamento osservativo da parte degli adulti che intervengono, a diverso titolo, sull'allievo (insegnanti, genitori, operatori socio-sanitari). Ciò offre una visione dinamica dell'allievo stesso, in continua evoluzione e tale da poter cogliere e consentire l'approssimarsi di nuove potenzialità per imparare ad imparare lungo il corso della vita. L'elaborazione di un PDP avviene, pertanto, dopo un'attenta osservazione iniziale dell'allievo, da parte del neuropsichiatra, dei terapisti e degli insegnanti, utile ad individuare i suoi punti di forza e le sue difficoltà (di apprendimento, di studio, di relazione ecc.) e alla luce dell'osservazione dell'ambiente scolastico nel quale l'allievo con DSA apprende e partecipa.

Dunque, il PDP non è da considerarsi un mero atto burocratico, bensì un'occasione per riflettere insieme, in base alle specifiche competenze di ciascuno, sulle eventuali problematiche dell'allievo e sulle rispettive strategie che possono essere impiegate (Miur, 2013a). Anche la sua sottoscrizione da parte della famiglia, dei docenti e del dirigente scolastico mette in evidenza la corresponsabilità nel percorso educativo: il dirigente in qualità di garante dell'applicazione della normativa, i docenti quali responsabili delle strategie didattiche e dei criteri di valutazione degli apprendimenti, la famiglia come corresponsabile della stesura e applicazione del PDP stesso⁸.

La ricognizione e l'analisi della documentazione delle 8 scuole del campione è riferita, in particolare, alle 21 Programmazioni delle classi campione⁹, ai 41 PDP degli allievi con DSA presenti nelle classi, ai 3 PAI ed ai 3 POF degli Istituti Comprensivi partecipanti.

⁸ Nel caso in cui la famiglia non partecipi alla stesura del PDP, la scuola deve acquisire agli atti la firma per presa visione, oppure redigere un verbale di presentazione (Miur, 2011).

⁹ Non si è potuto procedere all'analisi della Programmazione annuale della classe VB della scuola primaria 2, in quanto non è stata messa a disposizione della scrivente. Pertanto, sono state analizzate 21 Programmazioni, a fronte delle 22 classi coinvolte nell'indagine.

Relativamente ai PDP¹⁰, lo studio riguarda in particolare: l'analisi dei modelli utilizzati dal Consiglio di classe/Team e degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate, il riferimento all'uso, da parte degli insegnanti, di strategie didattiche orientate all'acquisizione del metodo di studio e all'efficiente utilizzo degli strumenti compensativi, e l'individuazione delle modalità attraverso cui l'allievo con DSA è sostenuto dalla famiglia nell'attività di studio a casa.

Relativamente alle Programmazioni di classe, lo studio riguarda in particolare: le attività educativo-didattiche e le strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio (cognitive, organizzative, emotive) ed indirizzate a tutti gli allievi, e l'uso consapevole e progressivamente autonomo degli strumenti compensativi nell'ambito della classe.

Relativamente al PAI, lo studio riguarda in particolare: le attività correlate allo sviluppo del metodo di studio, con particolare riferimento all'attenzione rivolta dai decisori scolastici agli aspetti emotivo-motivazionali implicati nell'attività di studio e alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche messe in atto dagli insegnanti.

6.4.2. Strumento di rilevazione dei dati: Intervista face to face ai dirigenti scolastici

L'*Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, di tipo semistrutturato, è composta da 5 domande a scelta multipla ed è finalizzata ad esplorare, attraverso il punto di vista dei dirigenti scolastici, le scelte attraverso cui le 8 scuole afferenti ai 3 Istituti Comprensivi del campione promuovono l'acquisizione del metodo di studio per tutti gli allievi, nella prospettiva inclusiva.

¹⁰ Con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, relativa ai bisogni educativi speciali (BES), il Miur ha accolto gli orientamenti di alcuni Paesi dell'Unione europea che completano il quadro italiano dell'inclusione scolastica (cfr. CAP. 1). Norme principali di riferimento per tutte le iniziative che la scuola ha finora intrapreso sono state la L.104/1992 per la disabilità, la L. 170/2010 e successive integrazioni per gli alunni con DSA e, sul tema della personalizzazione, la L. 53/2003. La Direttiva, inoltre, unitamente alle successive note ministeriali, ha spostato definitivamente l'attenzione dalle procedure di certificazione alla rilevazione dei bisogni di ciascuno studente, delineando e precisando la strategia inclusiva della scuola italiana, al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. Attraverso la Direttiva e le successive indicazioni operative (C.M. 8/2013), si evidenzia il ruolo fondamentale dell'azione didattica ed educativa nell'ambito della realizzazione della personalizzazione del processo formativo.

Le 5 domande riguardano, in particolare, le modalità con cui gli insegnanti e i Consigli di Istituto sollecitano e coinvolgono gli esperti, il territorio e le famiglie di tutti gli allievi e degli allievi con DSA, ai fini del sostegno allo studio e dello sviluppo delle abilità correlate.

In 3 domande su 5 si è prevista anche la possibilità di personalizzare le risposte attraverso il completamento della voce “altro”.

6.5. Dimensione di analisi n. 2 “Analisi del contesto e Funzionamento umano”

Considerato che gli attori principali del processo di inclusione e di apprendimento sono, oltre agli insegnanti, gli allievi ai quali le azioni inclusive e didattiche sono destinate (Chiappetta Cajola, 2013a), e tenendo conto che tali processi non vanno mai riferiti esclusivamente agli allievi con bisogni educativi speciali (BES), bensì alla totalità degli allievi della classe e della scuola, si è ritenuto importante, ai fini degli obiettivi di ricerca, conoscere il punto di vista degli allievi delle classi campione sul loro contesto di riferimento.

A tale scopo, è stato predisposto un *Core set* che raccoglie una selezione ragionata di indicatori tratti dal “Nuovo Index per l’inclusione” (Booth, Ainscow, 2014) e delle categorie della “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti. ICF-CY” (WHO, 2007). Tale *Core set* è l’esito di studi pluriennali condotti da Lucia Chiappetta Cajola (2013b, 2015, 2017a) come strumento applicativo per osservare e valutare l’interazione tra la condizione individuale dell’allievo e l’ambiente scolastico, alla luce dei quali è stato adattato ed integrato, nel contesto della ricerca di dottorato¹¹, per indagare gli aspetti del contesto scolastico che influiscono sulla promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

La scelta di affiancare i due costrutti teorici e le relative modalità applicative è stata dettata da ragioni precise e specifiche.

¹¹ La scrivente ha presentato e discusso il lavoro di elaborazione e i risultati tratti dal *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi e dal *Core set ICF-CY* per insegnanti nell’ambito di società scientifiche (SIRD, SIREF, SIPES, SIPED), di convegni e seminari, e di giornate di presentazione dello stato della ricerca organizzate nell’ambito del Dottorato medesimo, ove le riflessioni e suggestioni degli interlocutori hanno permesso di arricchire il quadro teorico e di individuare ulteriori aspetti di analisi.

Infatti, il “Nuovo Index per l’inclusione”, che “sollecita il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l’inclusione” (Booth, Ainscow, 2014, p. 35)¹², è attualmente ritenuto, anche dalla normativa scolastica italiana (Miur, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d), uno strumento pienamente funzionale e accessibile per perseguire finalità inclusive.

Inoltre, esso propone un insieme di materiali già strutturati in forma di indicatori di analisi del contesto che consente di procedere all’autovalutazione del livello di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado (cfr. CAP. 1).

Nell’ambito della ricerca, gli indicatori selezionati sono stati considerati una sorta di declinazione dettagliata di alcune categorie alfanumeriche relative ai fattori ambientali dell’ICF-CY che incidono sulla promozione e sull’acquisizione del metodo di studio.

L’affiancamento dei due costrutti è altresì derivata dall’evidente convergenza tra il concetto di “funzionamento umano” come interazione positiva tra l’individuo e l’ambiente circostante espresso nell’ ICF-CY, con il conseguente ruolo attribuito ai fattori ambientali, e gli indicatori di osservazione del contesto proposti dal Nuovo Index (Chiappetta Cajola, 2017a).

Ciò ha indirizzato ad un impiego combinato dei due strumenti, già sperimentato nell’ambito del progetto di ricerca PRIN, “Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi” (2013-2017)¹³, che si è ritenuto potesse fornire un quadro accurato, con opportuni adattamenti e integrazioni, anche per indagare le modalità inclusive attraverso cui si promuove l’acquisizione del metodo di studio.

Inoltre, è stato considerato che il Nuovo Index è strutturato mediante un linguaggio semplificato, e che la codificazione e la qualificazione ICF-CY dei fattori ambientali completi e renda precisa e dettagliata tale rilevazione. Infatti, il *Core set* combinato Nuovo Index e ICF-CY permette di aggiungere alla

¹² In continuità con lo strumento precedentemente diffuso (Booth, Ainscow, 2008), anche nel Nuovo Index l’analisi del contesto viene strutturata lungo tre dimensioni: Culture, Politiche, Pratiche (cfr. CAP. 1). Tuttavia, come sottolineano Booth e Ainscow, “lo sviluppo della scuola può avere punti di partenza diversi, e quindi non c’è un unico modo giusto di usare i materiali” (Dovigo, 2014, p. 11).

¹³ La scrivente ha partecipato alle diverse fasi del progetto, in particolare in riferimento al *Core set ICF-CY*, a cura di Lucia Chiappetta Cajola, rivolto agli insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, e al *Core set* rivolto agli allievi e agli studenti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado.

rilevazione della tipologia degli aspetti contestuali (facilitatori o barriere) anche una loro precisa qualificazione rispetto all'impatto che essi hanno sull'apprendimento e sulla partecipazione di tutti gli allievi della classe (*ibid.*) e non solo di coloro che presentano un DSA.

6.5.1. Strumento di rilevazione dei dati: Core set “Nuovo Index/ICF-CY” per gli allievi

Considerato che la cultura e la politica dell'inclusione riguarda l'intera comunità, nell'ambito del PRIN precedentemente citato, come si è detto, Chiappetta Cajola ha costruito uno strumento di osservazione del contesto contenente sia una selezione ragionata di fattori ambientali ICF-CY sia di indicatori del Nuovo Index che presentano una forte relazione semantica tra loro.

L'utilizzo di tale strumento si è configurato, nell'ambito del PRIN, come una fase propedeutica a successive fasi di ricerca con il coinvolgimento di allievi di altre classi e di altre scuole.

La presente ricerca costituisce uno tra questi altri contesti di utilizzo in cui lo strumento è stato adattato ed integrato per rispondere agli obiettivi dell'indagine. Infatti, si è ravvisata l'importanza di analizzare il contesto entro cui sono inseriti tutti gli allievi con DSA facenti parte il campione e di confrontare i risultati con quelli ottenuti attraverso il *Core set* compilato dagli insegnanti per l'osservazione del “funzionamento umano” dell'allievo con DSA.

Nella Parte Prima del *Core set* (tab. 6.5), tenendo fede alla struttura e ai contenuti del Nuovo Index, si chiede all' allievo di esprimere “quanto è d'accordo” con le affermazioni elencate secondo una scala¹⁴ che va da “Moltissimo” a “Pochissimo” (ed i cui termini intermedi sono rappresentati da “Abbastanza” e “Poco”).

¹⁴ Nella scala è presente anche la casella “Ho bisogno di maggiori informazioni”, che l'allievo può scegliere di segnalare in merito ad affermazioni per le quali non è in grado, a vario titolo e per varie ragioni, di esprimere un suo giudizio. Alcuni allievi, ad esempio, hanno segnato tale casella quando un'affermazione si riferiva ad una situazione che essi non avevano mai vissuto e sulla quale, pertanto, non potevano esprimere un giudizio; altri, quando erano incerti sul grado di giudizio da esprimere su una o più affermazioni, e altri ancora quando ritenevano che la risposta avrebbe richiesto una riflessione più approfondita.

Macro indicatori (Metodo di studio)	Segna con una X la casella che esprime il tuo punto di vista	Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
Disposizione verso la scuola e lo studio	1. Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno					
	3. Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando lodano uno studente					
	4. Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando sanzionano (puniscono) uno studente					
	6. Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro					
	8. Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare					
	9. Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare					
Famiglia	2. La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola					
Strategie di apprendimento utilizzate in classe	5. Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi					
	10. Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo					
	11. Gli alunni sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo					
	13. Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi di lavori fatti al fine di coglierne il senso					
Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti	7. Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio					
	12. Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo					

Tab 6.5 - Dettaglio Item della Parte Prima del Core set Nuovo Index/ICF-CY raggruppati per i macro indicatori

Seguendo la metodologia dei Questionari del Nuovo Index, nel *Core set* le domande sono state trasformate in affermazioni, affinché gli allievi potessero segnare con una crocetta quanto erano d'accordo su ognuna di esse.

Nello specifico, 9 domande sono state tratte dal *Questionario 3 La mia scuola*¹⁵ del Nuovo Index, che Booth e Ainscow hanno elaborato per i bambini e i ragazzi di scuola primaria e secondaria, e 4 sono state tratte dalla Dimensione C *Sviluppare pratiche inclusive* e, in particolare, 3 domande dall'indicatore C2.4

¹⁵ La Parte Quinta del "Nuovo Index per l'inclusione" (Booth, Ainscow, 2014) presenta un quadro progettuale e quattro questionari, che possono essere utilizzati per "spronare gli adulti e i minori a capire quali sono gli aspetti da sviluppare all'interno della loro scuola" (ivi, p. 255). Il *Questionario 1* può essere utilizzato dal personale docente e non docente, e dagli amministratori, il *Questionario 2* è rivolto alle famiglie e i *Questionari 3 e 4* agli allievi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado.

“Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento”¹⁶ e 1 domanda dall’indicatore C2.2 “Le attività per l’apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni”¹⁷ (tab. 6.4).

Le domande sono state selezionate *ad hoc* in relazione agli obiettivi di ricerca e agli indicatori presenti nel *Core set* sperimentato nel PRIN precedentemente citato¹⁸.

¹⁶ Ciascun indicatore è contrassegnato da un codice alfanumerico (A1 *Costruire comunità*, A2 *Affermare valori inclusivi*, B1 *Sviluppare la scuola per tutti*, B2 *Organizzare il sostegno alla diversità*, C1 *Creare curricoli per tutti*, C2 *Coordinare l’apprendimento*) ed è collegato a domande che ne definiscono il significato e ne permettono l’esplorazione stimolando il dialogo e la riflessione, e il porsi nuove domande (Booth, Ainscow, 2014).

¹⁷ In 3 affermazioni, alcune parole, nell’ambito della ricerca, sono state precisate con un sinonimo segnalato tra parentesi per un’immediata comprensione da parte degli allievi. E’ questo il caso di: “equi”, precisato con “giusti”, “sanzionano” con “puniscono” e “fintanto” con “purché”.

¹⁸ Nello specifico, nel *Core set* della presente ricerca sono stati utilizzati 9 dei 16 indicatori presenti nel *Core set* previsto dal PRIN (Chiappetta Cajola, 2017a), e precisamente: “Non vedo l’ora di venire a scuola ogni giorno”; “La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola”; “Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando lodano uno studente”; “Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando sanzionano (puniscono) uno studente”; “Nelle lezioni gli studenti sia aiutano a vicenda, a coppie, e in piccoli gruppi”; “Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro”; “Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro fintanto che (purché) io faccia del mio meglio”; “Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare”; “Trovo che i compagni mi aiutano ad imparare”. Per la presente indagine, sono stati aggiunti i seguenti 4 indicatori: “Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo”; “Gli alunni sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo”; “Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo”; “Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi di lavori fatti al fine di coglierne il senso” (tab. 6.6).

Domande		
Questionario 3	Indicatore C2.2	Indicatore C2.4
Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno.	Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo?	Gli alunni sono in grado di utilizzare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo?
La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola.		Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi dei lavori fatti al fine di coglierne il senso?
Penso che gli insegnanti siano equi quando lodano uno studente.		Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo?
Penso che gli insegnanti siano equi quando sanzionano uno studente.		
Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi.		
Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro.		
Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro fintanto che faccio del mio meglio.		
Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare.		
Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare.		

Tab. 6.6 - Dettaglio affermazioni dello strumento Nuovo Index utilizzato per il Core set

Come si evince dalla tabella 6.5, al fine di ottimizzare la lettura dei risultati tratti dalla Parte Prima del *Core set*, le 13 affermazioni sono state accorpate in 4 macro indicatori (tab. 6.6). Tali accorpamenti sono stati effettuati sulla base degli obiettivi di ricerca. Infatti, essi riguardano le componenti principali del metodo di studio e le azioni che svolgono gli insegnanti per promuoverlo. Inoltre, l'individuazione dei macro indicatori ha consentito un'interpretazione complessiva dei risultati ottenuti dagli strumenti di rilevazione impiegati nella ricerca. Tali macro indicatori presentano elementi comuni, in particolare, con i macro indicatori individuati per l'interpretazione dei dati del *Questionario per genitori* (tab. 6.15).

Nello specifico, i macro indicatori sono relativi a: disposizione verso la scuola e lo studio, coinvolgimento della famiglia, strategie di apprendimento utilizzate in classe e strategie didattiche impiegate dagli insegnanti.

<p>Nel seguente elenco, indica con una X nell'apposito quadratino, a sinistra, le TRE "COSE" che ti piacciono di più nella tua scuola perché TI AIUTANO ad imparare e a partecipare alla vita scolastica (cioè sono, secondo te, dei "facilitatori").</p> <p>Poi indica con un'altra X, a destra, "QUANTO" ti aiutano.</p>	Mi Aiuta Molto	Mi Aiuta Abbastanza	Mi Aiuta Poco	Mi Aiuta Per niente
	(0, 1)	(2)	(3)	(4)
<input type="checkbox"/> Le relazioni tra le persone nella classe e nella scuola perché				
• sono serene e affettuose				
• mi fanno stare bene				
• mi aiutano ad essere più sicuro				
• mi evitano ansia e paure				
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti degli insegnanti perché				
• mi aiutano quando sono in difficoltà				
• parlano volentieri con me				
• mi ascoltano sempre				
• mi danno consigli utili				
<input checked="" type="checkbox"/> Atteggiamenti dei compagni perché				
• mi aiutano se ne ho bisogno				
• mi trattano amichevolmente				
• giocano con me o interagiscono con me durante la ricreazione				
• sono generosi con me				
<input checked="" type="checkbox"/> Strumenti utilizzati in classe (computer, LIM, sussidi, libri, materiali vari) perché				
• posso utilizzarli insieme ai compagni				
• sono divertenti e utili per lo studio				
• sono facili da usare				
• mi aiutano a capire meglio				
<input checked="" type="checkbox"/> Modo di insegnare dei docenti, perché				
• mi aiutano a capire ciò che devo imparare				
• mi piace come spiegano durante le lezioni				
• mi piace come assegnano i voti				
• mi incoraggiano se sbaglio				

Tab. 6.7 - Dettaglio Item della Parte Seconda del Core set Nuovo Index/ICF-CY

Nella Parte Seconda del *Core set* (tab. 6.7), tenendo fede alla struttura e ai contenuti del Nuovo Index e dell'ICF-CY, si chiede all'allievo di indicare dapprima, in una scelta tra cinque, i tre elementi della sua scuola e della sua classe che preferisce e che lo aiutano ad imparare ed a partecipare alla vita scolastica. Tali elementi sono considerati dei facilitatori¹⁹ dell'apprendimento e dello studio, e riguardano: le relazioni tra le persone nella classe e nella scuola, gli atteggiamenti degli insegnanti, gli atteggiamenti dei compagni, gli strumenti

¹⁹ I facilitatori, come si è detto, (cfr. CAP. 1), "nell'ambito dei fattori ambientali di una persona, sono dei fattori che, mediante la loro assenza o presenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità. Essi includono aspetti come un ambiente fisico accessibile, la disponibilità di una rilevante tecnologia d'assistenza o di ausili e gli atteggiamenti positivi delle persone verso la disabilità, e includono anche servizi, sistemi e politiche che sono rivolti a incrementare il coinvolgimento di tutte le persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita. L'assenza di un fattore può anche essere facilitante, come ad esempio, l'assenza di atteggiamenti negativi. I facilitatori possono evitare che una menomazione o una limitazione dell'attività divengano una restrizione della partecipazione, dato che migliorano le *performance* di un'azione, nonostante il problema di capacità della persona (WHO, 2007, p. 213).

utilizzati in classe (computer, lavagna interattiva multimediale, sussidi, libri, materiali vari ecc.), il modo di insegnare dei docenti (Chiappetta Cajola, 2013b, 2014, 2015, 2017a).

In un passaggio successivo, l'allievo precisa, per ciascuno dei tre elementi scelti, "quanto" questi stessi lo aiutano, attraverso una scala che va da "Mi aiuta molto" a "Mi aiuta per niente" (le cui scale intermedie sono: "Mi aiuta abbastanza" e "Mi aiuta poco"). Inoltre, per ciascun elemento, l'allievo specifica i diversi aspetti di cui tiene conto per la formulazione del proprio punto di vista mediante quattro descrittori di osservazione che fungono da approfondimenti qualitativi (cfr. § 7.3.1), utili ad individuare gli aspetti caratterizzanti il fattore ambientale preso in considerazione.

<p>Nel seguente elenco, indica con una X nel quadratino a sinistra, le TRE "COSE" che vorresti cambiare nella tua scuola perché, secondo te, SONO UN OSTACOLO per imparare e partecipare alla vita scolastica (cioè, sono ostacoli e "non ti aiutano").</p> <p>Poi metti una X, a destra, per dire "QUANTO" le "TRE COSE" ti ostacolano.</p>	<p>Mi Ostacola Molto</p> <p>(0, 1)</p>	<p>Mi Ostacola Abbastanza</p> <p>(2)</p>	<p>Mi Ostacola Poco</p> <p>(3)</p>	<p>Mi Ostacola Per Niente</p> <p>(4)</p>
<p><input type="checkbox"/> Ambiente scolastico perché</p> <ul style="list-style-type: none"> • non ci sono spazi dove poter fare ricreazione, giocare, stare insieme liberamente • nell'aula non c'è spazio per muoversi bene e per studiare insieme agli altri • nell'aula, la disposizione dei banchi è sempre la stessa e non si può lavorare in gruppo • nell'aula di informatica ci sono pochi computer per poter lavorare in coppia 				
<p><input type="checkbox"/> Le relazioni con gli insegnanti perché</p> <ul style="list-style-type: none"> • non mi lodano quando svolgo bene un compito o un'interrogazione, o quando mi comporto bene • mi rimproverano esageratamente davanti a tutti per una prestazione di studio inadeguata • mi interrogano senza avvisarmi prima • non tengono conto dei miei interessi di studio 				
<p><input type="checkbox"/> Le relazioni con i compagni perché</p> <ul style="list-style-type: none"> • non sono chiamato a partecipare a giochi o ad attività collettive • non mi coinvolgono nei loro discorsi • non sono simpatico a tutti • mi prendono in giro per una prestazione di studio inadeguata 				
<p><input type="checkbox"/> Strumenti didattici (computer, LIM, sussidi, libri, materiali vari) perché</p> <ul style="list-style-type: none"> • i libri a disposizione non sono adatti a me • il computer viene usato poco per svolgere i compiti o altre attività, o non c'è • la LIM viene usata poco per trovare immagini, notizie e suggerimenti, o non c'è 				
<p><input type="checkbox"/> Modo di fare dei docenti, perché</p> <ul style="list-style-type: none"> • alcuni assegnano molti compiti a casa • alcuni non si preoccupano se i compiti assegnati a casa sono stati svolti • alcuni non mi permettono di intervenire durante la lezione per fare domande, dire un esempio, raccontare un fatto • alcuni non tengono conto che la mia distrazione è dovuta alla stanchezza per la giornata scolastica 				

Tab. 6.8 - Dettaglio Item della Parte Terza del Core set Nuovo Index/ICF-CY

Nella Parte Terza (tab. 6.8), si chiede all'allievo di indicare dapprima, in una scelta tra cinque, i tre elementi della sua scuola e della sua classe che vorrebbe

cambiare perché, secondo lui, non lo aiutano ad imparare ed a partecipare alla vita scolastica. Tali elementi sono considerati barriere²⁰ all'apprendimento e allo studio, e riguardano: l'ambiente scolastico, le relazioni con gli insegnanti, le relazioni con i compagni, gli strumenti didattici (computer, lavagna interattiva multimediale, sussidi, libri, materiali vari ecc.), il modo di fare dei docenti (*ibid.*). In un passaggio successivo, l'allievo precisa, per ciascuno dei tre elementi, "quanto" questi stessi lo ostacolano attraverso una scala che va da "Mi ostacola molto" a "Mi ostacola per niente" (le cui scale intermedie sono: "Mi ostacola abbastanza" e "Mi ostacola poco").

Anche in questa parte del *Core set*, l'allievo specifica i diversi aspetti di cui tener conto per la formulazione del proprio punto di vista mediante quattro descrittori di osservazione che fungono da approfondimenti qualitativi, utili ad individuare gli aspetti caratterizzanti il fattore ambientale preso in considerazione.

6.5.1.1. Il campione e la somministrazione dello strumento

Come previsto dal piano complessivo della ricerca, agli allievi delle scuole primarie e secondarie di primo grado che hanno costituito il campione è stato somministrato il *Core set Nuovo Index/ICF-CY*.

In analogia a quanto effettuato per gli altri strumenti di rilevazione dei dati, è stato considerato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito dagli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria e di 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, frequentanti 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi, di cui 41 con DSA.

Il *Core set Nuovo Index/ICF-CY* è stato somministrato nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2015/2016 alle 22 classi delle 8 scuole appartenenti ai 3 Istituti Comprensivi partecipanti all'indagine, secondo quanto riportato nelle tabelle 6.2 e 6.4.

²⁰ Le barriere, come si è detto (cfr. CAP. 1), "sono dei fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità. Essi includono aspetti come un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologia d'assistenza rilevante e gli atteggiamenti negativi delle persone verso la disabilità, e anche servizi, sistemi e politiche esistenti o che ostacolano il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita (*ibid.*).

Tutti gli allievi con DSA erano presenti al momento della somministrazione, che è avvenuta in orario scolastico ed è stata effettuata dalla scrivente alla presenza di insegnanti di classe e, talvolta, di insegnanti di sostegno. Tutte le classi hanno completato il *Core set*, in tutte le sue tre Parti, nello stesso giorno.

6.5.2. Strumento di rilevazione dei dati: Core set ICF-CY per gli insegnanti

L'ICF-CY può essere adatto per un'ampia gamma di applicazioni diverse (WHO, 2007). Nella presente ricerca, è proposto per rispondere all'esigenza di acquisire la conoscenza e l'uso di strumenti interpretativi della realtà scolastica che possano "leggere la complessità dell'ambiente in cui si colloca l'alunno stesso" (Chiappetta Cajola, 2013b, p.49).

Il *Core set ICF-CY* per insegnanti, messo a punto, come si è detto, a seguito di studi e ricerche condotti/e da Chiappetta Cajola (2013b, 2014, 2015, 2017a) e sperimentato nell'ambito del PRIN precedentemente citato, nel contesto della ricerca di dottorato è stato adattato sulla base delle esigenze della ricerca stessa e finalizzato ad indagare il grado di inclusività del contesto scolastico dell'allievo con DSA ed il suo livello di "funzionamento" in relazione all'attività e alla partecipazione nell'apprendimento e nello studio.

Esso è costituito di due Parti, l'una, la Prima, che presenta una selezione ragionata, secondo il criterio della significatività e della rilevanza rispetto agli obiettivi di ricerca, delle categorie alfanumeriche relative alla Componente "Fattori Ambientali", e l'altra, la Seconda, relativa alla selezione ragionata delle categorie alfanumeriche della Componente "Attività e Partecipazione"²¹.

Attraverso la compilazione del *Core set*, 108 insegnanti partecipanti all'indagine hanno considerato le categorie che rappresentano i possibili fattori ambientali presenti nel contesto scolastico e che possono costituirsi come facilitanti o ostacolanti l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo con DSA.

²¹ L'*Attività* è, secondo l'ICF, l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo. La *Partecipazione* è il coinvolgimento in una situazione di vita (WHO, 2001, 2007).

Inoltre, i docenti hanno considerato le categorie che riguardano le sue *performances* di attività e partecipazione sociale utili a rilevare il suo “funzionamento”²².

Tale *Core set*, ai fini del progetto di ricerca, permette di definire le diverse condizioni in cui si presenta un bisogno educativo speciale da parte dell’allievo con DSA. Infatti, un bisogno speciale si può anche presentare nei fattori contestuali ambientali a causa, ad esempio, delle barriere architettoniche, ma anche culturali e sociali quali i pregiudizi e gli stereotipi, o anche a causa di una didattica non inclusiva; o ancora nei fattori contestuali personali derivanti dallo scarso senso di autoefficacia, di autostima o da problemi comportamentali che talvolta possono essere anche di particolare gravità (*ibid.*).

Tenendo fede all’organizzazione semantico-concettuale della Classificazione, la Parte Prima del *Core set* riferita alla Componente “Fattori Ambientali” dell’ICF-CY presenta un elenco di alcune categorie alfanumeriche tratte da una selezione ragionata (*ibid.*) di 4 su 5 Capitoli, di seguito menzionati.

-Capitolo 1 “Prodotti e Tecnologia”.

-Capitolo 3 “Relazioni e sostegno sociale”.

-Capitolo 4 “Atteggiamenti”.

-Capitolo 5 “Servizi, sistemi e politiche”.

Ciascun Capitolo è declinato in categorie e sottocategorie.

Nello specifico, nel *Core set* sono presenti 13 categorie e 2 sottocategorie per un totale di 15 selezionate, nell’ambito della ricerca di dottorato, per la rilevanza che assumono in relazione agli obiettivi.

Tali fattori ambientali sono rinominati, rispetto alla Classificazione, ai fini di un’immediata comprensione da parte dei docenti e di una facile compilazione del *Core set* (Chiappetta Cajola, 2017a), come riportato nella tabella 6.9.

²² La parola inglese *functioning* corrisponde al termine *funzionamento* anche se, dal punto di vista semantico, essa avrebbe il valore neutro di *funzione*. Il *funzionamento* viene classificato in relazione alla *Salute*. Si tratta di un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione dell’individuo. L’ICF-CY elenca anche i fattori ambientali che interagiscono con questi costrutti e consente, a chi ne fa uso, di rilevare dei profili di funzionamento, della disabilità e della salute della persona, in vari domini. Il funzionamento e la disabilità di una persona vengono dunque concepiti dall’ICF-CY nell’ambito di una dimensione di interazione dinamica tra le condizioni di salute (malattie, disturbi, traumi ecc.) e i fattori personali. Questi ultimi, infatti, rappresentano l’intero background della vita e della condizione dell’esistenza di un individuo (WHO, 2001).

Tale ridenominazione si è resa necessaria nel corso degli studi e delle ricerche condotte da Chiappetta Cajola e ne è stata sperimentata l'efficacia nell'ambito del PRIN.

Le risposte date dagli insegnanti, come si vedrà più avanti, sono state aggregate in base alle categorie alfanumeriche con cui l'ICF-CY articola i fattori ambientali presi in considerazione dall'indagine (tab. 7.21).

Fattori Ambientali		
Categorie alfanumeriche ICF-CY (WHO, 2007)	Ridenominazione Categorie	Descrizione (WHO, 2007)
Prodotti e tecnologia per l'istruzione (e130)	Strumenti e strategie didattiche (e130)	Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente
Famiglia ristretta (e310)	Famiglia (e310)	Individui imparentati per nascita, matrimonio o altra relazione riconosciuta dalla cultura come relazione di famiglia ristretta, come coniugi, partners, genitori, fratelli, sorelle, figli, genitori adottivi e affidatari, nonni
Famiglia allargata (e315)	Famiglia allargata (e315)	Individui imparentati tramite la famiglia matrimonio o altra relazione riconosciuta dalla cultura come relazione di famiglia allargata, zie, zii, nipoti
Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità (e325)	Compagni di classe (e325)	Individui che sono familiari gli uni agli altri come [...] in situazioni scolastiche, ricreative, o in altri aspetti della vita, e che condividono caratteristiche demografiche come età, sesso, oppure perseguono interessi comuni
Persone in posizione di autorità (e330)	Insegnanti (e330)	Individui che hanno responsabilità di prendere decisioni per altri e che esercitano un'influenza o un potere socialmente definito sulla base del loro ruolo sociale, economico, culturale [...], come insegnanti
Operatori sanitari (e355)	Operatori sanitari (e355)	Tutti i fornitori di servizi che lavorano all'interno del contesto di sistema sanitario, come medici [...], terapisti, logopedisti, operatori medico-sociali
Atteggiamenti individuali dei componenti della famiglia ristretta (e410)	Atteggiamenti della famiglia (e410)	Opinioni e convinzioni generali o specifiche dei componenti della famiglia ristretta rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali
Atteggiamenti individuali dei componenti della famiglia allargata (e415)	Atteggiamenti della famiglia allargata (e415)	Opinioni e convinzioni generali o specifiche dei componenti della famiglia allargata rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali
Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità (e425)	Atteggiamenti dei compagni di classe (e425)	Opinioni e convinzioni generali o specifiche di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali
Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità (e430)	Atteggiamenti degli insegnanti (e430)	Opinioni e convinzioni generali o specifiche di persone in posizione di autorità rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali
Atteggiamenti individuali di operatori sanitari (e450)	Atteggiamenti degli operatori sanitari (e450)	Opinioni e convinzioni generali o specifiche di operatori sanitari rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali
Servizi sanitari (e5800)	Servizi sanitari (e5800)	Servizi, e programmi [...] finalizzati a erogare interventi agli individui per il loro benessere fisico, psicologico e sociale, come servizi di promozione della salute e di uno stile di vita sano [...]
Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione della formazione (e 585)	Scelte di politica scolastica (e585)	Servizi e programmi riguardanti l'istruzione generale e l'acquisizione, il mantenimento e il miglioramento di conoscenze, competenze, abilità professionali o artistiche, come quelli forniti per differenti livelli di istruzione (ad es. scuola materna, scuola primaria, scuola secondaria) [...], inclusi coloro che forniscono tali servizi
Politiche dell'istruzione e della formazione speciali (e5855)	Scelte inclusive di politica scolastica (e5855)	Legislazione, ordinamenti e norme che regolamentano l'erogazione di programmi di educazione, come le politiche e le norme che determinano il diritto di accedere all'istruzione pubblica o privata e a programmi basati su particolari necessità (bisogni speciali)

Tab. 6.9 - Ridenominazione fattori ambientali ICF-CY presenti nel Core set

Gli insegnanti hanno registrato, per ciascuna categoria e/o sottocategoria considerata, se essa costituisce una barriera od un facilitatore nel contesto

scolastico dell'allievo. Infatti, l'ICF-CY stessa fornisce una descrizione dettagliata di ciascun fattore ambientale (tab. 6.9), attraverso la quale gli utilizzatori possono stabilire se è un facilitatore o un ostacolo²³.

Nel caso di un fattore che rappresenta un facilitatore, gli insegnanti hanno tenuto conto di alcune questioni, quali: l'accessibilità della risorsa inclusa nella categoria e/o sottocategoria presa in considerazione e se tale accesso è costante o variabile, di buona o cattiva qualità e così via.

Nel caso di un fattore che rappresenta una barriera, i docenti hanno considerato quanto spesso quel fattore ostacola l'allievo, se costituisce un ostacolo di grande o di piccola entità, se può essere evitabile, oppure no.

Inoltre, gli insegnanti, per ciascun fattore ambientale preso in considerazione, ne hanno valutato l'impatto attraverso l'attribuzione del qualificatore²⁴, secondo la scala dell'ICF, che stabilisce la quantificazione del problema in valori percentuali, tra 0 e 4 (tab. 6.10).

0	NESSUN problema (assente, trascurabile...)
1	problema LIEVE (leggero, piccolo...)
2	problema MEDIO (moderato, discreto...)
3	problema GRAVE (notevole, estremo...)
4	problema COMPLETO (totale...)

Tab. 6.10 - Scala dei qualificatori ICF per la Componente "Fattori Ambientali"

La Parte Seconda del *Core set* si riferisce alla Componente "Attività e Partecipazione" dell'ICF-CY ed elenca le categorie alfanumeriche relative ad una selezione di 5 su 8 Capitoli di seguito esplicitati.

- Capitolo 1 "Apprendimento e applicazione delle conoscenze";
- Capitolo 2 "Compiti e richieste generali";
- Capitolo 3 "Comunicazione";

²³ L'indicazione di facilitatore esprime un'influenza positiva di quel fattore nell'ambiente di vita dell'allievo, mentre l'indicazione di barriera esprime un'influenza negativa.

²⁴ Uno degli scopi della Classificazione è quello di rendere possibile il confronto tra dati raccolti nei diversi Paesi, in discipline sanitarie, servizi ed in periodi diversi, fornendo "uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari" (WHO, 2007, p.34).

-Capitolo 7 “Interazioni e relazioni interpersonali”;

-Capitolo 8 “Principali aree di vita”.

Ciascun Capitolo è declinato in categorie e sottocategorie, selezionati/e, nel contesto della presente ricerca, a partire da quelle presenti nell’ICF-CY, sulla base dell’incidenza che esse assumono sul livello di attività e partecipazione dell’allievo con DSA, in vista dell’acquisizione del metodo di studio.

In particolare, sono presenti nel *Core set* 15 categorie e 1 sottocategoria, per un totale di 17 (tab. 6.12), che riguardano aspetti relativi alla *performance* dell’allievo.

Anche questa Parte del *Core set* è predisposta per la rilevazione degli elementi quantitativi, secondo quanto indicato dall’ICF-CY, attraverso l’indicazione del qualificatore *Performance*, che descrive ciò che l’allievo fa nel suo ambiente attuale. Nel contesto della presente ricerca, tale ambiente attuale è da considerarsi quello scolastico.²⁵

Gli insegnanti partecipanti all’indagine, nell’ambito della compilazione del *Core set*, hanno rilevato, per ciascuna categoria considerata, la presenza di difficoltà ed il suo grado, secondo la scala proposta dall’ICF-CY che utilizza all’uopo i qualificatori indicati nella tabella 6.11.

0, 1	NESSUNA difficoltà o LIEVE (si manifesta raramente)
2	difficoltà MEDIA moderata (si manifesta almeno per la metà delle volte)
3	difficoltà GRAVE (si manifesta ripetutamente e altera la vita dell’alunno)
4	difficoltà COMPLETA (è sempre presente e si manifesta con grosse ricadute negative sulla vita dell’alunno)

Tab. 6.11 Scala dei qualificatori ICF per la componente “Attività e Partecipazione”

²⁵ Il qualificatore *Capacità* è da considerarsi ad esclusivo uso degli specialisti sociosanitari. Infatti, l’ICF precisa che “questo costrutto ha lo scopo di indicare il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato dominio, in uno specifico momento. Per valutare l’abilità complessiva dell’individuo, sarebbe necessario utilizzare un ambiente standardizzato, in modo da neutralizzare l’impatto della variabilità dei diversi ambienti sull’abilità dell’individuo [...]. Questo tipo di ambiente può essere chiamato ambiente *uniforme* [...]. Il divario tra *capacità* e *performance* riflette la differenza d’impatto tra l’ambiente attuale e quello uniforme” (ivi, pp.41-42).

Per facilitare la compilazione e rilevare il grado di difficoltà incontrata dall'allievo con DSA in ciascuna categoria ICF-CY, i docenti si sono avvalsi delle descrizioni dettagliate fornite dall'ICF-CY stessa (tab. 6.12).

Attività e Partecipazione	
Categorie alfanumeriche ICF-CY (WHO, 2007)	Descrizione (WHO, 2007)
Ascoltare (d115)	Utilizzare il senso dell'udito intenzionalmente per sperimentare stimoli uditivi, come ascoltare la radio, la voce umana, della musica, una lezione o una storia raccontata
Acquisire un linguaggio aggiuntivo (d134)	Sviluppare la competenza di rappresentare persone, oggetti, eventi e sentimenti mediante parole, simboli, locuzioni e frasi, come in un linguaggio aggiuntivo o nella lingua dei segni
Ripetere (d135)	Ripetere una sequenza di eventi o simboli come una componente basilare dell'apprendere, come contare per decine o esercitarsi nella recitazione di una filastrocca con i gesti o recitare una poesia
Acquisire concetti (d137)	Sviluppare la competenza di comprendere e usare concetti basilari e complessi che riguardano le caratteristiche di cose, persone o eventi
Focalizzare l'attenzione (d160)	Focalizzarsi intenzionalmente su stimoli specifici, come ignorare i rumori distraenti
Leggere (d166)	Eseguire le azioni coinvolte nella comprensione e nell'interpretazione del linguaggio scritto (ad es. libri, istruzioni, giornali in testo o in Braille) allo scopo di acquisire conoscenze generali o informazioni specifiche
Scrivere (d170)	Utilizzare o produrre simboli o linguaggio per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera
Calcolare (d172)	Compiere dei calcoli applicando principi matematici per risolvere dei problemi descritti verbalmente e presentare o esporre i risultati, come calcolare la somma di tre numeri o trovare il risultato della divisione di un numero per l'altro
Risoluzione di problemi (d175)	Trovare soluzioni a problemi o situazioni identificando e analizzando le questioni, sviluppando opzioni e soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto la soluzione prescelta, come nel risolvere una disputa fra due persone
Eseguire la routine quotidiana (d230)	Compiere delle azioni semplici o complesse e coordinate per pianificare, gestire e completare le attività richieste dai procedimenti o dalle incombenze quotidiane, come organizzare il proprio tempo e pianificare le diverse attività nel corso della giornata
Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico (d240)	Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi, come dare degli esami [...]
Comunicare con-ricevere-messaggi verbali (d310)	Comprendere i significati letterali e impliciti dei messaggi nel linguaggio parlato, come comprendere che un'affermazione sostiene un fatto o è un'espressione idiomatica, come rispondere ai messaggi verbali e comprenderli
Comunicare con-ricevere-messaggi non verbali (d315)	Comprendere i significati letterali e impliciti di messaggi comunicati tramite gesti, simboli e disegni, come capire che [...] il suono di una sirena significa che è in atto un incendio
Parlare (d330)	Produrre parole, frasi e brani più lunghi all'interno di messaggi verbali con significato letterale e implicito, come esporre un fatto o raccontare una storia attraverso il linguaggio verbale
Interazioni interpersonali complesse (d720)	Mantenere e gestire le interazioni con gli altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel regolare le emozioni e gli impulsi, controllare l'aggressione verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e agire secondo i ruoli e le convenzioni sociali
Relazioni informali con i pari (d7504)	Creare e mantenere relazioni informali con persone che hanno in comune età, interessi o altre caratteristiche
Istruzione scolastica (d820)	Avere accesso all'istruzione scolastica, impegnarsi in tutte le responsabilità e i privilegi correlati alla scuola, e apprendere il materiale del corso, gli argomenti e le altre richieste del curriculum in un programma educativo della scuola primaria o secondaria, incluso frequentare regolarmente la scuola, lavorare in maniera cooperativa con altri studenti, ricevere istruzioni dagli insegnanti, organizzare, studiare, completare i compiti e i progetti assegnati, e avanzare a livelli successivi di istruzione

Tab. 6.12 - *Categorie alfanumeriche presenti nel Core set ICF-CY per insegnanti*

6.5.2.1. *Il campione e la somministrazione dello strumento*

Il *Core set ICF-CY* per gli insegnanti è stato somministrato dalla scrivente ai docenti delle classi facenti parte il campione, secondo le medesime modalità, in tutte le 8 scuole afferenti ai 3 Istituti Comprensivi partecipanti all'indagine.

La scrivente, infatti, previo accordo con i singoli Consigli di Classe/Team di scuola primaria e secondaria di primo grado, ha incontrato gli insegnanti presso le loro sedi di servizio, in orario extracurricolare e, in vista della somministrazione del *Core set*, ha preliminarmente tenuto un breve corso di formazione con l'obiettivo di illustrare le modalità di applicazione della cultura del modello ICF nella scuola, in ordine ai fattori contestuali e all'area dell'attività e della partecipazione nella comunità scolastica (Miur, 2010).

In particolare, gli insegnanti hanno conosciuto il modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY nella sua struttura e nei suoi contenuti principali, cogliendo il suo apporto culturale e didattico (in merito anche al ruolo dei fattori ambientali) e sperimentato modalità di osservazione sistematica del "funzionamento" dell'allievo con DSA secondo l'ICF-CY, attraverso la compilazione del *Core set*.

Nell'ambito degli incontri, gli insegnanti hanno completato il *Core set* suddividendosi in gruppi in servizio presso la classe frequentata dall'allievo o dagli allievi con DSA. In tal modo, ciascun *Core set* è stato redatto, per ciascun allievo, da parte di più insegnanti contitolari di classe, tra docenti su posto comune e su posto di sostegno²⁶.

La discussione costruttiva attivata tra insegnanti a partire dalla lettura condivisa della descrizione delle categorie ICF-CY ha consentito di completare congiuntamente il *Core set*.

Tale modalità ha permesso altresì agli insegnanti di lavorare in équipe, individuando e descrivendo, secondo la propria specifica competenza, il *dominio*²⁷

²⁶ Gli insegnanti di sostegno che hanno compilato il *Core set* erano su posto per le attività di sostegno alla classe e non all'allievo con DSA per il quale, secondo la normativa vigente, non è prevista l'insegnante specializzata.

²⁷ Secondo l'ICF-CY, i "domini di salute indicano aree di vita che sono ritenute parte della nozione di salute [...]. Uno stato correlato alla salute è il livello di funzionamento all'interno di un dato dominio correlato alla salute. I domini correlati alla salute sono quelle aree del funzionamento che, anche se hanno un rapporto stretto con una condizione di salute, molto difficilmente saranno responsabilità principale del sistema sanitario, ma piuttosto di altri sistemi che contribuiscono al benessere generale" (ivi, p. 212).

della salute o il dominio correlato alla salute in cui esiste un determinato problema per l'allievo con DSA.

Sono stati compilati n. 15 *Core set* per la scuola primaria e n. 26 *Core set* per la scuola secondaria di primo grado, per un totale di 41, corrispondente al numero complessivo degli allievi con DSA partecipanti all'indagine.

Hanno compilato il *Core set* 30 insegnanti di scuola primaria e 78 di scuola secondaria, per un totale di 108.

La maggior parte degli allievi con DSA del campione presenta una comorbilità con altri disturbi evolutivi specifici, infatti, soltanto 5 allievi presentano un solo DSA (6.13).

Diagnosi	Frequenza
Dislessia	4
Disortografia	1
DSA in comorbilità	36
Totale	41

Tab. 6.13 - Tipologie di DSA presentate dalla popolazione campione

La presenza in comorbilità di altre condizioni patologiche rappresenta un punto particolarmente problematico, in quanto i nessi di causalità tra i DSA e i disturbi eventualmente rilevati incidono sull'espressività delle difficoltà di apprendimento (Militeri, 2013) e sullo svolgimento delle attività di vita quotidiana (APA, 2014). Tale problematicità si riscontra in modo evidente nella difficoltà, per gli allievi con DSA in comorbilità, di acquisire un metodo di studio.

Le comorbilità²⁸, nella popolazione campione, sono distribuite come mostra la tabella 6.14.

²⁸ Esse sono state desunte dalle sintesi delle valutazioni diagnostiche presenti nei PDP degli allievi con DSA partecipanti all'indagine.

Tipologie di comorbidità	Frequenza (valori assoluti)
Disturbo misto non altrimenti specificato	5
Dislessia e disgrafia	2
Dislessia e disortografia	5
Dislessia, disortografia e disgrafia	5
Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia	6
Disgrafia, disortografia, disprassia e difficoltà emotive	3
Dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, disturbo della sfera emozionale e disprassia	1
Disortografia, discalculia, difficoltà di comprensione del testo e deficit dell'attenzione	2
Dislessia, difficoltà di comprensione del testo, disortografia e discalculia	1
Dislessia, disortografia, discalculia e deficit dell'attenzione	2
Dislessia, disortografia e discalculia	2
Dislessia, discalculia, disprassia, deficit di attenzione e disturbo della sfera emozionale	2

Tab. 6.14 - Distribuzione delle comorbidità di DSA presentate dalla popolazione campione

6.6. Dimensione di analisi n. 3 “Il metodo di studio a casa”

Ogni allievo inizia a costruirsi un metodo di studio “all’interno della scuola, nel corso delle attività didattiche gestite dagli insegnanti e durante le quali sperimenta l’efficacia della propria personale capacità di entrare in relazione con il processo di apprendimento in sé, con i saperi e con il livello emozionale che deriva dall’impegno cognitivo e dalla messa in gioco delle proprie caratteristiche socio-relazionali” (Chiappetta Cajola, Rizzo, Traversetti, 2017, p. 46-47).

Dunque, la costruzione del metodo di studio si estende anche al di fuori della scuola e diviene un’acquisizione poliedrica che non si esaurisce in classe, ma piuttosto continua e progredisce in famiglia e nella società.

In termini di capacità di studio, “se pensiamo a un *buon studente*, pensiamo a uno studente capace di autoregolazione, cioè che sa organizzare le proprie risorse, che

utilizza strategie profonde di elaborazione del testo, che valuta importanti la strategia del ripasso e l'autovalutazione, per prepararsi adeguatamente ad una prova. E' flessibile, cioè sa quando e come utilizzare le diverse strategie di studio a seconda degli obiettivi di apprendimento, ha fiducia nelle proprie abilità di studio e sa gestire efficacemente la propria emotività, affrontando con sicurezza anche le situazioni più impegnative" (De Min Tona *et al.*, 2014, pp. 57).

Lo sviluppo delle abilità di studio e l'acquisizione di un metodo implicano, quindi, il potenziamento di altre competenze che riguardano diversi aspetti dell'allievo, tra questi, la capacità strategica, organizzativa ed autoregolativa e, non ultima, quella emotivo-motivazionale. Dunque, l'allievo è chiamato a divenire strategico e, in particolare, ad avere conoscenza delle strategie e delle tecniche di studio sul testo e della loro utilità, nonché il controllo dei processi relativi all'impiego delle strategie e delle tecniche medesime. Inoltre, è chiamato a possedere "coerenza strategica, che fa riferimento all'armonica corrispondenza fra giudizi di utilità ed effettivo uso" (ivi, p. 59).

Tali capacità e competenze, per interagire positivamente tra di loro e per contribuire allo sviluppo di altre, devono potersi acquisire, ampliare e realizzare in plurimi contesti anche diversi dalle mura scolastiche.

E' in questa prospettiva che studiare bene a casa si traduce nell' acquisire padronanza nello studio.

Per un verso, infatti, lo studio a casa soddisfa molto più delle attività in classe (Benedetto, Pacicca, 2014) in quanto consente un maggiore ambito di scelta e di iniziativa personale (Winne, Hadwin, 1998). A casa, l'allievo svolge un'attività individuale con obiettivi posti dagli insegnanti delle varie discipline, ma il suo lavoro di studio, inteso come elaborazione di sintesi, ricerche, testi, esercizi svolti ecc. non implica interventi da parte dei docenti. Inoltre, lo studio si svolge nell'ambiente domestico, in cui l'allievo è più libero di organizzare il *setting* secondo le sue priorità, esigenze ed eventuali limitazioni ambientali, e dove le figure parentali svolgono, sul piano processuale ed emotivo, un ruolo di supporto rispetto all'autonomia di studio e al senso di efficacia personale e di responsabilità individuale (cfr. CAP. 5).

Infatti, a casa, l'allievo si impegna al di fuori delle sedi e dei momenti scolastici strutturati (*homework*) e, per portare a termine con successo i compiti assegnati, mette in atto atteggiamenti e comportamenti molteplici e diversi, stabilendo autonomamente gli obiettivi, il tempo, il luogo (Cooper, Robinson, Patall, 2006). Ciò mette in luce che lo studio a casa non solo amplia il patrimonio conoscitivo dell'allievo, ma contribuisce a sviluppare in lui il senso dell'autogestione e dell'autodisciplina, dunque, promuove l'autoregolazione degli apprendimenti.

In particolare, i compiti scolastici consentono agli allievi di sviluppare l'autoregolazione, in quattro fasi distinte (Winne, Hadwin, 1999):

- definizione del compito (riconoscere le caratteristiche e gli scopi dell'attività);
- pianificazione (organizzare il lavoro in base alle priorità, stabilire i tempi ecc.);
- impiego di strategie di studio adeguate (schematizzare, sottolineare, prendere appunti ecc.);
- adattamento metacognitivo (controllo dei propri risultati, presa di decisione e correzioni).

In tale ambito, nel contesto della ricerca, si è ritenuto fondamentale indagare il punto di vista dei genitori attraverso le loro opinioni e osservazioni sulle abilità e sulle modalità di studio dei figli a casa. A tal fine, si è scelto di utilizzare per la rilevazione dei dati il *Questionario per genitori* (Friso *et al.*, 2012).

Unitamente agli esiti degli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nell'indagine, si ha così a disposizione una panoramica completa sul modo in cui viene promossa la costruzione del metodo di studio e sul modo di studiare, a scuola e a casa, di tutti gli allievi e degli allievi con DSA.

Questi ultimi, a causa dei loro disturbi, faticano a maturare un bagaglio di strategie efficaci e di abitudini funzionali allo studio da poter utilizzare anche a casa, in autonomia (cfr. CAP. 4).

6.6.1. Strumento di rilevazione dei dati: Questionario per genitori

Nel progetto di ricerca, il *Questionario per genitori* si è dimostrato utile per avere misura di quanto, durante lo studio a casa, l'allievo abbia un atteggiamento ed una motivazione positivi, utilizzi le strategie adeguate e controlli i processi organizzativo-emozionali dell'apprendimento. Inoltre, si è ritenuto adatto ad esplorare gli esiti di apprendimento e, dunque, l'applicazione del metodo di studio da parte degli allievi, a scuola.

Il *Questionario per genitori* è costituito da quindici affermazioni e richiede di valutare, per ciascuna di esse, la frequenza con cui appaiono i comportamenti descritti su una scala Likert (Corbetta, 2003): “Mai o solo qualche volta” (punti 1), “Non sempre” (punti 2), “Sempre o quasi sempre” (punti 3).

Esso “cerca di far luce su aspetti diversi, quali l'autonomia nello studio, il tempo impiegato e la presenza di un adulto durante lo studio. Le domande, inoltre, indagano in maniera generale le dinamiche relazionali tra genitori e ragazzo rispetto allo studio a casa” (Friso *et al.* 2012, p. 24).

In particolare, una parte degli item è finalizzata a “sondare come il genitore valuta l'autonomia del figlio nell'esecuzione dei compiti e nella gestione dei tempi di studio, l'organizzazione dei materiali e il rendimento scolastico” (ivi, p. 25).

E' possibile calcolare un punteggio globale sommando i punteggi ottenuti alle 15 domande, sulla base di quanto indicato nella scala Likert; indicativamente, si considera un punteggio adeguato se superiore a 35.

Rispetto allo strumento originale, affinché il *Questionario* potesse rispondere alle esigenze di ricerca, le domande di cui è composto sono state aggregate in 3 macro indicatori riconducibili ad aspetti relativi alle componenti principali del metodo di studio, e precisamente: organizzazione e pianificazione del lavoro, gestione delle emozioni, uso delle strategie cognitive e di apprendimento (tab. 6.15).

Macro indicatori (Metodo di studio)	Comportamenti allievi	Mai o solo qualche volta	Non sempre	Sempre o quasi sempre
Organizzazione e pianificazione del lavoro	1. Di solito porta a termine i compiti assegnati per casa	1	2	3
	4. Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto	1	2	3
	5. Trascrive correttamente i compiti nel suo diario	1	2	3
	6. Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia	1	2	3
	7. Organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio: ad esempio, libri, dizionario, quaderni	1	2	3
	8. Porta in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio: ad esempio, pennelli, colori, righello, scarpe da ginnastica	1	2	3
	9. Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici	1	2	3
	13. Consegna i compiti assegnati per casa, secondo i tempi concordati	1	2	3
Gestione delle emozioni	15. Appare concentrato durante l'attività di studio	1	2	3
	3. Richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso	1	2	3
Uso delle strategie cognitive e di apprendimento	10. Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate	1	2	3
	11. Risulta preparato alle interrogazioni	1	2	3
	12. Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente	1	2	3
	14. I compiti risultano completi e ordinati	1	2	3
	2. Approfondisce i compiti assegnati per casa attraverso l'uso di enciclopedia, dizionario, ecc.	1	2	3

Tab 6.15 – Dettaglio Item Questionario per genitori (Friso, et al., 2012) raggruppati per i macro indicatori considerati

6.6.1.1. Il campione e la somministrazione dello strumento

Al fine di far completare a tutti i genitori delle classi coinvolte nell'indagine il *Questionario per genitori*, la scrivente ha avviato una collaborazione con le figure di coordinamento dei 3 Istituti Comprensivi in cui si è svolta la ricerca e, in particolare, con due insegnanti che svolgevano il ruolo di vicepresidente, con esonero dall'insegnamento, e con un'insegnante referente dell'inclusione in servizio in alcune delle classi campione. Tale collaborazione ha consentito di programmare incontri e modalità di somministrazione.

In tutte le scuole di 2 dei 3 Istituti Comprensivi (quindi su 6 delle 8 scuole coinvolte nell'indagine), la scrivente ha tenuto brevi incontri con i genitori delle classi interessate per la somministrazione del *Questionario*. In tali sedi, ha illustrato ai genitori l'obiettivo del progetto di ricerca e le finalità dello strumento di rilevazione dei dati. Alcuni genitori hanno scelto di compilare il *Questionario* seduta stante (il tempo di somministrazione è stato di circa 5 minuti), mentre altri lo hanno riconsegnato agli insegnanti di classe nei giorni seguenti in busta chiusa, predisposta dalla scrivente la quale, in un momento successivo, ha raccolto i questionari via via consegnati.

Molti genitori hanno partecipato attivamente e con interesse agli incontri per la somministrazione del *Questionario*, e lo hanno compilato in un clima di serenità e di dialogo produttivo, avviando brevi discussioni costruttive sull'importanza di acquisire un metodo di studio da parte dei figli e sul loro ruolo in merito, ipotizzando anche nuovi scenari di azione condivisa scuola-famiglia.

Del resto, “gli insegnanti ed i genitori, nonostante le diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune” (Miur, 2006, p. 3).

Le innovazioni introdotte nella scuola fin dal Regolamento sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) hanno contribuito a rafforzare progressivamente il ruolo propositivo delle famiglie degli allievi, anche attraverso occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possono esprimersi e dare il loro contributo a vari livelli.

Gli incontri realizzati per la compilazione del *Questionario per genitori* hanno contribuito quindi, in qualche misura, alla partecipazione attiva e propositiva di questi ultimi alla vita della scuola.

In un Istituto Comprensivo su 3 non è stato possibile stabilire una calendarizzazione degli incontri con i genitori, a causa di una serie di impegni collegiali dei docenti e della partecipazione di questi ad altre attività progettuali. Pertanto, i questionari sono stati predisposti nel numero necessario e consegnati

agli insegnanti delle classi interessate, i quali, a loro volta, li hanno messi a disposizione dei genitori.

Non tutti i genitori dei 434 allievi appartenenti al campione della ricerca (tab. 6.2) hanno riconsegnato compilato il *Questionario*. Alcuni genitori, inoltre, non hanno risposto a tutte le affermazioni lì presenti.

Di seguito, la tabella del campione dei rispondenti.

Classe frequentata	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		
	NO	SI	Totale
Quinta classe scuola primaria	187	14	201
Prima classe scuola secondaria primo grado	192	26	218
Totale	379	40	419

Tab. 6.16 - Distribuzione del campione rispondenti al *Questionario per genitori*

Le classi coinvolte sono state le medesime alle quali sono stati somministrati gli altri strumenti di rilevazione dei dati del presente progetto di ricerca (tab. 6.4).

6.7. Dimensione di analisi n. 4 “Direzione di sé stessi nell’apprendimento e nello studio”

Imparare a dirigere sé stessi nell’apprendimento e nello studio è una delle competenze di base (Ottone, 2014) nella costruzione del metodo di studio e del sé. La competenza chiave “imparare ad imparare” è considerata, infatti, la competenza delle competenze (Wirth, Detlev, 2008; Pellerey, 2013), in quanto è competente “colui che è capace di acquisire, in modo significativo, stabile e fruibile, conoscenze (concetti, teorie, fatti), abilità e disposizioni interne (atteggiamenti, convinzioni, valori), riuscendo ad utilizzarle al meglio nell’affrontare con un sufficiente grado di autonomia un compito (un’attività, una situazione o un problema) impegnativo, complesso e inconsueto (Ottone, 2014, p. 16).

La competenza nel dirigere sé stessi si manifesta, pertanto, come un processo attivo nel quale sono gli allievi a porsi gli obiettivi di apprendimento e di studio, a dirigere comprensione e motivazione, nonché a regolare il comportamento verso gli obiettivi medesimi. Infatti, quando l'allievo è in grado di dirigere sé stesso è altresì capace di attivare un comportamento strategico, in termini di gestione, progettazione e decisione nello studio, ed un atteggiamento proattivo, volitivo e metacognitivo verso le diverse forme di apprendimento. Ciò che guida gli allievi sono, dunque, le caratteristiche personali e contestuali (Pintrich, Zusho, 2002).

In tale prospettiva, l'apprendimento autodiretto può essere considerato, secondo il modello ciclico e multidimensionale proposto da Zimmerman nel 2013, in tre fasi correlate. Durante la prima fase, l'allievo prepara un suo progetto di studio e anticipa l'azione dello studiare ponendosi degli obiettivi; nella seconda fase, egli realizza l'azione di studio svolgendo il compito e mette in atto processi di auto-controllo e di auto-osservazione di ciò che sta facendo, valutando e regolando sé stesso; nella terza fase, attiva un'auto-riflessione sui risultati del suo studio, sulle cause dei suoi successi e insuccessi, che lo porta ad un'autovalutazione della sua attività di apprendimento.

Nel contesto della ricerca, si è ritenuto necessario esplorare il grado di consapevolezza e di capacità di dirigere sé stessi nei processi di apprendimento e di studio a cui sono giunti tutti gli allievi delle classi campione e, in particolare, gli allievi con DSA.

A tale scopo, si è impiegato come strumento di rilevazione dei dati il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)* di Pellerey (2015).

6.7.1. Strumento di rilevazione dei dati: Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)

Il *QSAr* è stato predisposto, nel 2015, per essere somministrato ad allievi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, ed è stato definito a partire dal *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*, messo a punto da Pellerey (1996). Quest'ultimo è stato reso disponibile nella versione implementata su piattaforma on line (Pellerey *et al.*, 2013) per promuovere una serie di strumenti di carattere

didattico e realizzare, così, un ambiente interattivo finalizzato alla raccolta della documentazione e all'interazione comunicativa, in grado di offrire opportunità di confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti. Ciò ha favorito la costruzione di una comunità di pratica (Wenger, 2000, 2006), anche nell'ottica del *lifelong learning*, intorno al tema dell'autovalutazione e dello sviluppo delle competenze strategiche degli allievi.

L'obiettivo del *QSA* redatto nel 1996 è quello di rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli allievi, sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria di secondo grado, o nel corso della formazione professionale.

La costruzione del *Questionario* ha avuto come riferimento uno specifico orientamento teorico e didattico, al centro del quale alberga l'idea che nel contesto dell'apprendimento scolastico siano centrali sia i processi cognitivi ed affettivo-motivazionali, sia la consapevolezza che gli studenti hanno di tali processi, nonché la capacità di gestirli (Pellerey, 1996).

Il *QSA* sintetizza il quadro delle competenze strategiche²⁹ in 14 fattori e si compone pertanto di 14 dimensioni, delle quali 7 attinenti alla dimensione cognitiva e 7 relative a quella affettivo-motivazionale. È strutturato in 100 affermazioni o item, che descrivono un modo di agire, di giudicare le situazioni e se stessi, nonché di vivere emotivamente le varie esperienze in un contesto formativo. Per ciascun affermazione, o item è richiesto di esprimere il grado di frequenza su una scala a 4 intervalli.

Come si è detto, lo strumento *QSA* è rivolto a studenti delle classi della scuola secondaria di secondo grado ma, a seguito di uno specifico interesse manifestato dai docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado in merito al tema dell'autovalutazione delle competenze strategiche di autoregolamentazione (Margottini, 2017), è stata successivamente elaborata una

²⁹ Il quadro di competenze strategiche individuato da Pellerey in precedenti ricerche può essere così sintetizzato: Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; Autoregolazione e volizione; Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; Percezione soggettiva di competenza; Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali; Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: *coping*; Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Per approfondimenti, si veda Margottini, 2017.

versione ridotta del *QSA*, definita *QSAr*, costituita da un *Questionario* di 46 items specifici per le classi quinte di scuola primaria e prime, seconde e terze di scuola secondaria di primo grado, e selezionati dai 100 di cui è composto il *QSA* originale.

A fronte della riduzione degli items, il *QSAr* risulta elaborato in 8 fattori: 4 riguardanti i fattori cognitivi e 4 relativi ai fattori affettivo-motivazionali. Evidentemente, restano inalterate, rispetto al modello *QSA*, sia le modalità di somministrazione del *Questionario* sia le possibilità di interpretazione dei risultati, a livello di allievo e di docenti.

Di seguito, si presenta una tabella di sintesi dei fattori presenti nel *QSA* e nel *QSAr*.

Aree di competenza	QSA (14 fattori)	QSAr (8 fattori)
Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare	Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1)	Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1) (6 item su 10 da C1 QSA)
	Organizzatori semantici (C5)	Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) (5 item su 6 da C5 QSA)
	Autointerrogazione (C7)	NO
Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio	Autoregolazione (C2)	Strategie auto-regolative (C2) (7 item su 11 da C2 QSA)
	Concentrazione (C6)	Strategie di controllo dell'attenzione (carenza) (C4) (3 item su 5 da C6 QSA)
	Disorientamento (C3)	NO
Relazionarsi e collaborare con altri	Disponibilità alla collaborazione (C4)	NO
Controllare e proteggere le proprie emozioni	Volizione (A2)	Volizione (A2) (6 item su 9 da A2 QSA)
	Perseveranza (A5)	NO
Percepire la propria competenza e locus of control	Percezione di competenza (A6)	Percezione di competenza (A4) (5 item su 6 da A6 QSA)
	Attribuzione causale (A3 e A4)	Attribuzioni causali (stile attributivo) (A3) (3 item su 7 da A3 QSA + 5 item su 8 da A4 QSA)
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	Ansietà di base (A1)	Strategie di controllo delle emozioni (A1) (6 item su 10 da A1 QSA)
	Interferenze emotive (A7)	NO

Tab. 6.17 - Aree di competenza, Fattori *QSA* e Fattori *QSAr*

6.7.1.1. Modalità di misurazione

Come è stato anticipato, il *QSAr* prevede la rilevazione di 46 items riconducibili agli 8 fattori indicati nella tabella 6.17 e gli allievi hanno la possibilità di esprimere il grado di frequenza, per ciascuna delle 46 affermazioni, su una scala a 4 modalità di risposta: “Mai o Quasi Mai”; “Qualche Volta”; “Spesso”; “Sempre o Quasi Sempre”.

I profili grafici emersi dai risultati ottenuti vengono presentati con riferimento ad una scala *stanine* (Standard NINE: valori o punteggi da 1 a 9) e la trasformazione dei punteggi grezzi (da 1 a 4) in punti standard o *stanine* è effettuata attraverso specifiche tabelle di corrispondenza³⁰.

L'utilizzo dei punteggi *stanine* consente una rapida lettura ed un immediato confronto con la media nell'interpretazione dei risultati (Margottini, 2017).

6.7.1.2. Il campione e la somministrazione dello strumento

La compilazione del *Questionario* avviene, di norma, attraverso la piattaforma dedicata (Pellerey *et al.*, 2013) ed al termine della compilazione viene restituito all'allievo un Profilo individuale in forma grafica (fig. 6.2), integrata da un commento testuale (tab. 6.18).

Al docente viene fornita la possibilità di poter effettuare un'analisi più approfondita, analizzando le reciproche connessioni tra fattori, inquadrando questi ultimi all'interno di più vaste aree di competenza, oppure effettuando il confronto tra più classi.

Anche nel contesto della ricerca, il *QSAr* è stato somministrato in modalità online, direttamente sulla piattaforma. Ciò ha consentito la puntuale restituzione dei dati agli allievi coinvolti nell'indagine e ai docenti di classe presenti durante la somministrazione. Infatti, tali dati si prestano ad un'immediata lettura grafica, grazie a facilitazioni visive utili, in particolare, agli allievi con DSA (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017), come l'evidenziazione in colore del valore di riferimento (5,0) e dei fattori che presentano una criticità (fig. 6.3).

³⁰ I valori di riferimento utilizzati dalla scala *stanine* sono stati calcolati, nella fase iniziale, dal gruppo di ricerca che ha realizzato la piattaforma on line, utilizzando un campione statistico e rimangono fissi. Per dettagli sulla scala *stanine*, si veda <http://www.mathnstuff.com/math/spoken/here/2class/90/stanine.htm>.

La facilitazione grafica è di supporto a questi ultimi anche durante la compilazione del *Questionario*, in cui il cursore permette di puntarlo per una lettura, lineare e progressiva, evidenziata degli items e segnala l'eventuale assenza di risposta ad una domanda prima di passare alla pagina successiva che presenta ulteriori domande.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative per comprendere e ricordare	 3
C2	Strategie auto-regolative	 1
C3	Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare	 2
C4	Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)	 8
A1	Strategie di controllo delle emozioni	 7
A2	Volizione	 3
A3	Attribuzioni causali	 5
A4	Percezione di competenza	 2

Fig. 6.2 - Profilo grafico individuale³¹

La somministrazione è avvenuta, in tutte le classi delle 8 scuole del campione, nel corso della seconda metà dell'anno scolastico 2015-2016 e secondo un calendario prestabilito dalla scrivente in collaborazione con le scuole medesime, in un arco temporale tra febbraio e maggio. Nello specifico, le somministrazioni nelle diverse classi hanno preso avvio alla fine del mese di febbraio e sono terminate nei primi giorni del mese di maggio.

L'applicazione del *QSAr* e la restituzione immediata dei profili degli allievi hanno consentito, alla scrivente e agli insegnanti, di:

- delineare un profilo analitico di ciascuna classe coinvolta nell'indagine;

³¹ Il fattore A3 non è evidenziato in quanto non si presenta come fattore critico nell'esempio di Profilo grafico individuale riportato.

- effettuare confronti tra gli allievi con DSA e gli altri allievi componenti ciascuna classe;
- effettuare confronti tra i soli allievi con DSA delle diverse classi;
- effettuare confronti tra gli altri allievi componenti le diverse classi.

Ciò ha permesso ai docenti di discutere collegialmente e proficuamente sui risultati emersi³², sia a livello di classe sia di singolo allievo e di attivare, per il tempo residuale dell'anno scolastico di riferimento, strategie mirate allo sviluppo dei fattori critici.

Inoltre, per le classi quinte di scuola primaria, i commenti testuali forniti dai profili del *QSAr* (fig. 6.2 e tab. 6.18) hanno costituito materiale utile ai fini della compilazione della “Scheda per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria” (Miur, 2017) e delle schede di valutazione di fine anno scolastico (D.P.R. 122/2009). I docenti delle classi prime di scuola secondaria di primo grado, invece, hanno utilizzato i profili individuali in vista delle personalizzazioni dell'apprendimento in itinere e dell'elaborazione delle Programmazioni di classe dell'anno scolastico successivo.

In particolare, nel contesto della ricerca, la lettura dei dati analitici e globali provenienti dal *QSAr* ha permesso di operare relazioni di significato tra questi e gli elementi didattici e organizzativo-metodologici scaturiti dall'analisi delle Programmazioni di classe e dei PDP (cfr. CAP. 7).

La lettura in tempo reale del profilo grafico e del commento testuale ha permesso a ciascun allievo di avere a disposizione una descrizione globale dell'autovalutazione di ciascun fattore ed alcuni suggerimenti utili al superamento delle eventuali criticità riscontrate.

³² Infatti, molti insegnanti dei 3 Istituti Comprensivi coinvolti nell'indagine hanno manifestato alla scrivente un grande interesse per l'impiego del *QSAr* in riferimento, in particolar modo, alla lettura analitica e chiara dei singoli profili individuali in merito ai singoli fattori. Da ciò sono scaturite riflessioni condivise tra docenti, sia in relazione agli allievi con DSA sia alla classe. Tali riflessioni hanno altresì costituito, per i docenti, uno scambio di informazioni costruttive sia con gli allievi stessi sia con i genitori di questi.

Fattore	Descrizione
C1	<p>Ti attribuisi un punteggio basso per l'uso di strategie elaborative, cioè tendi a mettere poco in relazione quanto studi o ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio.</p> <p><i>Quando studi: cerca esempi; applica i nuovi concetti a situazioni personali; collega i vari passaggi a immagini significative; ripeti mentalmente; usa analogie; cerca di trarre conclusioni non esplicitate nel testo; seleziona progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e collegali tra loro; chiarisci gli obiettivi che vuoi raggiungere.</i></p>
C2	<p>Ti riconosci un punteggio basso per l'autoregolazione, cioè sei poco capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento.</p> <p><i>Tieni sotto controllo le tue azioni: prendi appunti durante le lezioni e sistemali dopo la lezione; segna sul testo le cose più importanti; organizza le cose da fare e lo studio in base al tempo che hai a disposizione.</i></p>
C3	<p>Ti assegni un punteggio basso per l'uso di organizzatori semantici grafici, cioè fatichi a organizzare in modo coerente e sistematico quello che studi e ti servi poco di schemi, disegni, grafici e tabelle.</p> <p><i>Esercitati ad utilizzare strumenti di lavoro intellettuale come gli organizzatori semantici grafici (schemi, tabelle, diagrammi, mappe concettuali). Tali strumenti ti possono essere utili per organizzare in maniera coerente e sistematica quanto studi, per facilitare la memorizzazione e favorire la capacità di risolvere problemi.</i></p>
C4	<p>Incontri notevoli difficoltà nel concentrarti nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro.</p> <p><i>Svilupa valide ed efficaci strategie di controllo dell'attenzione: evita un'eccessiva esposizione alla televisione, al computer e ai videogiochi; elimina le fonti di distrazione; poni e poniti spesso domande; chiarisciti gli obiettivi che vuoi raggiungere con ciascuna attività e pianifica il tuo tempo.</i></p>
A1	<p>Hai un punteggio elevato nell'ansietà di base e incontri notevoli difficoltà nel controllare le tue reazioni emotive.</p> <p><i>Rifletti sugli elementi che ti provocano un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile. Un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo, ma un'eccessiva eccitazione nervosa può bloccare la tua risposta e a ridurre le tue prestazioni. Hai bisogno di essere tranquillizzato, rassicurato e incoraggiato.</i></p>
A2	<p>Hai un punteggio basso per la volizione, cioè fai fatica a gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, non riesci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato.</p> <p><i>Prendi coscienza delle difficoltà che incontri nell'impegnarti nelle attività che richiedono sforzo, impegno e costanza e cerca di riconoscerne le cause per imparare a gestirle e a controllarle. Proteggi la tua motivazione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà che puoi incontrare. Rivedi il tuo atteggiamento verso la scuola e lo studio in particolare e rifletti sul valore che assegni agli obiettivi che ti poni.</i></p>
A3	<p>Ti collochi nella media per la tendenza ad attribuire le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori che sono sotto il tuo controllo, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo. Ma tendi a dare troppo rilievo a fattori incontrollabili, generalmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le domande facili o difficili del professore.</p> <p><i>Rifletti sui motivi dei tuoi successi e insuccessi e analizza i tuoi tempi e modi di apprendere. Rafforza la convinzione che l'intelligenza e la capacità di apprendere sono fattori in evoluzione, non sono definiti una volta per tutte. Con l'esercizio e l'impegno puoi continuamente modificare e migliorare tali fattori.</i></p>
A4	<p>Ti assegni un punteggio basso per la percezione della tua competenza, cioè ti percepisci poco efficace nello studio e ritieni di avere un basso senso di responsabilità nel portare a termine gli impegni scolastici.</p> <p><i>Prendi coscienza del fatto che la percezione di sé è in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico. Può accadere, infatti, che nel percorso di apprendimento si venga devianti dal circolo positivo: responsabilità verso il compito - soddisfazione per l'esecuzione del compito - stima di sé - percezione di competenza - potenziamento della consapevolezza delle proprie capacità nell'apprendimento - rinnovata responsabilità verso un nuovo compito più elevato - e così via. Qualora questo accada è importante analizzare l'anello debole, o l'interruzione della catena positiva per ripristinarne la continuità e ritrovare il ritmo giusto nella relazione tra il sé e il compito da portare a termine.</i></p>

Tab. 6. 18 - Commento testuale del Profilo individuale

In tutte le 8 scuole afferenti ai 3 Istituti Comprensivi che hanno partecipato al progetto di ricerca, la somministrazione del *Questionario* è avvenuta nelle aule delle scuole stesse, dotate di computer e di collegamento ad internet, durante

l'orario curricolare e alla presenza della scrivente, nonché di uno o più insegnanti della classe interessata e/o di figure di coordinamento dell'Istituto.

Nessuna scuola era fornita di un'aula dotata di un numero di postazioni sufficiente per somministrare il *QSAr* contemporaneamente a tutti gli allievi della classe. Pertanto, ciascuna classe è stata suddivisa in due o tre gruppi di allievi che hanno proceduto alla compilazione del *Questionario*, a turno. E' stata cura della scrivente organizzare le giornate di somministrazione in collaborazione con il personale della scuola, in maniera tale che ogni singola intera scolaresca procedesse alla predetta compilazione nello stesso giorno. Non sono stati riscontrati problemi nel corso della somministrazione.

A fronte della numerosità totale del campione previsto (434 allievi, di cui 41 con DSA), il campione effettivo (tab. 6.19) è stato pari a 423 allievi, in quanto, in fase di compilazione dello strumento, erano assenti 11 allievi. I 41 allievi con DSA erano tutti presenti.

Classe frequentata	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		
	NO	SI	Totale
Quinta classe scuola primaria	195	15	210
Prima classe scuola secondaria primo grado	187	26	213
Totale	382	41	423

Tab. 6.19 - Distribuzione del campione dei rispondenti allo strumento *QSAr*

Per motivi di tutela della privacy, nei grafici e nel commento dei dati le singole scuole coinvolte nell'indagine non sono state rappresentate con la loro denominazione, bensì attraverso l'assegnazione di un numero da 1 a 8 (cfr. CAP. 7). L'associazione nome della scuola-numero è disponibile, su richiesta, tra la documentazione del progetto di ricerca.

CAPITOLO 7

L'analisi dei risultati

7.1. Dimensione di analisi n. 1 “Le scelte inclusive della scuola”

Come si è fin qui visto, per acquisire l'individuale metodo di studio, gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), sia nella didattica quotidiana sia in sede di verifica, necessitano di usufruire di strumenti e misure compensativi/e atti/e a compensare le loro difficoltà e a favorire lo sviluppo delle abilità cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo-motivazionali implicate nei processi di studio (cfr. CAPP. 2 e 4).

Al fine di indagare la dimensione di analisi n. 1 “Le scelte inclusive della scuola”, come si è già precisato (cfr. CAP. 6), si è svolta un'analisi critica dei *documenti delle scuole* relativa: ai Piani Didattici Personalizzati (PDP), alle Programmazioni annuali di classe, ai Piani per l'inclusività (PAI) e ai Piani dell'Offerta Formativa (POF).

Inoltre, tale dimensione di analisi è stata indagata attraverso le risposte date, da parte dei dirigenti scolastici, alle domande dell'*Intervista face to face* a loro destinata.

I risultati relativi all'analisi critica dei documenti delle scuole e all'*Intervista* sono presentati di seguito.

7.1.1. Piani Didattici Personalizzati (PDP). Scuola primaria

E' stato analizzato un totale di 11 PDP su 15. Alcuni PDP, infatti, non sono stati redatti da parte degli insegnanti e, pertanto, la scrivente non ne ha potuto effettuare la lettura e l'analisi critica¹.

¹ Si tratta dei PDP di 2 allievi della classe VB della scuola 1, di 1 allievo della classe VB e di 1 allievo della classe VC della scuola 4.

Tutti i PDP analizzati si rifanno fedelmente al modello del Miur, in alcuni casi con integrazione di alcune specifiche circa l'uso di eventuali strumenti compensativi da adottare, esclusivamente per alcune discipline.

Il modello del Miur prevede l'indicazione di un elenco di strumenti relativi ad aree disciplinari, che raccolgono un maggior numero di materie scolastiche in relazione semantico-concettuale tra loro². Infatti, tutti i PDP presentano l'aggregazione delle singole materie di studio in aree disciplinari, quali: discipline linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali. In alcuni casi, quando alcuni strumenti non sono adottati da tutte le materie facenti parte di una determinata area, gli insegnanti provvedono a precisare le singole discipline in cui essi sono impiegati.

Per quanto riguarda l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative³, alcune classi si sono riferite fedelmente a quanto suggerito dal modello del Miur⁴ ed hanno trascritto pedissequamente quanto lì indicato, altre, invece, hanno aggiunto precisazioni e dettagli in merito. Quest'ultima modalità consente di promuovere una maggiore rispondenza tra quanto dichiarato nella documentazione formale e quanto agito in classe.

La tabella 7.1 illustra i diversi strumenti compensativi menzionati nei PDP delle classi quinte.

² Tuttavia, tali aggregazioni per aree disciplinari presenti nei PDP analizzati non trovano corrispondenza nelle Indicazioni nazionali (Miur, 2012a), dove i Traguardi di sviluppo di competenza ed i relativi Obiettivi di apprendimento sono suddivisi sulla base di singole discipline di studio, e precisamente: Italiano, Matematica, Storia, Geografia, Scienze, Lingue straniere, Arte e Immagine, Musica, Educazione Fisica e Tecnologia.

³ Nelle tabelle 7.1 e 7.2, che presentano la suddivisione in classi e scuole dei due ordini coinvolti nell'indagine, sono stati accorpati gli strumenti compensativi menzionati nei PDP di uno o più allievi della stessa classe di riferimento, in quanto, come commentato più avanti, gli strumenti non vengono differenziati per allievo nell'ambito della medesima classe. Sulla base di tale dato, i risultati qui illustrati sono emersi facendo riferimento al numero dei PDP di ciascuna classe. In talune classi, infatti, non vi è la presenza di un solo allievo con DSA e, in altre, di più allievi fino ad un massimo di 2.

⁴ Il modello citato presenta un elenco di possibili strumenti compensativi e misure dispensative da adottare che l'insegnante può indicare attraverso l'apposizione di una X. Tra questi/e: schemi, tabelle e mappe, calcolatrice, videoscrittura, tempi più lunghi per le prove ecc.

Scuola primaria		
Scuole e classi	Strumenti compensativi impiegati	Discipline
scuola 1, VA	incoraggiamenti	Italiano, Storia
	riflessioni individuali e collettive sul fatto che il rendimento scolastico può migliorare nel tempo e dipende dalla costanza e dallo sforzo profuso	Italiano
scuola 2, VB	schemi sintetici di studio	tutte le discipline
	tabelle e formulari	Matematica
	calcolatrice, se richiesta dall'alunno	Matematica
	griglie per l'incolonnamento dei calcoli	Matematica
	uso di schemi durante le interrogazioni	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
scuola 2, VD	schemi sintetici di studio anche durante le interrogazioni	Storia, Geografia, Scienze
	mappe	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	tavola pitagorica	Matematica
scuola 3, VA	esempio di modalità di affrontare il testo scritto	Italiano
	esempio di modalità di svolgimento del compito assegnato	linguistico espressive, logico-matematiche,
	spiegazione individuale dei compiti da svolgere a casa	linguistico espressive, logico-matematiche, Inglese
	tutoraggio tra pari	storico-geografico-sociali
	schemi, sintesi e mappe concettuali	linguistico espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	computer con correttore ortografico	linguistico espressive, storico-geografico-sociali
	libri digitali	linguistico espressive, storico-geografico-sociali
	tabella delle formule e calcolatrice	logico-matematiche, Tecnologia
scuola 3, VB	sintesi, schemi e mappe concettuali	tutte le discipline
	formulari e calcolatrice	Matematica
	dispositivi extratestuali per lo studio (titoli, paragrafi, immagini)	linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali
	sottolineature e identificazione di parole-chiave	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sottolineature con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni	tutte le discipline
	evidenziazione di parole-chiave	tutte le discipline
	tutoraggio tra pari	storico-geografico-sociali
scuola 3, VC	sintesi e mappe concettuali durante le prove di verifica	Italiano, Inglese
	semplificazioni delle unità di apprendimento	Italiano, Storia, Geografia
	uso del computer	Italiano, Inglese
	vocabolario multimediale	Italiano
	materiale audiovisivo	Inglese
scuola 4, VA	verifiche scritte programmate	Matematica
	uso del computer	Italiano, Tecnologia
	interrogazioni programmate	Italiano, Storia, Geografia
	schemi e tabelle elaborati dal docente e/o dall'alunno	Italiano
	quaderni con righe e quadretti speciali	Italiano, Matematica
scuola 4, VD	risorse audio	Tecnologia, Scienze, Religione
	incoraggiamenti a chiedere aiuto	Italiano
	colori per evidenziare le informazioni	Storia, Geografia
	strumenti compensativi a casa	Matematica
	distribuzione settimanale degli impegni scolastici	tutte le discipline
	uso del computer a casa	Italiano
	strumenti informatici	Italiano, Matematica, Tecnologia
	mappe e schemi di sintesi	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
formulari e tavola pitagorica	Matematica	

Tab. 7.1 - Strumenti compensativi impiegati nelle classi quinte di scuola primaria e relative discipline

Dalla tabella 7.1 si riscontra che nelle diverse classi vi è una grande varietà di strumenti compensativi ed una situazione di omogeneità degli stessi nelle classi afferenti alle medesime scuole. Inoltre, si evince che gli insegnanti tendono a scegliere i medesimi strumenti per più allievi di una stessa classe, senza evidentemente tener sufficientemente conto delle peculiarità di ciascuno e delle diagnosi⁵.

In generale, si evidenzia che gli strumenti compensativi sono adottati per tutte le discipline con una maggiore frequenza per le discipline linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, seguite da quelle storico-geografico-sociali e logico-matematiche, in particolar modo Matematica.

Lo strumento compensativo maggiormente impiegato nella scuola primaria è costituito dagli “schemi sintetici” per lo studio (presente in n. 7 PDP), seguito dalle mappe concettuali, dai materiali per il conteggio, quali: “tabelle, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice”, dal “computer” (n. 6) e dalle “sintesi” (n. 3).

Nell’analisi di dettaglio dei PDP si riscontra che, solo nel caso di una classe (VA, scuola 3), viene impiegata una delle misure compensative più efficaci per gli allievi con DSA, vale a dire, l’“esempio di modalità di affrontare il testo scritto” e di “modalità di svolgimento del compito assegnato”. Ciò indica che, nelle restanti classi, non vi è attenzione ad attribuire agli allievi del tempo dedicato alla spiegazione pedissequa dei compiti da svolgere e alla comprensione di questi, in termini di come procedere. Gli studi dimostrano, invece, che nessun altro approccio didattico ottiene risultati di efficacia⁶ simili, anche in presenza di allievi con bisogni educativi speciali (Kavale, 2005).

La medesima classe (VA, scuola 1) utilizza, quale fondamentale misura compensativa, quella che prevede “riflessioni individuali e collettive sul fatto che il rendimento scolastico può migliorare nel tempo e dipende dalla costanza e dallo sforzo profuso”. Tale modalità assume un particolare rilievo nello sviluppo

⁵ Invece, la letteratura di settore evidenzia come la modalità e la tempestività entro cui utilizzare i provvedimenti di compensazione al disturbo debbano basarsi sulla diagnosi, sulla presa in carico e sul progetto riabilitativo che si stabilisce per ciascun allievo. Ad esempio, il disturbo della disgrafia richiede forme di compensazione diverse rispetto a quello della dislessia; così come il disturbo della disortografia può essere compensato attraverso l’uso di strumenti compensativi che, in presenza di un altro disturbo, non sortirebbero lo stesso effetto (cfr. CAP. 2).

⁶ Secondo i dati di Kavale, l’efficacia dell’istruzione diretta orientata a insegnare proceduralmente passo passo ha un *effect size* pari a 0,93 ed è ben sei volte e mezzo più efficace di un approccio istruttivo che cerca di fondarsi sulle differenze di stili di apprendimento.

dell'autostima dell'allievo con DSA, ma è bene sottolineare che gli insegnanti sono chiamati a porla in essere con molta cautela.

In tali allievi, infatti, a causa dell'eziologia del disturbo specifico, non sempre lo sforzo profuso corrisponde al risultato ottenuto. Per questo, è necessario che i docenti abbiano competenze adeguate in merito e sappiano misurare i progressi compiuti tenendo conto di tali circostanze e delle diverse implicazioni di apprendimento, relazione e motivazione che lo svolgimento di compiti e lo studio richiedono.

Le nuove tecnologie per l'apprendimento registrano uno scarso utilizzo nonostante la loro efficacia sia dimostrata anche dagli studi più recenti (Stella, Grandi, 2011; Calvani, 2014a). Infatti, solo in un PDP si segnala l'uso dei "libri digitali" e in un altro l'utilizzo del "vocabolario multimediale" e di "materiale audiovisivo", in 2 PDP si evince l'impiego di "risorse audio" e in altri 2 di "strumenti informatici" non altrimenti specificati.

Lo strumento compensativo con la più bassa frequenza d'impiego è rappresentato dagli "incoraggiamenti" forniti dal docente all'allievo.

Inoltre, in nessun PDP si rintraccia l'impiego di prove di verifica oggettiva di tipo strutturato e, nella maggioranza di questi, non si fa riferimento alle "verifiche scritte programmate", ad eccezione della classe VA della scuola 4.

Un dato interessante è fornito dalla classe VC della scuola 3, che nel PDP menziona l'impiego di "sintesi e mappe concettuali" solo in sede di verifica; infatti, non si rintracciano tali strumenti compensativi nella sezione dedicata alle modalità di compensazione previste.

In nessun PDP vengono indicate le modalità attraverso le quali la famiglia può sostenere l'allievo nello svolgimento dei compiti a casa, ad eccezione della classe VD della scuola 4, i cui insegnanti sottolineano l'importanza dell'uso degli "strumenti compensativi anche a casa". A tale fine, viene stilato un "Patto con la famiglia", dal quale si possono evincere quali misure adottare, per quali discipline e secondo quali procedimenti operativi.

A questo riguardo, da una lettura complessiva dei PDP di scuola primaria si può constatare che non vi è particolare attenzione verso l'acquisizione di competenze nell'uso efficiente ed efficace degli strumenti compensativi. Ciò è confermato

anche dai “Profili individuali” degli allievi con DSA tratti dal *QSAr*, dove si evince che la maggior parte di questi ultimi (10 su 15) presentano criticità nel fattore C3 relativo all’uso di “Strategie elaborative per comprendere, sintetizzare e memorizzare” (cfr. § 7.5.1 e seguenti).

Dunque, gli allievi percepiscono di non avere adeguate competenze nell’utilizzo degli organizzatori grafico-semantic-anticipati quali strumenti atti a compensare le loro difficoltà nello studio e nell’apprendimento.

Inoltre, in nessun PDP si fa esplicito riferimento all’importanza di condividere gli strumenti compensativi con la classe e di sviluppare competenze in merito al loro uso efficiente ed efficace, ad eccezione di una classe (scuola 4 VD).

La tabella 7.2 illustra le misure dispensative adottate per gli allievi con DSA di classe quinta di scuola primaria.

Scuola primaria		
Scuole e classi	misure dispensative	Discipline
scuola 1, VA	tempi più lunghi	tutte le discipline
scuola 2, VB	trascrivere lunghe parti relative a compiti scritti	Italiano
	lettura, riletture del testo	Italiano, Storia
	lettura da parte di altri	Italiano, Storia, Religione
	tempi più lunghi	tutte le discipline
	non tener conto degli errori ortografici	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
scuola 2, VD	non valutare la forma	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	trascrivere lunghe parti relative a compiti scritti	Italiano, Storia, Geografia
	lettura-riletture del testo	Italiano, Storia
scuola 3, VA	lettura da parte di altri	Italiano, Storia, Religione
	valutazione delle prove scritte con modalità che tengano contenuto del contenuto e non della forma	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
scuola 3, VB	dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta	tutte le discipline
	valutazione delle prove scritte con modalità che tengano contenuto del contenuto e non della forma	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
scuola 3, VC	svolgimento di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	eccessivo carico dei compiti a casa	Italiano
	prendere appunti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	studio mnemonico delle tabelline	logico-matematiche
scuola 4, VA	copiatura dalla lavagna	logico-matematiche
	tempo maggiorato del 30% per la verifica	Matematica
	dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare	tutte le discipline
	dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta	Inglese
scuola 4, VD	scrittura veloce sotto dettatura	linguistico-espressive, logico-matematica e storico-geografico-sociali
	eccessivo carico di compiti	tutte le discipline
	dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline	Matematica
	prove orali in sostituzione di quelle scritte	Inglese, Storia, Geografia
	dispensa dal prendere appunti	Storia
scuola 4, VD	dispensa dalla copiatura alla lavagna	Italiano, Storia, Religione
	scrittura di testi sotto dettatura	Italiano

Tab.7.2 - Misure dispensative adottate nelle classi quinte di scuola primaria e relative discipline

Anche in questo caso, come per gli strumenti compensativi, si registra nelle diverse classi una certa varietà di misure dispensative ed una situazione di omogeneità degli stessi nelle classi afferenti alle medesime scuole primarie. Inoltre, si riscontra che gli insegnanti tendono a scegliere le stesse misure dispensative per più allievi di una stessa classe.

In linea generale, le discipline per le quali vengono adottate maggiormente le misure dispensative sono quelle linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, e storico-geografico-sociali, in particolar modo Storia.

Le misure dispensative maggiormente impiegate sono, come indica la letteratura di settore, principalmente due: la previsione di “tempi più lunghi” e/o “maggiorati del 30%”, (presente in n. 5 PDP) e l’“eccessivo carico di compiti a casa” (n. 5).

Le altre misure dispensative adottate sono, in ordine di frequenza: “valutazione delle prove scritte con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma” e la “scrittura sotto dettatura” (n. 4), la “lettura-rilettura del testo” e, contestualmente, la “lettura da parte di altri”, nonché la “trascrizione di lunghe parti scritte”, lo “studio della lingua straniera”, il “prendere appunti” e lo “studio mnemonico delle tabelline” (n. 3), la valutazione che non tenga conto di “errori ortografici” e le “prove orali in sostituzione di quelle scritte” (n. 2).

La frequenza di impiego più bassa si rileva nell’“effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati”, presente in un PDP, nonostante sia indicata dal Miur e dagli studi di settore come una misura di dispensazione altamente proficua, in quanto consente agli allievi di suddividere l’impegno di studio e gli obiettivi di risultato in una dimensione temporale tale da facilitare loro la comprensione e la memorizzazione delle informazioni. Inoltre, questa misura implica anche lo sviluppo di un’adeguata gestione delle emozioni legate all’attività di studio che, come si è visto, costituisce una fondamentale componente dell’acquisizione del metodo di studio (cfr. CAPP. 2 e 4).

Molto opportune risultano, nel caso di allievi con disortografia, la dispensa dalla “copiatura dalla lavagna di lunghe parti di testo” e dalla “scrittura veloce sotto dettatura”, nonché le modalità di valutazione “più attente alla forma piuttosto che al contenuto”, come raccomanda la normativa vigente.

Un dato interessante riguarda la frequenza con cui si tende a dispensare l’allievo con DSA dal “prendere appunti”, piuttosto che a dare istruzioni precise e mirate a tale scopo. Come si è visto, infatti, la capacità di prendere appunti è di grande rilevanza nell’attività di studio di tutti gli allievi e particolarmente importante per coloro i quali presentano un DSA. Questi ultimi necessitano di conoscere

procedure facilitate per seguire le lezioni e di utilizzare tale tecnica come strategia abituale per lo studio ed il ripasso (cfr. CAP. 5).

Inoltre, si evidenzia anche la tendenza a dispensare l'allievo con DSA dallo studio della "lingua straniera in forma scritta". Ciò è opportuno, come segnalano la normativa di riferimento (Miur, 2011) e le indicazioni cliniche (Consensus Conference, 2007, 2009, 2011), solo in caso di particolare gravità del disturbo e non *tout court* per la sola presenza del disturbo stesso. Nella scuola primaria, l'apprendimento della lingua straniera in forma scritta è infatti percorribile attraverso mediatori didattici (quali gli strumenti compensativi e le strategie didattiche *ad hoc*), tra i quali quelli che utilizzano, ad esempio, supporti visivi, vignette, prove strutturate, modellamento.

Analogamente, non sempre può essere opportuno prevedere la dispensa dallo "studio mnemonico delle tabelline" poiché, in taluni casi, può risultare più proficuo prevedere preliminarmente lo studio di poche tabelline alla volta, attraverso modalità ludiche e musicali. Il ritmo, infatti, aiuta lo sviluppo della capacità mnemonica da parte di tali allievi (Rizzo, Lietti, 2013).

Rispetto a tali misure dispensative è dunque necessaria un'attenta riflessione da parte degli insegnanti, i quali sono chiamati a privilegiare non tanto la quantità di dispense e di compensazioni, quanto la loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento, strettamente personale, di ciascuno studente, nonché a selezionare criteri d'azione e di valutazione condivisi (Miur, 2013b)⁷.

7.1.2. Piani Didattici Personalizzati (PDP). Scuola secondaria di primo grado

Le tabelle 7.3 e 7.4 riassumono le principali informazioni tratte dall'analisi dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) degli allievi con DSA di classe prima di scuola secondaria di primo grado partecipanti all'indagine.

Sono stati analizzati i PDP di tutti i 26 allievi del campione. Essi ricalcano fedelmente il modello del Miur ma, in alcuni casi, con integrazione di alcune

⁷ Ulteriori commenti all'analisi dei PDP sono forniti più avanti, anche alla luce dei dati tratti dagli altri strumenti di rilevazione e, in particolare, di quelli relativi al *QSA* e al *Questionario per genitori*.

specifiche, relative a singole discipline e non ad aree disciplinari, circa l'uso di eventuali strumenti compensativi e dispensativi.

Infatti, tutti i PDP presentano l'aggregazione delle singole materie di studio in aree disciplinari, quali: discipline linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali e quando alcuni strumenti o misure non sono adottati da tutte le materie facenti parte di una determinata area, sono esplicitate le singole discipline in cui vengono impiegati/e.

Anche nella scuola secondaria di primo grado, come nella scuola primaria, per l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative gli insegnanti di alcune classi hanno riproposto fedelmente quanto suggerito dal modello del Miur, trascrivendo pedissequamente quanto lì indicato, altri invece hanno aggiunto precisazioni, indicando modalità di impiego diverse e specifiche. Ciò consente di promuovere una maggiore rispondenza tra quanto dichiarato nella documentazione formale e quanto agito in classe.

La tabella 7.3 illustra gli strumenti compensativi menzionati nei PDP e le relative discipline/aree disciplinari per i quali essi sono previsti.

Scuola secondaria di primo grado		
Scuole e classi	Strumenti compensativi impiegati	Discipline e/o Aree disciplinari
scuola 5, 1A	rinforzi positivi	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	tutte le discipline
	verifiche strutturate	tutte le discipline
	audiolibro	logico-matematiche e scientifiche
	schemi, sintesi e mappe concettuali	storico-geografico-sociali
	tabelle, formulari e tavola pitagorica	logico-matematico-scientifiche
	procedure specifiche	storico-geografico-sociali
scuola 5, 1B	verifiche concordate	logico-matematico-scientifiche
	immagini, disegni e riepiloghi a voce	linguistiche e storico-geografiche e sociali
	traduzione grafica dei concetti spiegati	Religione
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Matematica
	motivazione all'apprendimento	tutte le discipline
	rinforzo positivo	tutte le discipline
	affiancamento compagno tutor	Tecnologia
scuola 6, 1A	tabelle, formulari e tavola pitagorica	logico-matematiche,
	registrazioni e risorse audio	Inglese, Francese
	fotocopie adattate	linguistico-espressive, Religione
	registratore, risorse audio e vocabolario multimediale	Inglese, Francese, Religione
	mappe e schemi durante le interrogazioni	Inglese, Francese, Geografia, Musica, Tecnologia
	testi con immagini	Francese, Geografia, Religione, Matematica
	glossari	Religione
	software didattici	Religione, Geografia
	consultazione del libro per le prove grafiche	Tecnologia
	scuola 6, 1B	evidenziazione grafica delle informazioni (colori, schemi, tabelle)
interrogazioni programmate con uso di schemi riassuntivi		linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
risorse audio		linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
verifiche con uso di strumenti informatizzati		Italiano
programmazione concordata con l'alunno delle verifiche		Storia
scuola 6, 1C	schemi di sintesi e mappe concettuali	Italiano, Storia, Geografia
	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, scalette, mappe concettuali	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive
	sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico	Inglese
	sostituzione di compiti con altri svolti in modalità iconografica	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
scuola 6, 1D	dispositivi extratestuali	linguistico-espressive
	uso del registratore e di risorse audio	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sostituzione di compiti con altri svolti in modalità iconografica	Italiano, Arte e Immagine, Tecnologia, Musica
	utilizzo del computer per scrivere	Italiano
	testi con immagini	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, Francese
	software specifici	linguistico-espressive, logico-matematiche
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Arte e Immagine, Geografia
scuola 6, 1E	sintesi, schemi, mappe	linguistico-espressive, logico-matematiche
	modalità di svolgimento del compito assegnato	logico-matematiche
	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, scalette	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico	Inglese, Religione
	strategie per ricordare (riquadrature, colori)	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Italiano, Storia, Matematica
fotocopie adattate	storico-geografico-sociali	
	testi con immagini	storico-geografico-sociali
	registrazioni e risorse audio	Francese

scuola 7, 1C	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Italiano, Matematica, Tecnologia
	registrazione della lezione	Italiano, Storia
	risorse audio	Matematica, Scienze, Inglese, Spagnolo, Tecnologia
	tabelle, formulari e tavola pitagorica	Matematica, Geografia, Inglese, Spagnolo
	software specifici	Inglese, Spagnolo
	schemi e mappe	tutte le discipline
	interrogazioni programmate	tutte le discipline
	verifiche a scelta multipla	tutte le discipline
scuola 7, 1F	sintesi della spiegazione al termine della lezione	Italiano, Storia, Matematica
	consegna anticipata all'alunno del testo in vista di esercitazioni di comprensione	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	informazione all'alunno degli argomenti prima della verifica	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	ripasso degli argomenti prima delle verifica	Italiano, Storia, Matematica
	verifiche orali con domande-guida	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Italiano, Matematica, Tecnologia
	linea del tempo	Storia
	mappe e schemi riepilogativi	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
scuola 8, 1F	carte geografiche e carte tematiche	Geografia
	programmazione concordata con l'alunno delle verifiche	tutte le discipline
	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, sintesi, scalette	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali,
	strumenti informatici (libri digitali)	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, lingue straniere
	software didattici specifici	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, lingue straniere
	registratore e risorse audio	Italiano, Musica
scuola 8, 1L	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	Italiano, Matematica,
	tabelle delle misure e delle figure geometriche, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice	Matematica, Tecnologia
	schemi di sintesi e mappe	Italiano, Storia, Geografia
	tabelle, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice	Matematica

Tab.7.3 - Strumenti compensativi impiegati nelle classi prime di scuola secondaria di primo grado e relative discipline

Come si evince, nelle diverse classi si riscontra una grandissima varietà di strumenti compensativi ed una situazione di omogeneità degli stessi (rispetto alla tipologia e alla varietà) nelle classi afferenti alle medesime scuole. In questo ordine di scuola vi è, infatti, una maggiore ricchezza di strumenti compensativi rispetto alla scuola primaria e una maggiore consapevolezza, in particolare, della necessità dell'impiego di prove di verifica strutturate e semistrutturate.

Lo strumento compensativo maggiormente impiegato, presente in 25 PDP su 26 analizzati, è quello relativo alle modalità di evidenziazione grafica delle informazioni da studiare attraverso l'uso di "schemi, sintesi e mappe" e la "traduzione grafica dei concetti spiegati".

Gli altri strumenti compensativi, in ordine di frequenza d'impiego, sono i seguenti: "verifiche strutturate (scelta multipla) e semistrutturate" e "uso di

strumenti informatizzati” (presenti in n. 22 PDP), “tabelle, formulari e tavola pitagorica” (n. 15), “sostituzione di compiti in modalità iconografica” attraverso l’uso di “disegni, immagini, colori” e “riepiloghi a voce” (n. 12), “risorse audio” (n. 11), modalità di “verifica e interrogazione programmata e concordata con l’alunno” e “ripasso prima delle interrogazioni e verifiche” (n. 10), “fotocopie adattate” (n. 9), utilizzo del “vocabolario multimediale” (n. 7), “rinforzi positivi” per la motivazione all’apprendimento” e “audiolibri” (n. 6), “registrazioni delle spiegazioni” (n. 4), “glossari” e “consultazione del libro per le prove pratiche” (n. 3), “dispositivi extratestuali”, uso del “computer per scrivere”, “strategie per ricordare”, “affiancamento del compagno tutor” (n. 2).

Lo strumento compensativo con la più bassa frequenza d’impiego è costituito dal materiale storico-geografico e, precisamente, dalle “linee del tempo” e dalle “carte geografiche e tematiche”, utilizzato come forma di compensazione unicamente nella classe 1F della scuola 7.

Nelle 2 classi della scuola 5 vengono impiegati “rinforzi positivi” per stimolare la motivazione all’apprendimento e per incentivare gli allievi con DSA allo studio. Mentre nelle altre classi non viene particolarmente curata l’attenzione alle emozioni provate dagli allievi in riferimento alle attività scolastiche, così come accade per la scuola primaria.

Anche dai risultati del *QSAr*, si evince che la maggiore criticità degli allievi con DSA di questo ordine di scuola è rappresentata dal fattore A3 relativo alle “Attribuzioni causali”.

In 12 “Profili individuali” su 26, infatti, gli allievi segnalano di avere difficoltà in merito allo stile attributivo, che viene sviluppato anche grazie alla consapevolezza delle cause dei propri successi ed insuccessi. A tale riguardo, è opportuno sottolineare che l’uso di rinforzi e di incoraggiamenti sotto forma di feedback “evita ogni giudizio sul comportamento (e) comunica subito cosa si deve fare per procedere” (Calvani, 2014a, p. 127). Purtroppo, secondo Hattie (2009, 2012), a causa del fatto che i rinforzi possono trasmettere, se formulati in modo inadeguato, un messaggio di deprezzamento dell’operato dell’allievo, è necessario privilegiare la creazione di un “clima di classe caldo e incoraggiante dove la lode si lascia in secondo piano rispetto al feedback” (*ibid.*).

Tale modalità didattica si rifà, in qualche misura, all'esigenza, per gli allievi con DSA, di ricevere istruzioni precise e mirate circa l'esecuzione di un'attività di studio o lo svolgimento di un compito. Dunque, l'istruzione diretta rappresenta un valido strumento compensativo. Ciononostante, dall'analisi dei PDP, risulta che è utilizzata solo in 2 delle 11 classi del campione, e precisamente nella 1A della scuola 5 e nella 1D della scuola 6.

Un impiego maggiormente diffuso di tale strategia didattica sosterebbe gli allievi, in particolar modo, nell'organizzazione del lavoro di studio e nella pianificazione delle attività ad esso correlate, che risulta una tra le componenti principali di un'adeguata acquisizione del metodo (cfr. CAP.3). Il basso punteggio medio riportato dagli allievi con DSA di scuola secondaria di primo grado (4,2) nel fattore C2 del *QSAr* riferito all'autopercezione delle "Strategie auto-regolative" conferma la necessità, per le classi partecipanti all'indagine, di sviluppare tale componente (cfr. § 7.4.3).

Le classi della scuola 5 sono anche le uniche del campione che, come la classe VD della scuola primaria 4, presentano nel PDP il "Patto con la famiglia".

La classe 1F della scuola 8 è invece l'unica che contempla come forma di compensazione il "sostegno emotivo nelle attività di studio".

Solo le classi 1C e 1F della scuola 7 utilizzano forme di valutazione personalizzata (D.P.R. 122/2009; L. 170/2010; Miur, 2011) ed impiegano prove di verifica strutturata a scelta multipla che dirigono proficuamente l'attenzione degli allievi con DSA risultando, così, un valido facilitatore dell'apprendimento (Chiappetta Cajola, 2013a; Stella, Grandi, 2011; Lo Presti, 2015).

Uno strumento compensativo molto utile ai fini dell'attività di studio sul testo per l'individuazione dei nuclei informativi è rappresentato dall'uso di "dispositivi extratestuali", che invece viene impiegato nella didattica per gli allievi con DSA solo nell'ambito delle discipline linguistico-espressive della classe 1C della scuola 6, la medesima ed unica classe, tra le 11 del campione, che consente l'uso del computer in classe per la produzione di testi scritti.

Anche i glossari sono strumenti di compensazione utilizzati da una sola classe (1A, scuola 6). Essi costituiscono un valido supporto alla comprensione del testo negli allievi in cui il disturbo specifico si presenta in comorbilità ad altre difficoltà

legate al testo scritto e al linguaggio (cfr. CAPP. 2 e 5). La povertà lessicale è infatti uno tra gli aspetti più frequenti in tali allievi e, per questo, è compito della scuola ampliare il loro patrimonio verbale attraverso una molteplicità di strategie didattiche. Il glossario rappresenta, in questi casi, un utile strumento che non solo compensa la scarsa conoscenza del significato delle parole ma anche che, con un uso consapevole e mirato, produce un incremento del bagaglio semantico dell'allievo e riduce lo sforzo cognitivo che egli deve sostenere per procedere in un compito di studio, anche a vantaggio della comprensione e del tempo di esecuzione dello stesso.

Rispetto alla scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado fa più ricorso alle nuove tecnologie dell'apprendimento per sostenere gli allievi nello studio, fornendo loro anche la possibilità di registrare le spiegazioni in classe per riascoltarle a casa e impiegando risorse audio che compensano le difficoltà di letto-scrittura.

Inoltre, nella scuola secondaria si fa più ampio uso degli schemi e delle mappe, che vengono impiegati come forma privilegiata di compensazione per 25 allievi su 26, a fronte di un impiego inferiore alla metà degli allievi della scuola primaria (6 su 15).

Ulteriori commenti all'analisi dei PDP di scuola secondaria sono forniti più avanti anche alla luce dei dati tratti dagli altri strumenti di rilevazione e, in particolare, di quelli relativi al *QSAr* e al *Questionario per genitori* (cfr. § 7.4 e 7.5).

La tabella 7.4 illustra le misure dispensative adottate per i 26 allievi con DSA di classe prima di scuola secondaria di primo grado e le relative discipline/aree disciplinari per le quali esse sono previste.

Scuola secondaria di primo grado		
Scuole e classi	misure dispensative	Discipline/Aree disciplinari
scuola 5, 1A	tempi maggiori nelle prove scritte	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	carico eccessivo di compiti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, logico-matematico-scientifiche
	lunghi dettati	linguistico-espressive
	effettuazioni di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	studio mnemonico di formule e definizioni	logico-matematico-scientifiche
scuola 5, 1B	tempi maggiori nelle prove scritte	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	carico eccessivo di compiti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, logico-matematico-scientifiche
	lunghi dettati	linguistico-espressive
	effettuazioni di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	studio mnemonico di formule e definizioni	logico-matematico-scientifiche
scuola 6, 1A	quantità eccessiva dei compiti a casa	Matematica, Italiano, Tecnologia, Lingue straniere
	lettura ad alta voce	Italiano, Inglese, Geografia
	studio mnemonico di definizioni, date e tabelle	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	prendere appunti	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Religione, Tecnologia
	sostituzione di compiti scritti con compiti iconografici	Religione
	tempi più lunghi per i compiti scritti	Francese, Storia
	verifiche scritte con minor numero di domande	Inglese, Francese
	più verifiche orali a compensazione di quelle scritte	Inglese, Francese, Geografia, Religione
scuola 6, 1B	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	tutte le discipline
	studio mnemonico delle definizioni	Italiano
	studio mnemonico delle formule	Matematica
scuola 6, 1C	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	tutte le discipline
	limitare la quantità dei compiti a casa	linguistico-espressive
	prendere appunti	linguistico-espressive
	lettura ad alta voce	linguistico-espressive
	tempi più lunghi per le verifiche scritte	Italiano, Religione, Matematica, Francese, inglese, Musica, Arte e Immagine
	più verifiche orali a compensazione di quelle scritte	Italiano, Inglese, Francese, Geografia, Storia, Scienze
	valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale	Italiano, Francese, Inglese
scuola 6, 1D	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche
	lettura ad alata voce	linguistico-espressive, logico-matematiche
	quantità eccessiva dei compiti a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche
	scrittura sotto dettatura	linguistico-espressive
	prendere appunti	linguistico-espressive
	predisposizione di elaborati grafici ridotti	logico-matematiche
scuola 6, 1E	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche
	lettura ad alata voce da parte dell'insegnante del testo delle consegne dei compiti in classe	linguistico-espressive e storico-geografico-sociali
	verifiche con carattere del testo ingrandito	linguistico-espressive
	scrittura sotto dettatura	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	prendere appunti	Inglese, Geografia
	copiare dalla lavagna	Inglese, Geografia
	effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, Arte e Immagine
	predisposizione di elaborati grafici ridotti	logico-matematiche
scuola 7, 1C	trascrizione di parti lunghe di testi scritti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	tempo maggiorato del 30%	tutte le discipline
	lettura da parte di altri	Religione
scuola 7, 1F	prove orali a compensazione di quelle scritte	Matematica, Scienze, Inglese, Spagnolo
	dispensa dalle verifiche scritte	storico-geografico-sociali
	valutazione dei progressi compiuti e non dei contenuti	tutte le discipline

scuola 8, 1F	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere, Arte e Immagine, Musica
	quantità eccessiva dei compiti a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere, Tecnologia
	effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere
	studio mnemonico di formule, tabelle e definizioni	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere
scuola 8, 1L	lettura ad alta voce	Italiano
	scrittura sotto dettatura	Italiano
	prendere appunti	Italiano
	tempi più lunghi per le prove scritte	tutte le discipline
	riduzione della quantità dei compiti	Matematica, Storia, Geografia
	studio mnemonico delle definizioni	Matematica
	valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla forma	Italiano, Matematica, Arte e Immagine, Musica, Lingue straniere

Tab.7.4 - Misure dispensative adottate nelle classi prime di scuola secondaria di primo grado e relative discipline

Anche nel caso delle misure dispensative, come per gli strumenti compensativi, si registra la tendenza, da parte degli insegnanti della medesima classe, a menzionare nei PDP dei diversi allievi le stesse misure, a prescindere dalla diagnosi e dalle esigenze peculiari di ciascun allievo⁸.

In linea generale, le discipline per le quali vengono adottate maggiormente le misure dispensative sono quelle linguistico-espressive e, in particolar modo, Italiano.

La misura dispensativa maggiormente utilizzata nelle classi campione è rappresentata, come per la scuola primaria, dalla possibilità di usufruire di “tempi maggiori per le prove scritte” rispetto alla classe (presente in n. 25 PDP).

Le altre misure dispensative, in ordine di frequenza di impiego, sono quelle che dispensano: dalla “quantità eccessiva di compiti a casa” (n. 19), dalla “trascrizione di lunghi dettati e/o parti di testi scritti” (n. 17), dalla “lettura ad alta voce” e/o “da parte dell’insegnante o di altri” e dallo “studio mnemonico di date, tabelle, definizioni e/o tabelline” (n. 16), dall’“effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati” (n. 10).

Dunque, come per la scuola primaria, anche nella scuola secondaria gli insegnanti si mostrano particolarmente attenti a non assegnare una quantità eccessiva di compiti per casa, consapevoli del fatto che un sovraccarico cognitivo non è produttivo per gli allievi con DSA, i quali necessitano di tempi più lunghi per la lettura-rilettura dei testi e per l’operatività.

⁸ Sulla base di tale dato, i risultati qui commentati sono emersi facendo riferimento al numero dei PDP di ciascuna classe. In talune classi, infatti, come si è detto, non vi è la presenza di un solo allievo con DSA e, in altre, di più allievi fino ad un massimo di 4.

Tale misura dispensativa, inoltre, consente loro di modulare progressivamente le personali capacità di organizzazione e di pianificazione dello studio, e di acquisire un metodo di lavoro. L'attenzione ad assegnare compiti riducendo eventuali sovraccarichi è evidentemente essenziale per gli allievi di queste classi i quali, come risulta dal *Questionario per genitori*, 19 su 26 “Sempre o quasi sempre” consegnano i compiti assegnati secondo i tempi concordati e 20 su 26 organizzano autonomamente il materiale di studio.

Tra le misure di dispensazione adottate si annoverano anche modalità di verifica personalizzata, come: uso di “più verifiche scritte a compensazione di quelle orali” (n. 8), “valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento” (n. 6) e ai “progressi compiuti più che al contenuto” (n. 1), “verifiche scritte con numero ridotto di domande” (n. 3), “dispensa dalle verifiche scritte nelle discipline storico-geografico-sociali” (n. 1) e “sostituzione di compiti scritti con compiti iconografici” (n. 3).

L'impiego della dispensa dalle verifiche scritte nelle discipline storico-geografico-sociali può non essere particolarmente adeguata in quanto, se le prove di verifica sono ad alta strutturazione possono costituire una valida misura di compensazione per l'allievo con DSA il quale, talvolta, può incontrare maggiori difficoltà nell'esposizione orale di un contenuto di studio piuttosto che nel rispondere a domande strutturate che gli permetterebbero di rendere più proficuamente conto di ciò che sa.

La modalità didattica di presentare prove di verifica con carattere ingrandito risulta particolarmente proficua per gli allievi con dislessia i quali, in tal modo, sono facilitati nella lettura e, migliorando la velocità e l'accuratezza di questa, possono impegnarsi maggiormente nell'individuazione delle informazioni essenziali.

Un'altra strategia didattica utile agli allievi con DSA per lo studio è quella che prevede la “dispensazione di compiti scritti con compiti iconografici”, impiegata dalla classe 1A della scuola 6. Infatti, il supporto visivo consente di focalizzare l'attenzione sulle parti fondamentali del contenuto di studio riducendo lo sforzo che richiederebbe la lettura-rilettura di un testo scritto.

Ciononostante, non è opportuno prevedere la dispensa dai compiti scritti, ma piuttosto presentare i compiti mediante una pluralità di forme, tra le quali quella iconografica.

In entrambi gli ordini di scuola, i docenti impiegano un'opportuna modalità didattica, che è quella di dispensare l'allievo da lunghe trascrizioni di testi e dalla scrittura veloce sotto dettatura, soprattutto a vantaggio degli allievi con disgrafia e/o con un DSA in comorbilità con il disturbo della disprassia.

7.1.3. Programmazioni di classe. Scuola primaria

E' stata condotta un'osservazione sulle Programmazioni annuali delle classi quinte di scuola primaria partecipanti all'indagine per esplorare se e con quali strategie di insegnamento si promuove l'acquisizione del metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe, e attraverso quali discipline.

La tabella 7.5 riporta le strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio e le relative classi in cui queste vengono poste in essere. In essa non sono riportate le classi del campione in cui l'impiego di tali strategie non risulta nelle Programmazioni.

Sono state analizzate 10 Programmazioni su 11, in quanto gli insegnanti della classe VB della scuola 2 non hanno messo a disposizione della scrivente la Programmazione annuale.

Scuola primaria		
Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio		
scuole e classi	strategie/obiettivi di apprendimento	discipline e/o aree disciplinari
scuola 1, VA	laboratori di scrittura creativa	Italiano
	attività di drammatizzazione	Italiano
	lavori di piccolo gruppo	Storia, Geografia
scuola 2, VB	creare un clima di apprendimento sereno	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	prevedere momenti di affiancamento per un immediato intervento di supporto per lo svolgimento di un compito	logico-matematiche
	pianificazione delle interrogazioni sulla base delle attività quotidiane/settimanali	tutte le aree disciplinari
	calibrare le richieste che prevedono la copiatura	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
scuola 3, VA	didattica di piccolo gruppo	tutte le discipline
scuola 3, VB	dividere gli obiettivi di un compito in sotto obiettivi	tutte le discipline
	promuovere processi metacognitivi per l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento	tutte le discipline
	strategie di sviluppo dell'attenzione	Italiano, Matematica, Scienze
	apprendimento dall'esperienza	Arte e Immagine, Musica, Geografia
	didattica di piccolo gruppo	Storia
scuola 3, VC	didattica di piccolo gruppo	storico-geografico-sociali
scuola 4, VA	promozione di contesti motivanti	Italiano
	approccio educativo motivazionale	Inglese

Tab. 7.5 - Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio presenti nelle Programmazioni annuali di classe quinta di scuola primaria

Le Programmazioni risultano eterogenee, infatti, alcune si presentano suddivise per singole discipline, altre articolate per aree disciplinari. Inoltre, in alcune vengono esplicitati gli obiettivi di apprendimento e i contenuti disciplinari, e illustrate le strategie di insegnamento, in altre si elencano anche le modalità di inclusione e di gestione della classe, in altre ancora si fa esclusivo riferimento agli obiettivi disciplinari e ai relativi contenuti.

Come si evince, in 6 classi su 10 si rintracciano strategie didattiche finalizzate alla promozione del metodo di studio. Ciò indica che, in più della metà delle classi di scuola primaria, si promuove la costruzione del metodo di studio, ma solo per alcune sue componenti e attraverso talune discipline.

Infatti, la classe VB della scuola 3 è l'unica che promuove abilità legate sia alle strategie cognitive e di apprendimento, sia alle capacità di organizzazione e

pianificazione del lavoro, sia a quelle di gestione delle emozioni. In questa classe, oltre ad essere prevista una variegata e mirata gamma di strumenti compensativi per l'allievo con DSA, si attivano "processi metacognitivi per l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento", così come risulta dal PDP precedentemente descritto. Infatti, si curano anche gli aspetti affettivo-relazionali ed emotivo-motivazionali, e di autoregolazione attraverso la "suddivisione degli obiettivi di un compito in sotto obiettivi", la "didattica dall'esperienza" e "di piccolo gruppo" che permettono a tutti gli allievi, e non solo a coloro i quali presentano un DSA, di ridurre lo sforzo cognitivo e di massimizzare l'impegno profuso.

A ciò si aggiunge che è questa l'unica classe in cui gli insegnanti perseguono lo sviluppo di "strategie per l'attenzione". Si tratta della classe che consegue buoni risultati, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi nel *QSAr* e precisamente in relazione agli alti punteggi ottenuti nel fattore C1 "Strategie elaborative per comprendere e ricordare" (6,0 vs 5,0) e nel fattore A2 "Volizione" (7,0 vs 5,3), e ai bassi punteggi dei fattori C4 "Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)" (2,0 vs 4,7) e A1 "Strategie di controllo delle emozioni" (3,0 vs 4,1)⁹.

La classe VA della scuola 4 sviluppa particolarmente la componente del metodo di studio relativa alla gestione degli aspetti emotivo-motivazionali. Infatti, tra le strategie di insegnamento rivolte a tutti gli allievi, gli insegnanti contemplano un "approccio educativo motivante" attraverso la promozione di contesti realizzati a tale scopo. Ciononostante, la stessa attenzione non si evince dal PDP dell'allievo della medesima classe, ma probabilmente tali aspetti legati all'attività di studio vengono curati per tutti gli allievi e non solo ed esclusivamente, come accade in alcuni casi, per l'allievo con DSA. Ciò potrebbe spiegare la mancata esplicitazione di tale aspetto nella documentazione dell'allievo.

La classe VA della scuola 3 promuove la didattica di piccolo gruppo che, come dimostrato dagli studi di settore, ha un effetto di efficacia per l'apprendimento di 0,41 (Calvani, 2014a) ma che, impiegata in modo isolato e senza agganci ulteriori

⁹ Per i fattori C1 e A2 il valore di riferimento considerato positivo è pari o superiore 5, invece, per i fattori C4 e A1 è inferiore a 5.

ad altre strategie di insegnamento, non può sostenere in toto l'allievo con DSA nella costruzione dell'individuale metodo di studio.

La classe VA della scuola 1 promuove interessanti modalità laboratoriali (scrittura creativa, drammatizzazione) che possono favorire gli allievi con DSA nei loro processi di apprendimento ma che anch'esse, se non accompagnate ad altre strategie didattiche, non sostengono *tout court* l'allievo nella costruzione di un metodo di studio.

7.1.4. Programmazioni di classe. Scuola secondaria di primo grado

La tabella 7.6 illustra le strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio per gli allievi di scuola secondaria di primo grado.

Scuola secondaria di primo grado		
Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio		
scuole e classi	strategie/obiettivi di apprendimento	discipline e/o aree disciplinari
scuola 5, 1A	favorire l'autonomia nel lavoro in classe	tutte le discipline
	sostenere l'attenzione e la concentrazione	tutte le discipline
	incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	fornire un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro e con modalità di aiuto a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	rielaborare la consegna	Italiano, Matematica
	fornire rinforzo emotivo positivo	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	ricondere l'attenzione sul compito e sull'attività che si sta svolgendo	tutte le discipline
	scambio di ruolo docente-alunno	tutte le discipline
	accompagnare nell'acquisizione di strategie personalizzate per l'esecuzione dei lavori	Lingue straniere
scuola 5, 1B	fornire rinforzo emotivo positivo	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	sviluppare l'attenzione e la concentrazione	tutte le discipline
	ricondere l'attenzione sul compito e sull'attività che si sta svolgendo	tutte le discipline
	attività laboratoriali interdisciplinari	linguistico-espressive, Tecnologia
	scambio di ruolo docente-alunno	tutte le discipline
	accompagnamento degli allievi nell'organizzazione dei propri tempi e modi di studio e nell'acquisizione di strategie personalizzate per l'esecuzione dei lavori	Lingue straniere
scuola 7, 1C	aver cura che le richieste operative siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento di assegnazione dei compiti	logico-matematiche
scuola 8, 1F	distribuzione equa dei compiti assegnati a casa	tutte le discipline
	didattica di piccolo gruppo	Arte e Immagine, Musica, Tecnologia, Lingue straniere
	creare sinergie tra le diverse discipline anche attraverso e l'uso dei medesimi strumenti compensativi	tutte le discipline
	sostegno emotivo nelle attività di studio	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	laboratorio di ascolto attivo	linguistico-espressive
	lezione partecipata	Italiano, Storia
	discussioni guidate	Italiano, Storia
	lezioni interdisciplinari	tutte le discipline
	dibattiti	Italiano, Storia
	role play	Italiano, Storia
	didattica esperienziale	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali

Tab. 7.6 - Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio presenti nelle Programmazioni annuali di classe prima di scuola secondaria di primo grado

Come si evince, solo 4 classi su 11 presentano nelle Programmazioni annuali strategie finalizzate all'acquisizione di capacità correlate allo sviluppo di un

individuale metodo di studio. Dunque, in meno della metà delle classi di scuola secondaria di primo grado si promuove la costruzione del metodo.

Di queste 4 classi, 3 contemplano una pluralità di metodologie atte a tale scopo, mentre la classe 1C della scuola 7 promuove strategie personalizzate volte esclusivamente a “calibrare le richieste sulla base dei tempi e delle personali specificità dei singoli allievi”. Si tratta di un’attenzione che assume una sua rilevanza solo all’interno di un’ampia gamma di modalità didattiche finalizzate all’insegnamento di abilità di studio.

Le classi della scuola 5 e la classe 1F della scuola 8, invece, sono maggiormente orientate alla costruzione del metodo di studio anche nella prospettiva inclusiva.

In particolare, gli insegnanti della classe 1A della scuola 5 sono coloro che pongono obiettivi di apprendimento utili a sviluppare abilità in ordine a tutte le più rilevanti componenti del metodo di studio. Infatti, perseguono gli obiettivi di: “sostenere l’attenzione e la concentrazione”, “riconduurre l’attenzione al compito che si sta svolgendo”, “rielaborare la consegna” del compito e “accompagnare gli allievi nell’acquisizione di strategie personalizzate per l’esecuzione dei lavori” come implementazione delle strategie cognitive e di apprendimento. Inoltre, i docenti della medesima classe prevedono l’“organizzazione di un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro e con modalità di aiuto a casa” per sostenere lo sviluppo della componente relativa alla competenza organizzativa dell’attività di studio e il “rinforzo emotivo positivo” per “incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale”, che consente il progredire della componente emotivo-motivazionale correlata allo studio.

E’ questo anche il caso della classe 1B della medesima scuola 5 che persegue obiettivi di apprendimento utili all’acquisizione delle principali componenti del metodo di studio.

Nella classe 1F della scuola 8 vi è una grande varietà di strategie di insegnamento che mirano a sviluppare, in particolar modo, l’aspetto emotivo-motivazionale dell’attività di studio, quali: la “lezione partecipata”, il “*role play*”, le “discussioni guidate”, i “dibattiti”, la “didattica esperienziale e laboratoriale”. E’ questa l’unica classe, infatti, dove i docenti sottolineano l’importanza di dare “sostegno emotivo allo studio” e di “creare sinergie tra le diverse discipline anche attraverso l’uso dei

medesimi strumenti compensativi”. La “didattica di piccolo gruppo” e la “distribuzione equa dei compiti a casa” permettono agli allievi con DSA di questa classe anche di acquisire progressivamente abilità connesse all’uso di adeguate strategie cognitive e di apprendimento, organizzative ed emotive tali da costruire un individuale metodo di studio.

Da una lettura complessiva delle Programmazioni annuali di classe quinta e di classe prima si registra una maggiore consapevolezza, da parte degli insegnanti di scuola secondaria rispetto a quelli di scuola primaria, delle strategie di insegnamento più adeguate per sviluppare l’acquisizione di abilità connesse allo studio, seppur il numero di classi in cui ciò si verifica sia esiguo.

I docenti della scuola secondaria impiegano una maggiore varietà di strategie didattiche con scopi diversi che consentono a tutti gli allievi e a coloro che presentano un DSA di procedere nell’acquisizione di un adeguato metodo di studio attraverso il potenziamento delle sue singole componenti.

7.1.5. Piano annuale per l’inclusività (PAI)

L’analisi dei PAI dei 3 Istituti Comprensivi partecipanti all’indagine¹⁰ evidenzia impostazioni simili sul piano formale.

Nel PAI dell’Istituto Comprensivo 1 vi è un forte richiamo al significato della prospettiva inclusiva, infatti, si sottolinea che “l’accoglienza come disposizione favorevole verso l’altro e come intervento di personalizzazione dei percorsi formativi si traduce nell’inclusione, nella misura in cui l’operatività si rivolga non soltanto al singolo alunno portatore di particolari bisogni, ma anche al contesto”. Inoltre, si mette in evidenza come tale cambiamento di prospettiva sia una garanzia del successo formativo per tutti gli allievi e si fa particolare menzione, a tale riguardo, degli allievi con DSA e dell’importanza di far loro acquisire un metodo di studio. Nelle scuole afferenti all’Istituto si attivano anche corsi di formazione e aggiornamento sulle metodologie didattiche disciplinari per tali allievi.

¹⁰ Per tutela della privacy, ai fini dell’interpretazione e del commento dei risultati, i 3 Istituti Comprensivi sono stati denominati con l’attribuzione di un numero da 1 a 3. L’associazione Istituto-numero è consultabile, su richiesta, tra il materiale di documentazione della presente ricerca.

Nel PAI dell'Istituto Comprensivo 2 non si rileva una specifica attenzione verso la promozione del metodo di studio per gli allievi con DSA, se non per percorsi specifici di formazione e aggiornamento rivolti ai docenti e riguardanti prevalentemente l'uso di software didattici da impiegare nella didattica in classe. Un aspetto interessante è rappresentato dalla presenza nell'Istituto dell'Associazione "Insieme per la dislessia" che, a titolo gratuito, promuove alcuni eventi in orario extracurricolare, aperti a allievi, insegnanti e genitori, volti ad una riflessione sulle tematiche legate ai DSA.

Nel PAI dell'Istituto Comprensivo 3 non si rintraccia alcun riferimento alla promozione del metodo di studio, né un'attenzione particolare rivolta agli allievi con DSA, ma solo la presenza di un "Progetto di screening", a cura dei docenti della scuola secondaria di primo grado.

La lettura complessiva dei 3 PAI non rintraccia l'intento prioritario di sviluppare l'acquisizione del metodo di studio, se non per alcuni elementi. Inoltre, non emerge una particolare attenzione rivolta alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche messe in atto dagli insegnanti e agli aspetti emotivo-motivazionali correlati alle attività di studio. Ciò fa registrare una criticità nei processi di inclusione e di promozione del metodo di studio per tutti gli allievi e, in particolar modo, per gli allievi con DSA. Infatti, è noto che, soprattutto per questi ultimi, è di primaria importanza sostenere la gestione delle emozioni legate all'impegno che lo studio richiede e all'uso degli strumenti compensativi nell'ambito della classe (Miur, 2011).

7.1.6. I Piani dell'Offerta Formativa (POF)

I POF dei 3 Istituti Comprensivi, dal punto di vista formale, presentano alcune differenze relative sia all'impostazione delle varie sezioni in cui sono articolati sia ai contenuti riguardanti la promozione del metodo di studio.

Il POF dell'Istituto Comprensivo 1 presenta un chiaro riferimento all'obiettivo pedagogico dell'insegnamento del metodo di studio quando sottolinea la "convincione condivisa che una formazione che garantisca a ciascun individuo il pieno inserimento nella società odierna, caratterizzata da complessità e continua

trasformazione, debba fondarsi sull' imparare ad imparare, sulla piena consapevolezza di sé e sul senso di responsabilità nei confronti del proprio processo di apprendimento e di partecipazione attiva". L'Istituto, dunque, condivide con la comunità educante il valore dell'"insegnamento centrato sull'apprendimento dove le discipline sono mezzi e non fini" ed in cui la conoscenza è "il prodotto di una costruzione attiva del soggetto". Tra i bisogni formativi esplicitati nel POF si contemplano gli obiettivi di "stimolare la creatività, il giudizio autonomo e critico, la divergenza costruttiva" e di "favorire l'interiorizzazione cognitiva ed emotiva delle esperienze attraverso l'uso di più linguaggi", aspetti entrambi fondamentali per lo sviluppo dell'individuale metodo di studio da parte di tutti gli allievi e, in particolare, degli allievi con DSA. E' questo, infatti, l'unico Istituto Comprensivo partecipante all'indagine che attiva laboratori espressivi e di alfabetizzazione emotiva orientati a sostenere gli allievi con bisogni educativi speciali, tra cui i DSA, nei loro processi di apprendimento e di studio, considerando la "complessità del contesto sociale e la specificità della realtà individuale". Dunque, l'Istituto 1, nella sua progettazione dell'offerta formativa, rivolge l'attenzione anche agli aspetti emotivo-motivazionali implicati nell'attività di studio e alle modalità di facilitazione e compensazione per gli allievi con DSA, nonostante tale attenzione emerga solo dalla lettura del POF e non del PAI.

Il POF dell'Istituto Comprensivo 2 si incentra sull'importanza della diffusione dei valori di libertà e uguaglianza, di cittadinanza e inclusività, promuove la "cultura della solidarietà" ma non fa esplicito riferimento al perseguimento dello sviluppo del metodo di studio, se non nella parte dedicata alla "formazione orientativa" in cui si dichiara che, tra i compiti della scuola, vi è quello di "fornire agli alunni le coordinate per potersi orientare autonomamente" e di "educare al lavoro come espressione di sé e come esercizio di progettualità e di responsabilità". Malgrado gli aspetti citati non siano approfonditi e particolareggiati, si legge un aspetto molto interessante, e cioè che uno dei fini dell'Istituto è quello di promuovere autonomia e senso di responsabilità nel lavoro, da intendersi anche nell'apprendimento e nello studio.

Nel POF dell'Istituto Comprensivo 3 vi sono molti riferimenti all'importanza della promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, ad iniziare dal motto che i docenti hanno ideato: "Valorizzare tutti per apprendere ciascuno". In particolare, si evidenzia che le scuole afferenti all'Istituto sono orientate verso "la personalizzazione del successo formativo" sia attraverso le attività didattiche curricolari sia mediante "l'apertura al territorio per attività extracurricolari". I Progetti finanziati da enti esterni sono infatti considerati validi supporti allo sviluppo delle potenzialità e peculiarità individuali. In questo quadro, tra le finalità della scuola si legge che essa "lavora affinché negli alunni crescano [...] competenze operative finalizzate all'acquisizione di un metodo di studio e di ricerca per poter agire in maniera autonoma". In particolare, nella scuola primaria, l'offerta formativa prevede la diffusione di pratiche didattiche volte a costruire ambienti di apprendimento che favoriscano "la riflessione e lo studio individuale", nonché "l'attività di ricerca". Ciò attraverso la promozione di "una pluralità di stimoli all'apprendimento" e "la possibilità di sperimentare strumenti conoscitivi in ambienti diversi". Inoltre, si sottolinea che l'azione degli insegnanti è caratterizzata dalla "cura di incontrare i diversi modi di apprendere degli alunni". Nella parte dedicata alla scuola secondaria di primo grado, si rintracciano riferimenti riconducibili all'attenzione verso la necessità di sviluppare il metodo di studio nella varietà e articolazione delle metodologie didattiche (lezioni frontali e partecipate, lavori individuali e di gruppo, uso delle nuove tecnologie). Il POF prevede, inoltre, la redazione del "Profilo formativo dell'alunno" nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado che, tra le competenze attese, ne annovera alcune riconducibili alle abilità necessarie alla costruzione dell'individuale metodo di studio, quali "esporre contenuti di studio con chiarezza, completezza e pertinenza", "imparare ad apprezzare la lingua italiana come strumento attraverso il quale [...] rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali", "trasferire le proprie conoscenze e le proprie capacità in ambiti disciplinari diversi", "sviluppare e potenziare le capacità di operare collegamenti tra diverse esperienze di apprendimento" e "organizzare le proprie conoscenze". Dunque nei POF, a differenza dei PAI, si rintracciano più numerosi elementi riconducibili all'obiettivo di promuovere il metodo di studio in una prospettiva

inclusiva, seppur con esplicito riferimento a questo solo da parte dell'Istituto Comprensivo 3.

7.1.7 Intervista face to face ai dirigenti scolastici

Si riportano qui gli elementi principali emersi dall'*Intervista strutturata* ai 3 dirigenti scolastici delle scuole coinvolte nel progetto di ricerca.

I dirigenti di tutti e 3 gli Istituti Comprensivi dichiarano che “gli insegnanti delle classi frequentate da allievi con DSA (in 2 Istituti “molti” di loro, in 1 solo “alcuni”) sollecitano il Consiglio d'Istituto e il Collegio dei docenti ad attivare sinergie con le agenzie formative del territorio, ai fini del sostegno allo studio e dello sviluppo delle abilità” ad esso connesse (dom. 1). In particolar modo (dom.2), in 3 Istituti su 3, attraverso la “presa di contatti tra scuola ed esperti del settore (personale Azienda Sanitaria Locale, Enti Locali, Università ecc.)” e la promozione di “attività di collaborazione con altri enti e/o istituzioni”, mentre in 2 Istituti su 3 mediante “richieste specifiche” al dirigente scolastico. In un solo Istituto i docenti “presentano al Consiglio di Istituto e/o al Collegio dei docenti progetti specifici sulla promozione del metodo di studio”.

In 2 dei 3 Istituti vi è un rilevante interesse, nella “maggioranza delle classi”, a sollecitare “esperienze di confronto tra gli insegnanti, gli esperti e le famiglie” degli allievi (dom. 3), mentre in un Istituto sono solo “alcune” le classi in cui i docenti stimolano tali riflessioni sul tema.

Di qui, si può evincere che le istituzioni scolastiche del campione sentano la necessità di un approccio metodologico sistemico finalizzato alla promozione di una *vision* innovativa della scuola improntata sulla centralità dell'apprendimento, secondo cui la *governance* scolastica diviene una diretta responsabilità del sistema di istruzione e di quello sociale (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016a).

Ma tale *governance* è chiamata a tener conto anche del punto di vista della famiglia.

Sulla base di quanto è emerso dall' *Intervista*, gli “incontri periodici scuola-famiglia” rappresentano la modalità privilegiata da tutti e 3 gli Istituti per coinvolgere i genitori degli allievi con DSA nella promozione delle abilità di

studio (dom. 4). Dunque, secondo i dirigenti scolastici, il colloquio formale, programmato e sistematico con le famiglie degli allievi con DSA determina l'occasione per definire e ri-definire, alla luce della condivisione di informazioni sull'allievo, gli aspetti e le finalità più rilevanti ai fini della costruzione, a scuola come a casa, di un individuale metodo di studio.

Solo in un Istituto la scuola promuove, attraverso il coinvolgimento delle famiglie, "iniziative aperte al territorio" (dom. 5). Probabilmente, ciò è dovuto al fatto che la promozione del metodo di studio è ritenuta ambito di pertinenza prettamente degli insegnanti e, quindi, compito specifico ed esclusivo della scuola.

Nonostante la scuola ne abbia la piena responsabilità (Miur, 2012a), è bene sottolineare, a tale riguardo, che l'acquisizione di un metodo per studiare inizia sì a scuola, a partire dalle attività didattiche, ma prosegue e progredisce in famiglia, estendendosi anche a tutti gli altri ambienti di apprendimento non formali e informali, di grande rilevanza nel processo di formazione della persona (Commissione europea, 2000; Santoianni, Striano, 2003; L. 92/2012; Ellerani, 2014; Cedefop, 2016; Alessandrini, 2016; Pignalberi, 2017)

In linea con questa tendenza, è il dato che indica che in nessun Istituto è contemplato il "coinvolgimento dei genitori in attività scolastiche" (dom. 5).

E' importante segnalare che quest'ultimo aspetto differisce da quanto indicano le "Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" (Miur, 2006) quando sottolineano che "determinante è il ruolo dei genitori nella vita scolastica [...] che è diventato nel tempo sempre più pregnante, trasformandosi da mera partecipazione agli organi collegiali a autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi" (ivi, p. 2)

Anche in riferimento a quest'ultimo dato, emerge che gli aspetti non formali e informali legati all'apprendimento non sono tenuti in debito conto dalle scuole, in particolar modo rispetto a quanto il coinvolgimento della famiglia possa costituire un valido aiuto per l'allievo con DSA nella progressiva acquisizione di competenza in merito all'organizzazione e alla pianificazione del lavoro (uso dei materiali, individuazione degli strumenti compensativi necessari, previsione dei

tempi ecc.) e alla gestione delle emozioni legate all'attività di studio (motivazione all'apprendimento, volizione, controllo dell'ansia da prestazione, autostima ecc.).

In 2 Istituti su 3 le famiglie vengono comunque chiamate a partecipare a “seminari tematici/convegni/conferenze/incontri con esperti” (dom. 5), che divengono luoghi di incontro e momenti di confronto condiviso e costruttivo tra docenti e famiglie. Tuttavia, in nessun Istituto vengono programmate/i “tavole rotonde” e “dibattiti” sul tema specifico della promozione del metodo di studio (dom. 4).

In 2 Istituti su 3 si attivano “sportelli di aiuto e sostegno” (dom. 5) per gli allievi con DSA e per le loro famiglie, a testimonianza della sensibilità con cui le istituzioni scolastiche pongono attenzione anche alle ricadute psicopedagogiche delle scelte educative e didattiche. Tuttavia, tale attenzione, di grande rilevanza per la costruzione di un adeguato metodo di studio da parte degli allievi con DSA, non si ravvisa esplicitamente né nei PDP, né nelle Programmazioni annuali di classe e nemmeno nei PAI, ove sono esigui i riferimenti alla cura delle eventuali problematiche affettivo-relazionali e motivazionali sottese alle modalità educativo-didattiche attivate dai docenti in merito, ad esempio, all'uso degli strumenti compensativi nell'ambito della classe e alla loro accettazione da parte degli allievi con DSA e dei loro compagni.

7.2. Dimensione di analisi n. 2 “Analisi del contesto e funzionamento umano”

Considerata la rilevanza di costruire contesti inclusivi per promuovere l'attività e la partecipazione di tutti gli allievi della classe, nella presente ricerca si è condotta un'osservazione del contesto relativo alle singole classi e alle singole scuole dell'universo di riferimento.

In particolare, per gli allievi con DSA è prioritario apprendere in un ambiente in cui le eventuali barriere all'apprendimento derivanti, ad esempio, da pregiudizi, atteggiamenti inadeguati di insegnanti, familiari e compagni di classe, siano ridotte al minimo.

La scuola, infatti, per sviluppare l'individuale metodo di studio è chiamata a realizzare condizioni ambientali facilitanti grazie alle quali tutti gli allievi,

compresi coloro che presentano un DSA, possono esprimere le loro potenzialità e far affiorare il loro talento, nella massima misura possibile. Solo attraverso la realizzazione di un contesto scolastico inclusivo gli allievi esercitano il loro diritto a partecipare, a studiare e a vivere la propria cittadinanza attiva.

I risultati relativi al grado di inclusività del contesto scolastico indagato e di funzionamento degli allievi con DSA sono presentati di seguito.

7.3.1. Il Core set Nuovo Index/ICF-CY per gli allievi

Le seguenti tabelle illustrano i risultati tratti dalla Parte Prima del *Core set Nuovo Index/ICF-CY* relativi ai 3 macro indicatori considerati (cfr. CAP. 6)

Relativamente al macro-indicatore “Disposizione verso la scuola e lo studio”, si evidenzia, per la scuola primaria (tab. 7.7) e secondaria di primo grado (tab. 7.8), una situazione diversa, con una disposizione maggiore verso lo studio e la scuola da parte degli allievi della scuola primaria (risposte “Moltissimo”: 40,6% vs 31,6%; risposte “Poco”: 10,5% vs 14,2%). Tuttavia, i risultati generali mostrano una situazione non positiva, per entrambi gli ordini, sia per gli allievi con DSA (risposte “Moltissimo”: 37,8% vs 21,2%) sia per gli altri allievi (40,8% vs 33,0%), con percentuali più alte nelle risposte “Poco” della scuola secondaria di primo grado (allievi con DSA: scuola primaria 2 su 15, ovvero 13,3%, scuola secondaria 6 su 26, ovvero 23,1%; altri allievi: scuola primaria 21 su 199, ovvero 10,5%, scuola secondaria 25 su 194, ovvero 12,9%).

Da ciò si evince che tutti gli allievi di scuola secondaria di primo grado sono leggermente meno motivati verso la scuola e lo studio rispetto agli allievi di scuola primaria.

Scuola Primaria							
Media dei V.A.	INDEX 1+3+4+6+8+9			V%	INDEX 1+3+4+6+8+9		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	81	6	87	Moltissimo	40,8%	37,8%	40,6%
Abbastanza	83	5	88	Abbastanza	41,7%	35,6%	41,3%
Poco	21	2	23	Poco	10,3%	13,3%	10,5%
Pochissimo	8	2	10	Pochissimo	4,0%	10,0%	4,4%
Ho bisogno di maggiori informazioni	6	1	7	Ho bisogno di maggiori informazioni	3,2%	3,3%	3,2%
Totale complessivo	199	15	214	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab.7.7 - Scuola primaria: Index macro indicatore “Disposizione verso la scuola e lo studio”

Scuola Secondaria Primo Grado							
Media dei V.A.	INDEX 1+3+4+6+8+9			V%	INDEX 1+3+4+6+8+9		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	64	6	70	Moltissimo	33,0%	21,2%	31,6%
Abbastanza	90	11	102	Abbastanza	46,6%	42,9%	46,1%
Poco	25	6	31	Poco	13,1%	23,1%	14,2%
Pochissimo	10	2	12	Pochissimo	5,1%	9,0%	5,5%
Ho bisogno di maggiori informazioni	5	1	6	Ho bisogno di maggiori informazioni	2,3%	3,8%	2,5%
Totale complessivo	194	26	220	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 7.8 – Scuola secondaria di primo grado: Index macro indicatore “Disposizione verso la scuola e lo studio”

Nell’analisi di dettaglio della scuola primaria (tab. 7.9), si riscontra che l’indicatore con frequenza più alta in cui gli allievi sono “Poco” d’accordo è relativo all’affermazione “Non vedo l’ora di venire a scuola ogni giorno” (Index 1), che fa denotare, sia da parte degli allievi con DSA sia degli altri allievi, poca motivazione a frequentare la scuola (4 su 15, ovvero 26,6% vs 39 su 199, ovvero 19,5%).

Infatti, solo 2 allievi con DSA su 15 (13,3%) e 40 su 199 altri allievi (20,1%) rispondono che sono “Moltissimo” d’accordo.

Nella scuola secondaria, come si vedrà più avanti, la motivazione a frequentare la scuola è ancor più bassa.

Solo il 34,6% degli allievi della classe (69 su 199) è “Moltissimo” d'accordo sul fatto che gli insegnanti siano equi quando lodano uno studente (Index 3), mentre gli allievi con DSA esprimono un giudizio più favorevole (53,3%, ovvero 8 su 15). Dunque, poco più della metà di questi ultimi allievi (53,3%) è d'accordo sull'equità degli insegnanti quando si complimentano con uno di loro, a fronte di meno della metà degli altri allievi. Ciò può dipendere dal fatto che i docenti, probabilmente, tendono a lodare maggiormente gli allievi con DSA rispetto ai compagni di classe, poiché riconoscono lo sforzo maggiore che questi devono compiere per ottenere buoni risultati dallo studio e perché ritengono che i riconoscimenti promuovano la stima di sé di cui tali allievi, come si è visto, sono carenti (cfr. CAP. 4).

Pareri simili tra le due tipologie di allievi si riscontrano rispetto all'Index 4. Infatti, solo 4 allievi con DSA su 15 (26,6%) e 50 su 199 (25,1%) sono “Moltissimo” d'accordo sul fatto che gli insegnanti siano equi quando sanzionano uno studente. In particolare, il 40,0% degli allievi con DSA (6 su 15) è “Poco” + “Pochissimo” d'accordo. L'aspetto delle sanzioni, anche in forma di punizioni, rappresenta dunque una criticità che influenza la disposizione verso la scuola e lo studio da parte degli allievi.

Meno della metà sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi (6 su 15, ovvero 40,0% vs 87 su 199, ovvero 43,7%) è “Moltissimo” d'accordo nel ritenere di essere capaci di capire quando fanno un buon lavoro (Index 6).

A fronte di tale dato, gli insegnanti, in vista della promozione del metodo di studio, sono chiamati ad incentivare l'autovalutazione da parte degli allievi, adottando modalità atte a sviluppare nella scolaresca la capacità di valutare il proprio lavoro sulla base di una stima oggettiva su una pluralità di aspetti.

Tra questi, l'efficacia delle tecniche di studio utilizzate, il rendimento scolastico, ma anche la qualità e la quantità di tempo dedicato all'apprendimento e, soprattutto, la riflessione sulle proprie abilità pregresse e da acquisire, e sui progressi compiuti. Infatti è importante, per tutti gli allievi, e in particolar modo per gli allievi con DSA, essere posti nelle condizioni di valutare se stessi alla luce

delle proprie caratteristiche peculiari e delle condizioni contestuali che interferiscono, positivamente e negativamente, sulle proprie azioni di studio e sui risultati che ne derivano.

Tale dato relativo all'Index 6 è da collegare ai risultati dell'Index 8, in cui la metà di tutti gli allievi (52,3%) è "Moltissimo" d'accordo nel ritenere di capire che cosa deve fare quando vengono assegnati dei compiti. Entrambi questi dati sono da porre in relazione, inoltre, con quanto registrato dal *Questionario per genitori*, in cui questi ultimi dichiarano che "Sempre o quasi sempre" i figli consegnano i compiti secondo i tempi concordati (allievi con DSA: 9 su 14, ovvero 64,3%; altri allievi: 153 su 199, ovvero 76,9%), portano a termine i compiti a casa e gestiscono correttamente nel diario le comunicazioni scuola-famiglia (allievi con DSA: 11 su 14, ovvero 78,6%; altri allievi: 163 su 185, ovvero 88,1%).

Ciò può indicare che sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi si sentono più sicuri quando devono affrontare delle azioni precise per eseguire un compito, piuttosto che nel valutare il risultato del loro lavoro nel suo complesso.

Rispetto agli allievi di scuola primaria, è da sottolineare che questi sono meno capaci di autovalutare il proprio lavoro rispetto agli allievi più grandi (risposte "Moltissimo": scuola primaria, 6 su 15, ovvero 40,0% vs 87 su 199, ovvero 43,7%; scuola secondaria: 6 su 26, ovvero 23,0% vs 69 su 194, ovvero 35,5%).

Si tratta comunque, in entrambi gli ordini di scuola, di una problematica comune all'intera scolarisca che sottolinea l'importanza, nelle classi campione, di lavorare, dal punto di vista didattico, verso la promozione dell'autovalutazione delle azioni di apprendimento e di studio. Tale necessità è confermata anche dai risultati complessivi della scuola primaria e secondaria conseguiti nel *QSAr*.

Più dei due terzi degli altri allievi ritiene che i compiti li aiutino "Moltissimo" ad imparare (Index 9), a fronte di poco meno della metà degli allievi con DSA (136 su 199, ovvero 68,3% vs 7 su 15, ovvero 46,6%).

Tuttavia è da considerare che dei 15 allievi con DSA nessuno risponde "Poco", 2 rispondono "Pochissimo" e 6 rispondono "Abbastanza". Dunque, se si considerano positive le risposte "Moltissimo" + "Abbastanza", anche tali allievi esprimono un giudizio favorevole in merito all'affermazione che i compiti li aiutano ad imparare.

Scuola Primaria																		
V.A	INDEX 1			INDEX 3			INDEX 4			INDEX 6			INDEX 8			INDEX 9		
	DSA			DSA			DSA			DSA			DSA					
	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale
Moltissimo	40	2	42	69	8	77	50	4	54	87	6	93	105	7	112	136	7	143
Abbastanza	97	7	104	98	5	103	83	4	87	93	5	98	82	5	87	45	6	51
Poco	39	4	43	15	1	16	39	4	43	12	2	14	6	1	7	12		12
Pochissimo	21	2	23	6		6	14	2	16	2	2	4	2	1	3	3	2	5
Ho bisogno di maggiori informazioni	2		2	11	1	12	13	1	14	5		5	4	1	5	3		3
Totale complessivo	199	15	214	199	15	214	199	15	214	199	15	214	199	15	214	199	15	214

Tab 7.9 - Scuola primaria: Dettaglio Index macro indicatore "Disposizione verso la scuola e lo studio"

L'analisi di dettaglio per la scuola secondaria di primo grado (tab. 7.10) mostra che più della metà degli allievi con DSA (14 su 26, ovvero 53,8%) e la metà degli altri allievi della classe (99 su 194, ovvero 51,0%) sono "Moltissimo" d'accordo sull'affermazione che i compiti li aiutano ad imparare (Index9).

Dunque, rispetto alla scuola primaria, gli allievi con DSA della scuola secondaria sono più consapevoli dell'importanza dei compiti (53,8% vs 46,6%) per imparare a studiare. Si tratta di un risultato molto importante ai fini dell'acquisizione di un individuale metodo di studio, poiché "gli alunni rafforzano le loro intenzioni di apprendimento quando [...] riscontrano una diretta corrispondenza tra comportamenti e risultati" (Calvani, 2014a, p. 85) e attraverso la pratica ripetuta di esercizi e modellamento.

Probabilmente, incide su tale consapevolezza la maggiore età degli allievi e l'articolazione curricolare propria di quest'ordine di scuola che, rispetto alla scuola primaria, presenta un eguale numero di discipline, peraltro le stesse (Miur, 2012a), ma il cui apprendimento e le cui ore settimanali dedicate al loro insegnamento richiedono un maggior impegno da parte degli allievi, ma anche l'opportunità di capire meglio la funzione di ciascuna materia nel percorso di formazione individuale. A ciò si aggiunge un maggior numero di docenti e, dunque, una più ampia gamma di esempi e riferimenti da seguire.

Un'affermazione sulla quale le due tipologie di allievi hanno opinioni differenti riguarda la loro capacità di comprendere che cosa devono fare quando vengono assegnati i compiti (Index 8). Infatti, il 46,3% degli altri allievi (90 su 194) risponde "Moltissimo", a fronte dell'11,5% degli allievi con DSA (3 su 26). Ciò indica, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, una situazione abbastanza positiva, infatti, 86 su 194 altri allievi (44,3%) e 15 su 26 (57,6%) sono "Abbastanza" d'accordo.

Tale dato può essere collegato a quanto dichiarato dai genitori nel *Questionario*, relativamente alla consegna dei compiti assegnati per casa secondo i tempi concordati (risposte "Sempre o quasi sempre": allievi con DSA: 19 su 26, ovvero 73,1%; altri allievi: 165 su 192, ovvero 85,9%) e relativamente al portare a termine i compiti assegnati (11 su 14, ovvero 78,6% vs 163 su 185, ovvero 88,1%).

Oltre all'Index 8, la più bassa frequenza di risposte "Moltissimo" da parte degli allievi con DSA è registrata per l'Index 4, per il quale solo 3 allievi su 26 (11,5%) dichiarano di essere "Moltissimo" d'accordo nel ritenere equi gli insegnanti quando sanzionano uno studente.

Tale risultanza, confrontandola con quella della scuola primaria (4 su 15, ovvero 26,6%), può essere dovuta al fatto che, in questo ordine di scuola, le note disciplinari sono maggiormente impiegate rispetto alla scuola primaria e più formalizzate, in quanto implicano anche la sospensione dalla frequenza scolastica e l'assegnazione di votazioni negative nella voce "Comportamento" presente nelle pagelle che contribuiscono a determinare la media con gli altri voti delle diverse discipline curriculari (D.P.R. 122/2009). Nella prassi comune della scuola primaria, invece, nella stragrande maggioranza delle volte, per ragioni sottese all'età degli allievi, seppur presente la voce "Comportamento", il voto di questa non risente particolarmente di eventuali sanzioni.

Un'altra discrepanza tra gli allievi con DSA dei due ordini di scuola si rileva nel ritenere che gli insegnanti siano equi quando lodano uno studente (Index 3). Infatti, mentre più della metà degli allievi con DSA della scuola primaria (8 su 15, ovvero 53,3%) è "Moltissimo" d'accordo, è dello stesso parere meno di un terzo degli allievi con DSA della scuola secondaria (7 su 26, ovvero 26,9%).

Sicuramente, rispetto alle lodi fornite agli allievi da parte dei docenti, vi è da considerare che, nella scuola secondaria di primo grado, la relazione insegnante/allievo subisce delle modificazioni rispetto alla scuola primaria, dove i docenti sono maggiormente propensi, vista l'età degli allievi, ad utilizzare incentivi emotivi, complimenti, premi per sollecitarli ad avviarsi all'impegno nello studio e per incoraggiarli nei momenti di difficoltà.

Inoltre, nella scuola primaria, il numero di insegnanti per classe è molto inferiore rispetto a quello delle classi di scuola secondaria e ciò implica una maggiore presenza degli stessi docenti nelle classi quinte durante la settimana scolastica. Questo implica necessariamente un maggiore contatto relazionale tra docente e allievo, e una maggiore conoscenza di quest'ultimo da parte dell'insegnante.

Meno di un terzo degli allievi con DSA (6 su 26, ovvero 23,0%) e poco più di un terzo degli altri allievi (69 su 194, ovvero 35,5%) sono "Moltissimo" d'accordo nell'affermare di essere capaci di capire quando fanno un buon lavoro (Index 6). Ciò fa emergere la necessità, in queste classi, che gli insegnanti, anche al fine di promuovere l'acquisizione di un metodo per studiare, rendano trasparenti gli obiettivi e i criteri di successo in modo tale che gli allievi possano essere maggiormente coinvolti nel lavoro che fanno e possano capire quali sono le specifiche azioni indispensabili per conseguirli (Calvani, 2014a).

Inoltre, è importante, affinché gli allievi maturino la capacità di comprendere quando fanno un buon lavoro, che i docenti, soprattutto per gli allievi con DSA, forniscano feedback formativi, ossia tali da renderli capaci di individuare i progressi via via compiuti e di sviluppare progressivamente un atteggiamento positivo verso lo studio.

L'affermazione che registra la maggiore frequenza di risposte "Poco", sia da parte degli allievi con DSA sia degli altri allievi (10 su 26, ovvero 38,4% vs 59 su 194, ovvero 30,4%) è "Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno" (Index 1).

Dunque, più di un terzo degli allievi con DSA e quasi un terzo degli altri allievi non è d'accordo con tale affermazione. Se a questo dato si aggiunge che 9 allievi con DSA su 26 (34,6%) e 24 altri allievi su 194 (12,3%) rispondono "Pochissimo", e che nessun allievo con DSA e solo 11 altri allievi su 194 (5,6%) rispondono "Moltissimo", si può evincere che la motivazione a frequentare le

lezioni è l'aspetto più problematico nella scuola secondaria e quello che evidenzia talune criticità nella prospettiva dell'inclusione per tutte le scolaresche del campione.

Scuola Secondaria Primo Grado																		
V.A	INDEX 1			INDEX 3			INDEX 4			INDEX 6			INDEX 8			INDEX 9		
	DSA			DSA			DSA			DSA			DSA					
	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale
Moltissimo	11		11	68	7	75	47	3	50	69	6	75	90	3	93	99	14	113
Abbastanza	99	7	106	89	13	102	104	11	115	99	13	112	86	15	101	65	8	73
Poco	59	10	69	22	4	26	24	9	33	15	4	19	11	8	19	21	1	22
Pochissimo	24	9	33	6		6	8	1	9	10	2	12	4		4	7	2	9
Ho bisogno di maggiori informazioni	1		1	9	2	11	11	2	13	1	1	2	3		3	2	1	3
Totale complessivo	194	26	220	194	26	220	194	26	220	194	26	220	194	26	220	194	26	220

Tab. 7.10 - Scuola secondaria di primo grado: Dettaglio Index del macro indicatore "Disposizione verso la scuola e lo studio"

Le tabelle 7.11 e 7.12 illustrano i dati relativi al macro indicatore "Famiglia" della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Scuola Primaria							
Media dei V.A.	INDEX 2			V%	INDEX 2		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	48	2	50	Moltissimo	24,1%	13,3%	23,4%
Abbastanza	78	6	84	Abbastanza	39,2%	40,0%	39,3%
Poco	31	1	32	Poco	15,6%	6,7%	15,0%
Pochissimo	25	5	30	Pochissimo	12,6%	33,3%	14,0%
Ho bisogno di maggiori informazioni	17	1	18	Ho bisogno di maggiori informazioni	8,5%	6,7%	8,4%
Totale complessivo	199	15	214	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab 7.11 - Scuola Primaria: Index macro indicatore "Famiglia"

Scuola Secondaria Primo Grado							
Media dei V.A.	INDEX 2			V%	INDEX 2		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	61	6	67	Moltissimo	31,4%	23,1%	30,5%
Abbastanza	91	13	104	Abbastanza	46,9%	50,0%	47,3%
Poco	25	3	28	Poco	12,9%	11,5%	12,7%
Pochissimo	10		10	Pochissimo	5,2%	0,0%	4,5%
Ho bisogno di maggiori informazioni	7	4	11	Ho bisogno di maggiori informazioni	3,6%	15,4%	5,0%
Totale complessivo	194	26	220	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab 7.12 - Scuola Secondaria di primo grado: Index macro indicatore "Famiglia"

L'analisi relativa a tale macro-indicatore, secondo il punto di vista degli allievi, denota una situazione lievemente differente tra la scuola primaria (tab. 7.11) e la scuola secondaria di primo grado (tab. 7.12), ma comunque non positiva per entrambi gli ordini in merito al coinvolgimento della famiglia in ciò che accade a scuola (Index2).

Infatti, si nota che, nella scuola primaria, tutti gli allievi (con e senza DSA) è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo nel ritenere che la famiglia si senta coinvolta in ciò che accade a scuola 29,0%, mentre nella scuola secondaria il 17,2%.

Solo 2 allievi con DSA della scuola primaria (13,3%) e 6 su 26 allievi della scuola secondaria (23,0%) dichiarano di essere "Moltissimo" d'accordo. Ciò potrebbe significare una criticità nelle scelte inclusive delle scuole relative alle modalità di coinvolgimento dei genitori.

Tale dato sembra essere confermato da quanto è emerso dall'*Intervista* ai dirigenti scolastici e dall'analisi del POF e del PAI, dalle quali emerge che i genitori degli allievi con DSA sono poco coinvolti nelle attività solastiche e che la loro collaborazione è richiesta solo attraverso incontri periodici scuola-famiglia, che hanno lo scopo di informare quest'ultima sull'andamento didattico del figlio. Si tratta, in buona sostanza, per tutti e 3 gli Istituti Comprensivi partecipanti all'indagine, di incontri informativi e non di reale richiesta ai genitori, da parte della scuola, di compartecipazione alla vita scolastica. E' interessante ribadire, a tale riguardo che, solo nella classe VD della scuola primaria 4 e nelle classi 1A e

1B della scuola secondaria di primo grado 5, i PDP presentano il “Patto con la famiglia” dal quale scaturisce l’invito, da parte della scuola, ad attivare modalità di collaborazione sinergica tra docenti e genitori sui temi dell’acquisizione del metodo di studio.

Anche un basso numero di allievi che non presentano un DSA, infatti, sono “Moltissimo” d’accordo riguardo al coinvolgimento della famiglia (per il 24,1% nella scuola primaria e per il 31,4% nella scuola secondaria).

La bassa percentuale di allievi che sono “Moltissimo” d’accordo fa riflettere sulla necessità, per le scuole del campione, di investire maggiormente sul coinvolgimento della famiglia nelle attività scolastiche. Già il Miur, nel 2006¹¹, sottolineava che “le scuole dovranno sfruttare al meglio strumenti e risorse disponibili in modo da consolidare [...] nuove forme di collaborazione con le famiglie e aprire nuove forme di dialogo e di comunicazione basate su uno scambio continuo, interno ed esterno, tali da caratterizzare realmente una comunità educante” (ivi, p. 4).

Le tabelle 7.13 e 7.14 mostrano i risultati relativi al macro-indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe” per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Scuola Primaria							
Media dei V.A.	INDEX 5+10+11+13			V%	INDEX 5+10+11+13		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	46	5	51	Moltissimo	23,1%	31,7%	23,7%
Abbastanza	68	5	72	Abbastanza	33,9%	30,0%	33,6%
Poco	41	3	44	Poco	20,7%	18,3%	20,6%
Pochissimo	26	2	28	Pochissimo	12,8%	15,0%	13,0%
Ho bisogno di maggiori informazioni	19	1	20	Ho bisogno di maggiori informazioni	9,4%	5,0%	9,1%
Totale complessivo	199	15	214	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 7.13 - Scuola primaria: Index macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”

¹¹ Per la promozione e la valorizzazione della partecipazione attiva dei genitori, sono stati istituiti appositi organi di rappresentanza (D.P.R. 567/1996) per agevolare la convergenza educativa tra le varie componenti scolastiche, tra i quali: Consulta Provinciale degli studenti, Forum Nazionale delle Associazioni Studentesche maggiormente rappresentative, Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte, Forum Nazionale dei Genitori della Scuola (FoNAGS).

Scuola Secondaria Primo Grado							
Media dei V.A.	INDEX 5+10+11+13			V%	INDEX 5+10+11+13		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	40	6	45	Moltissimo	20,4%	21,2%	20,5%
Abbastanza	65	8	73	Abbastanza	33,6%	30,8%	33,3%
Poco	46	5	51	Poco	23,7%	17,3%	23,0%
Pochissimo	31	4	35	Pochissimo	15,9%	14,4%	15,7%
Ho bisogno di maggiori informazioni	13	4	17	Ho bisogno di maggiori informazioni	6,4%	16,3%	7,6%
Totale complessivo	194	26	220	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 7.14 - Scuola Secondaria di primo grado: Index macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”

Ciò che emerge dalla lettura di entrambe le tabelle è che tutti gli allievi di scuola primaria e tutti gli allievi di scuola secondaria di primo grado sono per più di un terzo “Poco” + “Pochissimo” d’accordo nel ritenere che in classe si utilizzino plurime strategie di apprendimento e modalità di studio individuale e collaborativo (33,6% vs 38,7%). Tali percentuali superano quelle relative alle risposte “Moltissimo” di entrambi gli ordini (23,7% vs 20,5%).

Ciò ad indicare che, nelle scuole del campione, gli allievi non esprimono un parere generale concorde con le affermazioni relative al macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”.

Scuola Primaria												
V.A	INDEX 5			INDEX 10			INDEX 11			INDEX 13		
	DSA			DSA			DSA			DSA		
	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale
Moltissimo	43	4	47	46	3	49	44	5	49	51	7	58
Abbastanza	72	6	78	47	7	54	57	2	59	94	3	97
Poco	55	3	58	38	1	39	43	3	46	29	4	33
Pochissimo	21	2	23	38	2	40	33	4	37	10	1	11
Ho bisogno di maggiori informazioni	8		8	30	2	32	22	1	23	15		15
Totale complessivo	199	15	214	199	15	214	199	15	214	199	15	214

Tab 7.15 - Scuola Primaria: Dettaglio Index macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”

L'analisi di dettaglio relativa alla scuola primaria (tab. 7.15) mette in evidenza, in particolare, che la frequenza più elevata di risposte "Moltissimo" date dagli allievi con DSA (7 su 15, ovvero 46,6%) e dagli altri allievi (51 su 199, ovvero 25,6%) si riferisce all'Index 13, e precisamente all'affermazione "Gli alunni, in classe, imparano a scrivere brevi sintesi di lavori al fine di coglierne il senso" (Index 13). Tuttavia, un terzo degli allievi con DSA (5 su 15, ovvero 33,3%) risponde alla medesima affermazione che è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo, a fronte del 19,5% degli altri allievi (39 su 199).

Inoltre, meno della metà degli altri allievi (47,2%) risponde "Abbastanza" (94 allievi su 199).

Da quanto risulta dall'analisi dei PDP, si tratta infatti di una modalità di apprendimento che non è impiegata nelle classi del campione, ad eccezione di 3 sole classi della medesima scuola (VA, VB e VC scuola 3). E' noto, invece, che il metodo di studio, per svilupparsi, richieda l'acquisizione di varie abilità, tra le quali la conoscenza di tecniche di studio sul testo e la capacità di sintetizzare le informazioni principali tratte da questo.

Secondo la letteratura di settore, apprendere la capacità di elaborare sintesi di contenuti ascoltati e/o letti è una delle tecniche più favorevoli per imparare ad imparare dal testo scritto (cfr. CAP. 5). Infatti, il sintetizzare coinvolge gli studenti nell'identificare, parafrasare e integrare i nuclei informativi fondanti relativi al contenuto di un testo. Dunque, imparare a fare le sintesi è fondamentale per acquisire il metodo di studio, in quanto tale processo implica la promozione di strategie metacognitive, componenti essenziali del metodo stesso.

Il numero degli altri allievi della classe che risponde "Poco" all'Index 5 supera quello che risponde "Moltissimo" (55 su 199, ovvero 27,6% vs 43 su 199, ovvero 21,6%). Inoltre, 21 allievi su 199 (10,5%) risponde "Pochissimo". Ciò significa che il 38,1% degli allievi è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo sull'affermazione che "Nelle lezioni spesso gli studenti si aiutino a vicenda, a coppie e in piccoli gruppi". Meno della metà risponde "Abbastanza" (72 su 199, ovvero 36,1%).

Quindi, anche riguardo a questo aspetto, gli allievi della classe e gli allievi con DSA non sono d'accordo, come conferma il dato relativo alla Parte Terza del *Core set*, discusso più avanti.

Basti pensare che solo in 4 su 15 allievi (26,6%) con DSA rispondono “Moltissimo” e in 5 su 15 (33,3%) “Poco” + “Pochissimo”. Eppure, studi di settore evidenziano che l’interazione tra pari ha un effetto di efficacia anche sul miglioramento della motivazione degli studenti all’apprendimento (Hattie, 2009). I risultati dell’Index 5, pertanto, sono da porre in relazione all’Index 1, a proposito del quale gli allievi della scuola secondaria di primo grado, come anche della primaria, manifestano una generale carenza di motivazione verso la scuola.

Un basso numero di allievi con DSA (3 su 15, ovvero 20,0%) è “Moltissimo” d’accordo nel ritenere che “Gli studenti possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo” (Index 10).

Gli appunti sono di grande rilevanza ai fini dello studio in quanto “rappresentano una prima forma di rielaborazione dei contenuti che si desidera apprendere e come tali devono risultare efficaci per fissare velocemente i concetti e riassumerli in forme visive immediate e facilmente comprensibili” (Zecchi-Orlandini, Zappaterra, Campatelli, 2016, p. 58)¹².

Tuttavia, tali dati indicano che agli allievi delle classi campione non sempre viene garantita (in 7 rispondono “Abbastanza” e in 3 “Poco” + “Pochissimo”) l’opportunità di acquisire questa importante tecnica di studio, costituita dalla redazione degli appunti attraverso modalità facilitanti e compensative che impiegano, ad esempio, il supporto visivo o le tecnologie. Infatti, nei PDP si legge che tali allievi vengono dispensati dal prendere appunti (scuola 3 classi VB e VC; scuola 4 classe VD), piuttosto che istruiti su una modalità alternativa e più adeguata alle loro caratteristiche peculiari (cfr. CAP. 5).

Inoltre, in nessun PDP e in nessuna Programmazione di classe quinta, per nessuna disciplina, si prevede l’obiettivo di apprendere tecniche facilitanti e compensative di scrittura di appunti. A ciò va aggiunto che, in nessuna Programmazione di classe, nelle parti dedicate all’illustrazione delle strategie didattiche, si prevede

¹² Gli appunti “possono essere distinti per finalità e metodo in due principali tipologie: appunti presi durante la lezione, (che) risultano più funzionali quanto più sono chiari e favoriscono il ragionamento individuale (e) [...] appunti presi durante la fase di studio personale (che) costituiscono l’occasione per fissare i concetti e costituiscono una rielaborazione personale del materiale” (Zecchi-Orlandini, Zappaterra, Campatelli, 2016, pp. 58-59).

l'impiego di tale tecnica di apprendimento, utile ai fini dell'acquisizione del metodo di studio da parte di tutti gli allievi.

Un terzo degli allievi con DSA (5 su 15, ovvero 33,3%) e meno di un terzo degli altri allievi (44 su 199, ovvero 22,1%) sono "Moltissimo" d'accordo nel ritenere che "Gli studenti sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo" (Index 11).

Anche tale dato è interessante ai fini dell'indagine sulla promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in quanto la possibilità di avere a disposizione risorse informatiche e libri per approfondire lo studio e per apprendere con supporti compensativi è di primaria rilevanza per tutti gli allievi e, in particolar modo, per coloro che presentano un DSA i quali "trovano più semplice usufruire dei testi web e multimediali realizzati secondo i due principi di accessibilità e usabilità" (ivi, p. 99).

Non garantire a tali allievi l'accessibilità significa non rendere fruibile un dispositivo, un servizio, una risorsa o un ambiente che potrebbero essere determinanti per raggiungere gli obiettivi di studio. Lo sviluppo della ricerca autonoma di informazioni di approfondimento rappresenta, infatti, un aspetto essenziale per la costruzione del metodo e per il suo progressivo potenziamento.

Scuola Secondaria Primo Grado												
V.A	INDEX 5			INDEX 10			INDEX 11			INDEX 13		
	DSA			DSA			DSA			DSA		
	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale	No	Si	Totale
Moltissimo	25	3	28	60	7	67	20	4	24	53	8	61
Abbastanza	65	11	76	65	7	72	50	7	57	81	7	88
Poco	59	5	64	32	3	35	57	8	65	36	2	38
Pochissimo	40	4	44	21	2	23	48	4	52	14	5	19
Ho bisogno di maggiori informazioni	5	3	8	16	7	23	19	3	22	10	4	14
Totale complessivo	194	26	220	194	26	220	194	26	220	194	26	220

Tab 7.16 - Scuola secondaria di primo grado: Dettaglio Index del macro indicatore "Strategie di apprendimento utilizzate in classe"

Nell'analisi di dettaglio relativa alla scuola secondaria di primo grado (tab. 7.16), si evince che, rispetto alla scuola primaria, gli allievi di tale ordine prendono maggiormente appunti sul loro lavoro in modi differenti. Infatti, l'Index 10 è l'affermazione che registra la frequenza più elevata nelle risposte "Moltissimo" degli altri allievi della classe e la seconda frequenza più elevata degli allievi con DSA (60 su 194, ovvero 30,9% vs 7 su 26, ovvero 26,9%).

Questi ultimi, infatti, fanno registrare la frequenza maggiore di risposte "Moltissimo" all'Index 13 (8 su 26, ovvero 30,7%).

Ciononostante, tali percentuali non fanno presupporre un largo uso di questa strategia di apprendimento in prospettiva inclusiva nemmeno in questo ordine di scuola. Infatti, solo un terzo degli altri allievi (65 su 194, ovvero 33,5%) risponde "Abbastanza" e il 27,3% (53 su 194) degli altri allievi e il 19,2% degli allievi con DSA (5 su 26) risponde "Poco" + "Pochissimo".

Alla lettura dei PDP si nota che solo in 2 tra le 11 classi del campione di scuola secondaria gli insegnanti esplicitano l'insegnamento, agli allievi con DSA, della redazione degli appunti attraverso modalità alternative (scuola 5 classe 1A, scuola 6 classe 1D) e in 3 classi si prevede la dispensa da questi (scuola 6 1C, scuola 8 1F e 1L). Inoltre, solo nelle classi 1A e 1B della scuola 6, come si evince dalle Programmazioni di classe, i docenti perseguono, tra gli obiettivi di apprendimento per tutta la scolaresca, l'uso di tecniche per la trascrizione di appunti.

Tali dati, tuttavia, posti in relazione con l'altro ordine di scuola, fanno ritenere che nella scuola secondaria di primo grado, più che nella scuola primaria, si dia maggiore importanza all'uso degli appunti come efficace modalità per studiare, nonostante il numero di classi ancora esiguo in cui tale modalità è sollecitata.

Sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe sostengono che gli studenti possono frequentare "Poco" la biblioteca e le risorse informatiche (8 su 26, ovvero 30,7% vs 57 su 194, ovvero 29,3%) in modo autonomo, a fronte di 4 allievi con DSA su 26 (15,3%) e di 20 altri allievi su 194 (10,3%) che, invece, sono "Moltissimo" d'accordo nell'affermazione relativa all'Index 11.

Si tratta di un aspetto leggermente più critico rispetto alla scuola primaria (tab. 7.15), nonostante nella scuola secondaria l'impegno di studio richieda un maggior approfondimento sui libri ed una maggiore opportunità di ricorrere all'uso di

tecnologie dell'apprendimento, anche in vista di una progressiva autonomia nello studio.

Una percentuale più elevata di risposte “Poco” + “Pochissimo”, sia da parte degli allievi con DSA (9 su 26, ovvero 34,6%) sia degli altri allievi (99 su 194, ovvero 51,0%), si registra in riferimento all'Index 5, che chiede agli allievi quanto sono d'accordo sull'affermazione che, durante le lezioni, possano aiutarsi a vicenda, a coppie e in piccolo gruppo.

Dunque, poco più della metà degli altri allievi della classe ritiene che la modalità di *peer tutoring* e di *cooperative learning* siano poco o pochissimo impiegate, a dispetto degli studi di settore (Hattie, 2009; Calvani, 2014a) che dimostrano che il *peer tutoring* ha un effetto di efficacia di 0,55 e il *cooperative learning* di 0,41.

Tale dato è altresì confermato dalle risposte date dai medesimi allievi nella Parte Terza del *Core set*, in cui questi ultimi hanno dichiarato che la mancata possibilità di lavorare in gruppo è per loro una barriera all'attività e alla partecipazione.

Le tabelle 7.17 e 7.18 illustrano, per la scuola primaria e secondaria di primo grado, i risultati relativi al macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”.

Scuola Primaria							
Media dei V.A.	INDEX 7+12			V%	INDEX 7+12		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	72	6	78	Moltissimo	36,2%	40,0%	36,4%
Abbastanza	77	6	83	Abbastanza	38,7%	40,0%	38,8%
Poco	26	1	27	Poco	13,1%	3,3%	12,4%
Pochissimo	14	2	16	Pochissimo	6,8%	13,3%	7,2%
Ho bisogno di maggiori informazioni	11	1	11	Ho bisogno di maggiori informazioni	5,3%	3,3%	5,1%
Totale complessivo	199	15	214	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab.7.17 - Scuola Primaria: Index macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”

Scuola Secondaria Primo Grado							
Media dei V.A.	INDEX 7+12			V%	INDEX 7+12		
	DSA				DSA		
	No	Si	Totale		No	Si	Totale
Moltissimo	57	9	66	Moltissimo	29,1%	34,6%	29,8%
Abbastanza	85	7	92	Abbastanza	43,8%	25,0%	41,6%
Poco	24	6	30	Poco	12,4%	23,1%	13,6%
Pochissimo	15	2	17	Pochissimo	7,7%	7,7%	7,7%
Ho bisogno di maggiori informazioni	14	3	16	Ho bisogno di maggiori informazioni	7,0%	9,6%	7,3%
Totale complessivo	194	26	220	Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tab 7.18 - Scuola Secondaria di primo grado: Index macro indicatore "Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti"

Da esse si evince che più di un terzo del totale degli allievi di scuola primaria (36,4%) e poco meno di un terzo del totale degli allievi di scuola secondaria (29,8%) sono "Moltissimo" d'accordo, a fronte del 12,4% e del 13,6% che è "Poco" d'accordo, nel ritenere che gli insegnanti utilizzino alcune specifiche strategie didattiche riguardanti: l'insegnamento di modalità di presentazione del lavoro oggetto di studio e l'utilizzo di modalità valutative più orientate ad una valutazione formativa piuttosto che ad una registrazione meramente quantitativa dei risultati scolastici.

Si tratta di strategie didattiche di grande efficacia che dovrebbero essere ampiamente impiegate dai docenti. Infatti, l'"insegnante esperto" (Hattie, 2012) è anche colui che "concentra l'attenzione sull'apprendimento degli studenti, sulle loro reazioni e sulla gestione del feedback, sfruttando gli errori come occasione di crescita" (Calvani, 2014a, p. 40).

Lievi differenze tra i due ordini scolastici riguardano gli allievi con DSA, i quali rispondono che sono "Moltissimo" d'accordo alle affermazioni relative al macro indicatore considerato, per il 40,0% (6 su 15) nella scuola primaria e per il 34,6% (9 su 26) nella scuola secondaria.

Scuola Primaria						
V.A	INDEX 7			INDEX 12		
	DSA		Totale	DSA		Totale
	No	Si		No	Si	
Moltissimo	71	5	76	73	7	80
Abbastanza	68	6	74	86	6	92
Poco	34		34	18	1	19
Pochissimo	16	3	19	11	1	12
Ho bisogno di maggiori informazioni	10	1	11	11		11
Totale complessivo	199	15	214	199	15	214

Tab 7.19 - Scuola Primaria: Dettaglio Index del macro indicatore "Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti"

Nell'analisi di dettaglio relativa alla scuola primaria, l'affermazione che registra un numero più elevato di risposte "Moltissimo", sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, è rappresentata dall'Index 12. Infatti, 7 allievi con DSA su 15 (46,6%) e 73 altri allievi su 199 (36,6%) ritengono che agli alunni si insegna a presentare il lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo. Tale strategia didattica è particolarmente importante ai fini dell'acquisizione del metodo di studio, in quanto incide positivamente sullo sviluppo delle abilità relative all'uso delle strategie cognitive e metacognitive (cfr. CAP. 4).

Tale sviluppo è ancora più fondamentale per gli allievi che presentano un DSA, i quali hanno la necessità di adottare una pluralità di forme di apprendimento (orale, scritto, grafico-visuale) e di imparare ad apprendere attraverso modalità di interazione con gli altri (in gruppo). Infatti, l'insegnamento agli allievi di come presentare un lavoro, un apprendimento, un contenuto di studio è considerato una strategia didattica efficace, poiché la pratica guidata, ripetuta e variata è un modello di istruzione ricettivo e direttivo nel contempo.

Riguardo all'abitudine, da parte degli insegnanti, a non dare grande importanza agli errori presenti in un lavoro dell'allievo, quanto piuttosto all'impegno profuso da questo (Index 7), sono solo un terzo gli allievi con DSA che rispondono "Moltissimo" (5 su 15, ovvero 33,3%) e poco più di un terzo gli altri allievi (71 su 199, ovvero 35,6%); mentre gli altri due terzi si distribuiscono tra le risposte "Abbastanza" (6 su 15, ovvero 40,0% vs 68 su 199, ovvero 34,1%), "Poco" (0 su

15, ovvero 0,0% vs 34 su 199, ovvero 17,0%) e “Pochissimo” (3 su 15, ovvero 20,0% vs 16 su 199, ovvero 8,0%).

Ciò indica che, nelle classi quinte di scuola primaria, gli insegnanti, a seguito di tali risultati, sono chiamati a prestare maggiore attenzione a gestire il feedback e, dunque, all’adozione di forme di valutazione formativa adeguate e costruttive per tutti gli allievi e, in particolar modo, per gli allievi con DSA i quali, più degli altri, ai fini di acquisire un individuale metodo di studio, necessitano di un’istruzione diretta sulle strategie da adottare, ma anche di sviluppare un’adeguata competenza emotivo-motivazionale.

Infatti, “la motivazione [...] all’apprendimento è influenzata dal feedback che (gli allievi) ricevono nel processo stesso di apprendimento” (Calvani, 2014a, p. 44). Per essere efficace un feedback deve porre l’allievo nella condizione di rispondere a tre domande, quali: “Dove sto andando? Come sto procedendo? Quale deve essere il mio prossimo passo?” (ivi, p. 127). Quindi, gli insegnanti che sono meno preoccupati dell’errore e maggiormente interessati all’impegno dell’allievo sono maggiormente in grado di dare feedback utili allo studio e alla disposizione emotiva verso di esso.

Scuola Secondaria Primo Grado						
V.A	INDEX 7			INDEX 12		
	DSA			DSA		
	No	Si	Totale	No	Si	Totale
Moltissimo	51	9	60	62	9	71
Abbastanza	80	7	87	90	6	96
Poco	29	5	34	19	7	26
Pochissimo	17	3	20	13	1	14
Ho bisogno di maggiori informazioni	17	2	19	10	3	13
Totale complessivo	194	26	220	194	26	220

Tab 7.20 - Scuola Secondaria di primo grado: Dettaglio Index macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”

Dall’analisi di dettaglio relativa alla scuola secondaria di primo grado (tab. 7.20), risulta che l’affermazione sulla quale sono più d’accordo tutti gli allievi, con e senza DSA, è che “Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo” (Index 12).

Infatti, 9 allievi con DSA su 26 (34,6%) e 62 altri allievi su 194 (31,9%) rispondono che sono “Moltissimo” d’accordo. Ciononostante, nemmeno la metà degli altri allievi (90 su 194, ovvero 46,3%) e meno di un terzo degli allievi con DSA (6 su 26, ovvero 23,0%) rispondono “Abbastanza”.

Anche in questo ordine di scuola, dunque, non sempre, secondo gli allievi, gli insegnanti adottano una pluralità di modalità di esemplificazione di tecniche di studio, nonostante la letteratura di settore evidenzi che il modellamento su una molteplicità di strategie favorisce lo sviluppo di abilità nella costruzione del metodo. Infatti, la regolazione della difficoltà del compito attraverso facilitazioni adeguate, come il modellamento sistematico, è una delle componenti istruttive più efficaci (Kavale, 2005) per la formazione individuale.

L’importanza di impiegare nella didattica inclusiva per gli allievi con DSA una pluralità di strategie è, dunque, di fondamentale rilevanza anche nel proseguo degli studi fino all’università, laddove i docenti sono chiamati a prevedere, “nell’erogazione dei contenuti [...] l’uso di forme di comunicazione e rappresentazione diverse nella trasmissione delle informazioni e delle conoscenze” (Zecchi-Orlandini, Zappaterra, Campatelli, 2016, p. 67).

Da sottolineare, tuttavia, che “ciò comporta anche l’opportunità di non eccedere nella durata o nella quantità di informazioni da trasmettere durante le singole lezioni e di fornire per tempo e in forma chiara materiali didattici e informazioni pratiche” (*ibid.*).

Riguardo all’opinione degli allievi sull’affermazione “Agli insegnanti non importa se faccio degli errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio” (Index 7), 9 allievi con DSA su 26 (34,6%) e 51 altri allievi su 194 (26,2%) rispondono che sono “Moltissimo” d’accordo.

Dunque, appena un terzo degli allievi con DSA e meno di un terzo degli allievi della classe sostiene che gli insegnanti non badino agli errori.

Tali risultanze si inseriscono in una più ampia riflessione sulla bassa motivazione degli allievi partecipanti all’indagine, registrata attraverso la Parte Prima del *Core set* e considerata alla luce di quanto è emerso dall’analisi dei PDP di questo ordine di scuola, dove si evince che solo nelle 2 classi della scuola 5, sulle 11 totali, si

impiegano “rinforzi positivi¹³” che motivano l’allievo ad impegnarsi serenamente nell’attività di studio.

Rispetto a questo, c’è da tener presente che, secondo gli studi di Hattie (2012), che emergono da un vastissimo repertorio di meta-analisi, un insegnante esperto è colui che non favorisce la logica del *fai del tuo meglio*.

Alla luce di tali studi, dunque, nella presente ricerca, le basse percentuali di allievi che sono “Moltissimo” d’accordo e, in particolare, la percentuale di allievi con DSA che è “Poco” + Pochissimo” d’accordo sull’affermazione dell’Index 7 (8 su 26, ovvero 30,7%) inducono a leggere i dati anche da un punto di vista positivo.

Infatti, secondo Hattie, l’insegnante esperto è anche colui che “non favorisce una dipendenza eccessiva dal risultato scolastico, non è succube degli aspetti formali” (Calvani, 2014a, p. 41). Se si considerano entrambe queste riflessioni, si può affermare che “puntare a obiettivi chiari, condivisi con l’allievo, rispetto a qualunque generica affermazione del tipo *fai del tuo meglio* o *fai come pensi di fare*, è un punto di forza, un presupposto per l’efficacia: tutti gli approcci che si caratterizzano prioritariamente in tal senso (ad es. il *mastery learning*) conseguono un ES=0,6” (Calvani, 2014a, p. 44).

Di seguito, si commentano i risultati tratti dalla Parte Seconda e Terza del *Core set Nuovo Index/ICF-CY* relativi all’individuazione dei fattori ambientali che facilitano e ostacolano l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi delle classi campione. Tale rilevazione permette di indagare le dinamiche che agiscono trasversalmente alla genesi dei processi cognitivi, metacognitivi, autoregolativi ed emotivo-motivazionali sottesi all’acquisizione del metodo di studio, in coerenza con gli altri strumenti di rilevazione dei dati.

Nell’ambito del progetto di ricerca, sono stati presi in considerazione cinque fattori ambientali tratti dall’ ICF-CY, e precisamente sono state considerate le categorie alfanumeriche di seguito elencate.

-e130 “Prodotti e tecnologia per l’istruzione”.

¹³ Il rinforzo è un’operazione attraverso cui si aumenta la probabilità che l’allievo fornisca la risposta ad un compito. Vi sono vari tipi di rinforzo, quali: differenziale (l’insegnante gratifica l’allievo in assenza di comportamento inadeguato), negativo (riferito ad un comportamento inadeguato), positivo (riferito ad un comportamento adeguato), continuo (offerto ogniqualvolta si verifica il comportamento desiderato), intermittente (fornito solo dopo la ricezione di alcune risposte per facilitare il mantenimento del comportamento appreso), contingente (attivato a seguito di una risposta giusta) (Calvani, 2014a).

-e325 “Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità”.

-e330 “Persone in posizione di autorità”.

-e425 “Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità”.

-e430 “Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità”.

Tali fattori ambientali sono stati rinominati, rispetto allo strumento originale (Chiappetta Cajola, 2017a), come riportato nella tabella 7.21. Le risposte date dagli allievi sono state aggregate in base alle categorie alfanumeriche con cui l’ICF-CY articola i fattori ambientali presi in considerazione dall’indagine.

FATTORI AMBIENTALI (ICF-CY, WHO 2007)	
Facilitatori	Barriere
Relazioni tra le persone nella classe e nella scuola (e325)	Ambiente scolastico (e130)
Atteggiamenti degli insegnanti (e430)	Relazioni con gli insegnanti (e330)
Atteggiamenti dei compagni (e425)	Relazioni con i compagni (e325)
Strumenti utilizzati in classe (e130)	Strumenti didattici (e130)
Modo di insegnare dei docenti (e130)	Modo di fare dei docenti (e130)

Tab. 7.21 - Ridenominazione e Aggregazione delle categorie alfanumeriche

La tabella 7.22, per le 11 classi quinte di scuola primaria, mostra la frequenza con cui le categorie, selezionate per ciascun capitolo, sono considerate elementi di contesto, ossia fattori contestuali ambientali che agiscono facilitando gli allievi della classe, compresi gli allievi con DSA e che, nel linguaggio internazionale dell’ICF-CY, sono considerati, dunque, dei facilitatori.

Scuola primaria			
Descrizione del facilitatore e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Facilitatori		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Relazioni tra le persone nella classe e nella scuola (e325)	137	10	127
	64,0%	66,6%	63,8%
Atteggiamenti degli insegnanti (e430)	105	8	97
	49,0%	53,3%	48,7%
Atteggiamenti dei compagni (e425)	70	4	66
	32,7%	26,6%	33,1%
Strumenti utilizzati in classe (e130)	129	9	120
	60,2%	60,0%	60,3%
Modo di insegnare dei docenti (e130)	121	9	112
	56,5%	60,0%	56,2%

Tab.7.22 - Rilevazione fattori contestuali ambientali: il punto di vista degli allievi sulla presenza di facilitatori nella scuola primaria. Base rispondenti: 214 allievi, di cui 15 con DSA. (Ogni allievo ha indicato tre facilitatori)

Complessivamente, si riscontra che il maggior facilitatore rilevato tanto dagli allievi con DSA quanto dagli altri allievi della classe (10 su 15, ovvero 66,6% vs 127 su 199, ovvero 63,8%) è rappresentato da “Relazioni tra le persone nella scuola e nella classe”.

A questo segue il secondo facilitatore in ordine d’importanza, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi della classe, rappresentato dagli “Strumenti utilizzati in classe” (9 su 15, ovvero 60,0% vs 120 su 199, ovvero 60,3%), al pari, quest’ultimo, per gli allievi con DSA, del “Modo di insegnare dei docenti” (9 su 15, ovvero 60,0%), che risulta il terzo facilitatore per tutti gli allievi della classe (112 su 199, ovvero 56,2%).

“Atteggiamenti degli insegnanti”, rappresenta un maggior facilitatore per gli allievi con DSA rispetto agli altri allievi della classe (8 su 15, ovvero 53,3% vs 97 su 199, ovvero 48,7%), mentre la categoria riguardante gli “Atteggiamenti dei compagni”, rappresenta il minor facilitatore per tutti gli allievi della classe (70 su 214, ovvero 32,7%).

Dunque, il maggior facilitatore nella scuola primaria è rappresentato dalle “Relazioni tra le persone nella classe e nella scuola” considerate, da tutti gli allievi

della classe, un fattore ambientale importante (64,0%) per la determinazione di un'influenza positiva per la vita comunitaria e per l'apprendimento.

La frequenza riscontrata nelle relazioni sociali, che supera di poco quella rilevata per "Strumenti utilizzati in classe" (60,2%), infatti, rivela una buona presenza di rapporti positivi tra allievi e allievi, e tra allievi, docenti e famiglie, in forma di protezione e assistenza, che si sono consolidati nel corso della convivenza scolastica quotidiana.

In particolare, gli allievi fanno riferimento, negli approfondimenti qualitativi, alle relazioni "serene e affettuose", come opportunità per "stare bene", ed al "sentirsi più sicuri" per evitare "ansie e paure".

Per tutti gli allievi, soprattutto per coloro i quali presentano un DSA, è di fondamentale rilevanza apprendere in un ambiente che solleciti alla partecipazione, all'aiuto reciproco, all'accoglienza, allo sviluppo di competenze prosociali tali da contribuire a realizzare un clima sereno e positivo nella classe (De Beni, 1998; Caprera, Bonino, 2006) e nella scuola.

Vi è, in particolare, una correlazione evidente tra allievi con DSA e deficit delle abilità sociali (Bocci, 2005).

Infatti, le relazioni positive tra coetanei e il benessere complessivo dello stare in classe, considerato come "tutto l'universo dei domini della vita umana, inclusi aspetti fisici, mentali e sociali, che costituiscono quella che può essere chiamata una *buona vita*" (WHO, 2007, p. 211), sono aspetti correlati tra loro, in quanto scoraggiano l'antagonismo, la derisione e la prevaricazione e consentono di creare le condizioni per rispettarci, conoscersi, ascoltarsi, nonché chiedere e dare aiuto (Chiappetta Cajola, 2017a).

Se si confrontano questi risultati con il punto di vista degli allievi di classe prima di scuola secondaria di primo grado, si notano lievi differenze, come mostra la tabella 7.23 che riporta, per le 11 classi, la frequenza con cui le categorie alfanumeriche ICF-CY sono considerate dagli allievi fattori contestuali ambientali che agiscono facilitandoli.

Scuola secondaria di primo grado			
Descrizione del facilitatore e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Facilitatori		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Relazioni tra le persone nella classe e nella scuola (e325)	117	11	106
	53,1%	42,3%	54,6%
Atteggiamenti degli insegnanti (e430)	99	10	89
	45,0%	38,4%	45,8%
Atteggiamenti dei compagni (e425)	109	12	97
	49,5%	46,1%	50,0%
Strumenti utilizzati in classe (e130)	122	15	107
	55,4%	57,6%	55,1%
Modo di insegnare dei docenti (e130)	134	19	115
	60,9%	73,0%	59,2%

Tab.7.23 - Rilevazione fattori contestuali ambientali: il punto di vista degli allievi sulla presenza di facilitatori nella scuola secondaria di primo grado. Base rispondenti: 220 allievi, di cui 26 con DSA. (Ogni allievo ha indicato tre facilitatori)

Dalla lettura dei dati si evince che, diversamente dalla scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado il maggior facilitatore rilevato, tanto dagli allievi con DSA quanto dagli altri allievi della classe, è rappresentato dal “Modo di insegnare dei docenti” (19 su 26, ovvero 73,0% vs 115 su 194, ovvero 59,2%), seguito dagli “Strumenti utilizzati in classe” (15 su 26, ovvero 57,6% vs 107 su 194, ovvero 55,1%).

Il terzo facilitatore per gli allievi con DSA è costituito dagli “Atteggiamenti dei compagni” (12 su 26, ovvero 46,1%) e per gli altri allievi dalle “Relazioni tra le persone nella classe e nella scuola” (106 su 194, ovvero 54,6%).

Tali relazioni costituiscono il quarto facilitatore per gli allievi con DSA (11 su 26, ovvero 42,3%).

La categoria “e130 Prodotti e tecnologia per l’istruzione” è quella che, in entrambi gli ordini di scuola, registra una frequenza percentuale che supera, per tutti gli allievi della classe, il 55,4%.

Con frequenze leggermente maggiori per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini (9 su 15, ovvero 60,0% vs 15 su 26, ovvero 57,6%), infatti, gli “Strumenti utilizzati in classe”, quali: il computer, la lavagna interattiva multimediale (LIM),

i sussidi didattici, i libri, i materiali tecnologici e non, costituiscono un fattore ambientale facilitante l'attività di studio.

In particolare, gli allievi con DSA della scuola primaria e della scuola secondaria sostengono che tali strumenti li facilitino perché “sono facili da usare” e li “aiutano a capire meglio” (risposte “Mi aiuta molto + Mi aiuta abbastanza” rispettivamente per ordine di scuola: 8 su 15, ovvero 53,3% vs 13 su 26, ovvero 50,0%). Inoltre, li considerano dei facilitatori in quanto “possono utilizzarli insieme ai compagni” (6 su 15, ovvero 40,0% vs 14 su 26, ovvero 53,8%) e “sono divertenti e utili per lo studio” (7 su 15, ovvero 46,6% vs 13 su 26, ovvero 50,0%).

Tuttavia, come si vedrà più avanti, tali strumenti didattici, per taluni aspetti, sono anche percepiti, dagli allievi con DSA di entrambi gli ordini di scuola, come il terzo ostacolo, in ordine di gravità, all'apprendimento e alla partecipazione.

Il 60,0% (9 su 15) e il 73,0% (19 su 26), rispettivamente degli allievi con DSA di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado, hanno individuato come facilitatore anche il “Modo di insegnare dei docenti”, facendo riferimento, in particolare, all'aiuto che gli insegnanti danno loro per “capire ciò che devono imparare” (risposte “Mi aiuta molto + Mi aiuta abbastanza” rispettivamente per ordine di scuola: 7 su 15, ovvero 46,6% vs 17 su 26, ovvero 65,3%) ed al fatto che a loro “piace come gli insegnanti forniscono incoraggiamento se gli allievi “sbagliano” (6 su 15, ovvero 40,0% vs 15 su 26, ovvero 57,6%).

La differenza più evidente tra gli allievi della classe e gli allievi con DSA, e tra gli allievi dei due ordini scolastici, è data dagli “Atteggiamenti dei compagni di classe” e dagli “Atteggiamenti degli insegnanti”.

Infatti, mentre nella scuola primaria gli “Atteggiamenti degli insegnanti” costituiscono un facilitatore per più della metà degli allievi con DSA (8 su 15, ovvero 53,3%) e per poco meno della metà degli altri allievi della classe (97 su 199, ovvero 48,7%), per gli allievi della scuola secondaria tali atteggiamenti rappresentano il facilitatore minore, tanto per gli allievi con DSA (10 su 26, ovvero 38,4%) quanto per gli altri allievi della classe (89 su 194, ovvero 45,8%). Inversamente, mentre nella scuola secondaria gli “Atteggiamenti dei compagni di classe” costituiscono un facilitatore per il 46,1% degli allievi con DSA (12 su 26)

e per il 50,0% degli altri allievi (97 su 194), nella scuola primaria tali atteggiamenti rappresentano il minor facilitatore, tanto per gli allievi con DSA (4 su 15, ovvero 26,6%) quanto per gli altri allievi della classe (66 su 199, ovvero 33,1%). Infatti, tra le risposte “Mi aiuta molto”, solo 1 allievo con DSA su 15 dichiara di essere aiutato dai compagni quando è in difficoltà, solo 3 allievi ritengono di essere trattati amichevolmente, soltanto 2 sostengono di essere chiamati a giocare o ad interagire durante la ricreazione e 2 di ricevere gesti di generosità da parte dei compagni.

Tali risultati evidenziano talune difficoltà tra gli allievi nello stabilire rapporti sereni tra coetanei e di scambio reciproco, sia durante le attività didattiche sia nel corso dei momenti ricreativi. Ciò indica che nelle scuole primarie del campione è necessario lavorare maggiormente nella prospettiva inclusiva di tutti e di ciascuno, ponendo in essere le condizioni metodologico-organizzative per attualizzare la visione strategica dell’ “imparare a vivere insieme” (UNESCO, 1996), stimolando opportunamente gli allievi alla comprensione degli altri e ad apprezzare l’interdipendenza in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della comprensione reciproca e della pace (Delors, 1999).

Tali valori costituiscono il preludio per una vita comunitaria ove l’attività e la partecipazione individuale e sociale possono esprimersi al meglio e costituire, a loro volta, le basi per continuare ad imparare ad imparare lungo il corso della vita, sia nel contesto formale della scuola sia in quello non formale e informale fuori di essa.

Nella Parte Terza del *Core set*, analogamente alla Seconda, gli allievi hanno individuato, tra cinque, i tre fattori ambientali maggiormente ostacolanti a scuola. Le Tabelle 7.24 e 7.25 mostrano la frequenza con cui le categorie ICF-CY sono ritenute fattori contestuali ambientali che agiscono ostacolando gli allievi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e che, nel linguaggio internazionale dell’ICF-CY, sono considerati delle barriere.

Scuola primaria			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Modo di fare dei docenti (e130)	180	11	169
	84,1%	73,3%	84,9%
Relazioni con gli insegnanti (e330)	140	8	132
	65,4%	53,3%	66,3%
Ambiente scolastico (e130)	135	10	125
	63,0%	66,6%	62,8%
Strumenti didattici (e130)	114	9	105
	53,2%	60,0%	52,7%
Relazioni con i compagni (e325)	73	7	169
	34,1%	46,6%	84,9%

Tab.7.24 - Rilevazione fattori contestuali ambientali: il punto di vista degli allievi sulla presenza di barriere nella scuola primaria. Base rispondenti: 214 allievi, di cui 15 con DSA. (Ogni allievo ha indicato tre barriere).

Le categorie alfanumeriche selezionate sono elencate di seguito.

- “Prodotti e tecnologia per l’istruzione” (e130).
- “Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità” (e325).
- “Persone in posizione di autorità” (e330).

In riferimento alla prima categoria menzionata, sono stati considerati, in particolare, l’“Ambiente scolastico”, gli “Strumenti didattici” e il “Modo di fare dei docenti”; in riferimento alla seconda, le “Relazioni con i compagni”; per la terza le “Relazioni con gli insegnanti” (Chiappetta Cajola, 2017a).

Le risposte date dagli allievi sono state aggregate in base alle categorie con cui l’ICF-CY articola i fattori ambientali (tab. 7.21).

Complessivamente emerge che, nella scuola primaria, le barriere individuate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: “Modo di fare dei docenti” (11 su 15, ovvero 73,3%), “Ambiente scolastico” (10 su 15, ovvero 66,6%), “Strumenti didattici” (9 su 15, ovvero 60,0%), “Relazioni con gli insegnanti” (8 su 15, ovvero 53,3%), “Relazioni con i compagni” (7 su 15, ovvero 46,6%).

Le barriere individuate dagli altri allievi, in ordine di gravità di impatto, sono: “Modo di fare dei docenti” e “Relazioni con i compagni” (169 su 199, ovvero 84,9%), “Relazioni con gli insegnanti” (132 su 199, ovvero 66,3%), “Ambiente

scolastico” (125 su 199, ovvero 62,8%) e “Strumenti didattici” (105 su 199, ovvero 52,7%).

Da ciò si evince che, per tutti gli allievi della classe di scuola primaria, il maggior ostacolo ai fini dell’acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva è rappresentato dal “Modo di fare dei docenti”, cioè, dalle modalità attraverso cui questi stessi promuovono tale acquisizione (se danno incoraggiamenti, come assegnano i voti, se forniscono ulteriori spiegazioni in caso di difficoltà ecc.) e dalle “Relazioni con i compagni”.

Riguardo quest’ultima barriera, in particolare, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe dichiarano di essere “presi in giro nelle loro prestazioni di studio” (risposte: “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”: 4 su 15, ovvero 26,6% vs 23 su 199, ovvero 11,5%), dinamica che rappresenta un fattore particolarmente ostacolante per gli allievi con DSA, perché influenza in modo negativo gli aspetti emotivo-motivazionali che rappresentano una delle fragilità che li contraddistinguono e per le quali è necessario che la scuola promuova forme di inclusione (cfr. CAP. 4).

Infatti, tali allievi hanno registrato un basso punteggio (4,3) nel fattore A4 del *QSAr* relativo alla “Percezione di competenza” e nel fattore A3 relativo alle “Attribuzioni casuali” (3,1)¹⁴.

La seconda barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA di scuola primaria, è rappresentata dall’ “Ambiente scolastico” (10 su 15, ovvero 66,6%), mentre tale fattore risulta la terza barriera in ordine di gravità per gli altri allievi della classe (125 su 199, ovvero 62,8%). Esso è considerato nelle sue caratteristiche precipue (se la disposizione dei banchi favorisce lo studio in gruppi, se sono presenti strumenti tecnologici e non, e ambienti adibiti allo studio, se è possibile la consultazione libraria ecc.).

Tale dato può essere messo in relazione con quello riguardante gli “Strumenti didattici”, che rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA e il quarto per gli altri allievi della classe (9 su 15, ovvero 60,0% vs 105 su 199, ovvero 52,7%).

¹⁴ Il valore di riferimento considerato positivo per questi fattori nel *QSAr* è pari o superiore a 5 (cfr. § 7.5 e successivi).

Dall'analisi di dettaglio, infatti, si evince che gli allievi con DSA ritengono di essere particolarmente ostacolati dal fatto che “nell'aula non c'è spazio per muoversi bene e per studiare insieme agli altri” (risposte “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”: 7 su 15, ovvero 46,6%), mentre gli altri allievi dal fatto che “nell'aula, la disposizione dei banchi è sempre la stessa e non si può lavorare in gruppo” (risposte “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”: 58 su 199, ovvero 29,1%).

Tali aspetti confermano quanto dichiarato dagli altri allievi, nella Parte Prima del *Core set*, in merito all'affermazione che “Nelle lezioni spesso gli studenti si aiutano a vicenda, a coppie o in piccoli gruppi” (Index 5), dove solo il 27,6% risponde di essere “Moltissimo” d'accordo.

Il fattore ambientale “Relazioni con gli insegnanti”, è registrato come una delle maggiori barriere per tutti gli allievi della classe (65,4%).

Nello specifico, il 33,3% degli allievi con DSA (5 su 15) e il 35,6% (71 su 199) degli altri allievi (risposte: “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”) rilevano ostacolante l'indisponibilità degli insegnanti a “lodare” gli studenti quando questi ultimi “svolgono bene un compito, o un'interrogazione, oppure quando si comportano bene”; e ancora, rispettivamente il 26,6% (4 su 15) ed il 34,1% (68 su 199) reputa “Molto” + “Abbastanza” ostacolante la tendenza dei docenti a “rimproverarli esageratamente davanti a tutti per una prestazione di studio inadeguata”; il 33,3% (5 su 15) ed il 39,6% (79 su 199) trovano ostacolante che gli insegnanti non li avvisino “prima dell'interrogazione”, mentre il 33,3% (5 su 15) degli allievi con DSA ed il 38,6% (77 su 199) degli altri allievi giudicano ostacolante che gli insegnanti non “tengano conto degli interessi di studio” degli allievi medesimi.

Dunque, la maggior parte di tutti gli allievi della classe trova particolarmente ostacolante per l'apprendimento il fatto che gli insegnanti non li avvisino prima di un'interrogazione.

Ciò è confermato dai dati scaturiti sia dai PDP sia dalle Programmazioni di classe dove, per la scuola primaria, emerge che in nessuna classe viene utilizzata quale misura compensativa e strategia di insegnamento connessa allo sviluppo del

metodo di studio quella relativa alle “interrogazioni programmate”, ad eccezione della classe VA della scuola 4 (cfr. § 7.1.1, 7.1.2 e § 7.1.3, 7.1.4).

Da una lettura complessiva del *Core set*, si riscontra, come si è detto, che gli atteggiamenti dei compagni e degli insegnanti sono fattori ambientali di cui è fondamentale tener conto per instaurare un contesto inclusivo, in quanto il percorso scolastico di tutti gli allievi è influenzato dalla relazione educativa che si sviluppa nel contesto della classe.

E' noto, infatti, che un clima sereno favorisce la comunicazione e facilita la possibilità di scambio per la crescita culturale e per la maturazione personale: il “successo dell'apprendimento dipende per una buona percentuale dalle dinamiche relazionali che si instaurano” (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993, 45).

In quest'ottica, è “la dimensione del *prendersi cura* dell'allievo, nella sua totalità, la chiave che può favorire l'instaurazione di un clima classe funzionale” (Renati, Zanetti 2009, p. 52). Inoltre, ai fini della presente indagine, è opportuno considerare che affettività e cognizione sono strettamente correlate nelle attività di studio, e quanto più l'allievo ha un buon rapporto con i compagni di classe e con i docenti, tanto più può dedicarsi allo studio con risultati migliori.

Nell'ambito fin qui delineato, è interessante porre in relazione tali risultanze con il punto di vista degli allievi di scuola secondaria di primo grado (tab. 7.25).

Scuola secondaria di primo grado			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Ambiente scolastico (e130)	177	21	156
	80,4%	80,7%	80,4%
Modo di fare dei docenti (e130)	148	20	128
	67,2%	76,9%	65,9%
Relazioni con i compagni (e325)	123	13	110
	55,9%	50,0%	56,7%
Strumenti didattici (e130)	113	14	99
	51,3%	53,8%	51,0%
Relazioni con gli insegnanti (e330)	99	10	89
	45,0%	38,4%	45,8%

Tab. 7.25 - Rilevazione fattori contestuali ambientali: il punto di vista degli allievi sulla presenza di barriere nella scuola secondaria di primo grado. Base rispondenti 220, di cui 26 con DSA e 194 altri allievi. (Ogni allievo ha indicato tre barriere.)

Le barriere riscontrate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: “Ambiente scolastico” (21 su 26, ovvero 80,7%), “Modo di fare dei docenti” (20 su 26, ovvero 76,9%), “Strumenti didattici” (14 su 26, ovvero 53,8%), “Relazioni con i compagni” (13 su 26, ovvero 50,0%) e “Relazioni con gli insegnanti” (10 su 26, ovvero 38,4%).

Le barriere individuate dagli altri allievi della classe, in ordine di gravità di impatto, sono: “Ambiente scolastico” (156 su 194, ovvero 80,4%), “Modo di fare dei docenti” (128 su 194, ovvero 65,9%), “Relazioni con i compagni” (110 su 194, ovvero 56,7%), “Strumenti didattici” (99 su 194, ovvero 51,0%) e “Relazioni con gli insegnanti” (89 su 194, ovvero 45,8%).

Dunque, l’“Ambiente scolastico” è ritenuto la barriera più grave sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi (21 su 26, ovvero 80,7% vs 156 su 194, ovvero 80,4%).

In particolare, gli allievi con DSA della scuola primaria e secondaria di primo grado percepiscono un ostacolo importante (risposte “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”) il fatto che: nella scuola “non ci sono spazi dove poter fare ricreazione, giocare, stare insieme liberamente” (rispettivamente per ordine di scuola: 5 su 15, ovvero 33,3% vs 11 su 26, ovvero 42,3%), “nell’aula non ci sono spazi per muoversi bene e per studiare insieme agli altri” (7 su 15, ovvero 46,6% vs 10 su 26, ovvero 38,4%), “la disposizione dei banchi è sempre la stessa e non si può lavorare in gruppo” (2 su 15, ovvero 13,3% vs 10 su 26, ovvero 38,4%), “nell’aula di informatica ci sono pochi computer per poter lavorare in coppia” (4 su 15, ovvero 26,6% vs 11 su 26, ovvero 42,3%).

Dalla lettura di questi dati, si notano differenze tra i due ordini scolastici, in particolar modo per la maggiore importanza data dagli allievi di scuola secondaria al lavoro in gruppo e in coppia.

Tale risultato è da porre in relazione con quanto emerge dalla Parte Prima del *Core set* relativamente alle risposte degli allievi di scuola primaria e di scuola secondaria in riferimento al macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”. Questi, per più di un terzo, sono “Poco” e “Pochissimo” d’accordo nel ritenere che in classe si impieghino “modalità di studio individuale

e collaborativo” (33,6% vs 38,7%) e che “Nelle lezioni gli studenti si aiutano a vicenda, a coppie e in piccoli gruppi” (37,8% vs 49,0%).

La seconda barriera di maggior impatto, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, è rappresentata dal “Modo di fare dei docenti” (20 su 26, ovvero 76,9% vs 128 su 194, ovvero 65,9%) che, secondo il punto di vista degli allievi, incide negativamente sull’attività di studio e sulla partecipazione.

In particolare, l’aspetto più ostacolante riguarda, per gli allievi con DSA, la quantità dei “compiti assegnati a casa” (11 su 26, ovvero 42,3%) e, per gli altri allievi della classe, il fatto di non tener conto, da parte degli insegnanti, che la loro distrazione possa anche essere “dovuta alla stanchezza per la giornata scolastica” (59 su 194, ovvero 30,4%).

Altri aspetti considerati barriere per l’apprendimento, ma di minor conto rispetto ai precedenti sono, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, la mancata possibilità di “intervenire durante la lezione per fare domande, dire un esempio, raccontare un fatto” (4 su 26, ovvero 15,3% vs 57 su 194, ovvero 29,3%) e, solo per gli altri allievi della classe, la tendenza dei docenti a “non preoccuparsi se i compiti assegnati sono stati svolti oppure no” (37 su 194, ovvero 19,0%).

Tuttavia, nonostante tale ultimo dato, dal *Questionario per genitori* risulta che il 58,0% degli altri allievi della classe consegna i “compiti completi e ordinati” e l’82,9% “secondo i tempi concordati”.

Ciò ad indicare che, anche se gli insegnanti non mettono in atto azioni volte alla promozione di un’applicazione allo studio motivata e serena attraverso un maggiore controllo dello svolgimento dei compiti assegnati per casa, gli allievi dimostrano senso di responsabilità verso le richieste scolastiche, anche grazie al controllo da parte delle famiglie.

La terza barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA di scuola secondaria, è rappresentata dagli “Strumenti didattici” (14 su 26, ovvero 53,8%), mentre per gli altri allievi dalle “Relazioni con i compagni” (110 su 194, ovvero 56,7%).

In particolare, l’aspetto della categoria declinata in “Strumenti didattici” considerato più problematico, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, è che la lavagna interattiva multimediale (LIM) “viene usata poco per trovare immagini, notizie e suggerimenti, o non c’è” (risposte “Mi ostacola molto” + “Mi

ostacola abbastanza”: 9 su 26, ovvero 34,6% vs 40 su 194, ovvero 20,6%) e che “il computer viene usato poco per svolgere i compiti o altre attività , o non c’è” (11 su 26, ovvero 42,3% vs 34 su 194, ovvero 17,5%).

Tali dati possono essere collegati a quelli tratti dal *QSAr* (cfr. § 7.5.1 e seguenti), dal quale si evince che, per tale ordine di scuola, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi hanno una bassa percezione delle loro competenze in merito all’utilizzo di organizzatori semantico-anticipati e di “Strategie grafiche per comprendere, ricordare, sintetizzare”, dunque, in merito all’uso degli strumenti didattici utili all’apprendimento e all’attività di studio (4,6 vs 4,5).¹⁵

Questi primi dati relativi ad entrambi gli ordini di scuola confermano che, per il miglioramento continuo dell’organizzazione della didattica in funzione dello studio, è necessario partire dall’analisi degli spazi educativi, in termini di quantità e di qualità (Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2014), cioè di quegli spazi fisici e materiali in cui l’allievo si colloca all’interno dell’edificio scolastico.

Infatti, una determinata categorizzazione dello spazio educativo può implicitamente tradursi in esclusione di alcuni allievi.

Le barriere architettoniche interne ed esterne all’edificio scolastico ne sono l’esempio più eclatante, ma rappresentano solo il primo elemento a cui si pensa in termini di accesso alla struttura e, del resto, garantire l’accesso non significa affatto esaurire il problema dell’esclusione (Bocci, 2013).

Bisogna infatti assicurarsi, per tutti gli allievi, che nella classe vi siano le condizioni più favorevoli all’attività e alla partecipazione, considerando la presenza e/o l’assenza dei posti materiali, dei sussidi, degli strumenti tecnologici e non, delle attrezzature.

Non solo, è necessario, in particolar modo per gli allievi che presentano un DSA, organizzare spazi ben strutturati per svolgere attività che abbiano specifiche funzionalità, a seconda delle esigenze di ciascun allievo (*Stella*, 2003; *Stella*, *Grandi*, 2011) e che permettano di svolgere il lavoro educativo e didattico in modo efficace, cooperativo e gradevole.

¹⁵ Il valore medio di riferimento considerato positivo per tali fattori è pari o superiore a 5.

Dai dati (tabb. 7.24 e 7.25) emerge infatti che gli “Strumenti didattici” rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini scolastici (9 su 15, ovvero 60,0% vs 14 su 26, ovvero 53,8%) e per più della metà degli altri allievi (105 su 199, ovvero 52,7% vs 99 su 194, ovvero 51,0%).

Ciò fa ritenere che non è sempre scontata, nella scuola, né la presenza di materiali di facilitazione del compito, né l’impiego di strumenti compensativi *ad hoc*, nonostante siano proprio le istituzioni scolastiche ad avere il compito di promuoverne un uso efficiente e il più possibile condiviso con la classe (Miur, 2011).

Le “Relazioni con i compagni” sono considerate un fattore più ostacolante per gli altri allievi di scuola primaria rispetto agli altri allievi di scuola secondaria di primo grado (169 su 199, ovvero 84,9% vs 110 su 194, ovvero 56,7%).

In particolare, tale fattore attiene alla difficoltà di stabilire rapporti sereni tra coetanei e alla tendenza dei compagni a prendersi in giro, tanto su aspetti personali quanto su quelli legati al rendimento scolastico. Ciò conferma l’importanza e la necessità di apprendere in un ambiente che stimoli allo sviluppo di competenze prosociali, in un clima sereno e positivo, in cui si curino tanto le relazioni tra compagni quanto il benessere complessivo dello stare in classe.

Si evidenzia, dunque, un punto di vista comune tra gli allievi con DSA di entrambi gli ordini di scuola nella rilevazione delle principali barriere più ostacolanti per l’acquisizione del metodo di studio.

Alcune discrepanze si evincono tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe rispetto alle “Relazioni con i compagni”, considerate dagli allievi con DSA di entrambi gli ordini tra i fattori ambientali meno ostacolanti (7 su 15, ovvero 46,6% vs 13 su 26, ovvero 50,0%) e dagli altri allievi di scuola primaria il fattore maggiormente ostacolante (169 su 199, ovvero 84,9%), unitamente al “Modo di fare dei docenti” (169 su 199, ovvero 84,9%).

Le “Relazioni con gli insegnanti” risultano l’ostacolo di minor impatto sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi di scuola secondaria (10 su 26, ovvero 38,4% vs 89 su 194, ovvero 45,8%) e la quarta barriera in ordine di gravità per gli allievi con DSA di scuola primaria (8 su 15, ovvero 53,3%).

In merito a tale aspetto, le maggiori barriere, da parte degli allievi con DSA, si riscontrano nel fatto che gli insegnanti non li lodano quando “svolgono bene un compito o un’interrogazione, o quando (si) comportano bene” (risposte “Mi ostacola molto”+ “Mi ostacola abbastanza”: 7 su 26, ovvero 26,9%); mentre per gli altri allievi della classe gli aspetti maggiormente ostacolanti rispetto alle “Relazioni con gli insegnanti” si registrano nel fatto che li “rimproverano esageratamente davanti a tutti per una prestazione di studio inadeguata” (risposte “Mi ostacola molto”+ “Mi ostacola abbastanza”: 44 su 194, ovvero 22,6%).

Tali dati sono in linea con quanto dichiarato nella Parte Prima del *Core set*, da cui emerge che solo il 25,1% degli altri allievi della classe è “Moltissimo” d’accordo nel ritenere che i docenti siano “equi quando sanzionano uno studente” (Index 4).

La lettura dei dati scaturiti dall’elaborazione e dall’analisi congiunta ottenuta dagli altri strumenti di rilevazione previsti dall’indagine e illustrata di seguito permette di esplorare ancor più approfonditamente le condizioni messe in atto dalla scuola in ordine alla promozione del metodo di studio, in una prospettiva inclusiva.

7.3.2. Il Core set ICF-CY per gli insegnanti

La compilazione della Parte Prima del *Core set ICF-CY* ha consentito agli insegnanti di rilevare la presenza e l’incidenza dei facilitatori e delle barriere sulla partecipazione e sull’apprendimento degli allievi con DSA, mentre la compilazione della Parte Seconda ha permesso loro di rilevare le difficoltà incontrate dagli allievi medesimi nelle attività individuali che richiedono abilità di ordine cognitivo, metacognitivo, affettivo-relazionale e organizzativo implicate nelle attività di studio.

Le tabelle 7.26 e 7.27 mostrano i fattori ambientali che, secondo il punto di vista dei docenti, agiscono come barriere e/o come facilitatori dell’attività e della partecipazione degli allievi con DSA di scuola primaria e secondaria.

Le categorie alfanumeriche di cui gli insegnanti hanno tenuto conto per la compilazione del *Core set* sono illustrate nelle tabelle 6.9 e 6.12 (cfr. § 6.5.1).

Allievi con DSA: scuola primaria															
	Attributo														Totale
	e130	e310	e315	e325	e330	e355	e410	e415	e425	e430	e450	e5800	e585	e5855	
Barriera "Moltissimo"		2					2								4
Barriera "Molto"	2	2				3	1	1			2				11
Barriera "Abbastanza"	2	3	1	1	1	2	3			1		4		5	23
Barriera "Per nulla, poco"	2						1		1						4
Totale	6	7	1	1	1	5	7	1	1	1	2	4		5	42
Facilitatore "Moltissimo"		1		2				1	1	2			1		8
Facilitatore "Molto"	2	2	2	2	7	1	1	1	5	8	3		2	1	37
Facilitatore "Abbastanza"	4	3	2	4	7	2	2	4	4	1			1	2	36
Facilitatore "Per nulla, poco"	2	1	1	2		1		1			2	1	5	3	19
Totale	8	7	5	10	14	4	3	7	10	11	5	1	9	6	100
Mancante	1	1	9	4		6	5	7	4	3	8	10	6	4	68
Totale complessivo	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	210

Tab. 7.26 – Fattori ambientali che agiscono come barriere e/o come facilitatori dell'attività e della partecipazione. Scuola primaria

Allievi con DSA: scuola secondaria di primo grado															
	Attributo														Totale
	e130	e310	e315	e325	e330	e355	e410	e415	e425	e430	e450	e5800	e585	e5855	
Barriera "Moltissimo"		1					1					1			3
Barriera "Molto"		3	1									2			6
Barriera "Abbastanza"	5	1	2			1	2	1	2	2	1	1	1	2	21
Barriera "Per nulla, poco"	1	1	1	1				1				1	2	3	11
Totale	6	6	4	1		1	3	2	2	2	1	5	3	5	41
Facilitatore "Moltissimo"		3		2	2	1	2	1	4	5		1	1	1	23
Facilitatore "Molto"	1	7	1	11	15	4	6	1	5	13	4	8	13	8	97
Facilitatore "Abbastanza"	14	5	1	7	6	9	5	1	10	4	9	5	5	7	88
Facilitatore "Per nulla, poco"	5	1	1	2	1	2	2		5	1	3	6	4	4	37
Totale	20	16	3	22	24	16	15	3	24	23	16	20	23	20	245
Mancante		4	19	3	2	9	8	21		1	9	1		1	78
Totale complessivo	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	364

Tab. 7.27 - Fattori ambientali che agiscono come barriere e/o come facilitatori dell'attività e della partecipazione. Scuola secondaria di primo grado

Secondo gli insegnanti di classe quinta di scuola primaria, le maggiori barriere per gli allievi con DSA, considerando tutte le opzioni di risposta da “Moltissimo” a “Poco”, sono rappresentate come segue: “Famiglia” e “Atteggiamenti della famiglia” (7 su 15), da “Strumenti e strategie didattiche” (6 su 15), “Operatori sanitari” e “Scelte inclusive di politica scolastica” (5 su 15), “Atteggiamenti degli

operatori sanitari” (2 su 15), “Famiglia allargata”, “Atteggiamenti della famiglia allargata”, “Compagni di classe”, “Atteggiamenti dei compagni di classe”, “Insegnanti” e “Atteggiamenti degli insegnanti” (1 su 15).

Secondo gli insegnanti di classe prima di scuola secondaria, le maggiori barriere per gli allievi con DSA, considerando tutte le opzioni di risposta da “Moltissimo” a “Poco”, sono rappresentate come segue: “Strumenti e strategie didattiche” e “Famiglia” (6 su 26), “Servizi sanitari” e “Scelte inclusive di politica scolastica” (5 su 26), “Famiglia allargata” (4 su 26), “Atteggiamenti della famiglia” e “Scelte di politica scolastica” (3 su 26), “Atteggiamenti della famiglia allargata”, “Atteggiamenti dei compagni di classe” e “Atteggiamenti degli insegnanti” (2 su 26), “Compagni di classe”, “Operatori sanitari” e “Atteggiamenti degli operatori sanitari” (1 su 26).

Le barriere più ostacolanti (risposte “Moltissimo” + “Molto”) per 7 allievi con DSA su 15 della scuola primaria e per 5 allievi su 26 della scuola secondaria sono rappresentate dai famigliari (e310) e dai loro atteggiamenti (e 410), sia in termini di relazione e sostegno emotivo dato agli allievi, sia in termini di assistenza nelle attività scolastiche ed extrascolastiche, come ad esempio nella preparazione del materiale ecc. (risposte “Moltissimo” + “Molto”+ “Abbastanza”+ “Per nulla, poco”: 7 allievi su 15 vs 3 su 26).

In tale ambito, è da considerare che, dei 3 Istituti Comprensivi partecipanti all’indagine, in base a quanto è emerso dall’*Intervista* ai dirigenti scolastici, solo uno coinvolge i genitori nelle attività scolastiche e in nessuno vengono programmati incontri, iniziative, tavole rotonde e dibattiti con i genitori sulle tematiche inerenti lo sviluppo e la promozione del metodo di studio.

Tale dato e la rilevazione dei docenti di scuola primaria, secondo i quali i genitori costituiscono una barriera di grado elevato (risposte “Moltissimo”: 2 allievi su 15, “Molto” 2 allievi su 15), evidenziano la necessità di costruire, nelle scuole del campione, un rapporto più sinergico tra insegnanti e famiglia (Pati, 2004; Chiappetta Cajola, 2008a), coinvolgendo maggiormente i genitori ed incoraggiandoli ad esprimere il loro punto di vista sul contesto scolastico.

Nella prospettiva della *governance* dei bisogni educativi speciali, infatti, la cultura di governo partecipato della scuola non può prescindere dal riconoscimento del

ruolo fondamentale della famiglia, da attivare promuovendo scambi comunicativi tali da coinvolgere entrambi i genitori nella vita scolastica dell'allievo (Chiappetta Cajola, 2017b).

Un dato interessante, soprattutto per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, è fornito dalla "Famiglia allargata" (e 315) che rappresenta, secondo gli insegnanti, considerando tutte le opzioni di risposta da "Moltissimo" a "Poco", una barriera per 4 allievi su 26.

Non si tratta di una percentuale importante ma è opportuno, ai fini della presente ricerca, sottolineare che i docenti hanno rilevato che la presenza di alcuni parenti o compagni di vita dei genitori che non coincidono con il padre o con la madre dell'allievo con DSA, non lo sostengono in termini di assistenza e protezione nell'ambito delle attività scolastiche e di studio, ma anzi ne costituiscono un ostacolo (risposte "Molto": 1 allievo; "Abbastanza": 2 allievi; "Per nulla o poco": 1 allievo).

Una barriera rappresentata dagli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola è costituita dai "Servizi sanitari" (e5800), considerati ostacolanti (risposte "Moltissimo" + "Molto" + "Abbastanza" + "Poco") per un terzo degli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado (5 su 26) e "Abbastanza" ostacolanti per 4 su 15 allievi di scuola primaria.

Secondo i docenti, dunque, nel contesto scolastico vi sono pochi servizi utili alla prevenzione e al trattamento delle difficoltà specifiche di apprendimento, anche sotto forma di interventi individuali da effettuarsi presso le sedi scolastiche.

Tra questi, l'attivazione di laboratori logopedici, psicomotori, di alfabetizzazione emotiva rappresenterebbe un importante ausilio per gli allievi con DSA. Infatti, tali attività, nei casi in cui vengono proposte in sinergia tra genitori, insegnanti ed operatori socio-sanitari nelle scuole del campione, rappresentano un facilitatore, come si evince dal punto di vista degli insegnanti di scuola secondaria che hanno considerato tale categoria ICF-CY (e5800) come un facilitatore importante per un totale di 14 allievi su 26 (risposte "Moltissimo": 1; "Molto": 8; "Abbastanza": 5), al punto da costituire il terzo facilitatore per quest'ordine di scuola.

Dalla lettura dei dati del *Core set* emerge dunque che la collaborazione tra operatori socio-sanitari e scuola è ritenuta di primaria rilevanza ai fini di sostenere

gli allievi con DSA nella costruzione del metodo di studio e nella promozione della loro partecipazione sociale.

Da una lettura incrociata tra il *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per allievi e il *Core set ICF-CY* per insegnanti, si riscontra un aspetto di convergenza tra il punto di vista dei docenti e quello degli allievi con DSA. Infatti, gli allievi con DSA di entrambi gli ordini scolastici indicano “Strumenti e strategie didattiche” (e130) come il terzo ostacolo all’apprendimento in ordine di gravità, e gli insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria considerano tale categoria rispettivamente la seconda e la prima barriera per tali allievi.

Anche dall’analisi dei PDP e delle Programmazioni annuali di classe di entrambi gli ordini scolastici, infatti, si evince che le strategie di insegnamento connesse all’acquisizione di abilità legate allo studio sono carenti nelle classi partecipanti all’indagine e, soprattutto, dall’analisi dei PAI e dei POF dei 3 Istituti Comprensivi emerge che, nei casi in cui esse sono presenti, non mirano a sviluppare le più rilevanti componenti del metodo di studio (cfr. CAP. 3). Dall’analisi di tali documenti, infatti, risulta che solo un Istituto Comprensivo su 3, a cui afferiscono 2 delle 8 scuole del campione, si pone l’obiettivo formativo di promuovere il metodo di studio nella prospettiva inclusiva in ordine alle sue componenti principali, tra le quali quelle che prevedono lo sviluppo, oltre che di strategie metacognitive, anche di strategie emotivo-motivazionali.

Le medesime categorie alfanumeriche dell’ICF-CY, presenti nella Parte Prima del *Core set*, sono state prese in considerazione per individuare i facilitatori all’apprendimento e alla partecipazione degli allievi con DSA.

L’analisi di dettaglio (tab. 7.26), considerando tutte le opzioni di risposta da “Moltissimo” a “Poco”, mostra che, per i docenti di classe quinta di scuola primaria, i più importanti facilitatori degli allievi con DSA sono: “Insegnanti” (14 su 15), “Atteggiamenti degli insegnanti” (11 su 15), “Compagni di classe” e “Atteggiamenti dei compagni di classe” (10 su 15), “Servizi, sistemi e politiche dell’istruzione e della formazione” (9 su 15), “Strumenti e strategie didattiche” (8 su 15), “Famiglia” e “Atteggiamenti della famiglia allargata” (7 su 15), “Scelte inclusive di politica scolastica” (6 su 15), “Famiglia allargata” e “Atteggiamenti

degli operatori sanitari” (5 su 15), “Operatori sanitari” (4 su 15), “Atteggiamenti della famiglia” (3 su 15), “Servizi sanitari” (1 su 15).

L’analisi di dettaglio della scuola secondaria di primo grado (tab. 7.27), considerando tutte le opzioni di risposta da “Moltissimo” a “Poco”, evidenzia che i facilitatori riscontrati dagli insegnanti sono: “Insegnanti” e “Atteggiamenti dei compagni di classe” (24 su 26), “Atteggiamenti degli insegnanti” e “Scelte di politica scolastica” (23 su 26), “Compagni di classe” (22 su 26), “Strumenti e strategie didattiche” e “Servizi sanitari” (20 su 26), “Famiglia” e “Atteggiamenti degli operatori sanitari” (16 su 26), “Atteggiamenti della famiglia” (15 su 26), “Famiglia allargata” e “Atteggiamenti della famiglia allargata” (3 su 26).

Dunque, il punto di vista degli insegnanti dei due ordini scolastici, relativamente ai facilitatori, è sostanzialmente analogo.

Infatti, per la maggior parte dei docenti, loro stessi (e330) e i compagni di classe (e325), e i loro atteggiamenti (e 425 ed e430) costituiscono i facilitatori più importanti per gli allievi con DSA, unitamente alle scelte inclusive (e5855) promosse dalla scuola e all’apporto fornito dai servizi e dalle politiche di istruzione e della formazione (e585).

La tabella seguente mostra i risultati relativi alla Parte Seconda del *Core set* relativa alla componente “Attività e Partecipazione” per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Allievi con DSA: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado								
	Attributo							Totale
	d115	d137	d160	d175	d230	d240	d820	
Difficoltà "Totale"		1		1		1		3
Difficoltà "Grave"	9	7	12	10	4	11	10	63
Difficoltà "Media"	19	15	16	17	12	19	14	112
Difficoltà "Nessuna o lieve"	13	18	13	13	25	10	17	109
Totale complessivo	41	41	41	41	41	41	41	287

Tab. 7.28 - Dettaglio Componente “Attività e Partecipazione”. Scuola primaria e secondaria di primo grado

Gli insegnanti di entrambi gli ordini hanno riscontrato difficoltà in 7 su 17 categorie/sottocategorie alfanumeriche prese in considerazione, e precisamente sulle medesime, quali:

- Ascoltare (d115);
- Acquisire concetti (d137);
- Focalizzare l'attenzione (d160);
- Risoluzione di problemi (d175)
- Eseguire la routine quotidiana (d230);
- Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico (d240);
- Istruzione scolastica (d820).

Come si evince dalla tabella complessiva (7.28), in base all'osservazione degli insegnanti, le difficoltà maggiori e più frequenti incontrate dagli allievi con DSA di scuola primaria e secondaria di primo grado partecipanti all'indagine sono da rilevare nella capacità di: ascoltare (d115), focalizzare l'attenzione (d160) e gestire le tensioni di tipo psicologico legate allo studio (d240). Frequenti e importanti difficoltà, di grado medio e grave, si evidenziano anche, in 17 allievi su 41 totali, nella capacità di risolvere problemi di diversa natura.

Tali difficoltà influenzano negativamente l'acquisizione del metodo di studio in ordine alle sue componenti principali. Infatti, la capacità di ascolto e di attenzione è determinante per lo sviluppo di strategie cognitive e di apprendimento, quella di gestire le tensioni si riferisce alla capacità di controllare le proprie emozioni correlate all'attività di studio e la capacità di risolvere i problemi è implicata tanto negli aspetti cognitivi quanto in quelli organizzativi dell'apprendimento.

La tabella seguente mostra il dettaglio delle risposte fornite dagli insegnanti di scuola primaria.

Allievi con DSA: scuola primaria								
	Attributo							Totale
	d115	d137	d160	d175	d230	d240	d820	
Difficoltà "Totale"								
Difficoltà "Grave"	4	2	6	6	4	5	5	32
Difficoltà "Media"	7	9	9	7	4	7	5	48
Difficoltà "Nessuna o lieve"	4	4		2	7	3	5	25
Totale complessivo	15	15	15	15	15	15	15	105

Tab. 7.29 - Dettaglio Componente "Attività e Partecipazione". Scuola primaria

Dall'analisi di dettaglio (tab. 7.29), si evince che le difficoltà di grado "Grave" negli allievi con DSA di classe quinta di scuola primaria si rilevano soprattutto nella focalizzazione dell'attenzione (d160) e nella risoluzione di problemi (d175) (6 allievi su 15); 5 allievi su 15 presentano difficoltà gravi nel gestire le tensioni e altre richieste di tipo psicologico (d240), nel frequentare regolarmente la scuola, nello svolgimento dei compiti assegnati e nella preparazione del materiale di lavoro (d820); altre difficoltà di grado grave sono manifestate, da 4 allievi su 15, nella capacità di ascoltare con intenzionalità e attenzione le lezioni (d115) e nell'eseguire azioni di routine scolastica (d230), come organizzare il materiale di lavoro, svolgere azioni in sequenza ecc.

Ciò indica che tali allievi mostrano particolare difficoltà in una delle componenti principali del metodo di studio, che è quella relativa all'organizzazione e pianificazione del lavoro. Questa difficoltà emerge anche dai bassi punteggi ottenuti nel fattore C2 del *QSAr* relativi alle "Strategie auto-regolative" (3,9).

Sono solo 2 su 15 gli allievi con DSA che mostrano difficoltà "Grave" nell'acquisizione di concetti propri delle discipline di studio (d137), ma a tale dato si aggiunge quello relativo a 9 allievi che in questa categoria presentano una difficoltà media, e quello riguardante 4 allievi che manifestano una difficoltà lieve¹⁶.

¹⁶ Gli insegnanti hanno apposto una X in corrispondenza delle categorie in cui gli allievi con DSA incontrano difficoltà. Quindi, le frequenze relative a "Difficoltà Nessuna o Lieve" sono da considerarsi attribuibili ad una difficoltà lieve.

Ciò conferma il basso punteggio medio complessivo registrato dagli allievi con DSA nel fattore C1 relativo alle “Strategie elaborative per comprendere e ricordare” (4,4)¹⁷ del *QSAr*.

Quest’ultima categoria ICF-CY (d137) è quella che fa registrare il numero più alto di allievi che presentano una difficoltà “Media”, unitamente alla difficoltà nel focalizzare l’attenzione (d160) su quanto si osserva o si ascolta (9 su 15).

In particolare, la focalizzazione dell’attenzione è una difficoltà registrata da tutti gli allievi del campione di scuola primaria, con gradi che vanno da “Media” a “Grave”. Di ciò sono ben consapevoli gli allievi stessi, i quali percepiscono le loro difficoltà nel fattore C4 del *QSAr* relativo alle “Strategie di controllo dell’attenzione (carezza)”, facendo registrare punteggi superiori a 5 e, dunque, non positivi (5,7).

Tuttavia, nonostante gli insegnanti rilevino tale difficoltà da parte di tutti gli allievi con DSA, né nei PDP, né nelle Programmazioni annuali di classe si evincono strategie di insegnamento e tecniche di compensazione utili allo sviluppo progressivo di tale abilità, ad eccezione della classe VB della scuola 3.

La tabella seguente mostra il dettaglio delle risposte fornite dagli insegnanti di scuola secondaria di primo grado.

Allievi con DSA: scuola secondaria di primo grado								
	Attributo							Totale
	d115	d137	d160	d175	d230	d240	d820	
Difficoltà "Totale"		1		1		1		3
Difficoltà "Grave"	5	5	6	4		6	5	31
Difficoltà "Media"	12	6	7	10	8	12	9	64
Difficoltà "Nessuna o lieve"	9	14	13	11	18	7	12	84
Totale complessivo	26	26	26	26	26	26	26	182

Tab. 7.30 - Dettaglio Componente “Attività e Partecipazione”. Scuola secondaria di primo grado

Dall’analisi di dettaglio delle classi prime di scuola secondaria di primo grado (tab. 7.30), si riscontra che 3 allievi su 26 (11,5%) presentano una difficoltà “Totale” in 3 diverse categorie, e precisamente quelle relative alla capacità di

¹⁷ Per tale fattore, il punteggio medio di riferimento considerato positivo è 5.

comprendere concetti basilari e complessi (d137), all'abilità di risolvere problemi anche di tipo relazionale, e non solo aritmetico e pratico (d175) e nel compiere azioni per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress e distrazioni, come lo studio (d240). Ciò significa che 3 allievi su 26 mostrano un problema sempre presente su questi aspetti, e che tale problema si manifesta con grosse ricadute negative sulla vita scolastica.

Tali categorie problematiche sono fondamentali ai fini dell'acquisizione del metodo di studio e, dunque, non permettono a tali allievi di costruirsi un metodo.

Ciò richiede necessariamente un intervento educativo-didattico sui singoli allievi in ordine all'uso di strumenti compensativi alle specifiche difficoltà e al perseguimento di alcuni specifici obiettivi di apprendimento che svolgano la funzione di prerequisiti essenziali per sviluppare, nel tempo, modalità di studio.

La maggior frequenza di difficoltà "Grave" (6 allievi su 26) è rappresentata dalla gestione delle incombenze quotidiane, che richiedono la gestione dello stress legato allo studio (d240), e dalla focalizzazione dell'attenzione (d160).

Si tratta, infatti, di difficoltà molto frequenti negli allievi con DSA, ma generalmente in gradi più lievi/medi.

Tali difficoltà rilevate dagli insegnanti sono anche confermate dall'alto¹⁸ punteggio medio ottenuto dagli allievi con DSA di quest'ordine scolastico nel fattore C4 del *QSAr* relativo alle "Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)" (5,5) e dal basso¹⁹ punteggio medio registrato dagli stessi nel fattore C2 riguardante le "Strategie auto-regolative" (4,2), nonché da quanto dichiarato dai genitori nel *Questionario* a loro indirizzato rispetto alle risposte "Sempre o quasi sempre" all'item relativo alla frequenza temporale con cui i figli appaiono concentrati durante le attività di studio (8 su 26).

Difficoltà di grado "Grave" si riscontrano anche nell'acquisire concetti disciplinari (d137) e nello svolgere regolarmente gli impegni di studio, come i compiti assegnati (d820) (5 allievi su 26).

Tale ultimo aspetto è in linea con quanto dichiarato dagli allievi con DSA nel *QSAr* i quali, nel fattore C2 "Volizione", fanno registrare un basso punteggio

¹⁸ Per il fattore C4 del *QSAr*, il valore di riferimento considerato positivo è pari o inferiore a 5.

¹⁹ Per il fattore C2 del *QSAr*, il valore di riferimento considerato positivo è pari o superiore a 5.

(4,2), ad indicare che faticano nel gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, e che non riescono a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi prefissati.

Inoltre, tale dato è confermato anche dall'affermazione dei genitori, i quali, attraverso il *Questionario* hanno segnalato che i loro figli "Non sempre" gestiscono autonomamente il tempo necessario da dedicare agli impegni scolastici ed extrascolastici (8 su 26).

Poco meno della metà degli allievi (12 su 26) mostra difficoltà "Media", oltre che nell'ascoltare (d115), anche nel gestire le tensioni di tipo psicologico e le richieste scolastiche (d240).

Quasi la metà degli allievi con DSA, dunque, secondo il punto di vista degli insegnanti, manifesta medie difficoltà nello sviluppo della capacità di gestire le emozioni legate alle attività di studio, che rappresenta una delle componenti principali del metodo. Se si considerano le altre frequenze nella categoria d240 (difficoltà totale+grave+media+lieve: 26 su 26), si nota che tutti gli allievi con DSA di scuola secondaria incontrano difficoltà proprio in questa componente.

Tale rilevazione degli insegnanti non è tuttavia in linea con quanto è emerso dalla percezione degli allievi riguardo al fattore A1 "Strategie di controllo delle emozioni" del *QSAr*, in cui fanno registrare un punteggio positivo (4,9).

Ciò ad indicare che gli allievi hanno una percezione minore delle loro strategie emotive rispetto a quanto osservato dagli insegnanti.

La capacità di ascolto, invece, rientra nella componente relativa alle strategie cognitive e di apprendimento, infatti, avere difficoltà nell'ascoltare significa altresì avere difficoltà nell'apprendere, nel memorizzare e nel comprendere le informazioni ricevute.

Tutti gli allievi, secondo gli insegnanti, manifestano difficoltà in tale abilità. Da sottolineare a tale riguardo che, anche in questo ordine scolastico, né nei PDP degli allievi con DSA né nelle Programmazioni annuali di classe, i docenti perseguono l'obiettivo di sviluppare la capacità di ascoltare. Dunque, da questo punto di vista, la scuola mostra carenze in merito, ad eccezione dell'adozione di alcune misure compensative, quali permettere a tali allievi di "registrare la

lezione” per riascoltarla a casa, che vengono impiegate da sole 4 classi su 11 (scuola 6, 1A, 1D, 1E; scuola 8, 1F).

Nessun allievo con DSA di scuola primaria e secondaria di primo grado incontra difficoltà nelle seguenti categorie: Ripetere (d135), Leggere (d166), Scrivere (d170), Calcolare (d172), Comunicare con-ricevere-messaggi verbali (d310), Comunicare con-ricevere-messaggi non verbali (dd315), Parlare (d330), Interazioni interpersonali complesse (d720) e Relazioni informali con i pari (d7504).

Quest’ ultimo aspetto relativo alla relazione tra pari, in particolare, fa rilevare una discrepanza tra il punto di vista degli insegnanti e quello degli allievi di scuola primaria. Infatti, i docenti reputano che i compagni di classe e le relazioni che gli allievi hanno con i loro coetanei siano dei facilitatori per la loro attività e partecipazione, mentre gli allievi dichiarano che le relazioni con i compagni costituiscono una delle principali barriere, e precisamente la quarta in ordine di gravità d’impatto per gli allievi con DSA e la prima per gli altri allievi della classe (7 su 15, ovvero 46,6% vs 169 su 194, ovvero 84,9%).

Una lieve discrepanza si ravvisa anche per la scuola secondaria, laddove gli insegnanti sostengono che gli atteggiamenti dei compagni di classe siano il facilitatore più importante, mentre la metà degli allievi con DSA li considera una barriera. Tuttavia, è da tener presente che i docenti, sulla base della descrizione fornita dall’ICF-CY, hanno considerato per questa categoria (d7504) la difficoltà dell’allievo di creare e mantenere relazioni informali con i coetanei e non tanto altri aspetti maggiormente legati alle attività scolastiche. In questo ambito, non hanno riscontrato difficoltà in nessun allievo dei due ordini di scuola, nonostante la letteratura di settore evidenzi che gli allievi con DSA possono manifestare difficoltà anche nella gestione di rapporti di amicizia e sono carenti nel prendere iniziative.

7.3. Dimensione di analisi n. 3 “Il metodo di studio a casa”

L'analisi dei risultati del *Questionario per genitori* è stata effettuata realizzando, dapprima, un focus specifico sugli allievi con DSA, successivamente sugli allievi suddivisi per ordine di scuola (primaria e secondaria di primo grado) ed infine secondo i risultati relativi ai macro indicatori (tab.6.15).

Si precisa inoltre che l'analisi dei risultati presentata, oltre ad essere di tipo quantitativo, è anche di tipo qualitativo. Infatti, le informazioni ricavate vengono interpretate alla luce dell'analisi critica dei PDP e delle Programmazioni di classe, nonché dei risultati del *QSAr*.

Per motivi di tutela della privacy, le singole scuole facenti parte la popolazione coinvolta nell'indagine, nei grafici e nel commento dei dati, non sono state rappresentate con la loro denominazione, ma attraverso l'assegnazione di un numero da 1 a 8. L'associazione nome della scuola-numero è la medesima riportata per la lettura dei dati relativi a quanto commentato per gli strumenti: *PDP*, *Programmazioni di classe*, *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per allievi, *Core set ICF-CY* per insegnanti e *QSAr*.

7.4.1. Focus sui DSA

Per interpretare il risultato del *Questionario*, il punteggio si considera adeguato se superiore a 35. La tabella 7.31 riporta il dettaglio dei punteggi ottenuti per gli allievi con DSA di scuola primaria sulla base delle dichiarazioni dei genitori, suddivisi in classi.

La media dei punteggi supera di poco il valore adeguato (35,4) e, dunque, il risultato è positivo, anche se al limite dell'adeguatezza. Il punteggio più basso, che denota un risultato inadeguato, è ottenuto da 1 allievo della classe VB della scuola 1 (23) e da 1 allievo della classe VA della medesima scuola (33); mentre il più alto è ottenuto da un allievo della classe VA della scuola 4 (43), seguito da 2 allievi che riportano un punteggio di 40 (VD scuola 4, VD scuola 2). 7 allievi su 14 hanno ottenuto un punteggio superiore a 35, e precisamente tra 36 e 43 (scuola 4 classi: VA, VD; scuola 1 classe: VB; scuola 3 classi: VB, VC; scuola 2 classi: VB, VD).

Scuola 1	Scuola 2	Scuola 3	Scuola 4
VA 33	VB 30-35	VA 35	VA 43
VB 36-23	VD 40	VB 36	VB 35
		VC 39	VC 35
			VD 40-36
Media punteggio: 35,4			

Tab. 7.31 – Dettaglio punteggi ottenuti dagli allievi con DSA. Base rispondenti: 14

Nella scuola secondaria (tab. 7.32), la media dei punteggi è leggermente più alta rispetto a quella della scuola primaria, in quanto supera il valore 35 di riferimento (36,2). Il punteggio più basso che fa rilevare un risultato non adeguato è ottenuto da un totale di 8 allievi (scuola 2 1F: 29; scuola 6, 1C: 31, 1E: 32; scuola 8, 1L: 33, 34, 34; scuola 5, 1A: 33; 1C: 33). 12 allievi su 26 hanno ottenuto un punteggio superiore a 35, e precisamente tra 36 e 43 (scuola 6 classi: 1A, 1B, 1C, 1E; scuola 8 classe: 1L; scuola 5 classi: 1B, 1A; scuola 7 classe: 1C).

Scuola 5	Scuola 6	Scuola 7	Scuola 8
1B 38-38	1A 36-35-36	1C 42-36-33	1F 35-35
1A 41-33-35-43	1B 39	1F 29	1L 38-34-34-33
	1C 41-31		
	1D 35-35		
	1E 43-32		
Media punteggio: 36,2			

Tab. 7.32 Dettaglio punteggi ottenuti dagli allievi con DSA. Base rispondenti: 26

Come anticipato, si presenta di seguito l'analisi dei dati suddivisi per ordine di scuola.

7.4.2. Questionario per genitori. Scuola Primaria

Si illustrano i risultati, dapprima della scuola primaria e, successivamente, della scuola secondaria di primo grado. Questi sono commentati, in valori assoluti, alla luce di tutte le risposte alle affermazioni del *Questionario* e della frequenza di queste secondo la scala “Sempre o quasi sempre”, “Non sempre” e “Mai o solo qualche volta” (tabb. 7.33 e 7.34). Tali risultati sono riportati secondo la tipologia degli allievi (con DSA o senza DSA).

Inoltre sono commentati, in valori percentuali, a partire dalle risposte “Sempre o quasi sempre” (grafici 7.1 e 7.2). Il commento fa riferimento anche ai risultati conseguiti dagli allievi nel *QSAr* e nel *Core set ICF-CY* e all’analisi critica dei PDP e delle Programmazioni di classe.

	Sempre o quasi sempre (V.A.)			Non sempre (V.A.)			Mai o qualche volta (V.A.)			Totale
	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	
Appare concentrato durante lo studio	82	3	85	101	10	111	2	1	3	199
Approfondisce i compiti assegnati per casa	34		34	104	7	111	47	7	54	199
Consegna i compiti secondo i tempi concordati	153	9	162	32	4	36		1	1	199
Di solito porta a termine i compiti a casa	163	11	174	21	3	24	1		1	199
Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia	163	11	174	19	1	20	3	2	5	199
Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici	69	1	70	93	11	104	23	2	25	199
I compiti risultano completi e ordinati	104	5	109	79	8	87	3	1	4	200
Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente	158	5	163	26	9	35				198
Organizza il materiale necessario allo studio	146	9	155	37	4	41	2	1	3	199
Porta in classe il materiale necessario alle attività di laboratorio	166	11	177	17	3	20	2		2	199
Richiede l'aiuto di un adulto per affrontare un compito complesso	83	12	95	77	2	79	24		24	198
Risulta preparato alle interrogazioni	143	8	151	41	6	47	1		1	199
Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate	145	6	151	38	7	45	2	1	3	199
Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto	87	1	88	84	8	92	13	5	18	198
Trascrive correttamente i compiti nel suo diario	142	7	149	41	5	46	2	2	4	199

Tab. 7.33 - Distribuzione dei valori assoluti delle risposte al Questionario per genitori degli allievi delle scuole primarie secondo la tipologia degli allievi (Il totale è calcolato escludendo le mancate risposte ai singoli item del Questionario)

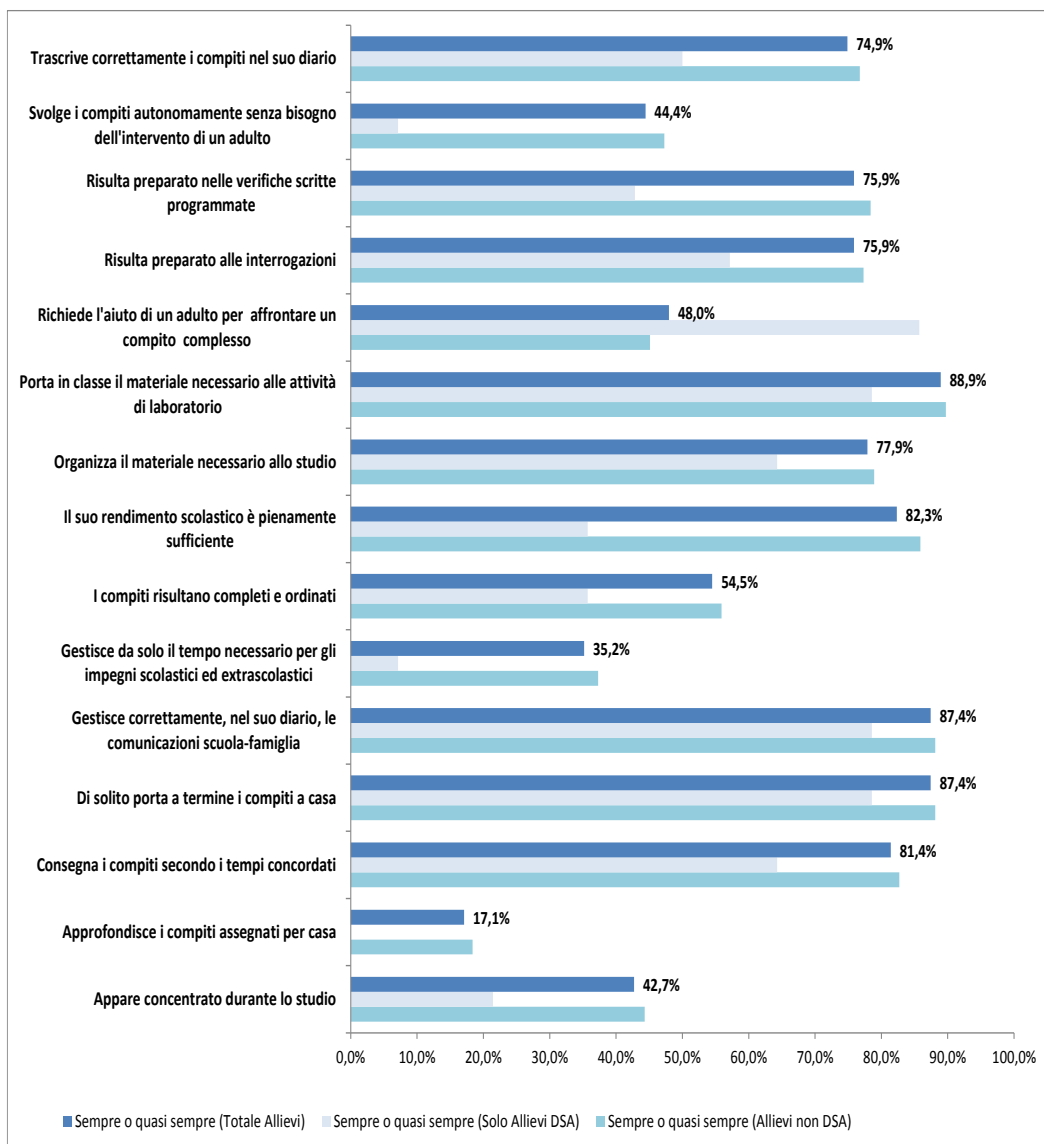


Grafico 7.1 - Distribuzione percentuale delle risposte "Sempre o quasi sempre" al Questionario per genitori degli allievi delle scuole primarie secondo la tipologia degli allievi

Dal grafico 7.1 emerge che, secondo quanto dichiarato dai genitori degli allievi di classe quinta di scuola primaria, per tutte le affermazioni, le migliori *performance* sono conseguite dagli altri allievi della classe e non dagli allievi con DSA.

Si evidenzia anche che mediamente, secondo il punto di vista dei genitori, meno della metà di tutti gli allievi (42,7%): appare "Sempre o quasi sempre" concentrato durante le attività di studio, approfondisce i compiti assegnati per casa (18,2%), gestisce autonomamente il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici (35,2%).

Eppure, tali abilità, in termini di focalizzare l'attenzione, gestire il tempo, valutare i risultati, lavorare autonomamente sui compiti (di lunghezza e complessità crescenti), dovrebbero essere sviluppate nel corso della scuola primaria, attraverso programmi mirati alla loro acquisizione (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2001).

Dunque, per tutti gli allievi della classe, si riscontrano difficoltà nell'organizzazione e nella pianificazione del lavoro scolastico e nell'attenzione durante le attività di studio. Tali dati sono confermati dalla media dei punteggi ottenuti, sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi della classe, nei fattori C2 relativi alle "Strategie auto-regolative" (allievi con DSA: 3,9; altri allievi: 4,6) e C4 riguardanti le "Strategie di controllo dell'attenzione" (allievi con DSA: 5,7; altri allievi: 5,0) del *QSAr*, in cui gli allievi delle classi si sono autovalutati circa le loro competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento.

La maggiore discrepanza tra allievi con DSA e altri allievi della classe si evince rispetto al rendimento scolastico. Infatti, solo 5 su 14 (35,7%), tra i genitori degli allievi con DSA, hanno dichiarato che il proprio figlio consegue "Sempre o quasi sempre" un rendimento scolastico pienamente sufficiente, a fronte di 158 genitori su 184 (85,9%) degli altri allievi della classe.

Il dato che in 9 casi su 14 (64,2) gli allievi con DSA "Non sempre" conseguono un rendimento scolastico pienamente sufficiente è molto importante ai fini dell'indagine sulla promozione del metodo di studio, in quanto fa presupporre che le strategie didattiche impiegate dagli insegnanti e, ancor più, gli strumenti compensativi messi a disposizione degli allievi non sostengano questi ultimi nella compensazione delle difficoltà in modo mirato ad ottenere risultati positivi nello studio e nell'apprendimento, al pari dei compagni.

Inoltre, questo dato si collega all'autovalutazione degli allievi con DSA riportata dai punteggi del *QSAr* nel fattore A1 relativo allo stile attributivo (3,1) e nel fattore A4 relativo alla percezione di competenza (4,3). Si tratta, in entrambi i casi, di punteggi inferiori al valore di riferimento 5, considerato positivo, ed inferiore a quelli conseguiti dagli altri allievi nei medesimi fattori, rispettivamente: 4,9 e 5,3, in linea con il valore 5 e, quindi, considerati positivi. Inoltre, tale dato fornito dalle risposte dei genitori degli allievi con DSA fa

riflettere sull'efficacia delle modalità di promozione del metodo di studio a scuola.

Dall'analisi complessiva dei PDP, si evince che gli insegnanti prevedono l'uso di strumenti compensativi e di misure dispensative durante le prove di verifica, ma ciò, evidentemente, non è sufficiente ai fini di un'adeguata prestazione scolastica, in quanto in nessun PDP vengono indicate le modalità attraverso le quali la famiglia può sostenere l'allievo durante i compiti da svolgere a casa, ad eccezione delle classi della scuola 3.

Un'altra discrepanza tra allievi con DSA e altri allievi della classe si evidenzia riguardo il punto di vista dei genitori sulla preparazione dei figli nelle verifiche scritte programmate. Infatti, meno della metà degli allievi con DSA (6 su 14, ovvero 42,9%) risulta preparato "Sempre o quasi sempre", a fronte di più di due terzi degli altri allievi (145 su 185, ovvero 78,4%).

Si tratta di un dato interessante in quanto la programmazione delle verifiche scritte, per gli allievi con DSA, costituisce di per sé una misura compensativa utile a fronteggiare sia il carico cognitivo dei compiti di studio da svolgere, sia il carico emotivo derivante dall'affrontare un'eventuale verifica non preannunciata.

Tale aspetto è di grande importanza anche ai fini didattici, poiché l'individuazione e la scelta di prove di verifica costituiscono un momento fondamentale nell'attività degli insegnanti.

Infatti, le procedure e le tecniche di valutazione che possono essere utilizzate sono molteplici e rispondenti ad approcci pedagogico-didattici molto diversificati tra loro (Chiappetta Cajola, 2008a). Le verifiche scritte per gli allievi con DSA, secondo gli studi di settore, devono avere determinate caratteristiche, quali: essere prevalentemente di tipo strutturato (scelta multipla, corrispondenze, completamento, vero/falso ecc.) e semistrutturato (domande strutturate, saggi brevi, riassunti ecc.), monotematiche, presentate in una forma simile a quella in cui si presentano i compiti quotidiani non oggetto di verifica (cfr. CAP. 5).

Tuttavia, dalla lettura dei PDP, solo in un caso (scuola 3 classe VC), tra le misure dispensative adottate in sede di verifica, si menziona lo "svolgimento di più prove di verifica in tempi ravvicinati" e in nessun caso si precisa l'impiego di prove di verifica oggettiva di tipo strutturato.

Quest'ultimo risultato è da collegare anche a quello riportato, sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi, riguardo alla preparazione alle interrogazioni, in cui più della metà degli allievi con DSA (8 su 14, ovvero 57,1%) e più dei due terzi degli altri allievi (143 su 185, ovvero 77,3%) risultano preparati "Sempre o quasi sempre". Da sottolineare che tale risultato, da parte degli allievi con DSA, non è suffragato dall'impiego delle "interrogazioni programmate" come misura compensativa.

Infatti, l'analisi dei PDP consente di verificare che questa modalità didattica viene impiegata in una sola classe di scuola primaria (scuola 4, VA), a differenza di quanto accade nella scuola secondaria di primo grado, dove non solo viene prevista più frequentemente ma, in talune classi, viene proposta anche per tutti i componenti la scolaresca.

Un'ulteriore discrepanza tra allievi con DSA e altri allievi della classe emerge nella capacità di saper gestire "Sempre o quasi sempre" il tempo da dedicare agli impegni scolastici ed extrascolastici. Si tratta, cioè, della capacità di autoregolarsi nello studio, con senso di autonomia e responsabilità.

Infatti, solo 1 allievo con DSA su 14 (7,1%) gestisce autonomamente il tempo di studio e il tempo libero, a fronte dei 69 su 185 altri allievi (37,3%).

Tale dato si pone in relazione con il basso punteggio medio ottenuto sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi nel fattore C2 del *QSAr* relativo alle "Strategie auto-regolative" (3,9 vs 4,6). E' questo, dunque, un aspetto di particolare criticità per tutta la scolaresca, infatti, 11 allievi con DSA su 14 (78,5%) e 93 altri allievi su 185 (50,2%), secondo il punto di vista dei genitori, "Non sempre" gestiscono adeguatamente e da soli il tempo da dedicare agli impegni scolastici ed extrascolastici.

Una *performance* sensibilmente migliore da parte degli altri allievi rispetto agli allievi con DSA è quella relativa ai compiti, che risultano, a parere dei genitori, completi e ordinati "Sempre o quasi sempre" solo per 5 allievi con DSA su 14 (35,7%) e per 104 su 186 altri allievi (55,9%).

Si tratta di un problema molto frequente negli allievi con DSA, a causa di difficoltà visuo-percettive e grafo-motorie, e della generale difficoltà ad organizzare il proprio lavoro scolastico (Tabassam, Grainger, 2002; Bouffard-

Couture, 2003). Inoltre, la tendenza a non completare i compiti deriva dalla labilità attentiva (De Beni, Palladino, 2000; Palladino *et al.*, 2001; Carretti *et al.*, 2005, 2007) e dalla scarsa memoria di lavoro (Perfetti, Goldman, 1976; Yuill, Oakhill, Parkin, 1989) che accomuna molti di questi allievi.

Per tali ragioni, si comprende bene come, di tutti i 14 allievi con DSA, nessuno approfondisce “Sempre o quasi sempre” i compiti assegnati a casa attraverso l’uso di dizionari, enciclopedie ecc., e come solo una metà (7 su 14, ovvero 50,0%) li approfondisca “Non sempre” e un’altra metà “Mai o solo qualche volta”. Si tratta, infatti, di un’attività gravosa che richiede una buona capacità di autoregolazione di cui, come si è detto, questi allievi sono carenti. L’assenza di adeguate strategie autoregatorie, infatti, non permette di svolgere con successo i compiti a casa (Pintrich, Schunk, 2002).

Ciò fa riflettere sull’importanza, a scuola, di promuovere lo sviluppo dell’autoregolazione in vista dell’acquisizione del metodo di studio, in quanto essa è un complesso combinato di competenze e risorse personali (cognitive, emotive e motivazionali), le quali sostengono l’allievo nella gestione autonoma dello studio e nella capacità di adattarsi alle sue implicazioni (Benedetto, Pacicca, 2014).

Le difficoltà generali fin qui riscontrate per gli allievi con DSA sono evidenti anche nelle affermazioni dei genitori quando 5 su 14 (35,7%) di loro dichiarano che “Mai o solo qualche volta” i loro figli svolgono i compiti autonomamente senza bisogno dell’intervento di un adulto, e che 8 su 14 (57,1%) di loro dichiarano che ciò avviene “Non sempre”.

Infatti, solo i genitori di 1 allievo su 14 affermano che il proprio figlio svolge “Sempre o quasi sempre” i compiti in modo autonomo. Da rilevare, tuttavia, che tale aspetto rappresenta una criticità anche per tutti gli altri allievi della classe, infatti, meno della metà di questi (87 su 184, ovvero 47,3%) svolge “Sempre o quasi sempre” i compiti senza ricorrere all’aiuto di un adulto.

In sintesi, si può affermare che, in linea generale, la metà o più della metà sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi conseguono prestazioni positive “Sempre o quasi sempre” rispetto a queste singole affermazioni: risulta preparato alle interrogazioni (8 su 14, ovvero 57,1% vs 143 su 185, ovvero 77,3%),

consegna i compiti assegnati per casa secondo i tempi concordati (9 su 14, ovvero 64,3% vs 153 su 199, ovvero 76,9%), porta a termine i compiti a casa e gestisce correttamente nel diario le comunicazioni scuola-famiglia (11 su 14, ovvero 78,6% vs 163 su 185, ovvero 88,1%), organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio (9 su 14, ovvero 64,3% vs 146 su 185, ovvero 78,9%) e delle attività di laboratorio (11 su 14, ovvero 78,6% vs 166 su 185, ovvero 89,7%), trascrive correttamente i compiti nel diario (7 su 14, ovvero 50,0% vs 142 su 185, ovvero 76,7%).

7.4.3. Questionario per genitori. Scuola Secondaria di primo grado

Anche rispetto alla scuola secondaria di primo grado, dalla lettura della tabella 7.34 e del grafico 7.2 si riscontrano, dal punto di vista dei genitori, *performance* peggiori da parte degli allievi con DSA rispetto agli altri allievi della classe, così come si è visto per la scuola primaria. Tuttavia, in questo ordine di scuola, le differenze tra le due tipologie di allievi sono meno evidenti.

	Sempre o quasi sempre (V.A.)			Non sempre (V.A.)			Mai o qualche volta (V.A.)			Totale
	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	Allievi non DSA	Solo Allievi DSA	Totale Allievi	
Appare concentrato durante lo studio	89	8	97	93	13	106	10	4	14	217
Approfondisce i compiti assegnati per casa	21	2	23	119	12	131	52	12	64	218
Consegna i compiti assegnati per casa, secondo i tempi concordati	165	19	184	24	6	30	3	1	4	218
Di solito porta a termine i compiti a casa	178	21	199	14	5	19			0	218
Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia	171	23	194	21	2	23		1	1	218
Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici	82	7	89	87	11	98	22	8	30	217
I compiti risultano completi e ordinati	119	13	132	69	12	81	4	1	5	218
Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente	124	10	134	64	13	77	3	2	5	216
Organizza il materiale necessario allo studio	162	20	182	28	4	32	2	1	3	217
Porta in classe il materiale necessario alle attività di laboratorio	177	23	200	14	3	17	1		1	218
Richiede l'aiuto di un adulto per affrontare un compito complesso	67	14	81	87	11	98	38	1	39	218
Risulta preparato alle interrogazioni	133	15	148	55	11	66	4		4	218
Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate	138	13	151	51	13	64	2		2	217
Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto	100	4	104	78	17	95	14	5	19	218
Trascrive correttamente i compiti nel suo diario	136	15	151	50	9	59	6	2	8	218

Tab. 7.34 - Distribuzione dei valori assoluti delle risposte al Questionario per genitori degli allievi delle scuole secondarie di primo grado secondo la tipologia degli allievi (Il totale è calcolato escludendo le mancate risposte ai singoli item del Questionario)

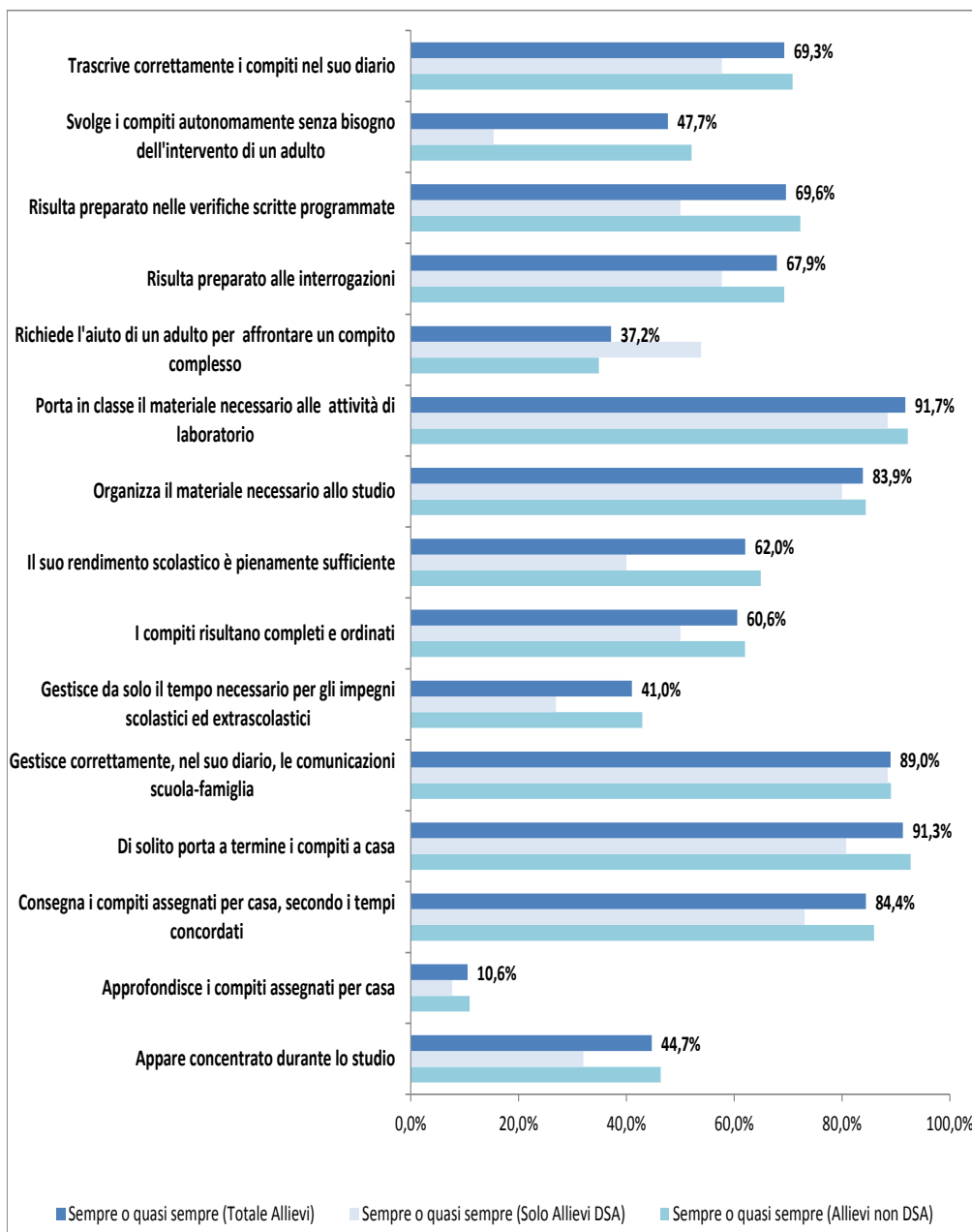


Grafico 7.2 - Distribuzione percentuale delle risposte “Sempre o quasi sempre” al Questionario per genitori degli allievi delle scuole secondarie di primo grado secondo la tipologia degli allievi

In taluni casi, infatti, le risposte dei genitori sono per lo più allineate ed evidenziano una prestazione non positiva.

Ciò emerge nella risposta “Sempre o quasi sempre” data all’ affermazione: approfondisce i compiti assegnati per casa attraverso l’uso di enciclopedie, dizionario ecc. (allievi con DSA: 2 su 26, ovvero 7,7%; altri allievi: 21 su 192, ovvero 10,9%).

In altri casi, tale allineamento denota una prestazione positiva nelle risposte “Sempre o quasi sempre”: gestisce correttamente nel suo diario le comunicazioni scuola-famiglia (allievi con DSA: 23 su 26, ovvero 88,5%; altri allievi: 171 su 192, ovvero 89,1%), organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio (allievi con DSA: 20 su 25, ovvero 80,0%; altri allievi: 162 su 192, ovvero 84,4%), porta in classe il materiale necessario alle attività di laboratorio (allievi con DSA: 23 su 26, ovvero 88,5%; altri allievi: 177 su 192, ovvero 92,2%).

Dalla tabella 7.34, si possono evincere alcune discrepanze tra gli allievi con DSA e gli altri allievi, sia in termini di risultati migliori da parte di questi ultimi, sia di risultati negativi da parte di entrambe le tipologie di allievi.

Tra i risultati negativi, seppur con una discrepanza che evidenzia una migliore prestazione da parte degli altri allievi rispetto agli allievi con DSA, vi sono quelli relativi alle risposte “Sempre o quasi sempre” alle affermazioni: gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici (7 su 26 vs 82 su 191, ovvero 26,9% vs 42,9%) e appare concentrato durante le attività di studio (allievi con DSA: 8 su 25 vs 89 su 192, ovvero 32,0% vs 46,4%).

Dunque, meno della metà degli allievi si mostra concentrata durante lo studio ed è capace di gestire gli impegni.

Pertanto, in questo ordine di scuola, come nella scuola primaria, ma con un'intensità leggermente inferiore²⁰ (44,7% vs 42,7%), una difficoltà degli allievi riscontrata dai genitori per l'acquisizione del metodo di studio è da rintracciare nella componente attentiva. Infatti, anche nella scuola secondaria gli allievi presentano difficoltà in tale aspetto e ciò è confermato dai dati rilevati attraverso il *QSAr*, da cui si evince che sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe, nel fattore C2 “Strategie auto-regolative”, presentano bassi punteggi (4,9 vs 4,2).

Risultati negativi per i soli allievi con DSA, con un'importante discrepanza, emergono nelle risposte “Sempre o quasi sempre” alle seguenti affermazioni dei genitori: svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un

²⁰ Gli allievi di scuola secondaria diventano progressivamente più abili nel controllo dell'attenzione e maggiormente in grado di pianificare le priorità di studio. Allo stesso tempo, si accresce in loro la consapevolezza delle emozioni e le capacità di gestirle, nonché il senso di autoefficacia e di responsabilità percepita rispetto ai risultati dello studio.

adulto (allievi con DSA: 4 su 26 vs 100 su 192, ovvero 15,4% vs 52,1%) e richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso (allievi con DSA: 14 su 26 vs 67 su 192, ovvero 53,8% vs 34,9%). Tali dati denotano che gli allievi con DSA hanno molte difficoltà a svolgere i compiti per casa in autonomia, come conferma la letteratura di settore (Paiano, Tucci, Cornoldi, 2010).

E' noto, del resto, che "la presenza di un disturbo dell'apprendimento solitamente comporta una difficoltà significativa nell'esecuzione dei compiti scolastici che vengono assegnati dagli insegnanti per il consolidamento delle competenze apprese a scuola" (Friso *et al.* 2012, p. 13). Ciò indica la necessità, da parte della scuola, di prestare particolare attenzione, durante l'orario delle lezioni, all'assegnazione dei compiti a casa.

E' fondamentale, infatti, per sviluppare il senso di autonomia nell'allievo con DSA, che gli insegnanti non solo precisino i diversi compiti da svolgere, ma che anche si assicurino che l'allievo abbia capito le consegne di ognuno di questi ed abbia le conoscenze essenziali per poterli svolgere.

Tuttavia, nel caso degli allievi coinvolti nell'indagine, l'analisi dei PDP evidenzia che in nessun caso è prevista, da parte dei docenti, la spiegazione dei compiti da svolgere a casa. Tale mancanza, a fronte dei dati fin qui illustrati, sembra inficiare negativamente sulla promozione del metodo di studio.

Tra i risultati positivi per entrambe le tipologie di allievi vi sono le risposte dei genitori "Sempre o quasi sempre" alle affermazioni: consegna i compiti assegnati per casa secondo i tempi concordati (allievi con DSA: 19 su 26, ovvero 73,1%; altri allievi: 165 su 192, ovvero 85,9%), risulta preparato alle interrogazioni (allievi con DSA: 15 su 26, ovvero 57,7%; altri allievi: 133 su 192, ovvero 69,3%), trascrive correttamente i compiti nel suo diario (allievi con DSA: 15 su 26, ovvero 57,7%; altri allievi: 136 su 192, ovvero 70,8%).

Rispetto agli allievi con DSA, le analogie di risultato tra i due ordini scolastici si possono rintracciare nel rendimento scolastico che, solo per il 35,7% (5 vs 14) degli allievi di scuola primaria e per il 38,5% (10 vs 25) degli allievi di scuola secondaria, è "Sempre o quasi sempre" pienamente sufficiente, e nella preparazione alle interrogazioni (57,1% vs 57,7%). Dunque, sia nella scuola

primaria sia nella scuola secondaria, meno della metà degli allievi con DSA consegue abitualmente esiti di studio positivi.

Le maggiori differenze tra gli allievi con DSA dei due ordini di scuola, con esiti più positivi per gli allievi di scuola secondaria di primo grado, sono da rintracciare: nell'autonomia durante lo svolgimento dei compiti (risposte "Sempre o quasi sempre": 7,1% degli allievi con DSA di scuola primaria vs il 15,4% degli allievi di scuola secondaria), nella preparazione alle verifiche scritte programmate (42,9% vs 50,0%) e nella trascrizione dei compiti sul diario (50,0% vs 57,7%).

7.4.4. Strategie cognitive e di apprendimento: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado

A partire da qui, vengono analizzati i dati relativi ai 3 singoli macro indicatori suddivisi per ordine di scuola, e precisamente: "Uso delle strategie cognitive e di apprendimento" (grafici 7.3 e 7.4), "Organizzazione e pianificazione del lavoro" (grafici 7.5 e 7.6) e "Gestione delle emozioni" (grafici 7.7 e 7.8). Essi si riferiscono alle più rilevanti componenti del metodo di studio (cfr. CAP. 4).

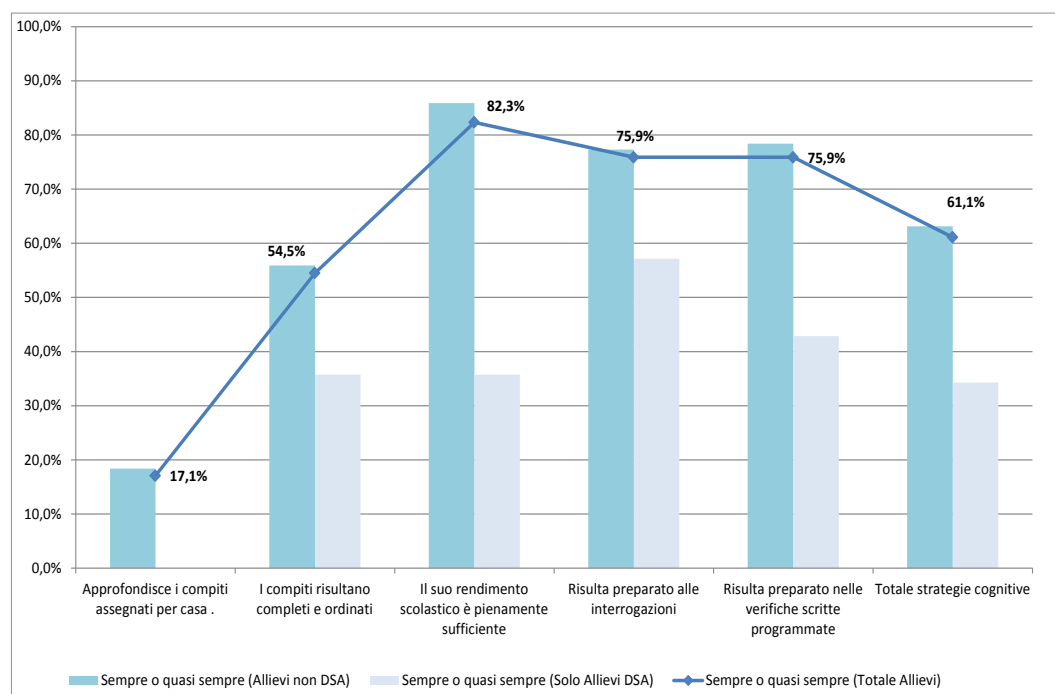


Grafico 7.3 - Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola primaria

Rispetto alle affermazioni riguardanti il macro indicatore “Uso delle strategie cognitive e di apprendimento” nello studio a casa, gli allievi con DSA evidenziano maggiori difficoltà rispetto agli altri allievi della classe.

L’analisi di dettaglio permette infatti di evidenziare (grafico 7.3) che nessun allievo con DSA su 14²¹ approfondisce “Sempre o quasi sempre” i compiti assegnati per casa attraverso il ricorso all’uso di enciclopedie, dizionario ecc.

Ciò può essere motivato dal fatto che il lavoro di approfondimento richiede un carico eccessivo sul piano cognitivo ed un ulteriore impiego di tempo che, per l’allievo con DSA, sarebbe dispersivo ai fini della comprensione delle informazioni e della gestione del tempo da dedicare ai compiti assegnati a casa (Cornoldi *et al.*, 2010).

Tuttavia, a tale riguardo, anche gli altri allievi della classe non ottengono una *performance* positiva. Infatti, solo 34 genitori su 187 (18,2%) dichiarano che il proprio figlio approfondisce i compiti “Sempre o quasi sempre”.

Si tratta di un aspetto che afferisce altresì alla sfera emotiva dell’attività di studio e che dipende, in larga misura, dalla volizione dell’allievo. Il dato emerso dal *Questionario per genitori* è confermato proprio dal punteggio che gli allievi con DSA hanno riportato nel fattore A2 “Volizione” (3,3) e dai bassi punteggi conseguiti sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi della classe nel fattore relativo alle “Strategie auto-regolative” (4,4 vs 5,1).

Un dato interessante è quello relativo all’affermazione “I compiti risultano completi e ordinati”. Meno della metà degli allievi con DSA (5 su 14, ovvero 35,7%) e più della metà degli altri allievi (104 su 186, ovvero 55,9%) svolge “Sempre o quasi sempre” i compiti in modo completo e ordinato. Infatti, 8 genitori di allievi con DSA su 14 (57,1%) dichiarano che ciò accade “Non sempre” e 1 (7,1%) “Mai o solo qualche volta”. Tale dato può anche indicare che i compiti non sono sempre adeguati alle caratteristiche degli allievi (in termini di quantità, capacità organizzativa, tempo impiegato per svolgerli).

²¹ Le famiglie degli allievi con DSA della scuola primaria sono 15, ma i genitori di un allievo non hanno riconsegnato il *Questionario per genitori*. Dunque, l’analisi dei dati viene qui commentata, per questo ordine di scuola, su una base campionaria di 14 allievi con DSA.

Infatti, in pochissimi PDP (n. 2 su 11) emerge l'attenzione dei docenti a "calibrare adeguatamente il numero dei compiti assegnati a casa" e a "dare istruzioni precise" sullo svolgimento di questi.

Come si è visto, più della metà dei genitori degli allievi con DSA (8 su 14) sostengono che i loro figli risultano preparati nelle interrogazioni "Sempre o quasi sempre", seppur in una percentuale inferiore rispetto agli altri allievi (57,1% vs 77,3%). Tuttavia, tale dato è da porre in relazione con quello riguardante la preparazione nelle verifiche scritte programmate, in cui solo 6 genitori di allievi con DSA su 14 rispondono "Sempre o quasi sempre" e 7 su 14 "Non sempre".

Vi è, dunque, una lievissima differenza tra le interrogazioni e le verifiche scritte. Gli allievi con DSA di scuola primaria sembrano avere maggiori difficoltà nello svolgimento delle verifiche scritte piuttosto che nelle interrogazioni.

A tal proposito, è interessante segnalare che, nella quasi totalità dei casi, tra le misure dispensative menzionate dagli insegnanti nei PDP, non si fa riferimento alle verifiche scritte programmate. Ciò è indicato, infatti, solo dai docenti della classe VA della scuola 4.

Il mancato impiego di una tale forma di compensazione non aiuta evidentemente gli allievi con DSA, i quali tendono all'ansia da prestazione, che pregiudica la prova di verifica, indipendentemente dalle conoscenze possedute dall'allievo (cfr. CAP.4). Inoltre, in nessun PDP viene indicata la scelta di proporre prove di verifica di tipo strutturato che, sulla base della letteratura, come si è detto, sono quelle che permettono agli allievi con DSA di sfruttare appieno le loro conoscenze, riducendo il carico cognitivo che richiederebbe lo svolgimento di una prova non strutturata.

A ciò va aggiunto che, "a fronte della consapevolezza, avvertita in larga parte dai docenti, di garantire la corrispondenza tra obiettivi didattici e prove di verifica, non altrettanto può dirsi della correttezza di impiego degli strumenti per la misurazione dei dati rilevati. Infatti, è diffusa una mancata o scarsa consapevolezza delle caratteristiche metrologiche dei diversi tipi di prove e, sostanzialmente, del grado di affidabilità e di significatività delle conoscenze relative ai processi e ai prodotti formativi che esse consentono di rilevare" (Chiappetta Cajola, 2008a, p. 291).

Ciò determina, talvolta, la selezione, da parte dei docenti, di prove di verifica non strettamente rispondenti agli obiettivi di apprendimento perseguiti durante le lezioni ed una conseguente tendenza a non prestare grande attenzione all'attività valutativa, che dovrebbe essere invece collocata all'interno di una significativa situazione interattiva tra insegnante e allievo, tale da porre quest'ultimo nelle condizioni di accettare la prova e di essere motivato ad essa.

In questo senso, la relazione significativa tra docente e alunno costituisce la condizione essenziale e irrinunciabile entro cui mettere in atto il processo di insegnamento-apprendimento in tutte le classi e, in particolar modo, in quelle frequentate da allievi con DSA.

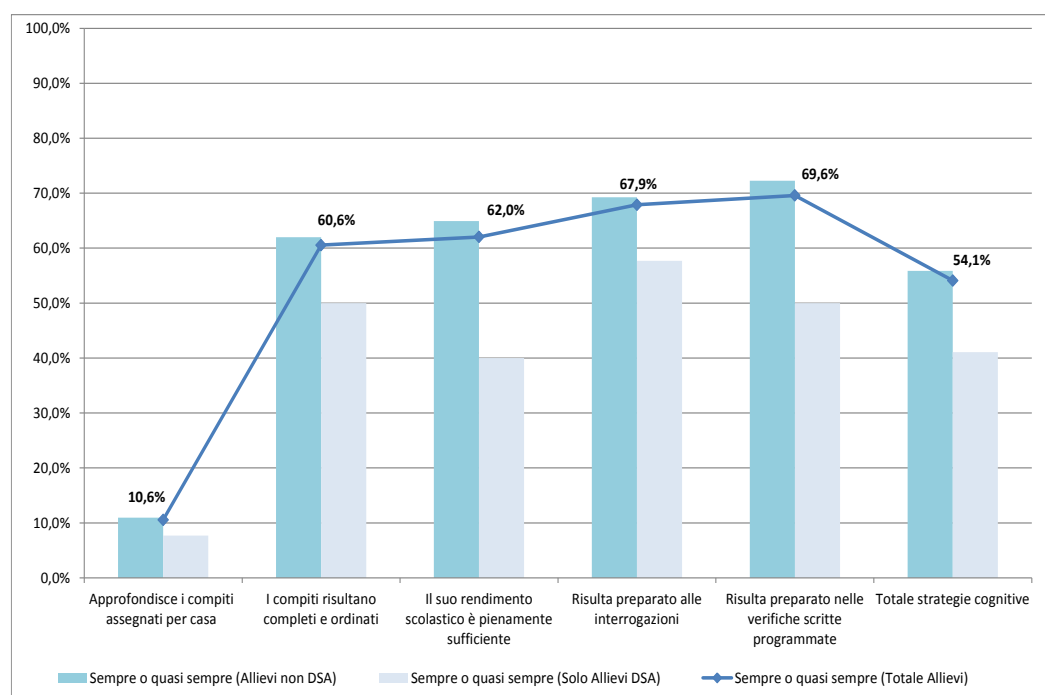


Grafico 7.4 - Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola secondaria di primo grado

Un dato interessante relativo alla dimensione "Uso delle strategie cognitive e di apprendimento" nella scuola secondaria (graf. 7.4) è quello relativo al fatto che solo 2 allievi con DSA su 26 e solo 21 su 192 altri allievi (7,7% vs 10,9%) approfondiscono i compiti assegnati per casa.

Se si considerano anche i risultati della scuola primaria, si rileva, per entrambi gli ordini scolastici e per entrambe le tipologie di allievi, una tendenza a non utilizzare dizionari, enciclopedie, altri libri per approfondire i compiti.

Un maggior numero di allievi con DSA di scuola secondaria, rispetto a quelli di scuola primaria, risulta preparato “Sempre o quasi sempre” nelle verifiche scritte programmate (6 su 14 vs 13 su 26; ovvero 42,9% vs 50,0% vs). Ciò può dipendere dal fatto che, in questo ordine scolastico, viene maggiormente utilizzata, come risulta dai PDP, una modalità di verifica più adatta agli allievi con DSA e relativa allo svolgimento di prove di verifica con l’uso di strumenti compensativi anche informatizzati (scuola 7 classi: 1F, 1C; scuola 5 classi: 1A, 1B; scuola 6 classi: 1A, 1B, 1D, 1E) e l’impiego di prove di verifica strutturate (scuola 5 classe: 1A), nonché l’adozione di misure dispensative, quali, tra le altre, “tempi maggiori per le prove scritte” (scuola 5 classi: 1A, 1B; scuola 6 classi: 1A, 1B, 1D, 1E).

Un buon risultato è registrato per i compiti degli allievi con DSA e degli altri allievi, che risultano “completi e ordinati” “Sempre o quasi sempre” (13 su 26 vs 119 su 192; ovvero, 50,0% vs 62,0%), quindi in una percentuale maggiore rispetto alla scuola primaria, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (35,7% vs 55,9%).

Più della metà dei genitori degli altri allievi (64,9%) dichiarano che i propri figli hanno un rendimento scolastico pienamente sufficiente “Sempre o quasi sempre”, a fronte del 38,5% dei genitori degli allievi con DSA (124 su 191 vs 10 su 26). Infatti, 13 allievi con DSA su 26 conseguono “Non sempre” un rendimento pienamente sufficiente e 2 “Mai o solo qualche volta”.

Questo dato è in linea con quanto accade nella scuola primaria, dove meno della metà degli allievi con DSA consegue “Sempre o quasi sempre” un rendimento sufficiente (5 su 14, ovvero 35,7%), a fronte di più della metà degli altri allievi (158 su 187, ovvero 84,5%). In particolare, sono migliori i risultati relativi al rendimento scolastico degli altri allievi delle classi quinte di scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria (risposte “Sempre o quasi sempre”: 84,5% vs 64,9%) e lievemente peggiori quelli degli allievi con DSA (5 su 14 vs 10 su 25, ovvero 35,7% vs 38,5%).

Più della metà degli allievi con DSA e degli altri allievi (57,7% vs 69,3%) risulta preparato alle interrogazioni (risposte “Sempre o quasi sempre”: 15 su 26 vs 133 su 192); questo dato è in linea con quello della scuola primaria relativo agli allievi

con DSA (57,1 ovvero 8 su 14), ma è inferiore rispetto agli altri allievi (77,3%, ovvero 143 su 185) dello stesso ordine scolastico.

Tale risultato fa riflettere sull'oggetto di indagine del progetto di ricerca e, dunque, sulla promozione individuale del metodo di studio in una prospettiva inclusiva. E' infatti noto che gli allievi con DSA possano costruire, al pari dei coetanei, un adeguato e personale metodo di studio, ma è altrettanto indubbio che, per farlo, devono essere accompagnati nel processo di apprendimento attraverso l'insegnamento di tecniche precise e di azioni finalizzate a tale scopo, nonché mediante l'uso efficiente, efficace e consapevole degli strumenti atti a compensare le eventuali difficoltà incontrate. In tale ottica, il metodo di studio costituisce, come si è detto, la *prima misura compensativa* per gli allievi con DSA (cfr. CAP. 5).

7.4.5. Organizzazione e pianificazione del lavoro: scuola primaria e secondaria di primo grado

I grafici che seguono (7.5 e 7.6) illustrano i risultati relativi al macro indicatore "Organizzazione e pianificazione del lavoro" per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

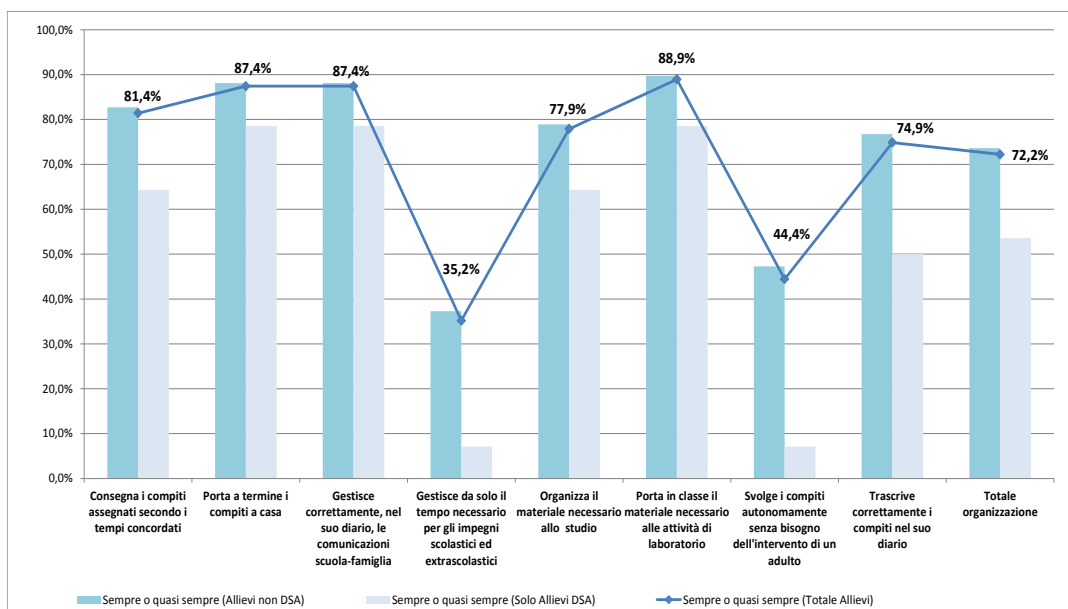


Grafico 7.5 - Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Organizzazione e pianificazione del lavoro" - Scuola primaria

Per ciò che concerne la scuola primaria, la discrepanza più evidente tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe, rispetto a quanto dichiarato dai genitori, emerge relativamente alla capacità di gestire “Sempre o quasi sempre” il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici (1 su 14 vs 69 su 185, ovvero 7,1% vs 37,2%) e nella capacità di svolgere i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento dell'adulto (1 su 14 vs 87 su 184; ovvero 7,1% vs 47,3%). Infatti, ben 8 allievi su 14 “Non sempre” svolgono i compiti in completa autonomia e 5 allievi “Mai o solo qualche volta”. Interessante, a tale riguardo, come si è detto, è che la sola classe VD della scuola 4 ha previsto nel PDP l'illustrazione sintetica del “Patto con la famiglia”, dal quale si evince che insegnanti e genitori, in modo condiviso, progettano la “distribuzione settimanale degli impegni scolastici ed extrascolastici” degli allievi con DSA.

Ciò evidentemente aiuta questi ultimi che, oltre che essere impegnati a scuola per otto ore al giorno, come nel caso di tutte le classi campione di scuola primaria che frequentano le lezioni a tempo pieno, ad eccezione di una, devono prevedere del tempo da dedicare alla riabilitazione (logopedia, psicomotricità, supporto psicologico ecc.) e quello da dedicare allo sport e alle attività ricreative e familiari.

Vi è una sostanziale differenza tra le due tipologie di allievi anche per quanto concerne la trascrizione corretta dei compiti nel diario; infatti, solo 7 allievi con DSA su 14 (50,0%) sono in grado di farlo correttamente “Sempre o quasi sempre”, a fronte dei 142 su 185 (76,8%) altri allievi.

Questo è giustificato dal fatto che, tra gli allievi con DSA coinvolti nell'indagine, 19 su 41 hanno, tra gli altri disturbi evolutivi specifici, una disgrafia e/o disgrafia (tab. 6.14), che inficia notevolmente sulla loro capacità di trascrizione corretta e fa emergere molte difficoltà nell'uso dello spazio nel foglio e nell'andamento della grafia (in salita, in discesa), al punto, talvolta, da rendere quasi incomprensibile la lettura, da parte degli stessi allievi, di quanto trascritto.

Ciò dipende sostanzialmente da due fattori, l'uno legato alle difficoltà di attenzione, grafo-spaziali e visuo-motorie proprie di alcuni disturbi specifici, che non consente agli allievi di seguire in tempo reale la dettatura dei compiti da parte

dell'insegnante o di trascriverli ricopiandoli dalla lavagna, l'altro derivante da una tendenza a non riconoscere il senso dei compiti (Meirieu, 2003).

Un importante strumento compensativo utile a tal fine è rappresentato dal registro elettronico; tuttavia, in nessuna scuola primaria partecipante all'indagine le classi ne sono dotate. Tale aspetto costituisce una problematica frequente per le famiglie degli allievi con DSA le quali, per sopperire alla necessità di conoscere i compiti assegnati a casa, nell'intento di aiutare il figlio, ricorrono ad una serie di azioni che si ripercuotono negativamente sul clima familiare, sia sulla dimensione emotiva dell'allievo sia sull'organizzazione dello studio²².

Un'altra ragione, tuttavia, potrebbe dipendere dal tempo che gli allievi di classe quinta hanno a disposizione per trascrivere i compiti e dalla comprensione delle consegne di questi. Infatti, in alcuni PDP si sottolineano le difficoltà grafiche degli allievi, senza tuttavia esplicitare strategie da impiegare per la trascrizione corretta dei compiti nel diario.

Le suddette difficoltà si riferiscono a: “inadeguata organizzazione dello spazio sul foglio”, “difficoltà evidente di copiatura dalla lavagna”, “irregolarità del tratto grafico” (scuola 3 classe VA, VC), “scrittura poco organizzata, poco leggibile e spazialmente irregolare” (scuola 3 classe VC), “difficoltà di scrittura” (scuola 4 VA), “difficoltà a correggere autonomamente gli errori di trascrizione” (scuola 4 VD).

Solo nel caso della scuola 2, gli insegnanti esplicitano di “calibrare le richieste che prevedono la copiatura” (classe VB) e di “controllare che i compiti e tutte le comunicazioni alla famiglia siano trascritte correttamente” (classi VB e VD).

Negli altri PDP, non emerge alcuna attenzione, da parte degli insegnanti, ad attribuire agli allievi un tempo dedicato non solo per la trascrizione dei compiti assegnati a casa, ma anche per la comprensione di quanto gli allievi devono fare e di come devono procedere.

²² A causa di un compito trascritto male o in modo incompleto che l'allievo stesso non sa spiegare, “a volte i genitori sono tentati di mettersi a spiegare...ma, così facendo, corrono il rischio di non centrare lo scopo, di interpretare le cose attraverso i propri ricordi scolastici [...]. E' (invece) molto meglio suggerire al proprio figlio di mettersi in contatto con un compagno per poter confrontare le proprie opinioni [...]. Anche se i due compagni non riescono a mettersi d'accordo, anche se non trovano la soluzione giusta, il confronto avrà consentito loro di scartare certe interpretazioni e, spesso, la soluzione si presenterà da sola dopo un giro di parole” (Meirieu, 2003, p. 38).

Alla luce di tali considerazioni, “i *compiti a casa* devono essere preparati con cura, per tutto l’iter scolastico, al fine di sviluppare progressivamente e gradualmente negli studenti l’autonomia e la responsabilità, il senso dell’organizzazione, il desiderio di approfondimento e il gusto del lavoro ben fatto” (ivi, p. 24).

In questa prospettiva, la competenza nel saper organizzare e pianificare l’attività di studio è interrelata alla competenza di saper gestire le emozioni ad essa legate, come l’autoefficacia, la motivazione, la volizione e l’atteggiamento verso la scuola.

E’ necessario, infatti, introdurre in classe “spazi destinati a *imparare la lezione*, svolgere un compito, ripassare per un’interrogazione o una verifica: spazi in cui (gli insegnanti) abbiano la possibilità di spiegare cosa bisogna fare, aiutare tutti a organizzarsi [...] *bisogna prima di tutto fare a scuola, dove si è molto seguiti, ciò che via via si sarà portati a fare-e anche a valutare- da soli*” (ivi, pp. 22-24).

Nelle altre prestazioni, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi fanno registrare più della metà di risposte affermative (“Sempre o quasi sempre”), in particolare, nel portare in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio (11 su 14 vs 166 su 185; ovvero 78,6% vs 89,7%). Infatti, solo i genitori di 3 allievi con DSA su 14 (21,4%) dichiarano che i propri figli “Non sempre” portano l’occorrente e nessuno “Mai o solo qualche volta”.

Le frequenze più elevate si registrano nell’organizzare il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio (allievi con DSA: 9 su 14, altri allievi: 146 su 185; ovvero 64,2% vs 78,9%), nel portare a termine i compiti a casa e nel gestire correttamente nel diario le comunicazioni scuola-famiglia (allievi con DSA 11 su 14, altri allievi 163 su 185; ovvero 78,6% vs 88,1%).

Relativamente a questi aspetti, è interessante quanto emerge dall’analisi critica dei PDP che presentano al loro interno il “Patto con la famiglia” (scuola 4), stabilito tra docenti e genitori. Tale Patto prevede “la riduzione dei compiti a casa, la distribuzione settimanale del carico di lavoro” (classi VA, VD) e l’attenzione a concordare le modalità di aiuto dei figli a casa in termini di: “chi li aiuta, come, per quanto tempo, per quali discipline, con quali strumenti compensativi” (classe VD).

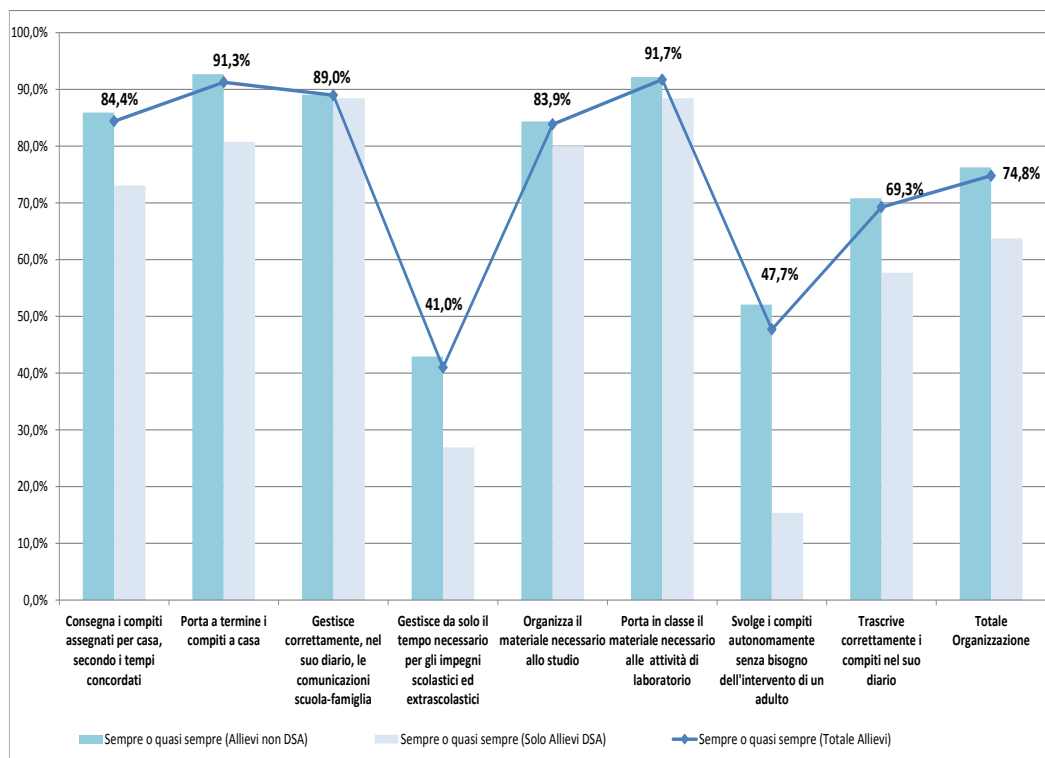


Grafico 7.6 - Dettaglio risposte “Sempre e quasi sempre” al macro indicatore “Organizzazione e pianificazione del lavoro” - Scuola secondaria di primo grado

La lettura del grafico 7.6 evidenzia che gli allievi con DSA di scuola secondaria di primo grado, nell’ambito del macro indicatore “Organizzazione e pianificazione del lavoro”, registrano risultati molto positivi. Tra questi, quelli che riguardano la gestione corretta nel diario delle comunicazioni scuola-famiglia (risposte “Sempre o quasi sempre”: 23 su 26, ovvero 88,5%) e il portare in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio (risposte “Sempre o quasi sempre”: 23 su 26, ovvero 88,5%).

Inoltre, più della metà degli allievi con DSA “Sempre o quasi sempre” porta a termine i compiti a casa (21 su 26, ovvero 80,8%), organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio (20 su 26, ovvero 80,0%), consegna i compiti assegnati a casa secondo i tempi concordati (19 su 26, ovvero 73,1%), trascrive correttamente i compiti nel diario (15 su 26, ovvero 57,7%).

A fronte di ciò, è interessante ribadire che le classi della scuola 5 nei PDP stabiliscono, come nella scuola primaria dello stesso Istituto, anche un “Patto con la famiglia”, ove si legge che docenti e genitori predispongono “l’organizzazione di un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di

lavoro” e “le modalità di aiuto: chi, come, per quanto tempo, per quali attività/discipline” e “l’individuazione di chi segue l’allievo nello studio”.

La maggiore difficoltà registrata dai genitori degli allievi con DSA è rappresentata dal fatto che solo il 15,3% di questi ultimi “Sempre o quasi sempre” svolge in autonomia i compiti senza bisogno dell’intervento di un adulto (4 su 26), a fronte del 52,0% degli altri allievi (100 su 192).

Infatti, solo nei PDP della scuola 5, per la classe 1A, e in particolar modo per le discipline logico-matematiche e scientifiche, si sottolineano le difficoltà degli allievi ad “essere autonomo nello svolgimento delle consegne” e “nella comprensione ed elaborazione” di queste. Ma solo nel caso di questa classe (1A scuola 5) gli insegnanti, nella prospettiva inclusiva, si attivano per la “rielaborazione della consegna” insieme agli allievi e, solo nel caso della scuola 6 (classe 1E), tra gli strumenti compensativi previsti per le discipline linguistico-espressive e storico-geografico-sociali si fa riferimento alla “lettura ad alta voce, da parte dell’insegnante del testo, delle consegne dei compiti”, ma si precisa che ciò può avvenire solo durante i “compiti in classe”.

Solo nella scuola 7 si mette in evidenza che l’azione dei docenti è finalizzata ad “aver cura che le richieste operative, in termini quantitativi e qualitativi, siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento di assegnazione dei compiti a casa” ed è indirizzata a “controllare che i compiti e le comunicazioni alle famiglie siano trascritti/e correttamente” (classe 1C).

Nelle altre classi, infatti, ci si limita ad esonerare gli allievi con DSA “dal rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti” (scuola 6 classe 1E; scuola 8 classi 1F) e dalla “quantità eccessiva dei compiti a casa” (scuola 6 classe 1A, 1B 1C, 1D).

Un’altra difficoltà riscontrata dai genitori riguarda la gestione autonoma del tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici. Infatti, solo 7 allievi su 26 (26,9%) riescono a gestirli in autonomia, a fronte di 82 altri allievi della classe su 192 (42,7%). E’ questo, tuttavia, l’aspetto in cui gli altri allievi della classe fanno registrare il risultato più negativo.

L’organizzazione e l’autoregolazione sono, dunque, aspetti problematici per tutta la scolarità e ciò è confermato anche dai punteggi ottenuti nel fattore C2 del

QSAr, in cui entrambe le tipologie di allievi (con e senza DSA) sono sotto la media indicata dal valore 5 di riferimento (4,2 vs 4,9). Ciò influisce negativamente sul successo scolastico.

In particolare, per gli allievi con DSA, l'organizzazione e la scansione temporale delle attività di studio è molto difficoltosa, per ragioni eziologiche sottese al disturbo specifico, dovute anche alla scarsa memoria di lavoro (Perfetti, Goldman, 1976; Yuill, Oakhill, Parkin, 1989), che inficia negativamente sulla focalizzazione dell'attenzione e sulla capacità di valutare una stima del tempo in relazione allo studio stesso.

Avere difficoltà nell'autoregolazione degli apprendimenti, quindi, incide negativamente sull'acquisizione del metodo di studio, in quanto l'autoregolazione è un processo proattivo che permette agli allievi di organizzare in modo costante l'attività di studio e di gestire le condizioni ambientali, emotive e comportamentali coinvolte nell'attività stessa (Ramdass, Zimmerman, 2011). L'autoregolazione opera, in particolar modo, su tre aree essenziali nell'apprendimento:

- cognitiva (ad esempio, individuare e comprendere i nuclei informativi di un testo da studiare);
- metacognitiva (ad esempio, controllare e valutare il proprio processo apprenditivo, individuando le informazioni non ancora memorizzate e ripassarle ecc.);
- emotivo-motivazionale (ad esempio, senso di curiosità, fiducia nelle proprie capacità ecc.)
- impiego di strategie e tecniche di studio adeguate (ad esempio, l'uso di strategie grafiche, di tecniche di analisi e di recupero delle informazioni ecc.).

7.4.6. Gestione delle emozioni: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado

I grafici che seguono (7.7 e 7.8) illustrano i risultati relativi al macro indicatore “Gestione delle emozioni” per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

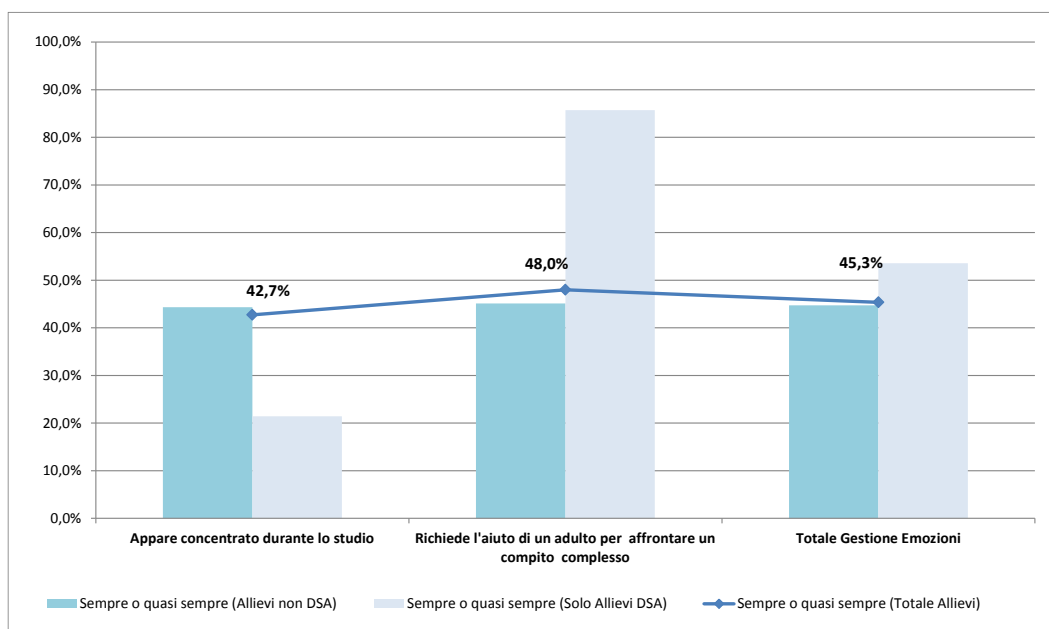


Grafico 7.7 - Dettaglio risposte “Sempre e quasi sempre” al macro indicatore “Gestione delle emozioni”. Scuola primaria

La dimensione relativa al macro indicatore “Gestione delle emozioni” include due domande rivolte ai genitori, che riguardano la frequenza con cui gli allievi appaiono concentrati durante le attività di studio a casa e quella con cui richiedono l’aiuto di un adulto quando devono affrontare un compito particolarmente complesso (grafico 7.7).

Per entrambe le risposte, la differenza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe di scuola primaria è evidente. Infatti, solo 3 allievi con DSA su 14 (21,4%) appaiono concentrati durante lo studio “Sempre o quasi sempre”, a fronte di 82 su 185 altri allievi della classe (21,4% vs 44,3%). Tale dato è confermato dall’elevata difficoltà degli allievi con DSA a mantenere l’attenzione e la concentrazione sul compito, come risulta anche dai punteggi ottenuti nel fattore C4 del *QSAr* e dalla letteratura di settore.

I 10 allievi su 14 che “Non sempre” mantengono l’attenzione dovrebbero essere sostenuti, a scuola come a casa, dall’organizzazione di un *setting* di studio che

preveda una pianificazione precisa dei tempi dedicati alle attività scolastiche ed extrascolastiche e delle pause tra una sessione e l'altra (Serafini, 1989; Rampin, 2016).

Ciò vale anche per gli altri allievi, come confermano 101 genitori su 187 (54,0%) che dichiarano che “Non sempre” il proprio figlio “appare concentrato durante l'attività di studio”.

Questo dato è in linea anche con l'analisi critica delle Programmazioni di classe, ove si evince che non sempre i docenti prevedono l'impiego di strategie atte a prolungare e dirigere l'attenzione durante lo svolgimento dei compiti e l'ascolto delle spiegazioni.

L'uso di tecniche congiunte, a scuola e a casa, infatti, potrebbe aumentare il livello di attenzione e concentrazione di tutti gli allievi con ricadute positive anche sui fattori emotivo-motivazionali. A tale riguardo, si vedano le analisi di dettaglio relative ai fattori C4 e A1 del *QSAr* (cfr. § 7.5 e successivi).

Anche per quanto concerne l'aiuto richiesto dall'allievo all'adulto per lo svolgimento di un compito complesso, vi è una differenza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi (risposte “Sempre o quasi sempre”: 12 su 14 vs 83 su 184, ovvero 85,7% vs 45,1%).

A tale riguardo, i dati si possono leggere alla luce di alcuni contributi scientifici di settore. E' noto, del resto, che l'efficacia dello studio a casa dipende dall'interazione positiva di una molteplicità di fattori relativi sia alle caratteristiche individuali (personali, strategiche, motivazionali) sia al contesto (fisico, sociale, relazionale).

I genitori possono rappresentare un valido supporto nelle attività di studio, ma possono altresì costituire una delle cause del distoglimento dal compito (Benedetto, Pacicca, 2014).

Tuttavia, secondo Grolnick e Ryan (1989), alcune azioni dei genitori, quali richiamare l'attenzione dei figli, aiutarli ad adattare l'ambiente di studio e il tempo di lavoro, e modificare le strategie in funzione delle difficoltà incontrate possono favorire il successo scolastico.

Ciononostante, altre ricerche (Delgado-Gaitan, 1992; Cooper, Robinson, Patall, 2006; Benedetto, Olivieri, 2012) mettono in evidenza come un approccio di aiuto

incentrato esclusivamente sul compito non svolge sempre un ruolo facilitante. Infatti, se il genitore si preoccupa semplicemente di spiegare, dare istruzioni pedissequa su come procedere senza tenere in considerazione le implicazioni legate agli aspetti più squisitamente emotivi, quali la spinta a fare sempre meglio, la promozione dell'autostima, la percezione di competenza, tali azioni non sortiscono l'effetto desiderato.

Anche secondo Moè e Pazzaglia (2012) vi sono alcune modalità di relazione tra genitore-figlio durante il sostegno fornito al compito che non favoriscono, in particolare, l'autonomia e la motivazione. Tra queste, dare eccessiva importanza al voto piuttosto che all'impegno profuso, imporre obiettivi e scadenze, fare confronti con fratelli/sorelle o compagni di classe, insistere nel proporre al figlio attività o compiti che non riesce a fare, o di cui non capisce il significato.

Il coinvolgimento genitoriale nei compiti a casa può essere dunque di due tipi: attivo, sotto forma di controllo o aiuto, e reattivo, sotto forma di intervento conseguente ad un successo (ad esempio, un premio per un buon voto conseguito). I risultati di ricerca indicano che l'autoefficacia e la motivazione intrinseca dell'allievo sono i più forti predittori, in particolare, del buon rendimento in matematica, ma l'influenza del coinvolgimento è più debole e comunque mediata dalla motivazione dell'allievo. Lo stile reattivo è correlato positivamente al rendimento scolastico ed è produttivo quando incoraggia la costanza nel compito, l'utilizzo di strategie di studio efficaci e la fiducia nelle proprie capacità.

Tali risultanze della ricerca scientifica conducono a ritenere che, per accrescere l'attenzione e l'autostima degli allievi e per promuovere, conseguentemente e nel contempo, la motivazione ad agire in autonomia e la competenza è necessario offrire loro dei rinforzi emotivi positivi ed utilizzare strategie didattiche finalizzate allo sviluppo dell'attenzione.

In questo ambito, è interessante constatare, attraverso la lettura critica delle Programmazioni di classe e dei PDP delle classi quinte di scuola primaria, che non vi sono riferimenti all'utilizzo di tecniche per lo sviluppo dell'attenzione e della concentrazione, né all'impiego di rinforzi emotivi positivi. Solo nel caso delle classi VA della scuola 4 e VA della scuola 3 si menziona l'obiettivo, per l'allievo con DSA, di "mantenere l'attenzione durante le spiegazioni", senza

specificare attraverso quale strategia didattica perseguirlo e si legge, nei PDP della classe VD della scuola 4, che “viene incoraggiato a chiedere aiuto all’insegnante nei momenti di difficoltà” e che gli insegnanti adottano incoraggiamenti (scuola 1, VA). In quest’ultimo caso, la richiesta di aiuto all’adulto viene considerata una risorsa per l’allievo che, evidentemente, si abitua a richiederla quando è in difficoltà, evitando il rischio di incorrere nell’impassibilità operativa che conduce, nel tempo, ad una scarsa possibilità di sviluppare abilità plurime. Tale aspetto è supportato, nelle classi VA, VB e VC della scuola 3, dalla promozione della “didattica di piccolo gruppo” e dal “tutoraggio tra pari” in tutte le discipline.

Il dato relativo al punto di vista dei genitori circa la concentrazione mostrata dai figli durante lo studio a casa è confermato anche dalla media dei punteggi superiori al valore 5 di riferimento ottenuti nel fattore C4 del *QSAr* (5,7), che evidenzia le difficoltà degli allievi con DSA a mantenere la concentrazione durante lo studio.

La lettura di questi dati relativi al *Questionario per genitori* e dei PDP evidenzia che solo nelle classi della scuola 5 (1A e 1B) si impiegano, come strategie didattiche inclusive, quelle riferite al “rinforzo emotivo positivo” e allo “sviluppo dell’attenzione e della concentrazione” da parte dell’insegnante, anche “riconducendo l’attenzione sul compito e sull’attività che si sta svolgendo in classe”.

Tale strategia didattica impiegata dagli insegnanti della scuola 5 ha effetti positivi, come evidenziano anche i risultati della classe 1A conseguiti in particolare dagli allievi con DSA nel fattore C4 del *QSAr* relativo alle “Strategie di controllo dell’attenzione” (6,5) e nel fattore A3 riguardante le “Attribuzioni causali” (5,3).

In merito a quest’ultimo aspetto, è importante sottolineare che lo stile attributivo coinvolge diversi stati affettivo-emotivi (aspettative di successo, perseveranza, impegno) e che, “incoraggiando gli studenti ad attribuire il proprio successo all’impegno, si aumentano le loro aspettative di successo, con conseguente aumento della loro perseveranza di fronte ai compiti di apprendimento.

Analogamente, di fronte all’insuccesso, le attribuzioni di scarsa capacità sono associate a reazioni emotive come la frustrazione e la rassegnazione che fanno

prevedere ulteriori fallimenti e inducono atteggiamenti di fiducia nei confronti del nuovo compito” (Tornar, 2005, pp.32-33).

Per quanto riguarda gli altri PDP delle classi campione, come si è detto, in nessuno si fa riferimento a tali aspetti, se non per il “sostegno emotivo nelle attività di studio” (scuola 8, 1F).

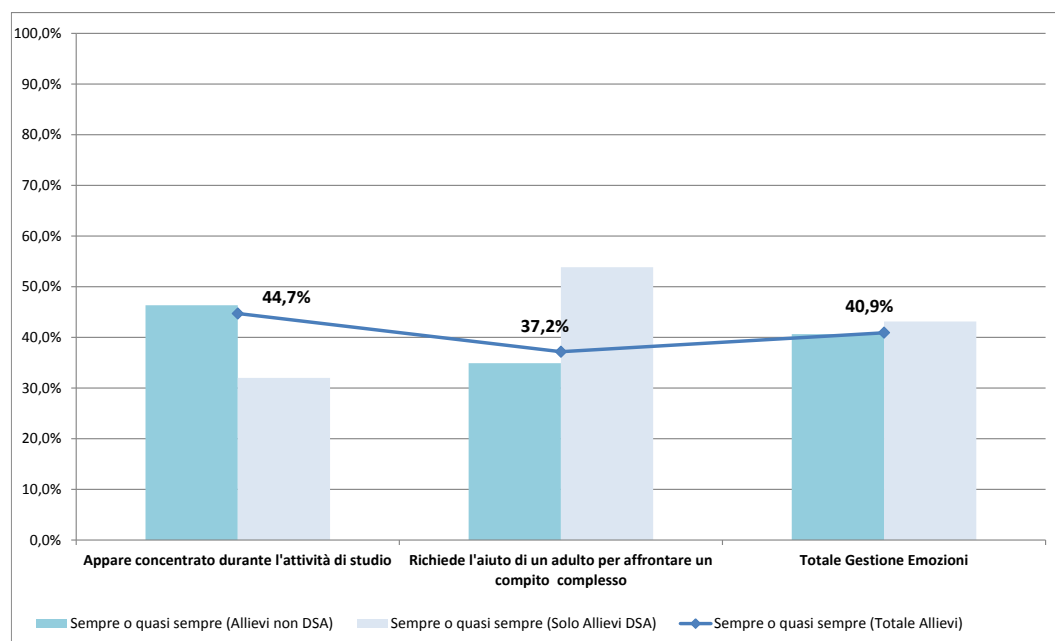


Grafico 7.8 - Dettaglio risposte “Sempre e quasi sempre” al macro indicatore “Gestione delle emozioni” - Scuola secondaria di primo grado

Dal grafico 7.8 e dalle tabelle 7.33 e 7.34 si evince che, rispetto al macro indicatore “Gestione delle emozioni”, gli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado, più dei loro compagni di classe, fanno rilevare, in particolare, difficoltà di mantenimento della concentrazione, con una frequenza di pochissimo inferiore rispetto agli allievi con DSA della scuola primaria (risposte “Sempre o quasi sempre”: scuola primaria, 3 su 14 ovvero 21,4%; scuola secondaria di primo grado: 8 su 26 ovvero 30,8%).

Infatti, come si è già detto, la metà di loro “Non sempre” appare concentrato durante l’attività di studio (13 su 26) e, di conseguenza, 14 di loro (ovvero 53,8%) “Sempre o quasi sempre” richiedono l’aiuto di un adulto di fronte a un compito complesso.

Anche gli altri allievi della classe “Non sempre” appaiono concentrati (93 su 192, ovvero 48,4%) e 67 di loro (34,9%) “Sempre o quasi sempre” richiedono l’aiuto dell’adulto per affrontare un compito complesso.

Dunque, gli allievi con DSA di scuola secondaria di primo grado manifestano una maggiore concentrazione durante le attività di studio rispetto agli allievi con DSA di scuola primaria (risposte “Sempre o quasi sempre”: 53,8% vs 21,4%).

Tale dato è da correlare a quello relativo alla maggiore frequenza con cui questi ultimi ricorrono all’aiuto dell’adulto rispetto agli allievi di scuola secondaria (85,7% vs 34,9%).

Un’ulteriore discrepanza si nota tra gli altri allievi della classe dei due ordini scolastici, rispetto alla richiesta di aiuto dell’adulto, nelle risposte “Sempre o quasi sempre” (scuola primaria: 45,1%, scuola secondaria di primo grado: 37,2%), mentre sono in linea i dati relativi alla concentrazione durante lo studio (scuola primaria: 21,4%, scuola secondaria di primo grado: 30,8%).

E’ noto che “le componenti emotivo-motivazionali (sono) in grado di influenzare l’uso delle strategie e la capacità di autoregolazione (metacognizione), che a loro volta incidono direttamente sull’esito della prestazione” (De Min Tona *et al.*, 2014, pp. 58).

Tuttavia, come si è visto, la richiesta dell’aiuto da parte di un adulto per svolgere i compiti a casa non è sempre un aspetto da considerare negativamente. Infatti, alcuni studi sostengono che il sostegno offerto dai genitori determina migliori risultati scolastici e costituisce un’importante risorsa emotiva per affrontare i momenti scolastici in cui tutti gli allievi, ed in particolare gli allievi con DSA, vivono difficoltà di vario genere e per ridurre il rischio di abbandono scolastico. Inoltre, tale supporto può allontanare la tendenza a provare l’ansia scolastica e un senso di impotenza.

7.4. Dimensione di analisi n. 4 “Dirigere se stessi nello studio”

Prima di procedere con l’analisi dei risultati rappresentati nei diversi grafici seguenti, sono opportune alcune precisazioni metodologiche.

1. Il totale allievi di ciascuna classe comprende anche quanto rilevato per gli allievi con DSA, poiché i dati sono elaborati dalla piattaforma²³ che fornisce tali valori in modalità standard, secondo la scala *stanine* precedentemente descritta (cfr. CAP. 6, § 6.7.1.2).
2. L’analisi dei risultati è di tipo descrittivo: non è possibile infatti, a causa della ridotta numerosità degli allievi con DSA presenti in ogni classe (1 o 2 allievi in ciascuna classe della scuola primaria, per un totale di 15; 1, 2, 3 e in un caso 4 allievi in ciascuna classe della scuola secondaria, per un totale di 26) poter effettuare alcun test statistico sulla significatività delle differenze dei valori medi presentati all’interno di ciascuna classe, mentre questo è possibile, per ciascun fattore, nell’ambito di ciascun ordine scolastico (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). In particolare, nei casi in cui era possibile, è stato effettuato il test *t* di Levene per la significatività delle differenze²⁴. Le interpretazioni dei risultati sono inoltre supportate dagli altri strumenti previsti dal piano complessivo della ricerca.
3. Nei commenti, spesso i risultati vengono confrontati con il valore 5 che, nella scala proposta dallo strumento (Margottini, 2017), è considerato il valore medio di riferimento.
4. Nella lettura dei risultati dei fattori C1, C2, C3 e A2, A3, A4, il valore superiore a 5 è considerato positivo mentre, a causa del significato della competenza attribuita ai fattori C4 e A1, il valore superiore a 5 è considerato non positivo.

²³ www.competenzestrategiche.it

²⁴ Il test *t* di Levene è stato calcolato mediante il software SPSS.

7.5.1. QSAr: scuola primaria e secondaria di primo grado

Ciò premesso, i risultati rappresentati nel grafico 7.9 mostrano che gli allievi con DSA della scuola primaria, rispetto agli altri allievi della classe, hanno difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (fattori C1 e C3), e nell'autoregolazione del processo di studio (C2), sia nei fattori emotivo-motivazionali legati alla gestione delle emozioni e dell'ansietà (A1, A2, A3), e alla percezione della propria competenza (A4) rispetto alla responsabilità negli impegni scolastici.

Nel fattore C4, relativo alle “Strategie di controllo dell'attenzione (carezza)” gli allievi con DSA riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,7 vs 5,0), differenza statisticamente non significativa ($p\text{-value} = 0,193$), e ciò denota una maggiore difficoltà nel focalizzare l'attenzione per il tempo necessario allo svolgimento di un compito, rispetto ai loro compagni.

Nell'analisi di dettaglio, è possibile evidenziare la maggiore discrepanza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe, con differenze statisticamente significative, nei fattori A2 “Volizione” (3,3 vs 5,2; $p\text{-value} = 0,001$) e A3 “Attribuzioni causali” (3,1 vs 4,9; $p\text{-value} = 0,003$).

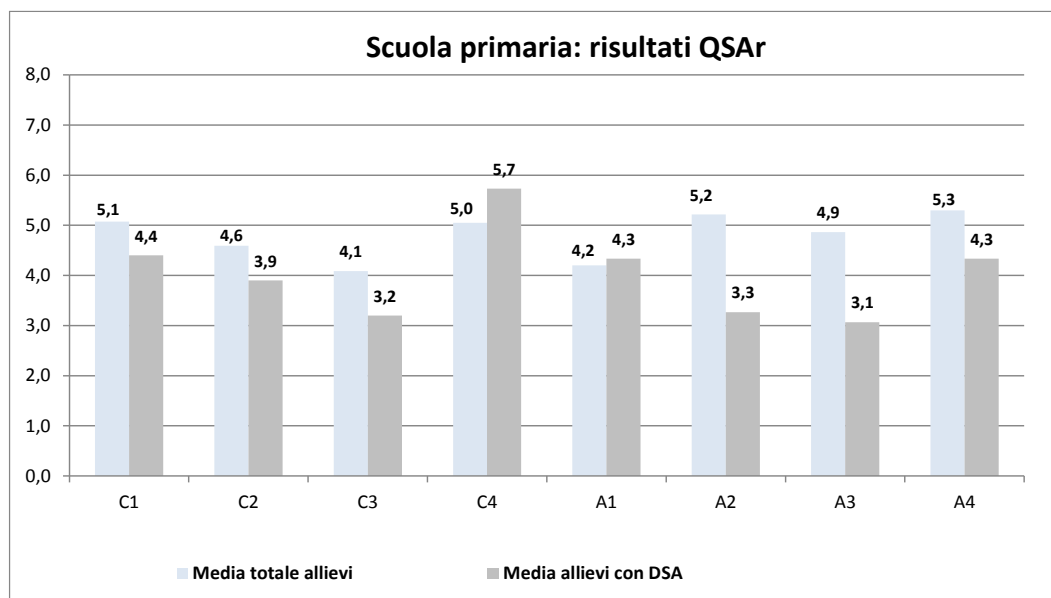


Grafico 7.9 - Risultati della scuola primaria per i fattori del QSAr

In analogia a quanto sopra dettagliato sul significato del confronto del valore 5, dal grafico 7.10 si evince che gli allievi con DSA della scuola secondaria di primo

grado, rispetto agli altri allievi della classe, hanno difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), sia nell'autoregolazione del processo di studio e nel controllo dell'attenzione (C2, C4), sia nei fattori emotivo-motivazionali relativi alla volizione, allo stile attributivo e alla percezione di competenza (A2, A3, A4); mentre sono sostanzialmente allineati i valori riguardanti le strategie grafiche per studiare (C3) e quelle di controllo delle emozioni, in particolare riferite all'ansietà di base (A1). Anche in questo ordine di scuola, nel fattore C4 relativo alle "Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)", gli allievi con DSA riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,5 vs 4,7; differenza statisticamente significativa $p\text{-value} = 0,035$) e ciò evidenzia una minore difficoltà di questi ultimi nel mantenere la concentrazione durante lo studio.

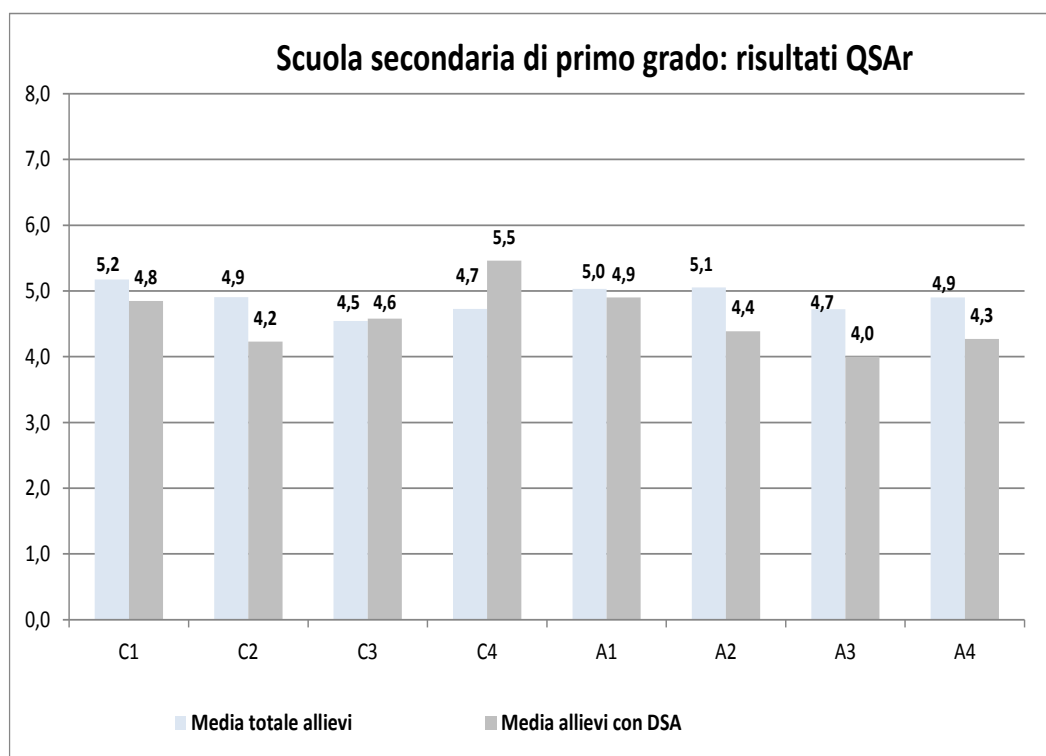


Grafico 7.10 - Risultati della scuola secondaria per i fattori del QSAr

Analizzando i risultati delle prestazioni degli allievi con DSA della scuola primaria e secondaria, si evidenzia come, in alcuni fattori, le difficoltà dei primi sono maggiori rispetto a quelle manifestate dai secondi.

Ciò si nota, ad esempio, riguardo alla capacità e all'abitudine ad usare organizzatori grafico-semantiche nello studio, ovvero relativamente all'impiego di strategie grafiche di elaborazione delle informazioni utili alla comprensione e memorizzazione. Il fattore C3, infatti, fa registrare un punteggio sensibilmente inferiore degli allievi con DSA della scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria (3,2 vs 4,6: differenza al limite della significatività statistica $p\text{-value} = 0,05$). Ciò può essere considerato alla luce del fatto che, in questo ordine di scuola, rispetto alla scuola primaria, vi è una maggiore presenza di discipline che richiedono la lettura del testo e lo studio su questo (L. 53/2003; Miur, 2012b).

Infatti, oltre all'Italiano, alla Storia, alla Geografia e alle Scienze, nella scuola secondaria si aggiungono discipline che nella scuola primaria prevedono prevalentemente l'applicazione pratico-ludica e laboratoriale: è questo il caso di Arte e Immagine, Tecnologia, Musica, Educazione Fisica che, nella scuola secondaria, sono rappresentate da un approccio didattico più articolato che richiede non solo l'applicazione pratica di cui si è detto, ma anche lo studio sul testo scritto e, dunque, capacità di pianificazione, organizzazione e comprensione più articolate. In riferimento a questo aspetto, è possibile che gli allievi di scuola secondaria siano maggiormente stimolati all'uso di schemi, mappe, grafici e più abitualmente invitati a prendere appunti durante le lezioni di un numero più cospicuo di discipline rispetto agli allievi di scuola primaria. A ragione di ciò, è da sottolineare che, rispetto al fattore C3, come si vedrà più avanti, anche gli altri allievi di alcune classi di entrambi gli ordini scolastici presentano un punteggio inferiore a 5, pur facendo registrare comunque risultati migliori tra gli allievi di scuola secondaria. Le difficoltà maggiori degli allievi con DSA di scuola secondaria si manifestano, invece, nel fattore A3 relativo alle "Attribuzioni causali (stile attributivo)", che risulta critico anche per gli allievi di scuola primaria (4,0 vs 3,1). Ciò indica la tendenza di tali allievi ad attribuire la causa dei successi e dei fallimenti scolastici ad elementi che non sono sotto il loro diretto controllo e che causano, di conseguenza, l'attribuzione di un'eccessiva rilevanza

ad elementi incontrollabili, come la fortuna piuttosto che l'impegno o lo sforzo personali²⁵.

Dai dati emerge quindi che, in entrambi gli ordini di scuola, gli allievi con DSA mostrano maggiori difficoltà rispetto ai compagni di classe, relativamente alle aree di competenza riconducibili alle componenti principali del metodo di studio (cfr. CAP. 4). Per approfondire tale questione e per rilevare, in linea con gli obiettivi di ricerca, se nella scuola primaria e secondaria di primo grado viene promossa l'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, di seguito, si procede ad un'interpretazione dei dati relativa a ciascun fattore, confrontando la media degli allievi con DSA con quella degli altri allievi della classe.

Il grafico 7.11 illustra i risultati relativi al fattore C1 "Strategie elaborative per comprendere e ricordare" per la scuola primaria.

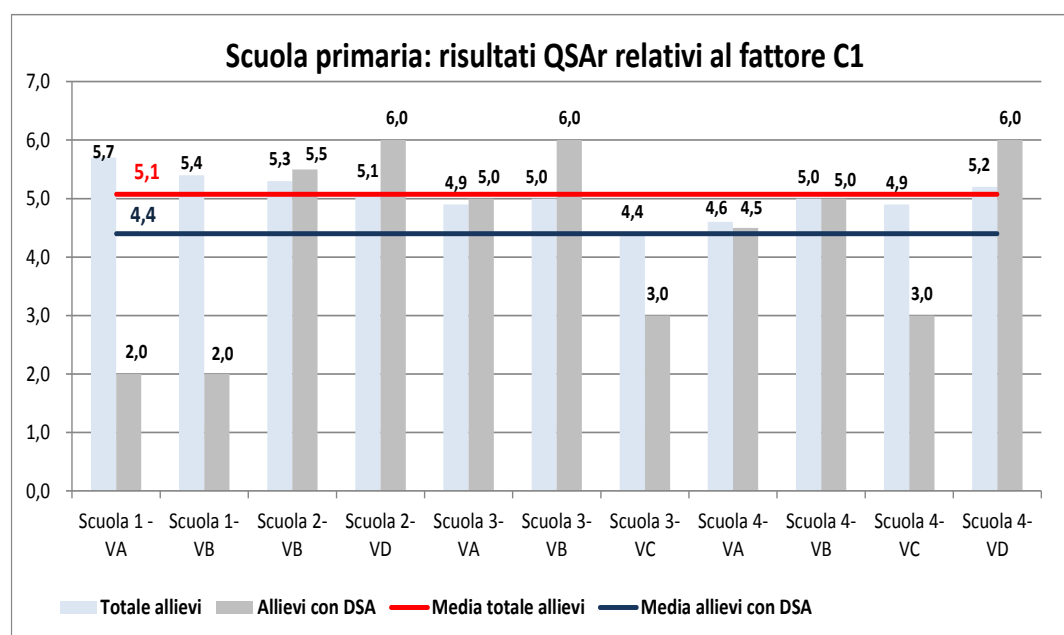


Grafico 7.11 - Risultati del QSAr relativi al fattore C1 delle classi quinte di scuola primaria

²⁵ Per spiegare il successo o l'insuccesso in una prestazione, l'individuo prende in considerazione quattro cause fondamentali: *abilità, impegno, difficoltà del compito, fortuna*. A loro volta queste cause sono riconducibili a tre diverse dimensioni: 1) *locus of control*, concettualizzato da Rotter come una differenza individuale stabile nella tendenza a vedere gli eventi sotto il proprio controllo personale (*locus of control* interno) o sotto il controllo dell'ambiente (*locus of control* esterno) (Pontecorvo, 2000); 2) *stabilità*, se le cause sono stabili o instabili nel tempo; 3) *controllabilità*, se le cause sono controllabili o meno dalla volontà del soggetto (Valenti, 2012, p. 85).

Complessivamente, il grafico mostra che la media dei valori relativi allo sviluppo dei processi e delle strategie elaborative necessarie per comprendere e ricordare degli allievi con DSA di scuola primaria è inferiore a quella degli altri allievi della classe (4,4 vs 5,1: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,131). Infatti, il valore medio degli allievi con DSA è pari a 4,4 e, dunque, non è considerato positivo in quanto inferiore al valore 5 che, nella scala proposta dallo strumento, è il valore medio di riferimento. Invece, la media di tutti gli allievi (5,1), è in linea con il valore medio 5 ed è considerata positiva. Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di *performance*. La prima tipologia si riferisce ad una sostanziale omogeneità di risultato rispetto al valore 5 (scuola 3 VA: 4,9 vs 5,0; scuola 4 VB: 5,0 vs 5,0); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe (scuola 2 VB: 5,5 vs 5,3; scuola 2 VD: 6,0 vs 5,1; scuola 3 VB: 6,0 vs 5,0; scuola 4 VD: 6,0 vs 5,2); la terza tipologia rappresenta risultati migliori di tutti gli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con DSA (scuola 1 VA: 5,7 vs 2,0; scuola 1 VB: 5,4 vs 2,0; scuola 3 VC: 4,4 vs 3,0; scuola 4 VC: 4,9 vs 3,0). La scuola 1 è la scuola in cui gli allievi con DSA manifestano le maggiori difficoltà, analogamente a quanto rappresentato da una singola classe della scuola 3 e da una singola classe della scuola 4. Diversamente, la scuola 2 presenta situazioni positive per entrambe le tipologie di allievi in tutte le classi, così come due delle classi della scuola 3 e tre delle classi della scuola 4. Il grafico 7.12 illustra i risultati relativi al fattore C1 "Strategie elaborative per comprendere e ricordare" per la scuola secondaria di primo grado.

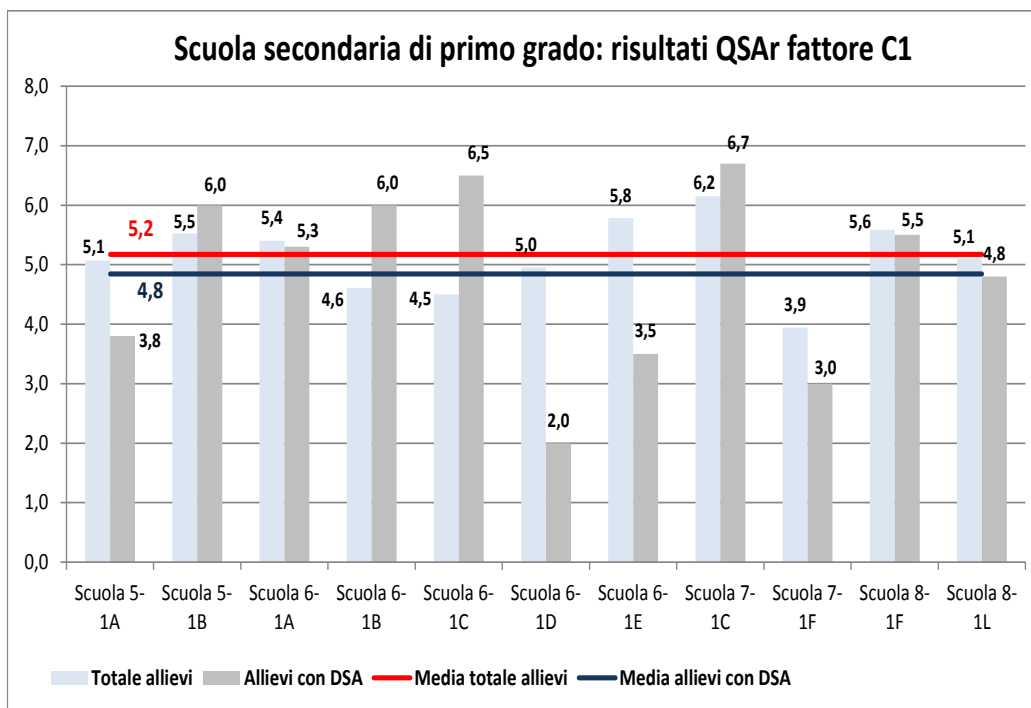


Grafico 7.12 - Risultati del QSAr relativo al fattore C1 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Analogamente a quanto emerso per la scuola primaria, i risultati rappresentati nel grafico 7.12 fanno rilevare che la media dei valori relativi allo sviluppo dei processi e delle strategie elaborative necessarie per comprendere e ricordare degli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado è inferiore a quella degli altri allievi della classe (4,8 vs 5,2: differenza statisticamente non significativa, $p\text{-value} = 0,374$).

Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per gli allievi con DSA e per gli altri allievi, anche in questo ordine scolastico, è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di *performance*.

Infatti, dal grafico si evince una prima tipologia che si riferisce alla sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi rispetto al valore 5, anche se sempre leggermente inferiore per gli allievi con DSA (scuola 6 1A: 5,3 vs 5,4; scuola 8 1F: 5,5 vs 5,6; scuola 8 1L: 4,8 vs 5,1).

La seconda tipologia evidenzia una situazione in cui gli allievi con DSA fanno registrare risultati inferiori a quelli dei compagni di classe (scuola 5 1A: 3,8 vs 5,1; scuola 6 1D: 2,0 vs 5,0; scuola 6 1E: 3,5 vs 5,8; scuola 7 1F: 3,0 vs 3,9); nella

classe 1F della scuola 7 la situazione risulta critica non soltanto per gli allievi con DSA, ma in generale per tutti (3,0 vs 3,9).

La terza tipologia rappresenta una situazione in cui gli allievi con DSA ottengono risultati migliori rispetto a quelli degli altri allievi (scuola 5 1B: 6,0 vs 5,5; scuola 6 1B: 6,0 vs 4,6; scuola 6 1C: 6,5 vs 4,5; scuola 7 1C: 6,7 vs 6,2).

Solo la scuola 8 presenta in entrambe le classi delle situazioni superiori ai valori medi di riferimento.

Dalla lettura dei dati emersi dal *QSAr* si evince che, in alcune classi di entrambi gli ordini scolastici, i risultati degli allievi con DSA non sono sufficientemente positivi (scuola primaria n. classi = 4; scuola secondaria I grado n. classi = 4).

Invece, in più della metà delle classi partecipanti all'indagine (scuola primaria n.7 su 11; scuola secondaria di primo grado n.7 su 11), gli allievi con DSA registrano risultati positivi, migliori o analoghi rispetto alla classe, in merito al possesso delle strategie per comprendere un testo letto e per recuperare in memoria le informazioni desunte da questo.

Dall'approfondimento dei dati svolto attraverso l'analisi critica delle Programmazioni di classe integrate con i PDP degli allievi con DSA (cfr. § 7.1.2), si può affermare che i risultati positivi siano frutto di un uso efficiente e consapevole degli strumenti compensativi (L. 170/2010; Miur, 2011; Cornoldi *et al.*, 2010) e di una didattica individualizzata e personalizzata.

Ciò è confermato dal fatto che, nelle scuole in cui sono stati rilevati i risultati migliori, gli allievi sono stati sostenuti attraverso l'insegnamento di tecniche specifiche sulle quali si sono esercitati in modo continuo e monitorato. Tra queste, si citano quelle che utilizzano come strumenti di compensazione immagini complete, concise e concrete (Paoletti, 2001), in quanto comprensive sia delle informazioni più importanti di quanto descritto nel testo, sia di alcuni dettagli, scelti tra quelli più significativi.

Nei PDP di queste classi, infatti, si legge che gli insegnanti si impegnano, in particolare nelle discipline linguistiche e storico-geografiche e sociali, a “valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto, utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce” e, nella disciplina Religione, nella “traduzione grafica dei concetti spiegati” (scuola 5

classe 1B). Inoltre, vengono impiegate dai docenti tecniche di evidenziazione grafica delle informazioni, quali “colori per ricordare, schemi e tabelle”, sia nelle discipline linguistico-espressive sia in quelle storico-sociali (classe 1B scuola 6). Anche l’uso di “software digitali specifici a casa” è previsto tra le strategie di apprendimento implementate nel corso dell’anno scolastico (classe 1C, scuola 7). Soprattutto nelle classi della scuola primaria, durante la fase in cui si apprendono tecniche di analisi del testo, il compito di selezionare le informazioni non è evidentemente assegnato *tout court* all’allievo, bensì gli insegnanti predispongono il materiale grafico *ad hoc* ed esemplificano modalità di costruzione del testo in modo tale da veicolare l’integrazione tra le informazioni testuali e quelle visive, orientando l’attenzione verso determinate parti del testo, spiegando le simbologie convenzionali utilizzate e fornendo, dunque, una chiara chiave di interpretazione del testo.

Tale uso delle immagini integrate al testo di lettura consente agli allievi con DSA di compensare le scarse capacità di comprendere il significato delle parole ampliando il repertorio lessicale e sviluppando strategie cognitive e metacognitive. Ciò grazie, in particolare, all’impiego di strumenti compensativi quali “schemi sintetici di studio” per tutte le discipline (scuola 2 VB e VD) e all’uso di “dispositivi extratestuali per lo studio, come titoli, paragrafi e immagini”, “schemi e mappe concettuali”, “sottolineature e identificazione di parole chiave” sia per le discipline linguistico-espressive sia per quelle logico-matematiche e storico-geografiche sociali (classe VB scuola 3), nonché all’ “uso di computer” e dei “colori per differenziare le informazioni” e all’impiego di “strumenti compensativi anche a casa” (scuola 4 VD).

Il grafico 7.13 illustra i risultati relativi al fattore C2 “Strategie auto-regolative” per la scuola primaria.

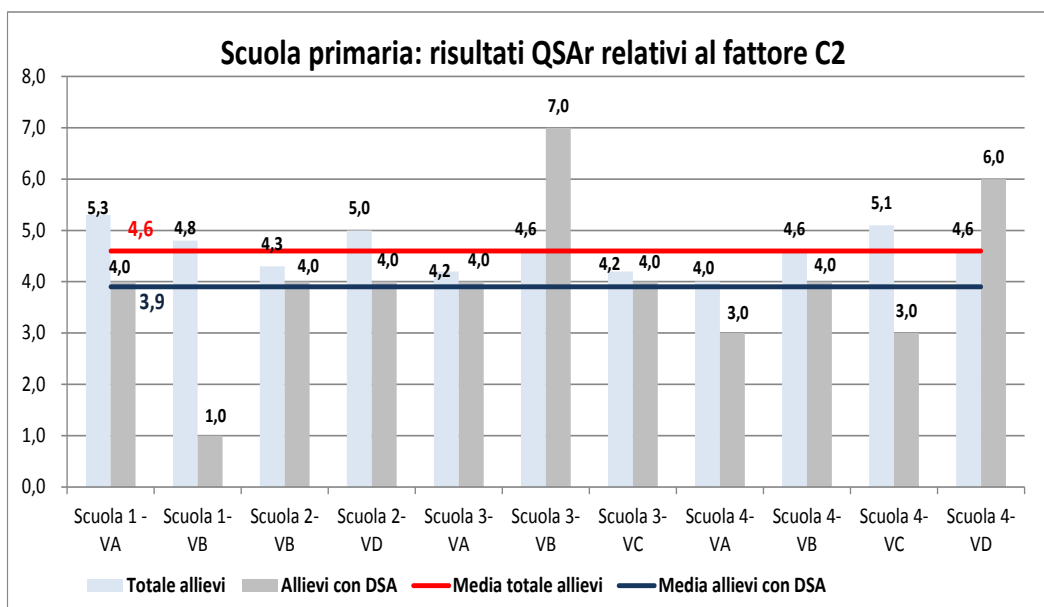


Grafico 7.13 - Risultati del QSAr relativi al fattore C2 delle classi quinte di scuole primarie

Complessivamente, il grafico 7.13 mostra che la media dei valori relativi allo sviluppo delle strategie auto-regolative, riferite alla capacità di portare a termine in maniera sistematica i propri impegni sia degli allievi con DSA di scuola primaria sia degli altri allievi della classe è inferiore al valore 5 (3,9 vs 4,6: differenza statisticamente non significativa, $p\text{-value} = 0,134$) che, come si è detto, nella scala proposta dallo strumento è il valore medio di riferimento. Ciò ad indicare una difficoltà della maggior parte degli allievi delle classi campione in questo fattore, ad eccezione degli allievi delle classi VA della scuola 1 (5,3), VD della scuola 2 (5,0), VC della scuola 4 (5,1), nonché degli allievi con DSA delle classi VB della scuola 3 (7,0) e VD della scuola 4 (6,0), che presentano un risultato positivo pari o superiore a 5.

Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per gli allievi con DSA e per gli altri allievi è possibile evidenziare la presenza, anche per questo fattore, di tre tipologie di *performance*.

La prima tipologia si riferisce ad una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi, anche se inferiore al valore 5, (scuola 2 VB: 4,0 vs 4,3; scuola 3 VA: 4,0 vs 4,2; scuola 3 VC: 4,0 vs 4,2); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello

degli altri allievi della classe con punteggi superiori al valore 5 (scuola 3 VB: 7,0 vs 4,6; scuola 4 VD: 6,0 vs 4,6); la terza rappresenta risultati migliori conseguiti dagli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con DSA (scuola 1 VA: 5,3 vs 4,0; scuola 1 VB: 4,8 vs 1,0; scuola 2 VD: 5,0 vs 4,0; scuola 4 VA: 4,0 vs 3,0; scuola 4 VB: 4,6 vs 3,0; scuola 4 VC: 5,1 vs 3,0).

La classe VB della scuola 1 è quella in cui gli allievi con DSA manifestano le maggiori difficoltà riguardo alla capacità di organizzarsi in modo autonomo nello studio (1,0), analogamente a quanto rappresentato da 3 classi della scuola 4 (VA: 3,0; VB: 4,0; VC: 3,0), seppur con un punteggio lievemente superiore ma comunque basso. In particolare, le classi VB della scuola 1 e VA e VC della scuola 4 fanno registrare punteggi bassi anche nel fattore C1, ossia, nella valutazione personale delle “Strategie elaborative per comprendere e ricordare” (rispettivamente: 2,0; 4,5; 3,0).

Molto interessante è il punteggio rilevato dagli allievi con DSA della classe VB della scuola 3 (VB: 7,0 vs 4,6; VD: 6,0 vs 4,6) e VD della scuola 4, i quali fanno registrare esiti superiori al valore 5 e al punteggio degli altri allievi della classe. Ciò ad indicare che in queste classi gli insegnanti conducono gli allievi con DSA verso una promozione dell'autoregolazione nello studio tale da permettere loro di organizzarsi meglio durante le sessioni di lavoro e di utilizzare in modo personale e flessibile gli strumenti compensativi. Infatti, all'analisi del PDP si legge che i docenti provvedono a “dividere gli obiettivi di un compito in sotto obiettivi” in tutte le discipline ed a promuovere, in particolare nelle discipline linguistico-espressive e logico-matematiche, “processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento” (classe VB scuola 3). Tale dato è da porre in relazione con quello positivo e migliore registrato dagli allievi con DSA rispetto agli altri allievi delle medesime classi nel fattore C1 (scuola 3 VB: 6,0 vs 5,0; scuola 4 VD: 6,0 vs 5,2). Ciò conferma che gli allievi con DSA di queste classi ricevono un'istruzione mirata alla promozione delle strategie cognitive e di apprendimento, quali quelle elaborative di comprensione e di memorizzazione delle informazioni, e delle strategie di organizzazione dello spazio e del tempo di studio.

Il grafico 7.16 illustra i risultati relativi al fattore C2 “Strategie auto-regolative” per la scuola secondaria di primo grado.

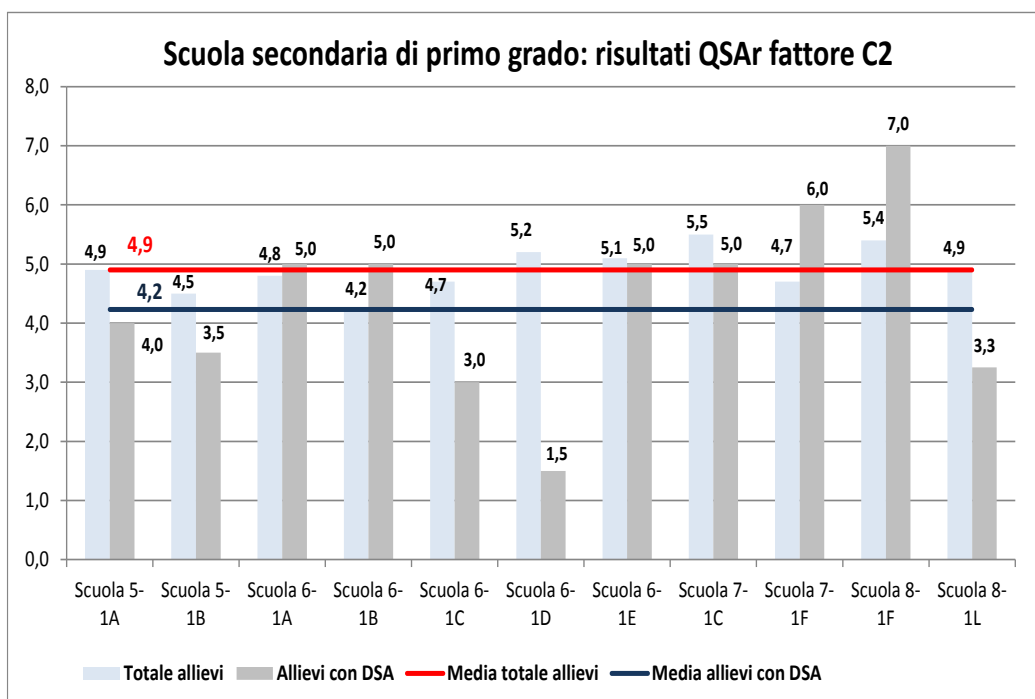


Grafico 7.16 - Risultati del QSAr relativi al fattore C2 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

La lettura dei risultati rispetto al fattore C2 per la scuola secondaria mostra, come già emerso per la scuola primaria, una maggiore difficoltà per gli allievi con DSA rispetto a tutti gli altri allievi (4,2 vs 4,9: differenza statisticamente significativa, $p\text{-value} = 0,050$), anche se la distanza rispetto al valore 5 è, per gli allievi di tale ordine di scuola, inferiore a quella registrata per gli allievi di scuola primaria.

Analizzando le differenze emerse nell’ambito delle singole classi, è possibile evidenziare, anche in tale situazione, tre tipologie di *performance*.

Le classi 1A e 1E della scuola 6 presentano situazioni omogenee fra tutti gli allievi e quelli con DSA, oltre che in linea con il valore 5, e rispettivamente: 4,8 vs 5,0 e 5,1 vs 5,0. Un gruppo composto da 6 classi, invece, presenta situazioni con valori più elevati per tutti gli allievi della classe rispetto agli allievi con DSA. A tale riguardo, si segnalano entrambe le classi della scuola 5, rispettivamente 1A (4,9 vs 4,0) e 1B (4,5 vs 3,5), 2 classi della scuola 6, rappresentate dalla 1C (4,7

vs 3,0) e dalla 1D (5,2 vs 1,5), la classe 1C della scuola 7 (5,5 vs 5,0) e la 1L della scuola 8 (4,9 vs 3,3).

Rispetto a questi risultati, un dato interessante proviene dalla lettura delle Programmazioni di classe della 1A e della 1B della scuola 5, ove si evidenzia che, per tutti gli allievi, gli insegnanti presentano una “lezione interattiva” che contempla anche lo “scambio di ruolo docente-alunno”; inoltre, in particolare nell’insegnamento delle Lingue straniere, tra le tecniche didattiche utilizzate vi è quella che prevede l’accompagnamento di tutti gli allievi “nell’ organizzazione dei propri tempi e modi di studio e nell’acquisizione di strategie personalizzate per l’esecuzione dei lavori”. Si tratta di modalità didattiche finalizzate allo sviluppo delle capacità di autoregolazione. Infine, il terzo gruppo è composto da 3 classi in cui le *performance* degli allievi con DSA sono migliori di quelle degli altri: la 1B della scuola 6 (5,0 vs 4,2); la 1F della scuola 7 (6,0 vs 4,7) e la 1F della scuola 8 (7,0 vs 5,4). Come risulta dai PDP, questi allievi sono sostenuti nella riflessione sull’accuratezza del proprio lavoro anche grazie ad una “distribuzione equa dei compiti assegnati a casa” e ad una “didattica di piccolo gruppo” che permette loro di attivare un controllo metacognitivo sull’individuale processo di apprendimento (classe 1F scuola 8).

Tale controllo è evidentemente assicurato anche dalla dispensa ad “effettuare più prove valutative in tempi ravvicinati”, che consente di organizzare meglio il lavoro di studio.

Ciononostante, un dato interessante è fornito dal fatto che nel PDP degli allievi con DSA della classe 1B della scuola 6 e della 1F della scuola 8 non vi sono riferimenti alle strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti e finalizzate a sviluppare le strategie autoregolative, se non il cenno ad usare, con funzione di strumenti compensativi, la “programmazione concordata con l’alunno delle verifiche” per le prove di Lingue straniere. Tale modalità può avere una ripercussione positiva sul processo di acquisizione di abilità autoregolative (classe 1B scuola 6). Anche nella Programmazione di classe (1B scuola 6), non vi sono riferimenti a modalità di autoregolazione per avviare l’allievo alla capacità di portare a termine gli impegni scolastici e i compiti di studio in autonomia e con

senso di responsabilità, né tra gli obiettivi di apprendimento disciplinari, né tra gli obiettivi trasversali all'insegnamento.

Il grafico 7.17 seguente illustra i risultati relativi al fattore C3 “Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare” per la scuola primaria.

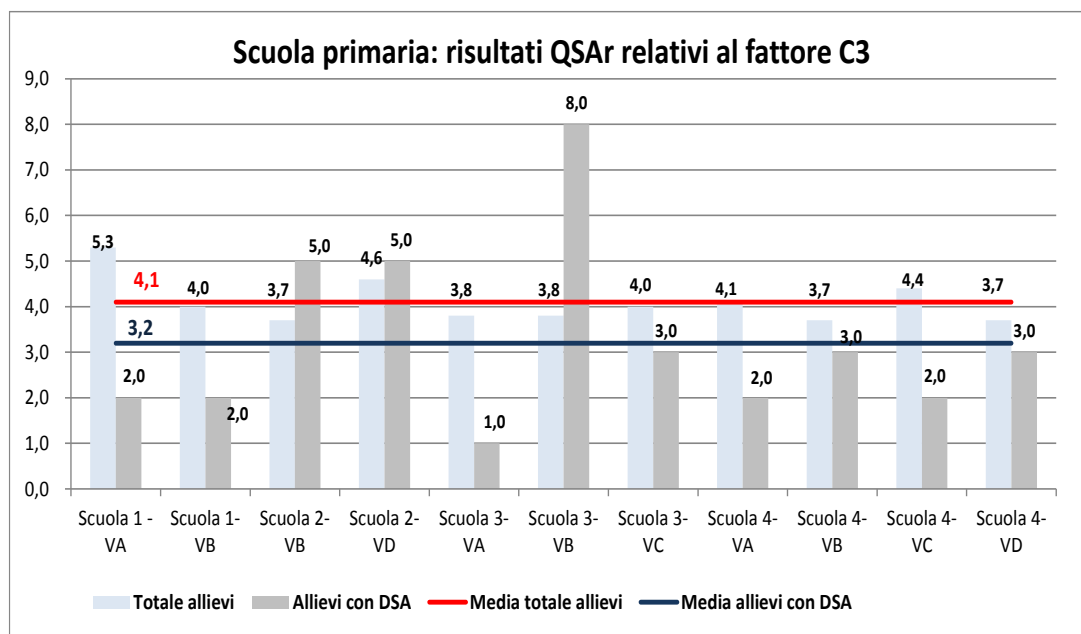


Grafico 7.17 - Risultati del QSAr relativi al fattore C3 delle classi quinte di scuola primaria

Complessivamente, dal grafico 7.17 emerge che la media dei valori, sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi della classe, riguardo all'impiego degli organizzatori semantico-anticipati (schemi, tabelle ecc.) come strategie grafiche finalizzate alla comprensione, alla sintesi e alla memorizzazione delle informazioni da studiare è inferiore al valore 5 (3,2 vs 4,1: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,081). Si tratta della maggior parte delle classi coinvolte nell'indagine.

E' dunque questo il fattore che registra la media più bassa inferiore a 5 sia per gli allievi con DSA (3,2) sia per gli altri allievi della classe (4,1), tra tutti i fattori presi in considerazione dal QSAr.

Da un'analisi complessiva delle Programmazioni di classe e dei PDP si evince, infatti, che gli insegnanti della maggior parte delle classi prevedono e consentono l'uso, da parte di tutti gli allievi, di “schemi, tabelle, mappe, sottolineature in colore”, ma non effettuano un insegnamento specifico di queste strategie grafiche e non promuovono in classe attività volte all'esercizio per la loro elaborazione e il

loro uso. Ciò a discapito di tutti gli allievi e, ancor di più, di coloro che presentano un DSA, i quali necessitano di supporti visivi per apprendere e per studiare (Paoletti, 2001; Stella, Grandi, 2011; Cornoldi *et al.*, 2010; Miur, 2011; Friso *et al.*, 2012).

Dall'analisi di dettaglio delle differenze si evidenzia che, fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile notare la presenza, anche per questo fattore, di tre tipologie di *performance*.

La prima tipologia si riferisce ad una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi rispetto al valore 5 (scuola 2 VD: 5,0 vs 4,6); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe (scuola 2 VB: 5,0 vs 3,7; scuola 3 VB: 8,0 vs 3,8); la terza, che risulta quella con il maggior numero di classi, rappresenta risultati migliori di tutti gli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con DSA (scuola 1 VA: 5,3 vs 2,0; scuola 1 VB: 4,0 vs 2,0; scuola 3 VA: 3,8 vs 1,0; scuola 3 VC: 4,0 vs 3,0; scuola 4 VA: 4,1 vs 2,0; scuola 4 VB: 3,7 vs 3,0; scuola 4 VC: 4,4 vs 2,0; scuola 4 VD: 3,7 vs 3,0).

Dalla lettura del grafico emerge che gli allievi con DSA della classe VA della scuola 3 fanno registrare l'esito più negativo rispetto alle altre classi campione nel fattore C3 (1,0); mentre le classi VB della scuola 2²⁶ e le classi VB e VD della scuola 4 fanno registrare il punteggio più basso per tutti gli altri allievi (3,7).

In particolare, da segnalare che nel PDP dell'allieva della classe VA della scuola 3, ai fini dello sviluppo delle abilità di studio, è previsto l'uso di strumenti compensativi solo per la disciplina Matematica, nonostante la presenza di un disturbo specifico in comorbilità (dunque della necessità dell'impiego di una varietà di misure compensative nelle diverse discipline che richiedono la lettura, la comprensione e la scrittura oltre che abilità numeriche e di calcolo) e si fa cenno unicamente all'uso di "dispositivi extratestuali" (titolo, paragrafi, immagini), senza prevedere, nell'ambito della didattica quotidiana proposta dai docenti, il ricorso a tecniche di organizzazione grafica delle informazioni per le diverse materie scolastiche.

²⁶ Gli insegnanti delle classi campione della scuola 2, come già esplicitato, non hanno messo a disposizione della scrivente le Programmazioni di classe. Pertanto, tale dato non può essere discusso in una più ampia argomentazione che prenda in considerazione anche la lettura critica delle Programmazioni suddette.

Anche l'analisi delle Programmazioni delle classi VB e VD della scuola 4 fa rilevare una situazione in cui per tutti gli allievi non sono menzionate attività di insegnamento che promuovano lo sviluppo di strategie grafiche, né tantomeno il loro diretto insegnamento.

Ciò potrebbe spiegare il motivo per cui tutti gli allievi di queste classi riportano un punteggio basso in questo fattore (3,7).

Da segnalare la discrepanza di punteggio tra gli allievi con DSA della scuola 3 della classe VB e gli altri allievi della stessa classe (8,0 vs 3,8) nell'uso degli organizzatori grafico-semantici-anticipati, quali schemi, tabelle, mappe concettuali durante le attività di studio.

In questa classe, dunque, l'allievo con DSA è maggiormente in grado di organizzare le informazioni tratte dalle attività di apprendimento e di studio in modo sistematico e coerente, e fa maggiormente utilizzo degli strumenti compensativi di tipo visuografici rispetto ai compagni di classe.

Infatti, nel PDP sono inseriti, tra gli strumenti compensativi previsti per tutte le discipline, anche in sede di prove di verifica, gli "schemi, le mappe concettuali", nonché l'impiego di "sottolineature con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni" e l'evidenziazione di "parole chiave". Tale impiego, distribuito tra le diverse discipline del curriculum nel lavoro didattico quotidiano, permette all'allievo, evidentemente, di avere una percezione positiva dell'uso che egli fa di questa tipologia di strumenti compensativi.

Il grafico 7.18 seguente illustra i risultati relativi al fattore C3 "Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare" per la scuola secondaria di primo grado.

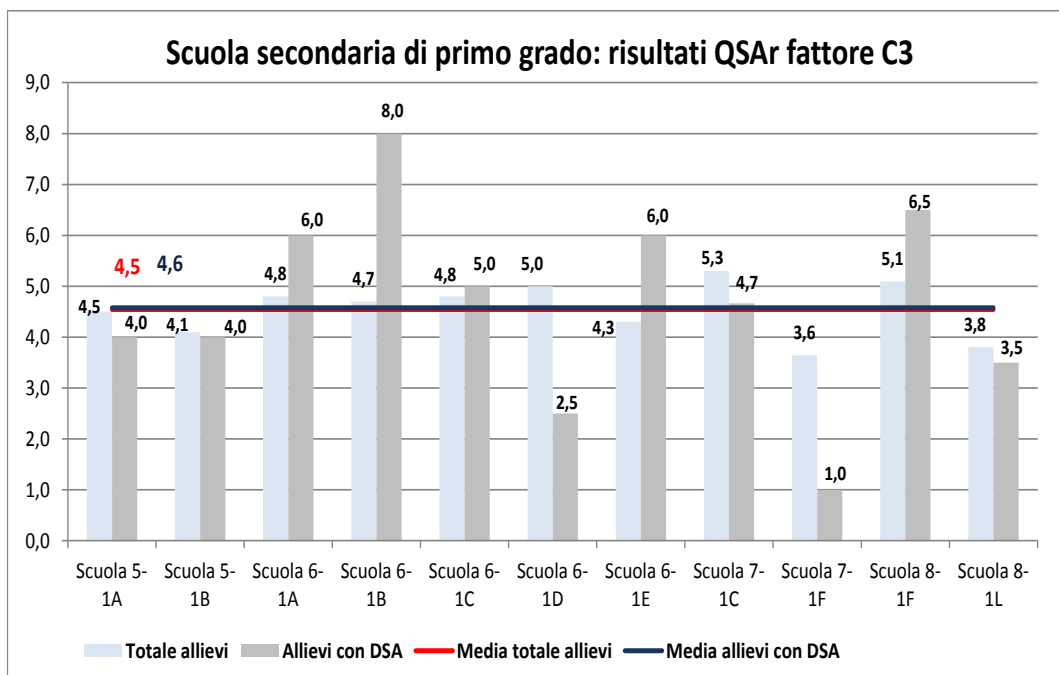


Grafico 7.18 - Risultati del QSAr relativi al fattore C3 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Interessanti anche i risultati per gli allievi con DSA relativi alle classi prime della scuola secondaria. Infatti, presentano un valore medio pari a 4,6, in linea con il valore 4,5 relativo a tutti gli allievi, e le loro *performance* sono particolarmente positive e superiori rispetto a tutti gli allievi di cinque classi e in particolare: della 1A (6,0 vs 4,8), della 1B (8,0 vs 4,7), della 1C (5,0 vs 4,8) e della 1E (6,0, vs 4,3) della scuola 6, e della classe 1F della scuola 8 (6,5 vs 5,1).

Tale risultato può essere letto alla luce delle Programmazioni di classe della scuola 6, dove emerge che gli altri allievi non vengono invitati dagli insegnanti ad utilizzare modalità grafiche finalizzate alla comprensione, memorizzazione e sintesi del materiale oggetto di studio durante l'ascolto delle spiegazioni; inoltre, tra le "Competenze trasversali da raggiungere" non si menziona tale capacità, ma vi è solo un riferimento a "comprendere i linguaggi verbali e non verbali".

Invece, nei PDP delle suddette classi vengono indicati specificatamente come strumenti compensativi utili alla comprensione, alla memorizzazione e alla sintesi "mediatori didattici quali immagini, disegni" (discipline linguistico-espressive), "schemi, scalette", "mappe concettuali delle unità di apprendimento" (discipline

storico-geografico-sociali, Religione, Francese), “sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico” (Inglese).

In particolare, viene fatto esplicito riferimento all’insegnamento di “strategie per ricordare: uso immagini, riquadrature, colori” (classe 1E).

Valori e quindi *performance* sostanzialmente simili tra tutti gli allievi e coloro che presentano un DSA, anche se sotto i valori medi, si riscontrano per la classe 1B della scuola 5 (4,1 vs 4,0); mentre per tutte le altre classi i valori relativi a tutti gli allievi sono superiori: nella 1A della scuola 5 (4,5 vs 4,0), nella 1D della scuola 6 (5,0 vs 2,5), nella 1L della scuola 8 (3,8 vs 3,5) e in entrambe le classi della scuola 7, anche se nella 1C con valori superiori alle medie (5,3 vs 4,7) e nella 1F con valori inferiori alle medie (3,6 vs 1,0).

Il grafico 7.19 illustra i risultati relativi al fattore C4 “Strategie di controllo dell’attenzione (carenza)” per la scuola primaria.

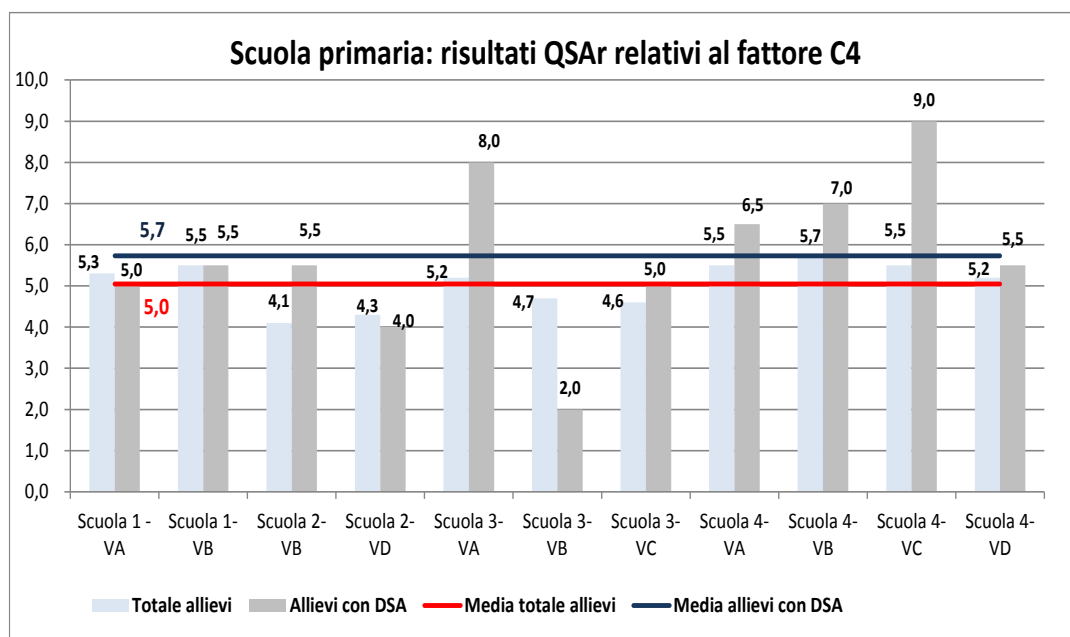


Grafico 7.19 - Risultati del QSAr relativi al fattore C4 delle classi quinte di scuola primaria

Come si evince, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe fanno rilevare una media uguale o superiore a 5 (5,7 vs 5,0: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,193) e ciò denota una generale difficoltà a concentrarsi nello studio e ad organizzare e pianificare tempi e spazi di questo. Infatti, per tale fattore, un punteggio superiore al valore di riferimento 5 è da considerarsi non positivo.

Dall'analisi di dettaglio delle differenze si riscontra che, fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile evidenziare la presenza, anche per questo fattore, di tre tipologie di *performance*.

La prima si riferisce ad una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi (scuola 1 VA: 5,0 vs 5,3; scuola 1 VB: 5,5 vs 5,5; scuola 4 VD: 5,5 vs 5,2); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe in quanto, come sopra ricordato, un valore inferiore al valore 5 non è da considerarsi negativo. Tale gruppo è pertanto composto da due classi (scuola 2 VD: 4,0 vs 4,3; scuola 3 VB: 2,0 vs 4,7). La terza tipologia, costituita dai risultati migliori conseguiti da tutti gli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con DSA, riguarda 5 classi (scuola 2 VB: 4,1 vs 5,5; scuola 3 VA: 5,2 vs 8,0; scuola 3 VC: 4,6 vs 5,0; scuola 4 VA: 5,5 vs 6,5; scuola 4 VB: 5,7 vs 7,0; scuola 4 VC: 5,5 vs 9,0).

La scuola 4 è quella che consegue risultati peggiori in merito alla percezione del controllo dell'attenzione, sia per quanto riguarda gli allievi con DSA (classe VC: 9,0)²⁷ sia relativamente agli altri allievi della classe (classe VB: 5,7). Per le medesime classi, ciò si collega al dato relativo al fattore C2. I risultati di questi due fattori, C1 e C2, infatti, evidenziano una scarsa propensione degli allievi con DSA della classe VC e degli allievi con DSA e degli altri allievi della classe VB della scuola 4 ad attivare i processi che si pongono a controllo delle proprie azioni di studio. Infatti, sia nelle Programmazioni di classe sia nei PDP della classe VC, non si fa esplicita menzione delle strategie didattiche e di apprendimento finalizzate al controllo sull'attenzione, ma solo dei contenuti disciplinari e degli strumenti compensativi utili allo studio.

Anche la classe VA della scuola 3, per ciò che concerne gli allievi con DSA, fa rilevare un esito non positivo con un punteggio ben superiore a 5 (8,0).

²⁷ Non è stato possibile alla scrivente effettuare una lettura critica del PDP, in quanto risulta tra la documentazione mancante. Infatti, gli insegnanti di questa classe non hanno provveduto a redigere il PDP nei tempi indicati dalla normativa vigente (Miur, 2011) e non lo hanno consegnato alla segreteria amministrativa della scuola. Anche al termine dell'anno scolastico in cui si è svolta l'indagine, il PDP risultava mancante.

Tale scarso controllo dell'attenzione potrebbe dipendere dall'ansietà di base di questi stessi, come risulta dall'elevato punteggio, commentato più avanti, nel fattore A1 (7,0).

Le classi VC della scuola 4 e VA della scuola 3 fanno rilevare la maggiore discrepanza di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe (VC: 9,0 vs 5,5; VA: 8,0 vs 5,2).

La classe in cui gli allievi con DSA presentano il punteggio più basso nel fattore C4 e, dunque, mostrano un esito positivo è la VB della scuola 3 (2,0). Ciò indica che non hanno difficoltà di concentrazione e che vengono posti nelle condizioni di prolungare i loro tempi di attenzione con strategie mirate. Si tratta della stessa classe in cui gli allievi con DSA fanno registrare il punteggio più elevato (8,0) rispetto al fattore C3.

Se messi in relazione, tali risultati relativi ai fattori C3 e C4 indicano che gli allievi con DSA di questa classe hanno piena coscienza di quanto studiano e sono in grado di collegare tra loro gli argomenti, nonché di focalizzare l'attenzione per il tempo necessario allo studio. Dalla lettura dei PDP emerge infatti che i docenti utilizzano strategie utili a promuovere lo sviluppo dell'attenzione, tra le quali l'"apprendimento dall'esperienza", la "suddivisione degli obiettivi di un compito in sotto obiettivi". Si tratta di alcune tra le strategie che possono contribuire a ridurre la tendenza alla distrazione propria degli allievi con DSA e che consentono di tenere l'attenzione giusta sul compito e sulla spiegazione, riducendo il sovraccarico cognitivo (Calvani, 2009; Paiano, Tucci, Cornoldi, 2010; Cornoldi *et al.*, 2010).

Mentre, considerando gli altri allievi, la classe che fa registrare il punteggio più basso e, quindi, l'esito più positivo tra le classi campione è la VB della scuola 2 (4,1).

In questa classe, gli allievi non evidenziano percezione di fragilità nella capacità di concentrazione di fronte alle difficoltà o agli insuccessi, e ciò li predispone ad un'adeguata acquisizione e manifestazione di competenze. Infatti, come si vedrà più avanti, nel fattore A4 relativo alla "Percezione di competenza" questi stessi fanno registrare un punteggio superiore al valore 5 di riferimento (5,5).

Il grafico 7.20 illustra i risultati relativi al fattore C4 “Strategie di controllo dell’attenzione (carenza)” per la scuola secondaria di primo grado.

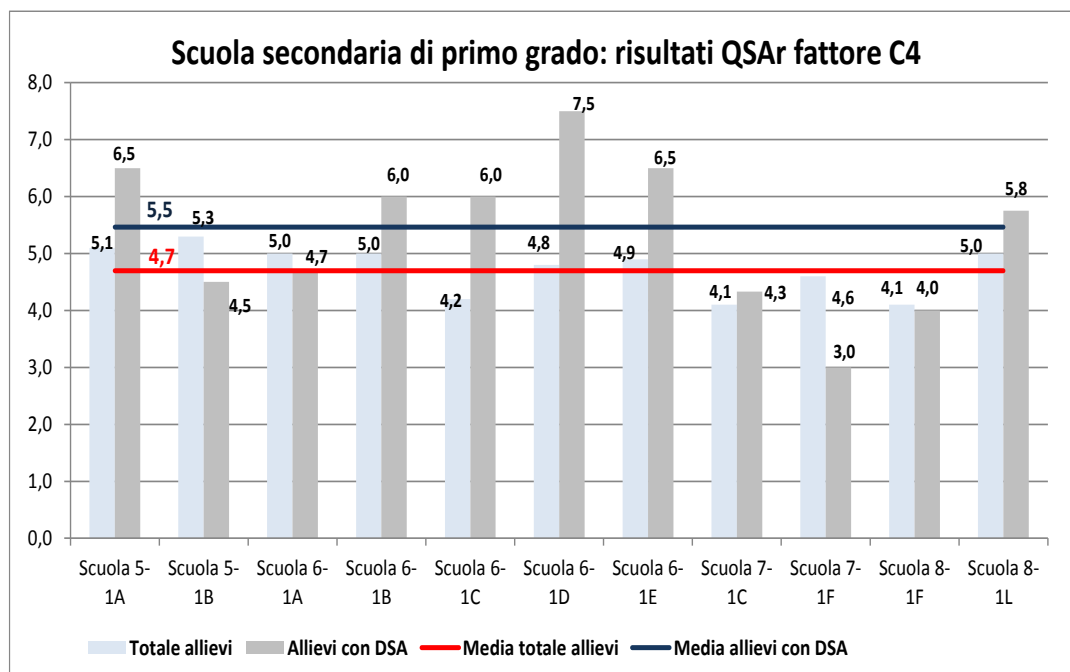


Grafico 7.20 - Risultati del QSAr relativi al fattore C4 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Anche dall’analisi dei risultati dei valori del fattore C4 della scuola secondaria si evince, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, una generale difficoltà a concentrarsi nello studio e ad organizzare e pianificare tempi e spazi di questo (per tale fattore, un punteggio superiore al valore medio di riferimento 5 è da considerarsi non positivo).

Il valore medio è infatti superiore per gli allievi con DSA rispetto a quello di tutti gli allievi (5,5 vs 4,7: differenza statisticamente significativa, p-value = 0,035) e ciò denota maggiore difficoltà per i primi; tale *performance* si riscontra in 6 classi: 1A scuola 5 (6,5 vs 5,1), 1B scuola 6 (6,0 vs 5,0), 1C scuola 6 (6,0 vs 4,2), 1D scuola 6 (7,5 vs 4,8), 1E scuola 6 (6,5 vs 4,9) e 1L scuola 8 (5,8 vs 5,0).

Solo in 2 classi si registrano omogeneità di *performance* e sotto il valore medio, quindi *performance* positiva per allievi con DSA e altri allievi, ovvero nelle classi 1C della scuola 7 (4,3 vs 4,1) e 1F della scuola 8 (4,0 vs 4,1).

Un dato interessante, a tale riguardo, emerge dalla lettura dei PDP degli allievi della classe 1C della scuola 7, ove gli insegnanti prevedono di “aver cura che le

richieste operative, in termini quantitativi, siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento di assegnazione dei compiti”.

Tale accorgimento didattico pone gli allievi con DSA nelle migliori condizioni per essere più concentrati e capaci di aumentare l’attenzione sul compito. Si tratta, tuttavia, di una competenza da sviluppare maggiormente in quanto gli allievi della medesima classe, nel fattore C2 relativo alle “Strategie auto-regolative”, da collegare al fattore C4, fanno registrare un punteggio basso sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi della classe (3,0 vs 4,7).

Nei PDP degli allievi con DSA della classe 1F della scuola 8, tra gli strumenti compensativi previsti anche al fine del controllo dell’attenzione sono menzionati, in particolare per le prove di verifica degli apprendimenti, gli “strumenti informatici (libri digitali)” per tutte le discipline e “software didattici specifici” per la Matematica. Il buon punteggio conseguito anche dagli altri allievi della medesima classe (4,1) può essere ricondotto altresì all’uso, come si legge nelle Programmazioni di classe, di una pluralità di metodologie didattiche, come: la “lezione partecipata”, le “discussioni guidate”, le “lezioni interdisciplinari”, i “lavori di gruppo”.

Tre classi compongono il gruppo in cui gli altri allievi evidenziano valori superiori, e quindi *performance* peggiori, rispetto agli allievi con DSA: 1B della scuola 5 (5,3 vs 4,5), 1A della scuola 6 (5,0 vs 4,7) e 1F della scuola 7 (4,6 vs 3,0).

In particolare, soprattutto per la classe 1B della scuola 6, tale dato è da porre in relazione con il basso punteggio riportato nel fattore C2 relativo alle “Strategie auto-regolative” (3,5), che evidenzia come gli allievi con DSA di questa classe si percepiscano poco capaci di assumere un controllo sulle proprie azioni di studio. L’alto punteggio riportato dagli allievi con DSA della classe 1A della scuola 6 (6,5) si correla, invece, con l’alto punteggio riportato nel fattore A1 relativo alle “Strategie di controllo delle emozioni” (5,7). Entrambi i punteggi denotano, infatti, la scarsa capacità degli allievi con DSA ad affrontare l’impegno scolastico e l’ansia di questi stessi che interferisce sulle loro capacità di studio.

Dalla lettura del PDP di questa classe emerge che gli insegnanti non contemplano l’uso di rinforzi positivi tra le tecniche di motivazione all’apprendimento, che

sarebbero invece funzionali ad un allievo con DSA che manifesta scarsa fiducia nelle sue potenzialità (Bandura, 2000).

Il grafico 7.21 illustra i risultati relativi al fattore A1 “Strategie di controllo delle emozioni” per la scuola primaria.

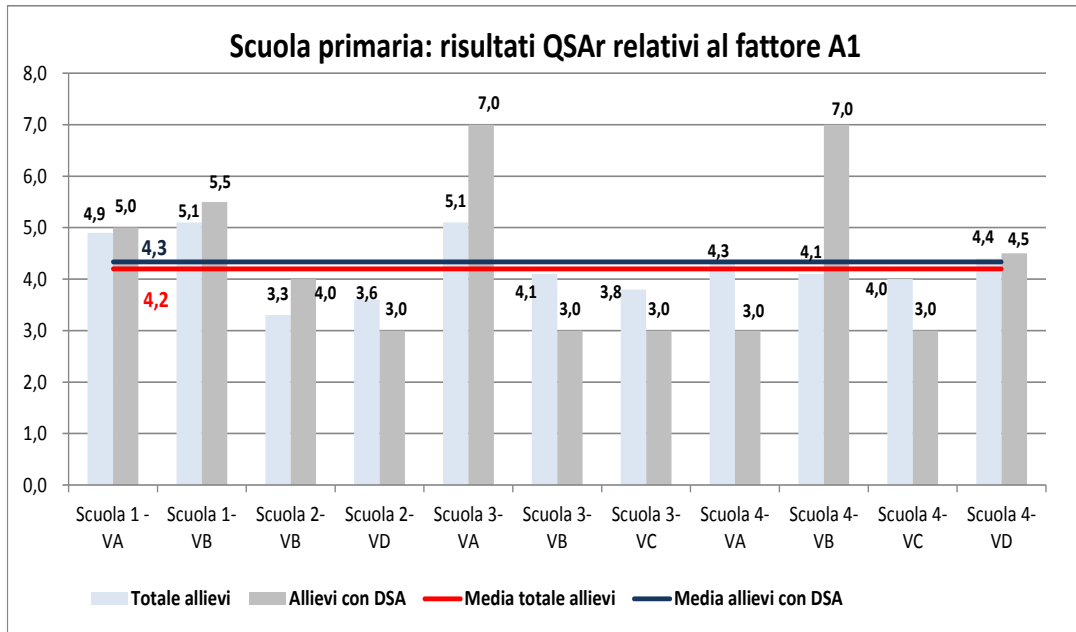


Grafico 7.22 - Risultati del QSAr relativi al fattore A1 delle classi quinte di scuola primaria

Dal grafico risulta che la media sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi è inferiore a 5 (4,3 vs 4,2: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,781) e ciò indica che la media delle classi campione non presenta criticità in questo fattore.

Infatti, per il fattore A1, come per il fattore C4 di cui si è detto, un valore superiore a 5 denota criticità.

Ciò a significare che, mediamente, tutti gli allievi delle classi quinte sono capaci di perseverare negli impegni di studio, affrontando in modo positivo le interferenze emotive che da questo derivano.

Tale dato, tuttavia, va letto anche alla luce dei risultati relativi agli altri fattori affettivo-motivazionali.

Dall'analisi di dettaglio delle differenze si evince che, fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile evidenziare la presenza, anche per questo fattore, di tre tipologie di *performance*.

La prima si riferisce ad una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi (scuola 1 VA: 5,0 vs 4,9; scuola 4 VD: 4,5 vs 4,4); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe (scuola 2 VD: 3,0 vs 3,6; scuola 3 VB: 3,0 vs 4,1; scuola 3 VC: 3,0 vs 3,8; scuola 4 VA: 3,0 vs 4,3; scuola 4 VC: 3,0 vs 4,0); la terza rappresenta risultati migliori conseguiti da tutti gli altri allievi della classe rispetto a quelli degli allievi con DSA (scuola 1 VB: 5,1 vs 5,5; scuola 2 VB: 3,3 vs 4,0; scuola 3 VA: 5,1 vs 7,0; scuola 4 VB: 4,1 vs 7,0).

Le classi VA della scuola 3 e VB della scuola 4 fanno registrare entrambe un punteggio di 7,0 per gli allievi con DSA e, quindi, evidenziano la *performance* peggiore, seguite dalla classe VB della scuola 1 (5,5).

In quest'ultima classe, anche gli altri allievi fanno registrare l'esito meno positivo con un punteggio di 5,1 analogamente agli altri allievi della classe VA della scuola 3 (5,1).

In particolare, nei PDP degli allievi della classe VA non sono segnalate, tra le "strategie e gli strumenti utilizzati dall'allunno nello studio", quelle che possono canalizzare opportunamente le interferenze emotive che, appunto, interferiscono nel lavoro scolastico.

Vi è in questi documenti, infatti, il riferimento alle "modalità di affrontare il testo scritto" e alle "modalità di svolgimento del compito assegnato", ma non a quelle che possono mitigare l'ansia da prestazione che spesso caratterizza gli allievi con DSA.

Tale dato è correlato al punteggio ben superiore a 5 (8,0), dunque, non positivo, riportato dagli stessi allievi con DSA della classe VA della scuola 3 nel fattore C4 "Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)".

Ciò a conferma che questi ultimi tendono ad arrendersi davanti alle difficoltà in quanto il loro disagio emotivo inficia anche sulla capacità di focalizzare l'attenzione sul compito.

Inoltre, anche nelle Programmazioni di classe si nota che gli insegnanti non prevedono specifiche strategie didattiche finalizzate a stabilire un sereno rapporto con lo studio e, quindi, l'abbassamento dei livelli di ansia da prestazione. Stesso dicasi per la classe VB della scuola 1.

Il grafico 7.23 illustra i risultati relativi al fattore A1 "Strategie di controllo delle emozioni" per la scuola secondaria di primo grado.

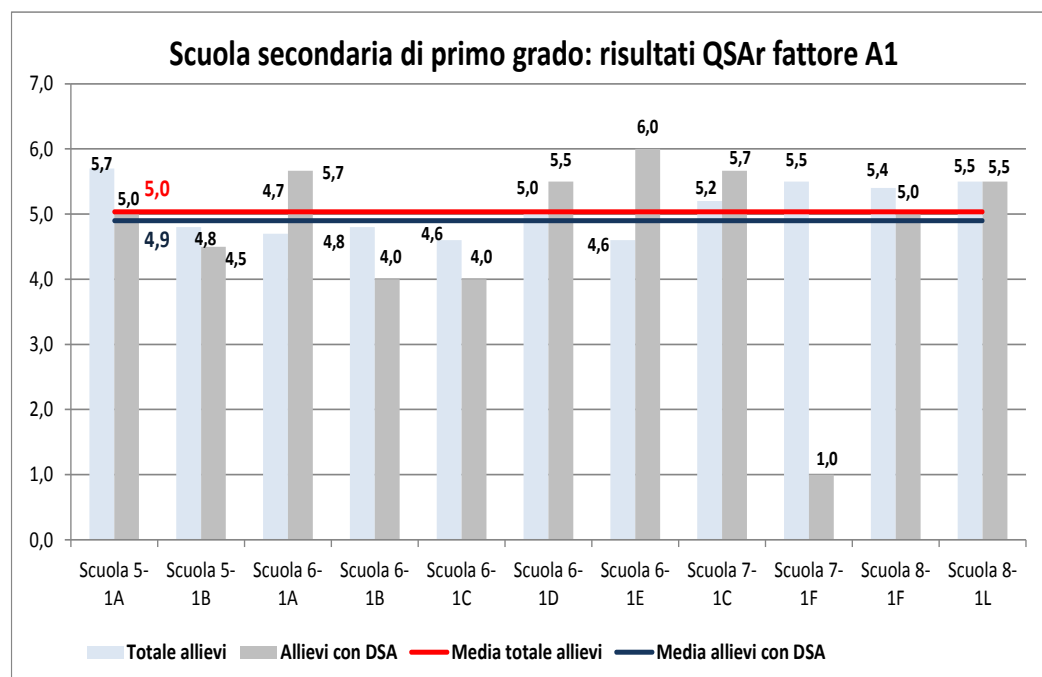


Grafico 7.23 - Risultati del QSAr relativi al fattore A1 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

A differenza di quanto emerso per la scuola primaria, dal grafico risulta che le medie sia degli allievi con DSA sia dell'intera scolarisca sono in linea con il valore medio 5 ed in linea tra di loro (4,9 vs 5,0). Dunque, non si evidenziano particolari criticità nelle "Strategie di controllo delle emozioni".

Dall'analisi di dettaglio delle differenze si evince che, fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile evidenziare la presenza, anche per questo fattore, di tre tipologie di *performance*.

La prima tipologia si riferisce ad un medesimo risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi, riguardante la classe 1L della scuola 8 (5,5 vs 5,5); la seconda riguarda una situazione in cui il risultato degli allievi con DSA è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe (scuola 5 1A: 5,0 vs 5,7; scuola 5 1B: 4,5 vs

4,8; scuola 6 1B: 4,0 vs 4,8; scuola 6 1C: 4,0 vs 4,6; scuola 7 1F: 1,0 vs 5,5; scuola 8 1F: 5,0 vs 5,4); la terza rappresenta risultati migliori conseguiti da tutti gli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con DSA (scuola 6 1A: 4,7 vs 5,7; scuola 6 1D: 5,0 vs 5,5; scuola 6 1E: 4,6 vs 6,0; scuola 7 1C: 5,2 vs 5,7).

Tra gli allievi con DSA, l'esito più positivo è quello della classe 1F della scuola 7, che riporta un punteggio ben al di sotto di 5 (1,0) e che, pertanto, evidenzia che gli allievi non presentano difficoltà a controllare le reazioni emotive.

Per la medesima classe, tale dato è da correlare con quello registrato nel fattore C4 (3,0), che fa emergere che questi allievi posseggono anche delle buone strategie di controllo dell'attenzione.

Inoltre, esso è da porre in relazione con il punteggio riportato nel fattore C2 (8,0) relativo all'uso delle strategie auto-regolative nel controllo metacognitivo delle proprie azioni e reazioni. In questa classe, dunque, gli allievi con DSA risultano ben sostenuti.

Anche gli allievi con DSA di altre classi fanno registrare un punteggio inferiore a 5 e, pertanto, un controllo positivo delle interferenze emotive. Si tratta degli allievi con DSA della classe 1B della scuola 5 (4,5), 1B e 1C della scuola 6 (4,0).

La lettura dei PDP di tali allievi conferma infatti che, tra i metodi di insegnamento utilizzati, vi sono quelli che promuovono la "motivazione all'apprendimento" e il "rinforzo positivo" per tutte le discipline e l'"affiancamento di un compagno tutor" per la disciplina Tecnologia (classe 1B scuola 5). Inoltre, negli stessi si menziona l'uso di adeguati strumenti compensativi durante le prove di verifica, tali da promuovere il controllo dell'ansia da prestazione come, ad esempio, le "interrogazioni programmate con uso di schemi riassuntivi" e le "risorse audio" (classe 1B scuola 6), e si fa riferimento all'impiego di "verifiche orali a compensazione di quelle scritte su argomenti circoscritti" (classe 1C scuola 6).

A ciò si aggiunge anche l'attenzione, da parte dei docenti, a "limitare la quantità dei compiti a casa" per non sovraccaricare cognitivamente ed emotivamente gli allievi.

L'esito peggiore per gli allievi con DSA è quello conseguito dalla classe 1E della scuola 6 (6,0) in cui gli allievi incontrano notevoli difficoltà nel controllare le reazioni emotive.

Dall'analisi dei PDP risulta che non vengono promosse specifiche strategie utili a riflettere sugli elementi che provocano un'ansia eccessiva e ciò, evidentemente, non consente agli allievi con DSA di essere condotti ad una dimensione emotiva accettabile e gestibile. Il solo uso degli strumenti compensativi citati nei PDP, come "le mappe, gli schemi e l'anticipazione degli argomenti di studio", infatti, non assicura *tout court* un certo livello di tensione interna necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo.

Per controllare un'eccessiva eccitazione nervosa e migliorare le prestazioni è utile che tali strumenti siano accompagnati da un rinforzo positivo da parte degli insegnanti e da un clima sereno. Condizioni, queste, che tranquillizzano, rassicurano e incoraggiano gli allievi.

La classe 1B della scuola 5 è quella che fa registrare, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, i risultati migliori relativamente a questo fattore (4,5 vs 4,8).

Le Programmazioni di classe, infatti, redatte in modo interdisciplinare da tutti i docenti, rivelano l'impiego massiccio di molte attività laboratoriali ("Leggere per ballare", "Le mappe", "Giochi matematici", "Osservazioni dell'ambiente", "Laboratorio su Bruno Munari", "Leggere l'opera d'arte") che consentono a tutti gli allievi di apprendere e partecipare in un clima inclusivo ed attivo, e tale da garantire il superamento dei diversi ostacoli che possono evidenziare fragilità di tipo cognitivo, sociale, fisico ecc.

Il grafico 7.24 illustra i risultati relativi al fattore A2 "Volizione" per la scuola primaria.

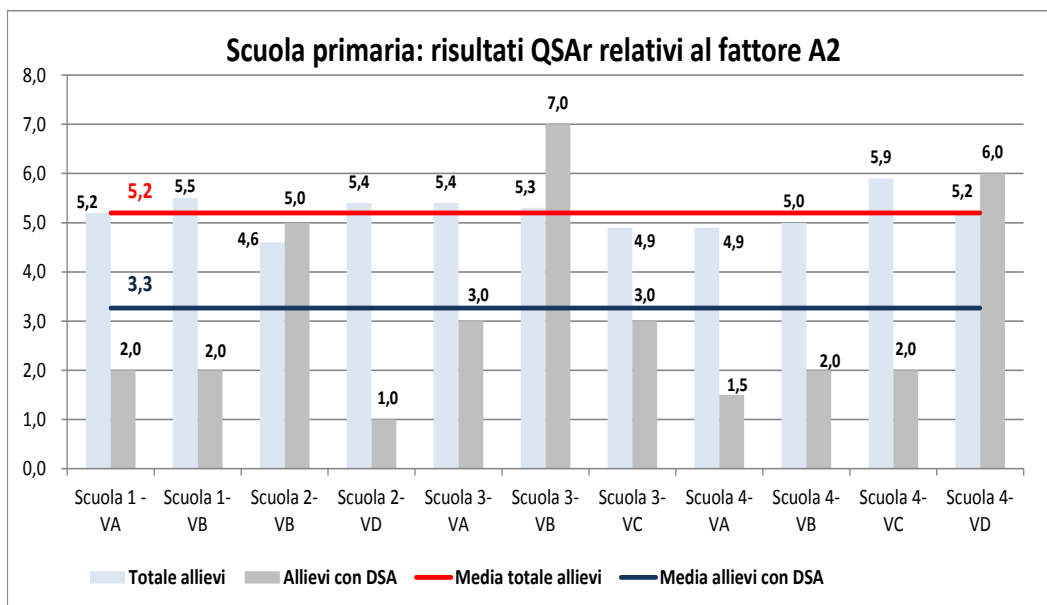


Grafico 7.24 - Risultati del QSAr relativi al fattore A2 delle classi quinte di scuola primaria

Dal grafico risulta che gli allievi con DSA riportano una media inferiore a quella degli altri allievi della classe (3,3 vs 5,2: differenza statisticamente significativa p -value = 0,001).

In particolare, gli allievi con DSA di 8 classi su 11 della scuola primaria mostrano un punteggio medio tra 1 e 3 (scuola 1VA: 2,0; scuola 1VB: 2,0; scuola 2 VD: 1,0; scuola 3 VA: 3,0; scuola 3 VC: 3,0; scuola 4 VA: 1,5; scuola 4 VB: 2,0; scuola 4 VC: 2,0).

E' questo il fattore che fa registrare la maggiore discrepanza tra la media degli allievi con DSA e quella degli altri allievi.

La classe che fa rilevare il punteggio più basso per gli allievi con DSA ed una maggiore discrepanza tra questi ultimi e i loro compagni è la VD della scuola 2 (1,0 vs 5,4).

Nel PDP dell'allievo di questa classe, infatti, non emergono specifiche strategie didattiche volte allo sviluppo della motivazione come condizione interna che produce una giusta energia verso un preciso obiettivo di studio; piuttosto, si legge l'intento, da parte dei docenti, di "creare un clima di apprendimento sereno", ma nel dettaglio si intende esclusivamente "prevedere momenti di affiancamento per un immediato intervento di supporto per lo svolgimento di un compito". Dunque, non vi sono cenni ad eventuali tecniche da utilizzare nel momento in cui eventi

interni o esterni all'allievo provocano una caduta della motivazione, causa della conseguente perdita della tensione positiva verso lo studio.

Tale dato è collegato anche al basso punteggio riportato dall'allievo con DSA nel fattore C2 (4,0) relativo alle sue difficoltà nell'impiego di strategie di autoregolazione dei processi di apprendimento.

La classe in cui gli altri allievi fanno registrare un punteggio più basso è la VB della scuola 2 (4,6).

Dunque, per questo fattore, si possono rilevare principalmente due tipologie di *performance*.

La prima, in cui gli allievi con DSA denotano risultati migliori rispetto agli altri allievi (scuola 2 VB: 5,0 vs 4,6; scuola 3 VB: 7,0 vs 5,3; scuola 4 VD: 6,0 vs 5,2) e la seconda in cui i risultati migliori vengono conseguiti dagli altri allievi (scuola 1 VA: 5,2 vs 2,0; scuola 1 VB: 5,5 vs 2,0; scuola 2 VD: 5,4 vs 1,0; scuola 3 VA: 5,4 vs 3,0; scuola 3 VC: 4,9 vs 3,0; scuola 4 VA: 4,9 vs 1,5; scuola 4 VB: 5,0 vs 2,0; scuola 4 VC: 5,9 vs 2,0).

Quest'ultimo dato, relativamente ad alcuni classi, è da correlare ai bassi punteggi ottenuti dagli altri allievi nel fattore A1 che denotano, unitamente ai valori in linea con il valore 5 nel fattore A2, una buona percezione di competenza relativamente alla dimensione emotiva legata alle attività di studio. Si tratta, in particolare: degli allievi della classe VA della scuola 1, che nel fattore A1 riportano un punteggio di 4,9; degli allievi della classe VC della scuola 3, che nel medesimo fattore fanno registrare un punteggio di 3,8 e degli allievi delle classi VA (4,3), VB (4,1) e VC (4,0) della scuola 4.

In particolare, per la classe VB della scuola 2, i buoni risultati degli allievi con DSA sono probabilmente anche dovuti, come si legge nei PDP redatti dagli insegnanti della classe, ad una selezione mirata delle misure dispensative atte a sollevare gli allievi da un carico emotivo e cognitivo elevato che potrebbe inficiare negativamente sulla loro volizione e capacità di perseveranza nello studio. Infatti, i docenti dispensano l'allievo dal "trascrivere lunghe parti relative a compiti scritti", dalla "lettura-rilettura del testo" da studiare, e privilegiano l'uso di "schemi sintetici di studio" o la "lettura da parte di altri", oltre a prevedere la "pianificazione delle interrogazioni sulla base delle attività

quotidiane/settimanali”. L’alto punteggio dell’allievo con DSA della classe VB della scuola 3 (7,0) è da porre in relazione con i buoni punteggi ottenuti nella maggior parte dei fattori del *Questionario* e, in particolare, nei bassi punteggi riportati nel fattore A1 “Strategie di controllo delle emozioni” (3,0) e nel fattore C4 “Strategie di controllo dell’attenzione” (2,0) e con gli alti punteggi ottenuti nei fattori C1 “Strategie elaborative per comprendere e ricordare” (6,0), C2 “Strategie auto-regolative” (7,0) e C3 “Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare” (8,0). Tale risultato delinea una percezione di competenza, da parte degli allievi con DSA di questa classe, che influisce positivamente sulla capacità di dirigere se stessi nello studio, affrontando tale impegno con motivazione ed autoregolazione, grazie alla conoscenza e all’uso adeguato di organizzatori grafico-semantic-anticipati e di altre strategie cognitive e di apprendimento utili allo scopo.

Nei PDP si legge infatti che, in tutte le discipline, l’allievo viene sollecitato a “promuovere processi metacognitivi per sollecitare l’autocontrollo e l’autovalutazione dei processi di apprendimento”.

Il grafico 7.25 illustra i risultati relativi al fattore A2 “Volizione” per la scuola secondaria di primo grado.

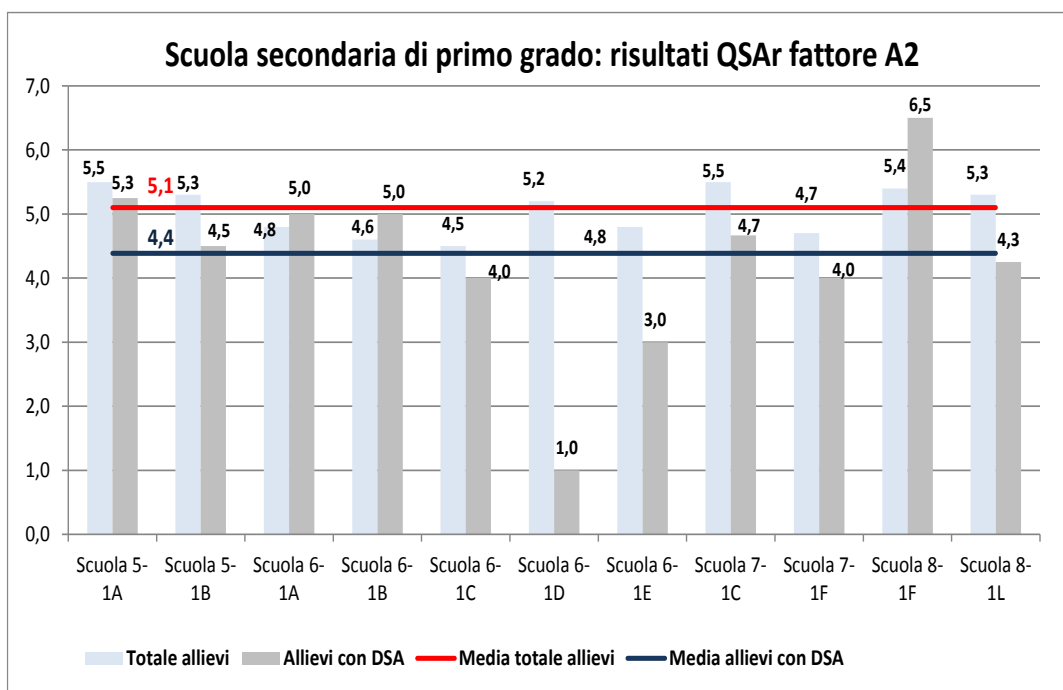


Grafico 7.25 - Risultati del QSAr relativo al fattore A2 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Per quanto riguarda la scuola secondaria, i valori medi del fattore A2 sono superiori rispetto a quelli registrati per la scuola primaria.

La media di tutti gli allievi è pari a 5,1, in linea con il valore 5 di riferimento, mentre è inferiore il dato medio degli allievi con DSA (4,4) (differenza statisticamente non significativa $p\text{-value} = 0,074$).

In tale ordine di scuola, come il precedente, si possono rilevare principalmente due tipologie di *performance*.

La prima tipologia, composta dalla maggioranza delle classi (n.8), riguarda i risultati migliori degli altri allievi rispetto agli allievi con DSA (scuola 5 1A: 5,5 vs 5,3; scuola 5 1B: 5,3 vs 4,5; scuola 6 1C: 4,5 vs 4,0; scuola 6 1D: 5,2 vs 1,0; scuola 6 1E: 4,8 vs 3,0; scuola 7 1C: 5,5 vs 4,7; scuola 7 1F: 4,7 vs 4,0; scuola 8 1L: 5,3 vs 4,3) e la seconda, composta ovviamente da un numero ridotto di classi (n. 3), riguarda gli allievi con DSA che denotano risultati migliori rispetto agli altri allievi (scuola 6 1A: 5,0 vs 4,8; scuola 6 1B: 5,0 vs 4,6; scuola 8 1F: 6,5 vs 5,4).

Le ragioni dei buoni esiti degli allievi con DSA della scuola 6 possono essere rintracciate nel fatto che, come si legge nei PDP, sono previsti utili strumenti compensativi e modalità di valutazione (per le discipline: Italiano, Tecnologia, Religione, Francese/Inglese, Matematica) che permettono a tali allievi di perseverare con serenità nello studio e di essere stimolati anche davanti ad un compito difficile, traendo gratificazione personale dall'impegno.

Sono ad esempio previsti: “il controllo sistematico dei compiti e la misura ridotta di questi”, la “predisposizione di elaborati grafici semplificati”, l’“uso del registratore e di risorse audio”, la “sostituzione di compiti con altri svolti in modalità iconografica”, l’ “utilizzo del computer per scrivere”, di “testi con immagini” e di “software specifici”.

Gli allievi con DSA della classe 1F della scuola 8 sono coloro che hanno riportato il punteggio più elevato in questo fattore (6,5).

Ciò ad indicare che questi ultimi sviluppano un'adeguata motivazione verso lo studio, che consente loro di procedere nel lavoro scolastico con una buona capacità di controllo sulle variabili interne ed esterne.

Nei PDP di tali allievi si nota una sinergia tra gli insegnanti delle diverse discipline per l'utilizzo delle medesime strategie didattiche e dei medesimi strumenti compensativi finalizzati a sostenere l'allievo nelle interferenze emotive connesse alle attività di studio.

Tale collaborazione inter e transdisciplinare, evidentemente, permette agli allievi di maturare buone capacità volitive, spendibili a vari livelli, nelle diverse situazioni di studio.

Ciò è confermato anche dai risultati ottenuti negli altri fattori del *Questionario*, quali: C1 (5,5), a denotare una buona percezione di competenza in termini di strategie elaborative per comprendere e ricordare, C2 (7,0), da cui si evince un adeguato livello di autoregolazione delle attività di apprendimento e di studio, C3 (6,5), a confermare la capacità di saper impiegare proficuamente le schematizzazioni di tipo grafico come supporto compensativo atto a comprendere e sintetizzare le informazioni e C4 (4,0), che indica una buona capacità di gestire il controllo dell'attenzione.

Il grafico 7.26 illustra i risultati relativi al fattore A3 "Attribuzioni causali (stile attributivo)" per la scuola primaria.

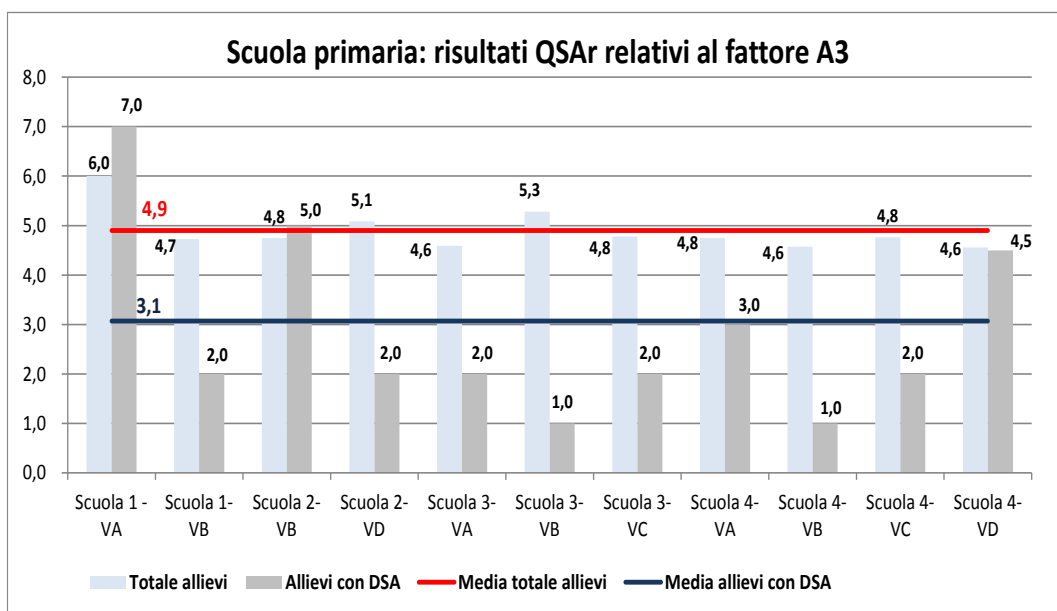


Grafico 7.26 - Risultati del QSAr relativi al fattore A3 delle classi quinte di scuola primaria

Gli allievi con DSA, anche in riferimento a questo fattore, fanno rilevare una media inferiore rispetto agli altri allievi della classe (3,1 vs 4,9: differenza statisticamente significativa $p\text{-value} = 0,003$).

La lettura di questo fattore riporta tre tipologie di *performance*.

Nella prima, vi è una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe: per una classe in linea con il valore 5 considerato come riferimento (scuola 2 VB: 5,0 vs 4,8), mentre per un'altra lievemente inferiore a 5 (scuola 4 VD: 4,5 vs 4,6); nella seconda, vi è una sola classe in cui le medie sono entrambe superiori a 5 e con migliori punteggi conseguiti dagli allievi con DSA rispetto a quelli ottenuti dai loro compagni (scuola 1 VA: 7,0 vs 6,0); nella terza, vi sono le classi in cui i migliori risultati sono ottenuti dagli altri allievi rispetto a quelli conseguiti dagli allievi con DSA (scuola 1 VB: 4,7 vs 2,0; scuola 2 VD: 5,1 vs 2,0; scuola 3 VA: 4,6 vs 2,0; scuola 3 VB: 5,3 vs 1,0; scuola 3 VC: 4,8 vs 2,0; scuola 4 VA: 4,8 vs 3,0; scuola 4 VB: 4,6 vs 1,0; scuola 4 VC: 4,8 vs 2,0).

La classe che fa registrare l'esito meno positivo per gli allievi con DSA (1,0) e che fa rilevare la maggiore discrepanza tra questi ultimi e gli altri allievi della classe (1,0 vs 5,3) è la VB della scuola 3.

Ciò contrariamente ai punteggi positivi ottenuti dagli allievi con DSA di questa stessa classe nei fattori A1 (3,0), A2 (7,0), C1 (6,0), C2 (7,0), C3 (8,0) e C4 (2,0). Tale esito rispecchia, dunque, un'attenzione degli insegnanti a promuovere le principali componenti relative all'acquisizione del metodo di studio, come le strategie cognitive e di apprendimento (riferibili ai fattori C1, C3 e C4), l'organizzazione e la pianificazione del lavoro (riferibile al fattore C2) e la gestione delle emozioni (riferibili ai fattori A1, A2 e A4).

Una maggiore attenzione dei docenti dovrebbe quindi essere focalizzata sul fattore "Attribuzioni causali", in quanto il basso punteggio denota la tendenza ad attribuire i propri successi e insuccessi a fattori non controllabili e che, pertanto, non dipendono dalla propria abilità nel gestirli.

L'altra classe che fa registrare, per gli allievi con DSA, il punteggio più basso in questo fattore è la VB della scuola 4 (1,0). Dunque, gli allievi hanno difficoltà nel controllo delle emozioni legate allo studio, come confermano gli alti punteggi

relativi alle “Strategie di controllo dell’attenzione” (7,0) e alle “Strategie di controllo delle emozioni” (7,0), e il punteggio inferiore a 5 riportato nelle “Strategie auto-regolative” (4,0).

Una riflessione analoga, rispetto agli allievi con DSA, si può fare anche per altre classi che hanno conseguito un basso punteggio in questo fattore, come: la classe VC della scuola 4, che in termini di volizione verso l’apprendimento (A2) fa registrare un basso punteggio pari a 2,0 e che denota una scarsa capacità di controllare l’attenzione, riportando nel fattore C4 un punteggio pari a 9,0 (inoltre, tali allievi, come si vedrà più avanti, fanno denotare un’inadeguata “Percezione di competenza”: 6,0); la classe VA della scuola 4, che fa registrare un basso punteggio per “Volizione” (1,5), confermato da un alto punteggio nel fattore C4 relativo alle “Strategie di controllo dell’attenzione” (6,5) e da un basso punteggio, come si vedrà più avanti, nel fattore A4 (2,5); la classe VA della scuola 3, in cui gli allievi con DSA presentano una percezione di competenza (A4) scarsa sia per le loro capacità di “Volizione” (3,0) sia per la gestione delle “Strategie di controllo delle emozioni” (7,0), che inficia negativamente sulla loro capacità di controllare l’attenzione (8,0); la classe VB della scuola 1, i cui allievi con DSA mostrano carenze anche in “Volizione” (2,0) e, di conseguenza, nelle “Strategie di controllo delle emozioni” (5,5) nonché, come si vedrà più avanti, nella “Percezione di competenza” (2,0).

La sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe VB della scuola 2 (5,0 vs 4,8) in questo fattore fa rilevare che tutta la scolaresca ha la capacità di attribuire i propri successi e insuccessi a cause controllabili, quindi afferenti alla propria sfera di influenza.

Un dato interessante è relativo alla classe VA della scuola 1, che presenta valori ben superiori alla media delle altre classi, sia per quanto riguarda gli allievi con DSA sia gli altri allievi (7,0 vs 6,0).

Ciò indica che gli allievi di questa classe hanno consapevolezza che la capacità di imparare non è definita una volta per tutte, ma è frutto di un lavoro progressivo e che la sua modificazione può avvenire grazie all’azione soggettiva.

La lettura delle Programmazioni di classe e dei PDP conferma, infatti, che gli insegnanti guidano opportunamente l’impegno scolastico degli allievi attraverso

rinforzi positivi e riflessioni individuali e collettive sul fatto che il rendimento scolastico “può migliorare nel tempo”, e che “dipende dalla costanza e dallo sforzo profuso”, nella misura delle caratteristiche individuali di ciascuno.

Tra le attività didattiche svolte nella classe, sono segnalate, in particolare: laboratori di scrittura creativa, attività di drammatizzazione, giochi a squadre, lavori di piccolo gruppo.

Tali attività permettono il confronto tra pari in forma ludica e consentono, anche agli allievi con DSA, di contribuire al raggiungimento di un obiettivo comune secondo le personali attitudini in campi non necessariamente “scolastici”.

Dunque, 8 classi su 11 fanno registrare un punteggio ben al di sotto del valore 5 di riferimento per gli allievi con DSA relativamente allo stile attributivo e, in particolare, tra 1 e 3 (scuola 1 VB: 2,0; scuola 2 VD: 2,0; scuola 3 VA: 2,0; scuola 3 VB: 1,0; scuola 3 VC: 2,0; scuola 4 VA: 3,0; scuola 4 VB: 1,0; scuola 4 VC: 2,0). La scuola 3, facendo registrare un punteggio basso in tutte le sue 3 classi, denota la maggiore difficoltà a promuovere negli allievi con DSA un adeguato stile attributivo.

Il grafico 7.27 illustra i risultati relativi al fattore A3 “Attribuzioni causali (stile attributivo)” nella scuola secondaria di primo grado.

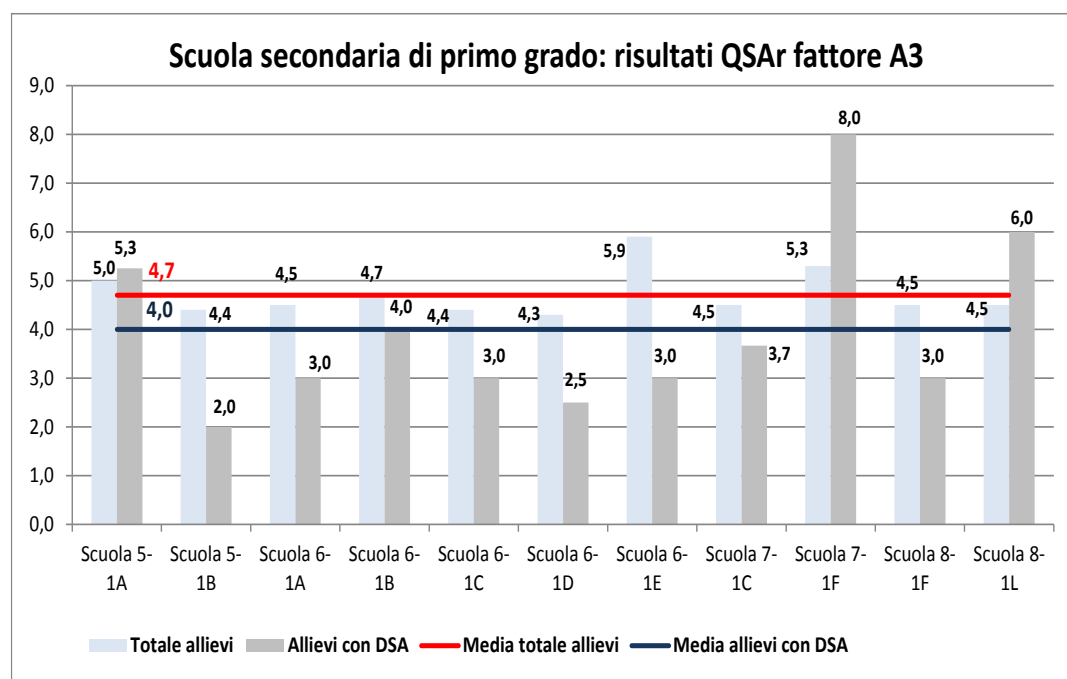


Grafico 7.27 - Risultati del QSAr relativi al fattore A3 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Per tale ordine di scuola, come per la primaria, si evidenzia un valore inferiore per gli allievi con DSA rispetto a tutti gli allievi (4,0 vs 4,7: differenza statisticamente non significativa $p\text{-value} = 0,065$), *performance* che si registra nella quasi totalità delle classi (n. 8), ad esclusione: della classe 1A della scuola 5 (5,3 vs 5,0), della 1L della scuola 8 (6,0 vs 4,5) e della 1F della scuola 7, dove tale valore raggiunge il suo massimo (8,0). Quest'ultima classe fa registrare anche la maggiore discrepanza rispetto a quanto emerso per tutti gli allievi (5,3).

Tra tutte le classi prime di scuola secondaria, gli allievi che hanno una maggiore "Percezione di competenza" sono dunque i frequentanti la classe 1F della scuola 7 che presentano un DSA

La lettura del PDP fa considerare che le strategie impiegate dai docenti, quali ad esempio: "la sintesi della spiegazione al termine della lezione", la "consegna anticipata all'alunno del testo in vista di esercitazioni di comprensione o di lettura" e "l'informazione all'alunno, prima delle verifiche, degli argomenti" possano contribuire efficacemente a sviluppare motivazione e disposizioni positive verso l'apprendimento ed a facilitarlo nell'assumere responsabilità verso lo studio.

Ciò è confermato anche dai bassi punteggi, e quindi dall'esito positivo, riscontrato nei fattori A1 (1,0) e C4 (3,0).

Anche tutti gli allievi della classe 1A della scuola 5 fanno registrare un buon punteggio (allievi con DSA: 5,3; altri allievi: 5,0).

Infatti, nei PDP è evidenziata la consuetudine, da parte degli insegnanti, a promuovere un positivo stile attributivo attraverso azioni didattiche mirate, quali "favorire l'autonomia nel lavoro in classe", "sostenere l'attenzione e la concentrazione", "incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale attraverso rinforzi positivi".

Ciò è confermato dal buon esito riportato nel fattore relativo alle "Strategie di controllo dell'attenzione" (6,5).

Il grafico 7.28 illustra i risultati relativi al fattore A4 "Percezione di competenza" per la scuola primaria.

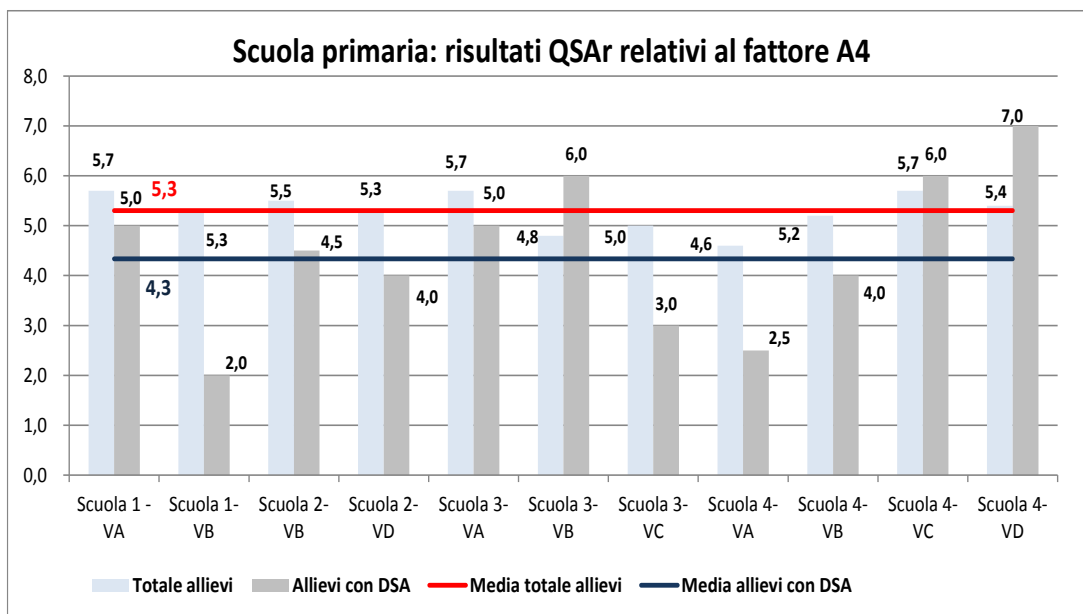


Grafico 7.28 - Risultati del QSAr relativi al fattore A4 delle classi quinte di scuola primaria

Anche per questo fattore, la media degli allievi con DSA è inferiore a quella degli altri allievi (4,3 vs 5,3: differenza statisticamente significativa $p\text{-value} = 0,050$).

Si delineano due tipologie di *performance*.

La prima annovera i risultati migliori conseguiti da parte degli allievi con DSA rispetto ai compagni di classe (scuola 3 VB: 6,0 vs 4,8; scuola 4 VC: 6,0 vs 5,7; scuola 4 VD: 7,0 vs 5,4); la seconda riguarda i risultati migliori conseguiti dagli altri allievi (scuola 1 VA: 5,7 vs 5,0; scuola 1 VB: 5,3 vs 2,0; scuola 2 VB: 5,5 vs 4,5; scuola 2 VD: 5,3 vs 4,0; scuola 3 VA: 5,7 vs 5,0; scuola 3 VC: 5,0 vs 3,0; scuola 4 VA: 4,6 vs 2,5; scuola 4 VB: 5,2 vs 4,0).

Per quanto riguarda i soli allievi con DSA, 5 classi su 11 fanno registrare un punteggio pari o superiore al valore 5 di riferimento (scuola 1 VA: 5,0; scuola 3 VA: 5,0; scuola 3 VB: 6,0; scuola 4 VC: 6,0; scuola 4 VD: 7,0); per quanto riguarda gli altri allievi, invece, 9 classi su 11 fanno registrare un punteggio pari o superiore a 5 (scuola 1 VA: 5,7; scuola 1 VB: 5,3; scuola 2 VD: 5,3; scuola 3 VA: 5,7; scuola 3 VC: 5,0; scuola 4 VB: 5,2; scuola 4 VC: 5,7; scuola 4 VD: 5,4).

Dunque, sono 4 su 11 le classi che riportano punteggi positivi sia per gli allievi con DSA sia per il totale allievi, e precisamente: VA scuola 1, VA scuola 3, VC e VD scuola 4.

Il buon esito relativo alla classe VA della scuola 1 è da collegare a quello riportato da entrambe le tipologie di allievi anche nel fattore A3, riguardante lo stile attributivo (allievi con DSA: 7,0 altri allievi: 6,0); come pure il dato positivo relativo alla classe VD della scuola 4 è da collegare al punteggio riportato nel fattore A2 riguardante la volizione (allievi con DSA: 6,0 altri allievi: 5,2) e al basso punteggio ottenuto nel fattore A1 relativo alle “Strategie di controllo delle emozioni”, quindi positivo, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (4,5 vs 4,4).

Ciò ad indicare un adeguato controllo dell’ansia ed una giusta motivazione verso lo studio e l’apprendimento che, evidentemente, influisce positivamente anche sulla percezione di competenza.

Per i risultati conseguiti sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi, la classe VA della scuola 4 è quella che fa registrare l’esito meno positivo.

L’analisi dei PDP di tali classi consente di verificare che la varietà e la tipologia degli strumenti compensativi impiegati nella didattica quotidiana non sono sufficienti e adeguati ai fini dello sviluppo di strategie di apprendimento che possano sostenere l’allievo anche nella percezione e stima di sé.

Basti considerare, infatti, il basso punteggio riportato anche nel fattore C3 sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi della classe (2,0 vs 4,1).

Inoltre, nei PDP si fa menzione delle misure dispensative da adottare, quali ad esempio il “tempo maggiorato del 30% per l’esecuzione della prova di verifica”, ma come forma di compensazione viene indicata quasi esclusivamente quella che prevede l’“uso del computer”, senza precisare per quali discipline, per quale tipologia di compiti e secondo quali modalità (individuali e in autonomia, in coppia, con il supporto di un compagno tutor ecc.).

Anche nelle Programmazioni di classe, solo per la disciplina Italiano si fa riferimento, tra le strategie didattiche adottate dagli insegnanti, alla promozione di “contesti motivanti” e, per l’inglese, ad un “approccio educativo motivazionale”; mentre nelle altre discipline la “Metodologia generale” indicata dai docenti per l’impiego in classe non fa alcuna menzione di aspetti relativi alla realizzazione di un clima di classe sereno e collaborativo, tale da poter sostenere tutti gli allievi nel controllo della propria percezione di competenza.

Più precisamente, non vi sono menzionate attività e metodologie finalizzate all'acquisizione di adeguate modalità di controllo delle interferenze emotive legate alla percezione di sé.

La classe che fa rilevare l'esito più positivo, sia in riferimento agli allievi con DSA sia rispetto agli altri allievi, è la classe VD della scuola 4 (7,0 vs 5,4), seguita dalla classe VC della medesima scuola (6,0 vs 5,7).

In entrambe le classi, quindi, gli allievi si percepiscono consapevoli delle proprie capacità di apprendimento, responsabili verso i compiti di studio e sicuri di riuscire ad ottenere buoni voti.

Per la VD tale dato è confermato anche dai buoni punteggi ottenuti sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi nel fattore A2 relativo alla "Volizione" (6,0 vs 5,2). La classe VC fa invece rilevare una discrepanza per gli allievi con DSA che, a differenza degli altri allievi della classe, hanno un basso punteggio in "Volizione" (2,0 vs 5,9) ad indicare che, talvolta, eventi interni o esterni possono provocare una caduta della motivazione che distoglie l'allievo dalla tensione positiva che invece lo condurrebbe allo scopo prefissato.

Il grafico 7.29 illustra i risultati relativi al fattore A4 "Percezione di competenza" per la scuola secondaria di primo grado.

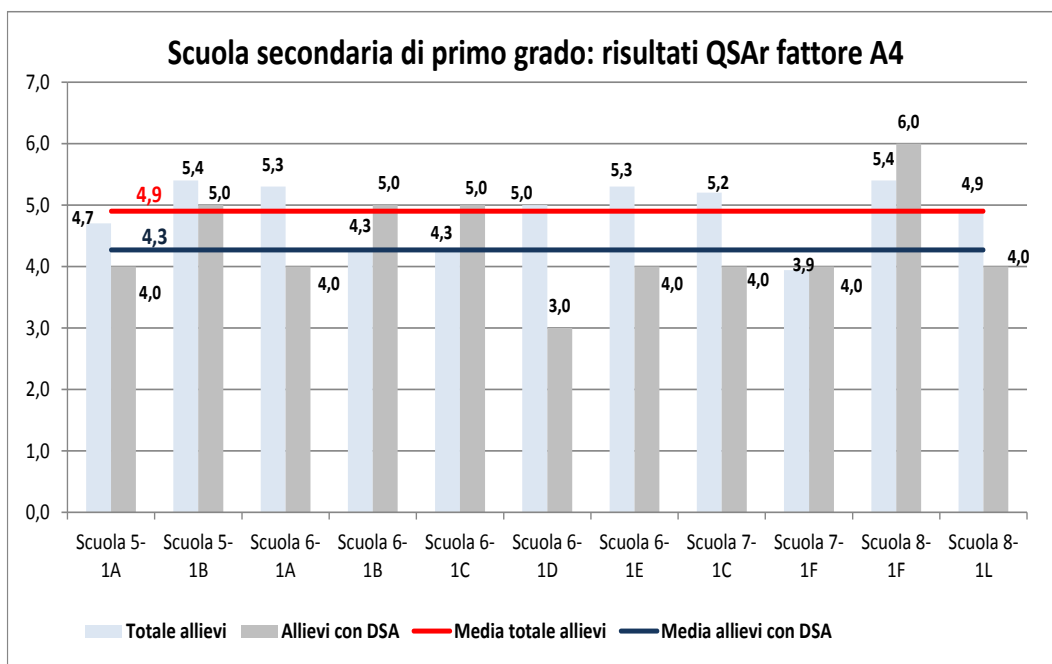


Grafico 7.29 - Risultati del QSAr relativi al fattore A4 delle classi prime di scuola secondaria di primo grado

Relativamente alla scuola secondaria di primo grado, in questo fattore relativo alla “Percezione di competenza” la media sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi della classe è inferiore al valore di riferimento 5 (4,3 vs 4,9: differenza statisticamente non significativa $p\text{-value} = 0,084$) e ciò delinea una situazione peggiore rispetto alla media totale degli allievi di scuola primaria (5,3).

Dalla lettura del grafico si evincono tre tipologie di *performance*.

La prima riguarda i risultati migliori ottenuti dagli allievi con DSA rispetto agli altri allievi: scuola 8 1F (6,0 vs 5,4), scuola 6 1B (5,0 vs 4,3) e 1C (5,0 vs 4,3); la seconda presenta i risultati migliori ottenuti dagli allievi della classe rispetto agli allievi con DSA: scuola 5 1A (4,7 vs 4,0), scuola 5 1B (5,4 vs 5,0), scuola 6 1A (5,3 vs 4,0), 1D (5,0 vs 3,0) e 1E (5,3 vs 4,0), scuola 7 1C (5,2 vs 4,0), scuola 8 1L (4,9 vs 4,0); la terza annovera una sola classe in cui i risultati tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe sono sostanzialmente omogenei: scuola 7 1F (4,0 vs 3,9).

Gli allievi con DSA che riportano l’esito più negativo in “Percezione di competenza” fanno parte della classe 1D della scuola 6 (3,0).

Tale dato è confermato anche dagli alti punteggi riportati nei fattori C4 (7,5) e A1 (5,5), e dai bassi punteggi registrati nei fattori A2 (1,0) e A3 (2,5). Ciò ad indicare che tali allievi presentano notevoli difficoltà legate alla gestione delle interferenze emotive che generano ripercussioni negative anche nella percezione e nella stima di sé.

Nei PDP degli allievi della classe 1F della scuola 8, che fanno registrare l’esito più positivo in questo fattore, si rintracciano alcune misure dispensative, adottate anche in sede di verifica, che evidentemente permettono a tali allievi di avere una buona percezione di competenza nel portare a termine gli impegni scolastici e di raggiungere esiti positivi anche grazie al proprio senso di responsabilità e alla stima di sé.

Tra le misure dispensative, si leggono, per l’Italiano, le Lingue straniere, l’Arte e Immagine, e la Musica “il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti”, per la Matematica, l’Italiano, la Tecnologia e le Lingue straniere “la

quantità eccessiva dei compiti a casa” e, per tutte le discipline, “l’effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati”.

Tali misure dispensative, come si evince dai dati degli altri fattori del *Questionario*, sostengono gli allievi anche nel controllo dell’attenzione (C4: 4,0), nell’uso delle strategie grafiche per comprendere, sintetizzare e ricordare (C3: 6,5) e nello sviluppo di capacità di autoregolazione del proprio processo di apprendimento (C2: 7,0).

La percezione di competenza rispetto a questi particolari aspetti influisce positivamente anche sulla loro motivazione e volizione (A2: 6,5).

Inoltre, l’analisi critica delle Programmazioni di classe fa emergere un’attenzione, da parte dei docenti, a collaborare tra di loro per promuovere una competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi di ciascun allievo componente la classe, come l’attivazione di “laboratori di ascolto attivo”, l’“organizzazione di dibattiti”, il ricorso al “role play” e alla “didattica esperienziale”, il “monitoraggio dei propri lavori”, la pianificazione di “lavori cooperativi”.

Si tratta di attività didattiche che, come si desume dai punteggi riportati nel fattore A2 (6,5 vs 5,4), si ripercuotono positivamente sulla volizione e sulla capacità di perseverare nell’impegno sia degli allievi con DSA sia di tutti gli allievi della classe.

La classe 1F della scuola 7 fa rilevare che il fattore “Percezione di competenza” rappresenta una particolare criticità sia per gli allievi con DSA sia per gli allievi della classe (4,0 vs 3,9).

La scolaresca presenta criticità anche nel fattore A2 relativo alla “Volizione” (4,0 vs 4,7). La classe, dunque, fa registrare cadute nella motivazione tali da distogliere gli allievi dalla giusta attenzione e dal giusto impegno verso il traguardo di studio. Tale collegamento tra il fattore A2 e il fattore A4 evidenzia una scarsa disponibilità a impegnarsi con costanza e interesse nello studio.

Il buon punteggio registrato dalla classe 1B della scuola 5 sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (5,0 vs 5,4) in questo fattore conferma che l’impiego massiccio di attività laboratoriali, come si evince dalle Programmazioni di classe e

dai PDP di cui si è detto, contribuisce ad accrescere in tutti gli allievi un'adeguata competenza strategica in ambito motivazionale.

7.5. Interpretazione e sintesi dei risultati relativi ai singoli obiettivi

Il presente studio ha indagato se, e secondo quali modalità, la scuola promuove l'acquisizione del metodo di studio nella classe e, in particolare, per gli allievi con DSA.

Visto che, secondo il quadro teorico assunto a riferimento, il metodo di studio è un insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale, la discussione dei risultati non può prescindere dal considerare che tale acquisizione, in ottica inclusiva, non può essere esplorata secondo un'unica chiave di lettura, bensì attraverso una pluralità di aspetti e dimensioni di analisi.

Per questo motivo, non è possibile affermare che una scuola sta procedendo verso la costruzione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, se concentra il suo operato verso lo sviluppo di una sola componente di questo (cfr. CAP. 4).

Alla luce della multifattorialità di tale acquisizione, per capire se, nelle classi coinvolte nell'indagine, essa si stava realizzando in seguito alle scelte educative della scuola e alle azioni didattiche intraprese dagli insegnanti, è stato necessario anche tener conto, in modo interconnesso, del punto di vista in merito sia degli allievi sia delle loro famiglie, sia dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Si presentano di seguito i risultati più interessanti della presente ricerca, in relazione ai singoli obiettivi definiti dal progetto.

7.6.1. Obiettivo 1 Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento

L'obiettivo di ricerca 1 è stato indagato principalmente attraverso i seguenti strumenti di rilevazione dei dati: Piani Didattici Personalizzati (PDP), Programmazioni annuali di classe, *Questionario per genitori* (Friso *et al.*, 2012),

Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015).

La creazione delle condizioni di apprendimento realizzate dai docenti e finalizzate all'acquisizione del metodo di studio riguarda una complessità di fattori, da ricercare non solo nelle attività di studio prettamente attinenti alla didattica disciplinare e all'analisi del testo, ma anche e soprattutto nei processi che sollecitano un comportamento attivo verso la scuola e verso i testi di riferimento dei saperi curricolari (Pellerey, 1996, 2013, 2014, 2015; Ottone, 2014).

Tali processi regolano altresì quelli di organizzazione e pianificazione dello studio, dei suoi contenuti, dei suoi tempi, delle sue modalità e procedure, e dei suoi strumenti.

E' auspicabile, pertanto, che la scuola realizzi condizioni di apprendimento tali da promuovere un'istruzione diretta efficace (Calvani, 2012) che si traduca in un insegnamento esplicito delle strategie cognitive e di apprendimento funzionali allo studio, per facilitare la pianificazione e l'organizzazione di questo stesso, ottimizzando tempo e risorse, nonché per aumentare la motivazione degli allievi con DSA e porli, così, nelle migliori condizioni per autocontrollare le proprie emozioni legate allo studio.

Relativamente alla scuola primaria, come si evince dall'analisi della documentazione delle scuole (cfr. § 7.1 e seguenti) e, in particolar modo, delle Programmazioni annuali di classe, solo in poco più della metà delle classi (6 su 10)²⁸ (scuola 1, VA; scuola 2 VB; scuola 3 VA, VB e VC; scuola 4 VA) si rintracciano strategie didattiche finalizzate alla promozione del metodo di studio, ma solo per alcune sue componenti e attraverso alcune specifiche discipline.

Infatti, soltanto 1 classe (VB scuola 3) realizza una programmazione che contempla lo sviluppo del complesso delle componenti principali, tenendo fede al dettato delle "Indicazioni nazionali" che sottolinea l'importanza di accompagnare ciascun allievo verso la riflessione su ciò che impara e l'autovalutazione del suo modo di procedere e degli esiti che raggiunge. Ciò lo aiuta a trarre considerazioni per migliorare (Miur, 2012a).

²⁸ Le classi di scuola primaria del campione sono complessivamente 11, ma la scrivente ha avuto la possibilità di leggere e di analizzare 10 Programmazioni, in quanto gli insegnanti della classe VB della scuola 2 non le hanno concesso il permesso di visionare la Programmazione di classe.

In questa classe, oltre ad essere prevista una variegata e mirata gamma di strumenti compensativi per l'allievo con DSA, come risulta dal PDP, e l'attivazione di "processi metacognitivi per l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento", si curano anche gli aspetti affettivo-relazionali ed emotivo-motivazionali e di autoregolazione dello studio attraverso la "suddivisione degli obiettivi di un compito in sotto obiettivi", la "didattica dall'esperienza" e "di piccolo gruppo", che permettono a tutti gli allievi, e non solo a coloro i quali presentano un DSA, di ridurre lo sforzo cognitivo e di massimizzare l'impegno profuso.

Infatti, "nell'assegnare un compito, per aumentare l'efficacia dell'apprendimento è fondamentale diminuire (annullare) il carico cognitivo²⁹ estraneo, aumentare quello rilevante e intervenire per regolare quello intrinseco" (Calvani, 2014a, p. 95).

A ciò si aggiunge che la medesima classe è l'unica di scuola primaria in cui gli insegnanti perseguono lo sviluppo di "strategie per l'attenzione". Si tratta, altresì, della classe che consegue buoni risultati, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, nel fattore C4 "Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)" del $QSA_r(2,0)$ ³⁰.

La promozione del metodo, da parte della scuola primaria, può dirsi dunque parziale e realizzata solo in alcune classi, attraverso talune strategie di insegnamento.

Tra le strategie impiegate *ad hoc*, si segnala quella menzionata nella Programmazione annuale della classe VA della scuola 4, che sviluppa particolarmente la componente del metodo di studio relativa alla gestione degli aspetti emotivo-motivazionali. Infatti, tra le strategie di insegnamento rivolte a tutti gli allievi, gli insegnanti contemplano un "approccio educativo motivante" attraverso la promozione di contesti realizzati a tale scopo.

²⁹ Si tratta di un costrutto teorico, elaborato dalla Teoria del carico cognitivo secondo la quale esso è rappresentato dalla quantità totale di attività mentale imposta alla memoria di lavoro a breve termine, in un determinato momento, per comprendere un concetto, un'informazione, un compito. Il carico cognitivo è cioè lo sforzo mentale percepito dall'allievo e corrisponde alla difficoltà soggettiva rispetto al compito di apprendimento. Lo sforzo dipende dall'interazione tra l'*expertise* dell'allievo, la complessità del contenuto del compito e i metodi didattici impiegati.

³⁰ Rispetto al fattore C4, il valore di riferimento considerato positivo è inferiore a 5.

Del resto, “senza aspirazione e senza il coinvolgimento in attività di valore l’allievo (può) essere demotivato, annoiato e tale stato emotivo (può) causare il ristagno di capacità che rischierebbero di restare sottosviluppate. Le componenti affettive e conative delle competenze sono altrettanto fondamentali, al pari delle componenti cognitive e trascurarle potrebbe produrre adulti incompetenti” (Margiotta, 1994).

La classe VA della scuola 3 promuove, invece, la didattica di piccolo gruppo, che gli studi di settore dimostrano avere un effetto di efficacia per l’apprendimento pari a 0,41 (Calvani, 2014a) ma che, impiegata disgiuntamente da altre strategie di insegnamento efficaci³¹, non è sufficiente a sostenere l’allievo, in particolar modo colui che presenta un DSA, nella costruzione dell’individuale metodo di studio.

Infatti, le capacità di studiare possono essere accresciute grazie alle interazioni sociali, ma l’apprendimento e lo studio devono essere sostenuti dalla motivazione (Borkowski, Muthukrishna, 1994; Bandura, 2000; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012), dalla curiosità (Loewenstein, 1994; Miur, 2007; Schiefele, 2009; Marzano, Pickering, Heflebower, 2011), dall’uso di strategie metacognitive³² (Atkinson, Shiffrin, 1968; Schneider, Pressley, 1989; Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993; Pellerey, 2013), dalla presentazione di conoscenze strutturate attorno a concetti fondanti e ai principi che governano le diverse discipline (Calvani, 2014a).

Queste implicazioni indicano l’esigenza di adottare una pluralità di strategie didattiche che favoriscano, in questo ambito, la realizzazione del successo formativo di tutti e di ciascuno.

A tale riguardo, considerando il perseguimento del successo formativo anche quale espressione delle potenzialità individuali e della formazione dei talenti (Margiotta, 1997, 2012), la classe VA della scuola 1 promuove interessanti modalità laboratoriali (di scrittura creativa, di drammatizzazione ecc.) che possono favorire gli allievi con DSA nei loro processi di apprendimento e nel far

³¹ Secondo le evidenze scientifiche (Hattie 2009; Calvani 2012) i modelli di istruzione più efficaci sono l’istruzione diretta (ES=0,6), il *mastery learning* (ES=0,6), le strategie che puntano agli obiettivi (ES=0,6). Tra i metodi si annoverano: strategie metacognitive, strategie di studio con autoverbalizzazione (ES=0,6), *reciprocal teaching* (ES=0,74), *peer tutoring* (ES=0,55), *cooperative learning* (ES=0,41). Tra le componenti elementari più efficaci vi sono: le dimostrazioni (ES=0,57), il *feedback* (ES=0,73), la valutazione formativa (ES=0,9) e il *questioning* (ES=0,5).

³² Esse hanno un effetto di efficacia pari a 0,6 (Calvani, 2012).

affiorare, in contesti formali ma che presentano modalità di azione anche non formali, le loro capacità in altri campi.

Tuttavia, come si è detto per la didattica di gruppo, se non accompagnate ad altre strategie didattiche efficaci e mirate, tali modalità non sostengono *tout court* l'allievo nella costruzione dell'individuale metodo di studio.

Soprattutto per gli allievi con DSA, una delle strategie più efficaci a tal fine è quella istruttiva, che comprende le azioni del sequenzializzare e del ripetere, della suddivisione delle informazioni in parti, della regolazione delle difficoltà del compito con *prompt* o *incipit*, della pratica ripetuta e degli esercizi di modellamento (Calvani, 2014a).

L'istruzione diretta e il modellamento non sono strategie diffusamente impiegate nelle scuole del campione, infatti, l'analisi dei PDP di scuola primaria evidenzia che solo in un caso è previsto, da parte dei docenti, la “spiegazione individuale dei compiti da svolgere a casa” (scuola 3 classe VA) e l’“esempio di modalità di affrontare il testo scritto” e di “modalità di svolgimento del compito assegnato”.

Ciò indica che, nelle restanti classi del campione di scuola primaria, non vi è particolare attenzione ad attribuire agli allievi del tempo dedicato alla spiegazione pedissequa dei compiti da svolgere e alla comprensione di questi, in termini di come procedere.

Ciò accade solo nella classe 1C della scuola secondaria nella cui Programmazioni annuale si sottolinea che l'azione dei docenti è finalizzata ad “aver cura che le richieste operative, in termini quantitativi e qualitativi, siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento di assegnazione dei compiti a casa”. Gli studi dimostrano che nessun altro approccio didattico ottiene risultati di efficacia simili, anche in presenza di allievi con bisogni educativi speciali (Kavale, 2005).

Tale mancanza istruttiva nelle scuole del campione, confermata anche da quanto dichiarato dai genitori nel *Questionario*, e a fronte degli altri dati illustrati nel presente lavoro, sembra inficiare negativamente sulla promozione del metodo di studio nella scuola primaria.

Nella scuola secondaria di primo grado, come si evince dall'analisi delle Programmazioni annuali, solo 4 classi su 11 (scuola 5 1A e 1B; scuola 7 1C;

scuola 8 1F) contemplano l'impiego di strategie di insegnamento/apprendimento finalizzate all'acquisizione di capacità correlate allo sviluppo di un individuale metodo di studio per tutti gli allievi.

Solo tre (scuola 5 1A e 1B; scuola 8 1F) annoverano una pluralità di metodologie atte a tale scopo, mentre la classe 1C della scuola 7 promuove strategie personalizzate volte esclusivamente a “calibrare le richieste sulla base dei tempi e delle personali specificità dei singoli allievi”.

Si tratta, tuttavia, di un'attenzione didattica, quest'ultima, che assume una sua rilevanza solo all'interno di un'ampia gamma di modalità didattiche finalizzate all'insegnamento di abilità di studio e che, impiegata isolatamente, come si è visto, non può rivelarsi del tutto efficace, al pari di qualsiasi altra strategia utilizzata in modo non integrato con altre.

Le classi della scuola 5 e la classe 1F della scuola 8, invece, sono maggiormente orientate alla costruzione del metodo di studio anche nella prospettiva inclusiva.

In particolare, la classe 1A della scuola 5 è quella che pone, per tutti gli allievi, compresi coloro che presentano un DSA, obiettivi di apprendimento utili a sviluppare abilità in ordine a tutte le più rilevanti componenti del metodo di studio, così come risulta dalle Programmazioni annuali.

Tra questi, si citano quelli che sollecitano la componente relativa allo sviluppo delle strategie cognitive e di apprendimento, quali: “sostenere l'attenzione e la concentrazione”, “riconduurre l'attenzione al compito che si sta svolgendo”, “rielaborare la consegna” del compito e “accompagnare gli allievi nell'acquisizione di strategie personalizzate per l'esecuzione dei lavori”.

Inoltre, le stesse classi prevedono strategie di implementazione della componente relativa all'organizzazione e alla pianificazione del lavoro, quali: l'“organizzazione di un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro e con modalità di aiuto a casa” e quelle relative all'elargizione, da parte degli insegnanti, del “rinforzo emotivo positivo” per “incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale” che consente il progredire della componente emotivo-motivazionale correlata allo studio.

Anche la classe 1B della medesima scuola 5 programma annualmente, per tutti gli allievi, obiettivi di apprendimento utili all'acquisizione delle più rilevanti componenti del metodo di studio.

Nella classe 1F della scuola 8, vi è varietà di strategie di insegnamento che mirano a sviluppare, in particolar modo, l'aspetto emotivo-motivazionale dell'attività di studio, quali: la "lezione partecipata", il "role play", le "discussioni guidate", i "dibattiti", la "didattica esperienziale e laboratoriale".

E' questa l'unica classe di entrambi gli ordini, infatti, dove i docenti, nell'ambito dei PDP, sottolineano l'importanza di dare "sostegno emotivo allo studio" e di "creare sinergie tra le diverse discipline anche attraverso l'uso degli strumenti compensativi".

Si tratta di una condizione di apprendimento che risulta molto importante nella prospettiva inclusiva, soprattutto in riferimento agli allievi con DSA i quali, come hanno dimostrato ricerche di settore (Roediger, Karpicke, 2006; Roher, Pashler, 2010; Cornoldi *et al.*, 2010; Cornoldi, Zaccaria, 2011) e messo in evidenza indicazioni normative (Miur, 2011, 2012a), di cui si è ampiamente parlato nel presente lavoro, possono essere messi in seria difficoltà dall'assenza dell'individuale metodo di studio ed essere indotti, di conseguenza, ad atteggiamenti tendenzialmente demotivanti e rinunciatari.

I docenti della scuola secondaria impiegano una maggiore varietà di strategie con scopi diversi che consentono a tutti gli allievi della classe, e dunque anche agli allievi con DSA, di procedere nell'acquisizione di un adeguato metodo di studio attraverso il potenziamento delle sue singole componenti.

Ciononostante, tale pluralità non è suffragata dalla numerosità delle classi in cui viene impiegata, che risulta inferiore rispetto a quella di scuola primaria.

Un dato che fa riflettere sulle condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento, è anche quello fornito dalle risposte delle famiglie degli allievi con DSA raccolte attraverso il *Questionario per genitori*.

Da queste, si evince che, in entrambi gli ordini di scuola, meno della metà degli allievi con DSA consegue abitualmente esiti di studio positivi.

Ai fini dell'indagine, tale dato è molto interessante, anche in quanto si collega alla capacità di autovalutazione degli allievi con DSA di entrambi gli ordini riportata dai punteggi del *QSAr* nel fattore A3 relativo allo stile attributivo (3,1 vs 4,0) e nel fattore A4 relativo alla percezione di competenza (4,3 vs 4,3).

Si tratta, in entrambi i casi, di punteggi inferiori al valore di riferimento 5, considerato positivo, ed inferiori a quelli conseguiti dagli altri allievi nei medesimi fattori, rispettivamente: 4,9 e 5,3, in linea con il valore 5 e, quindi, considerati positivi.

Infatti, in 12 "Profili individuali" su 26 (46,1%) di scuola secondaria e in 9 su 15 (60,0%) di scuola primaria, gli allievi con DSA percepiscono proprie difficoltà in merito allo stile attributivo, che viene sviluppato anche grazie alla consapevolezza delle cause dei propri successi e insuccessi.

Lo stile attributivo influisce in modo importante sullo sviluppo armonico della componente emotivo-motivazionale correlata all'attività di studio, la cui importanza è rilevata in modo particolare dalla classe 1F della scuola secondaria 8, l'unica che contempla come forma di compensazione il "sostegno emotivo nelle attività di studio".

A ciò va aggiunto che, solo nelle 2 classi della scuola secondaria 5, vengono impiegati "rinforzi positivi" per stimolare la motivazione all'apprendimento e per incentivare gli allievi con DSA allo studio.

Un'altra discrepanza tra allievi con DSA e altri allievi della classe di scuola primaria si evidenzia riguardo il punto di vista dei genitori sulla preparazione dei figli nelle verifiche scritte programmate. Infatti, meno della metà degli allievi con DSA di scuola primaria (6 su 14, ovvero 42,8%) risulta preparato "Sempre o quasi sempre", a fronte di più di due terzi degli altri allievi della classe (145 su 185, ovvero 78,3%).

Si tratta di un dato importante ai fini della presente indagine, poiché la programmazione delle verifiche scritte, per gli allievi con DSA, costituisce di per sé una misura compensativa utile a fronteggiare sia il carico cognitivo dei compiti da svolgere di cui si è detto, sia il carico emotivo derivante dall'affrontare un'eventuale verifica non preannunciata.

In merito a ciò, è opportuno evidenziare che si tratta di un aspetto di grande importanza anche ai fini didattici, poiché l'individuazione e la scelta di prove di verifica costituiscono un momento fondamentale nell'attività degli insegnanti.

Le verifiche scritte per gli allievi con DSA, secondo le Linee guida (Miur, 2011) e gli studi di settore (Stella, Grandi, 2011; Chiappetta Cajola, 2012b), devono avere determinate caratteristiche, quali: essere di tipo strutturato e semistrutturato³³, monotematiche, presentate in una forma simile a quella in cui si presentano i compiti quotidiani non oggetto di verifica (cfr. CAP. 5).

Il risultato relativo alle prove di verifica è da collegare anche a quanto dichiarato dai genitori sia degli allievi con DSA sia degli altri allievi di scuola primaria, riguardo alla preparazione alle interrogazioni.

Infatti, secondo le famiglie, più della metà degli allievi con DSA (8 su 14, ovvero 57,1%) e più di due terzi degli altri allievi (143 su 185, ovvero 77,3%) risultano preparati "Sempre o quasi sempre".

Da sottolineare che tale risultato, da parte degli allievi con DSA, non è suffragato dall'impiego, da parte degli insegnanti, delle "interrogazioni programmate".

Infatti, l'analisi dei PDP di scuola primaria consente di verificare che questa misura compensativa viene impiegata in una sola classe (scuola 4 VA), a differenza di quanto accade nella scuola secondaria di primo grado, dove non solo viene prevista più frequentemente per gli allievi con DSA ma, in talune classi, viene proposta anche per tutti i componenti la scolaresca, come si evince dalle Programmazioni annuali di classe e dai PDP di quest'ordine di scuola che presentano anche misure di compensazione affini, che prevedono prove di verifica concordate e anticipazione dell'argomento delle interrogazioni (scuola 2 VB; scuola 5 1A; scuola 6, 1B, 1C; scuola 7 1C, 1F; scuola 8 1F).

Dalla lettura complessiva dei risultati si evince che le famiglie degli allievi con DSA e degli altri allievi di entrambi gli ordini scolastici sostengono adeguatamente i figli a casa nella preparazione delle verifiche orali e in riferimento all'importanza di osservare la puntualità della consegna dei compiti.

³³ Tali prove sono da prediligere nel caso in cui si vogliano verificare i processi mentali superiori, quali la memoria, la logica, l'attenzione, il pensiero (Vygotskij, 1974).

Tuttavia, nella scuola secondaria, la maggiore difficoltà registrata dai genitori degli allievi con DSA è da rintracciare nel fatto che solo il 15,4% di questi ultimi “Sempre o quasi sempre” svolge in autonomia i compiti senza bisogno dell’intervento di un adulto (4 su 26), a fronte del 52,1% degli altri allievi (100 su 192).

Una possibile spiegazione potrebbe desumersi dal fatto che, solo nei PDP della scuola 5, per la classe 1A, e in particolar modo per le discipline logico-matematiche e scientifiche, si sottolineano le difficoltà degli allievi ad “essere autonomi nello svolgimento delle consegne” e “nella comprensione ed elaborazione” di queste.

Ma solo nel caso di questa classe gli insegnanti, nella prospettiva inclusiva, si attivano per la “rielaborazione della consegna” insieme agli allievi e, solo per la classe 1E della scuola 6, tra gli strumenti compensativi previsti per le discipline linguistico-espressive e storico-geografico-sociali si fa riferimento alla “lettura ad alta voce, da parte dell’insegnante, del testo delle consegne dei compiti”, ma si precisa che ciò può avvenire solo durante i “compiti in classe”.

7.6.2. Obiettivo 2 Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell’individuale metodo di studio

L’obiettivo di ricerca 2 è stato esplorato principalmente attraverso i dati tratti dai seguenti strumenti di rilevazione: PDP e *QSAr*.

Tale indagine si è resa rilevante in quanto la Legge 170/2010, le cui indicazioni operative sono state promulgate attraverso le Linee guida (Miur, 2011), ha stabilito l’impiego di strumenti compensativi e di misure dispensative.

Il dibattito che ne è seguito è stato ampio ed articolato³⁴, ed ha accompagnato significative trasformazioni in questi recentissimi anni di applicazione normativa, in seno a vari e complessi contesti di riferimento³⁵.

³⁴ La Legge, infatti, persegue diverse finalità (art. 2), tra cui: garantire il diritto all’istruzione degli studenti con DSA; favorire il successo scolastico, promuovendo lo sviluppo delle potenzialità; incentivare didattiche di supporto; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; adottare forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti.

In questa prospettiva, la disposizione normativa si configura anche come una significativa impostazione pedagogica e metodologica, un vero e proprio strumento di indirizzo delle politiche scolastiche.

La cifra è data dalle peculiarità della scuola che la Legge prende in considerazione ed a cui contribuisce a dare risposta, attraverso il diritto a fruire di appositi provvedimenti compensativi e dispensativi³⁶ di flessibilità didattica.

Lo strumento compensativo maggiormente impiegato nella scuola primaria è costituito dagli “schemi sintetici” per lo studio (presente in n. 7 PDP), seguito dalle mappe concettuali e dai materiali per il conteggio, quali: “tabelle, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice”, dal “computer” (n. 6).

Nella scuola secondaria, invece, lo strumento compensativo maggiormente impiegato, presente in 25 PDP su 26 analizzati, è quello relativo alle modalità di evidenziazione grafica delle informazioni da studiare attraverso l’uso di “schemi, sintesi e mappe” e la “traduzione grafica dei concetti spiegati”.

Tra gli altri strumenti compensativi, in ordine di frequenza d’impiego nella scuola secondaria, sono diffusi anche i seguenti: “verifiche strutturate (scelta multipla) e semistrutturate” e “con uso di strumenti informatizzati” (presenti in n. 22 PDP), “tabelle, formulari e tavola pitagorica” (n. 15), “sostituzione di compiti in modalità iconografica” attraverso l’uso di “disegni, immagini, colori” e “riepiloghi a voce” (n. 12), “risorse audio” (n. 11), modalità di “verifica e interrogazione programmata e concordata con l’alunno” e “ripasso prima delle interrogazioni e verifiche” (n. 10), “fotocopie adattate” (n. 9), utilizzo del “vocabolario multimediale” (n. 7), “rinforzi positivi per la motivazione all’apprendimento” e “audiolibri” (n. 6).

Nelle diverse classi di scuola secondaria, si riscontra dunque una più ampia varietà di strumenti compensativi rispetto alla scuola primaria ed anche, come quest’ultima, una situazione di omogeneità degli stessi (rispetto alla tipologia e alla varietà) nelle classi afferenti alle medesime scuole.

³⁵ Tali contesti si rintracciano in: processo di insegnamento/apprendimento, formazione degli insegnanti, gestione dell’offerta formativa e realizzazione del curricolo inclusivo (AIRIPA, 2003).

³⁶ Questi provvedimenti, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, devono essere sottoposti periodicamente a monitoraggio per valutarne l’efficacia e il raggiungimento degli obiettivi (L. 170/2010, art. 5, c.3) e devono contribuire a realizzare una didattica individualizzata e personalizzata con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che considerino anche le caratteristiche peculiari degli allievi (Miur, 2011).

Nella scuola secondaria vi è, inoltre, una maggiore consapevolezza, in particolare, della necessità dell'impiego di prove di verifica strutturate e semistrutturate che ricoprono un ruolo fondamentale, soprattutto per il progredire dell'apprendimento e della costruzione dell'individuale metodo di studio da parte dell'allievo con DSA.

Ulteriori analisi di dettaglio utili ai fini di indagare l'obiettivo di ricerca, rivelano che in nessun PDP di scuola primaria vengono indicate le modalità attraverso le quali la famiglia può sostenere l'allievo nello svolgimento dei compiti a casa, ad eccezione della classe VD della scuola 4, i cui insegnanti sottolineano l'importanza dell'uso degli "strumenti compensativi anche a casa".

A tale fine, viene stilato un "Patto con la famiglia", dal quale si possono evincere quali misure adottare, per quali discipline e secondo quali procedimenti operativi. Stesso dicasi per le classi 1A e 1B della scuola secondaria 5 che presentano anch'esse, nel PDP, il "Patto con la famiglia".

Attraverso l'elaborazione dei Patti insegnanti e genitori, in modo condiviso, progettano la "distribuzione settimanale degli impegni scolastici ed extrascolastici" degli allievi con DSA.

Inoltre, la lettura dei PDP fa rilevare che solo nel caso di 2 classi di scuola primaria si menziona l'obiettivo, per l'allievo con DSA, di "mantenere l'attenzione durante le spiegazioni", senza specificare attraverso quale strategia didattica perseguirlo e si legge, nei PDP di una sola classe di quest'ordine di scuola, che egli "viene incoraggiato a chiedere aiuto all'insegnante nei momenti di difficoltà".

Nella scuola secondaria, viene impiegato uno strumento compensativo molto utile per lo studio sul testo ai fini dell'individuazione dei nuclei informativi, rappresentato dall'uso di "dispositivi extratestuali".

Tuttavia, esso viene utilizzato nella didattica per gli allievi con DSA solo nell'ambito delle discipline linguistico-espressive della classe 1C della scuola secondaria 6, la medesima ed unica classe, tra le 11 del campione per quest'ordine, che consente l'uso del "computer in classe per la produzione di testi scritti".

Inoltre, nella scuola secondaria si fa ampio uso degli schemi e delle mappe, che vengono impiegati come forma privilegiata di compensazione per 25 allievi su 26 (96,1%), a fronte di un impiego inferiore alla metà degli allievi della scuola primaria (6 su 15, ovvero 40,0%).

Relativamente all'impiego di misure dispensative nella scuola primaria, quelle maggiormente adottate riguardano le discipline linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, storico-geografico-sociali, in particolar modo Storia; mentre nella scuola secondaria sono più diffuse quelle linguistico-espressive, in particolar modo Italiano.

Le misure dispensative maggiormente impiegate in entrambi gli ordini sono principalmente due: la previsione di “tempi più lunghi” e/o “maggiorati del 30%”, come indica la letteratura di settore (presente in n. 5 PDP di scuola primaria e in n. 25 di scuola secondaria) e l’“eccessivo carico di compiti a casa” (n. 5 PDP di scuola primaria e n. 19 di scuola secondaria).

Dunque, come per la scuola primaria, anche nella scuola secondaria gli insegnanti si mostrano particolarmente attenti a non assegnare una quantità eccessiva di compiti per casa.

L'attenzione ad assegnare compiti riducendo eventuali sovraccarichi è evidentemente essenziale per gli allievi di queste classi di scuola secondaria i quali, come risulta dal *Questionario per genitori*, 19 su 26 (73,0%) “Sempre o quasi sempre” consegnano i compiti assegnati secondo i tempi concordati e 20 su 26 (76,9%) organizzano autonomamente il materiale di studio.

In entrambi gli ordini scolastici, i docenti hanno anche cura di dispensare l'allievo da “lunghe trascrizione di testi” e dalla “scrittura veloce sotto dettatura”, soprattutto a vantaggio degli allievi con disgrafia e/o con un DSA in comorbilità con il disturbo della disprassia.

Inoltre, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria, tra le misure dispensative adottate vi è la valutazione personalizzata degli apprendimenti (D.P.R. 122/2009; L. 170/2010; Miur, 2011).

Infatti, “se l'inclusione richiede interventi mirati e specifici, l'attenzione verso la dimensione valutativa, legata alla scelta e all'efficacia delle azioni da

intraprendere, diventa tanto più urgente quanto delicata” (Bruni, Menichetti, 2013, p.1).

Tra le misure di dispensazione menzionate dalla scuola secondaria si annoverano anche modalità di verifica personalizzata, come: uso di “più verifiche scritte a compensazione di quelle orali” (presente in n. 8 PDP), “valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento” (n. 6) e ai “progressi compiuti più che al contenuto” (n. 1), “verifiche scritte con numero ridotto di domande” (n. 3). Nella scuola primaria la frequenza di impiego più bassa come forma di dispensazione si rileva nell’“effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati”, presente in solo 1 PDP (scuola 3 classe VC), nonostante tale modalità sia ritenuta come altamente proficua, in quanto consente agli allievi di suddividere l’impegno di studio e gli obiettivi di risultato in una dimensione temporale tale da facilitare loro la comprensione e la memorizzazione delle informazioni (Paoletti, 2001).

Inoltre, tale misura implica anche lo sviluppo di un’adeguata gestione delle emozioni legate all’attività di studio che, come si è visto, costituisce una fondamentale componente dell’acquisizione del metodo di studio, ma alla quale le scuole partecipanti all’indagine, come si è detto, non rivolgono la debita attenzione.

In sintesi, relativamente a questo obiettivo di ricerca, ciò che si evince chiaramente dall’analisi dei PDP, è che nelle classi di entrambi gli ordini non si promuove né si prevedono, in larga misura, forme di compensazione mirate allo sviluppo del metodo di studio come *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) entro cui attivare ed includere tutte le altre.

7.6.3. Obiettivo 3 Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni

Rispetto all'obiettivo di ricerca 3, sono stati analizzati i seguenti strumenti di rilevazione dei dati: PAI, POF, *Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi.

In tale ambito di indagine, la *mission* della scuola fin qui delineata può essere considerata strettamente connessa al concetto di “funzionamento umano” proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001) e al concetto di *capability*³⁷ (Sen 1980, 1993), di grande attualità nel dibattito pedagogico e non solo, nazionale ed internazionale (cfr. CAP. 3).

Tali approcci consentono infatti, nel contesto della ricerca, di delineare un quadro teorico di riferimento in merito alla valutazione dei fattori ambientali promossi dalla scuola ai fini della costruzione dell'individuale metodo di studio nella prospettiva inclusiva per le implicazioni qui brevemente illustrate.

Come si è detto, nella “*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF-CY*” (WHO, 2001), il concetto di “funzionamento umano”, inquadrato nel contesto scolastico, indica l'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali, ambientali e personali, dell'ambiente in cui l'allievo vive ed opera (cfr. CAP. 1).

Già Sen parlava di *functioning* come di ruoli e di esperienze emotive ed affettive che l'individuo intraprende liberamente a seguito di una scelta.

Le alternative di tale scelta sono, per Sen, le *capabilities*, cioè, l'insieme dei funzionamenti che la persona può scegliere nel corso della sua esperienza di vita, in tutti i suoi aspetti.

In relazione alla costruzione di un contesto inclusivo in cui l'individuale acquisizione del metodo venga promossa e messa in atto, l'istituzione scolastica, con i suoi ruoli e le sue funzioni, i docenti ed i compagni di classe rappresentano i

³⁷ L'approccio delle *capabilities* è stato formulato da Amartya Sen, docente di economia e filosofia ad Harvard, insignito del premio Nobel per l'Economia nel 1998. E' stato successivamente sviluppato in aspetti normativi, etici e metodologico-politici da molti studiosi, tra i quali, Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago.

fattori ambientali determinanti che, unitamente ai fattori personali (WHO, 2007), generano la motivazione e l'atteggiamento positivi o negativi verso la scuola (Cornoldi, 1995; Bandura, 2000; Pellerey, 2013, 2014), l'apprendimento, lo studio e la costruzione della vita sociale, culturale e professionale dell'allievo.

L'esplorazione di tali aspetti nel presente lavoro ha preso le mosse dall'analisi dei PAI dei 3 Istituti Comprensivi partecipanti all'indagine, dai quali si evince che soltanto in un Istituto vi sono richiami all'esigenza di promuovere, da parte della scuola, fattori ambientali funzionali allo sviluppo del metodo di studio nel complesso delle sue più rilevanti componenti.

Nel PAI dell'Istituto Comprensivo 1³⁸, vi è un forte richiamo al significato della prospettiva inclusiva e si mette in evidenza come tale cambiamento di prospettiva sia una garanzia del successo formativo per tutti gli allievi. Si fa particolare menzione, a tale riguardo, degli allievi con DSA e dell'importanza di far loro acquisire un metodo di studio, ma non si rintracciano specifici riferimenti ai fattori ambientali (atteggiamenti, processi, strumenti, metodologie) attraverso i quali promuovere tale acquisizione.

Nel PAI dell'Istituto Comprensivo 2, non si rileva una specifica attenzione verso la promozione del metodo di studio per gli allievi con DSA, e neppure un interesse specifico verso tale tematica. Tuttavia, un aspetto interessante è rappresentato dalla presenza, nell'Istituto, dell'Associazione "Insieme per la dislessia" che, a titolo gratuito, promuove alcuni eventi in orario extracurricolare, aperti ad allievi, insegnanti e genitori, e volti ad una riflessione sulle tematiche legate ai DSA.

Nel PAI dell'Istituto Comprensivo 3 non si rintraccia alcun riferimento alla promozione del metodo di studio, né un'attenzione particolare rivolta agli allievi con DSA ed ai fattori ambientali funzionali a tale sviluppo.

³⁸ Come si è detto, per tutela della privacy, i 3 Istituti Comprensivi sono stati denominati con l'attribuzione di un numero da 1 a 3. L'associazione Istituto-numero è consultabile, su richiesta, tra il materiale di documentazione.

Dunque, la lettura complessiva dei 3 PAI non rintraccia, almeno in 6³⁹ delle 8 scuole annesse ai 3 Istituti, l'intento prioritario di sviluppare l'acquisizione del metodo di studio, se non per alcuni elementi.

Inoltre, non emerge una particolare attenzione rivolta ad implementare fattori ambientali funzionali a sostenere le ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche messe in atto dagli insegnanti, e gli aspetti emotivo-motivazionali correlati alle attività di studio.

L'attenzione a quest'ultimo aspetto si evince, invece, nel POF dell'Istituto Comprensivo 1, così come nel PAI del medesimo Istituto, ove si attivano laboratori espressivi e di alfabetizzazione emotiva orientati a sostenere gli allievi con bisogni educativi speciali, tra cui i DSA, nei loro processi di apprendimento e di studio.

Nel POF dell'Istituto 2, così come nel PAI del medesimo Istituto, non si evincono espliciti riferimenti organizzativi e didattici finalizzati a promuovere fattori ambientali facilitanti l'acquisizione del metodo, se non nella parte dedicata alla "formazione orientativa" dove si dichiara che, tra i compiti della scuola, vi è quello di "fornire agli alunni le coordinate per potersi orientare autonomamente".

Il POF dell'Istituto 3, a differenza di quanto emerge dal PAI del medesimo Istituto, presenta una forte attenzione all'acquisizione del metodo di studio attraverso la promozione di fattori ambientali funzionali a tale scopo, anche grazie ad azioni di *governance* efficaci tra scuola, famiglia e territorio. Qui si mette in evidenza che le scuole afferenti all'Istituto sono indirizzate verso "la personalizzazione del successo formativo", sia attraverso le attività didattiche curricolari sia mediante "l'apertura al territorio per attività extracurricolari", e che il loro obiettivo è quello di "lavorare affinché negli alunni crescano [...] competenze operative finalizzate all'acquisizione di un metodo di studio e di ricerca per poter agire in maniera autonoma". Inoltre, si prevede la redazione del "Profilo formativo dell'alunno" nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado che, tra le competenze attese, ne annovera alcune riconducibili alle abilità necessarie alla costruzione dell'individuale metodo di

³⁹ L'Istituto Comprensivo 1 comprende una scuola primaria e una scuola secondaria, per un totale di 2 scuole; pertanto, solo in 2 delle 8 scuole partecipanti all'indagine si ravvisano elementi di promozione di fattori ambientali finalizzati alla costruzione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

studio, quali “esporre contenuti di studio con chiarezza, completezza e pertinenza”, “imparare ad apprezzare la lingua italiana come strumento attraverso il quale [...] rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali”, “trasferire le proprie conoscenze e le proprie capacità in ambiti disciplinari diversi”, “sviluppare e potenziare le capacità di operare collegamenti tra diverse esperienze di apprendimento” e “organizzare le proprie conoscenze”.

Nell’Istituto Comprensivo 3, dunque, si rileva l’importanza, percepita dal personale della scuola e dichiarata prevalentemente nel POF, di aprirsi al territorio e alle famiglie per promuovere fattori ambientali favorevoli allo sviluppo del metodo di studio degli allievi nella prospettiva inclusiva.

Il parziale interesse manifestato verso la promozione del metodo di studio è ravvisabile anche dall’*Intervista face to face* ai dirigenti scolastici dei 3 Istituti Comprensivi. Questi ultimi, infatti, hanno sì dichiarato che “gli insegnanti delle classi frequentate da allievi con DSA (in 2 Istituti “molti” di loro, in uno solo “alcuni”) sollecitano il Consiglio d’Istituto e il Collegio dei docenti ad attivare sinergie con le agenzie formative del territorio, ai fini del sostegno allo studio e dello sviluppo delle abilità” ad esso connesse (dom. 1) ma, a fronte di ciò, in un solo Istituto i docenti “presentano al Consiglio di Istituto e/o al Collegio dei docenti progetti specifici” sulla promozione del metodo di studio.

Inoltre, in nessun Istituto è contemplato il “coinvolgimento dei genitori in attività scolastiche” (dom. 5), esattamente come dichiarano gli allievi (Index 2).

Oltre a questi fattori ambientali, vi sono anche le strategie di insegnamento/apprendimento utilizzate in classe che sono state indagate, oltre che attraverso l’analisi della documentazione delle scuole, mediante la Parte Prima del *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi in cui questi ultimi hanno segnalato il loro grado di accordo in ordine ad alcune affermazioni relative al contesto scolastico, che sono state raggruppate in 4 macro indicatori, quali: “Disposizione verso la scuola e lo studio”, “Famiglia”, “Strategie di apprendimento utilizzate in classe” e “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”.

Tali macro indicatori si riferiscono, infatti, ad elementi correlati alle più rilevanti componenti del metodo di studio.

Dal *Core set*, relativamente al macro-indicatore “Disposizione verso la scuola e lo studio”, che include affermazioni relative a fattori ambientali inerenti la componente emotivo-motivazionale, si evidenzia, per la scuola primaria (tab. 7.7) e secondaria (tab. 7.8), una situazione diversa, con una disposizione maggiore verso lo studio e la scuola da parte degli allievi della scuola primaria (risposte “Moltissimo”: 40,6% vs 31,6%; risposte “Poco”: 10,5% vs 14,2%).

Tuttavia, i risultati generali mostrano una situazione non positiva, per entrambi gli ordini, sia per gli allievi con DSA (risposte “Moltissimo”: 37,8% vs 21,2%) sia per gli altri allievi (40,8% vs 33,0%), con percentuali più alte nelle risposte “Poco” della scuola secondaria (allievi con DSA: scuola primaria 2 su 15, ovvero 13,3%, scuola secondaria 6 su 26, ovvero 23,1%; altri allievi: scuola primaria 21 su 199, ovvero 10,5%, scuola secondaria 25 su 194, ovvero 12,9%).

Inoltre, relativamente al macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”, tutti gli allievi di scuola primaria (con e senza DSA) e secondaria sono per più di un terzo “Poco” + “Pochissimo” d’accordo nel ritenere che in classe si utilizzino plurime strategie di apprendimento e modalità di studio individuale e collaborativo (33,6% vs 38,7%). Tali percentuali superano quelle relative alle risposte “Moltissimo” di entrambi gli ordini scolastici (23,7% vs 20,5%).

Il punto di vista degli allievi, su questo aspetto, è in linea, come si è visto, con quanto emerso dall’analisi dei PDP e delle Programmazioni annuali di classe.

L’analisi di dettaglio mette in evidenza, in particolare, che la frequenza più elevata di risposte “Moltissimo” date dagli allievi con DSA (7 su 15, ovvero 46,6%) e dagli altri allievi (51 su 199, ovvero 25,6%) di scuola primaria e dagli allievi con DSA di scuola secondaria si riferisce all’affermazione “Gli alunni, in classe, imparano a scrivere brevi sintesi di lavori al fine di coglierne il senso” (Index 13).

Tuttavia, un terzo degli allievi con DSA di scuola primaria (5 su 15, ovvero 33,3%) risponde alla medesima affermazione che è “Poco” + “Pochissimo” d’accordo, a fronte del 19,5% degli altri allievi (39 su 199). Inoltre, meno della metà degli altri allievi (47,2%) risponde “Abbastanza” (94 allievi su 199).

Si tratta, pertanto, di una modalità di apprendimento che, da quanto risulta dall’analisi dei PDP, non è diffusamente impiegata nelle classi del campione, ad

eccezione di 3 sole classi afferenti alla medesima scuola primaria (scuola 3 classi VA, VB e VC), e che, invece, sarebbe fondamentale utilizzare più ampiamente per costruire un buon metodo di studio.

E' noto, infatti, che questo stesso, per svilupparsi, richiede l'acquisizione di varie abilità, tra le quali le conoscenze sulle tecniche di studio sul testo e la capacità di sintetizzare le informazioni principali tratte da questo.

Secondo la letteratura di settore, apprendere abilità di sintesi è una delle tecniche più favorevoli per imparare ad imparare dal testo scritto.

In merito al macro indicatore "Strategie di apprendimento utilizzate in classe", dal *Core set* sono emersi anche interessanti risultati relativi alla strategia del prendere appunti.

A tale riguardo, infatti, nella scuola secondaria di primo grado si evince che, rispetto alla scuola primaria, gli allievi prendono maggiormente appunti sul loro lavoro in modo differenti. Infatti, l'Index 10 è l'affermazione che registra la frequenza più elevata nelle risposte "Moltissimo" da parte degli altri allievi della classe e la seconda frequenza più elevata da parte degli allievi con DSA (60 su 194, ovvero 30,9% vs 7 su 26, ovvero 26,9%).

Nella scuola primaria gli allievi con DSA che rispondono "Moltissimo" sono, infatti, il 20,0% (3 su 15), solo 7 allievi su 15 (46,6%) rispondono "Abbastanza".

Ciononostante, tali risultanze non fanno presupporre un largo uso della redazione degli appunti come strategia di apprendimento. Infatti, solo un terzo degli altri allievi (65 su 194, ovvero 33,5%) risponde "Abbastanza" e il 27,3% (53 su 194) e il 19,2% degli allievi con DSA (5 su 26) "Poco" + "Pochissimo".

Questi esiti sono confermati dall'analisi dei PDP, dai quali si evince che, come si è detto, solo in 2 tra le 11 classi campione di scuola secondaria gli insegnanti prevedono l'insegnamento della redazione di appunti attraverso modalità alternative facilitanti e compensative che impiegano, ad esempio, il supporto visivo, o le tecnologie (scuola 5 classe 1A, scuola 6 classe 1D) e in 3 classi si prevede la dispensa da questi (scuola 6 1C, scuola 8 1F e 1L).

Inoltre, solo nelle classi 1A e 1B della scuola 6, come risulta dalle Programmazioni di classe, gli insegnanti perseguono, tra gli obiettivi di

apprendimento per tutta la scolaresca, l'uso di tecniche per la trascrizione di appunti.

Anche nei PDP della scuola primaria, si legge che gli allievi con DSA vengono dispensati dal prendere appunti (scuola 3 classi VB e VC; scuola 4 classe VD), piuttosto che istruiti su una modalità alternativa e più adeguata alle loro caratteristiche peculiari (cfr. CAP. 5, § 5.2.3).

Inoltre, in nessun PDP e in nessuna Programmazione di classe quinta, per nessuna disciplina, si prevede l'obiettivo di apprendere tecniche facilitanti e compensative di scrittura di appunti.

A ciò va aggiunto che, in nessuna Programmazione di classe, nelle parti dedicate all'illustrazione delle strategie didattiche, si prevede l'impiego di tale tecnica di apprendimento.

Relativamente alla presenza di fattori ambientali funzionali all'organizzazione della didattica finalizzata alla costruzione del metodo di studio, si registrano dati interessanti, in particolar modo, rispetto all'indicatore Index 5.

Infatti, nella scuola primaria il numero degli altri allievi della classe che risponde "Poco" all'affermazione "Nelle lezioni spesso gli studenti si aiutano a vicenda, a coppie e in piccoli gruppi" supera quello che risponde "Moltissimo" (55 su 199, ovvero 27,6% vs 43 su 199, ovvero 21,6%).

Inoltre, 21 allievi su 199 (10,5%) risponde "Pochissimo". Ciò significa che il 38,1% degli altri allievi è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo e meno della metà "Abbastanza" (72 su 199, ovvero 36,1%).

Nella scuola secondaria, poco più di un terzo degli allievi con DSA (9 su 26, ovvero 34,6%) e poco più della metà degli altri allievi della classe (99 su 194, ovvero 51,0%) ritiene che le modalità di *peer tutoring* e di *cooperative learning* siano poco o pochissimo impiegate, nonostante siano particolarmente efficaci⁴⁰ ai fini dell'apprendimento.

⁴⁰ Gli studi di settore (Hattie, 2009; Calvani, 2014a) dimostrano che il *peer tutoring* ha un effetto di efficacia di 0,55 e il *cooperative learning* di 0,41.

Le ricerche di settore mostrano infatti che “dalla combinazione di cooperazione e metacognizione⁴¹ si possono ottenere risultati di alta efficacia” (Calvani, 2014a, p. 168).

La strategia più sperimentata in tal senso è il *reciprocal teaching*. I risultati di ricerca (Rosenshine, Meister, 1994) hanno messo in luce l’efficacia del suo impiego sul miglioramento, in breve tempo (Palincsar, Brown, 1986), anche negli allievi con basso rendimento scolastico (cfr. CAP. 5, § 5.2.5.1)

Un altro dato emerso dal *Core set*, particolarmente interessante ai fini dell’esplorazione dell’obiettivo di ricerca, riguarda la consapevolezza acquisita dagli allievi circa l’importanza dello studio, considerata un obiettivo trasversale ad ogni attività didattica (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2015), con esiti lievemente migliori da parte degli allievi di scuola secondaria (53,8% vs 46,6%). Infatti, più della metà degli allievi con DSA (14 su 26, ovvero 53,8%) e la metà degli altri allievi della classe (99 su 194, ovvero 51,0%) sono “Moltissimo” d’accordo con l’affermazione “I compiti mi aiutano ad imparare” (Index 9).

Un dato interessante è emerso anche in relazione all’esigenza, nelle scuole del campione, di curare maggiormente la promozione di fattori ambientali funzionali allo sviluppo dell’autovalutazione degli allievi.

Infatti, meno della metà degli allievi con DSA e meno della metà degli altri allievi (6 su 15, ovvero 40,0% vs 87 su 199, ovvero 43,7%) di scuola primaria sono “Moltissimo” d’accordo nel ritenere di essere capaci di capire quando fanno un buon lavoro (Index 6).

Anche nella scuola secondaria, solo poco più di un terzo degli altri allievi (69 su 194, ovvero 35,5%) sono “Moltissimo” d’accordo nell’affermare di essere capaci di capire quando fanno un buon lavoro.

E’ importante, per tutti gli allievi, e in particolar modo per gli allievi con DSA, essere posti nelle condizioni di valutare se stessi alla luce delle proprie caratteristiche peculiari e delle condizioni contestuali che interferiscono, positivamente e negativamente, sulle proprie azioni di studio e sui risultati che ne derivano.

⁴¹ A tale riguardo, si veda il sito del *Cognitive Strategy Instruction-CSI*, <http://cehs.unl.edu/csi/teachingstrategy.shtml>.

7.6.4. Obiettivo 4 Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento nella classe e nella scuola

L'obiettivo di ricerca 4 è stato indagato principalmente attraverso i seguenti strumenti di rilevazione dei dati: *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi, *Core set ICF-CY* per gli insegnanti e PDP.

L'analisi relativa al macro indicatore "Famiglia" presente nella Parte Prima del *Core set Nuovo Index/ICF-CY* definisce una situazione lievemente differente tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, ma comunque non positiva per entrambi gli ordini in merito al coinvolgimento della famiglia in ciò che accade a scuola (Index2), secondo il punto di vista degli allievi.

Infatti, si nota che, nella scuola primaria, il totale degli allievi che è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo nel ritenere che la famiglia si senta coinvolta in ciò che accade a scuola è il 29,0%, mentre nella scuola secondaria il 17,2%, ma solo 2 allievi con DSA su 15 della scuola primaria e 6 su 26 allievi della scuola secondaria dichiarano di essere "Moltissimo" d'accordo.

Anche gli allievi che non presentano un DSA e che sono "Moltissimo" d'accordo rappresentano una bassa percentuale (scuola primaria: 24,1%; scuola secondaria: 31,4%).

Ciò fa riflettere sulla necessità, per le scuole del campione, di investire sul coinvolgimento della famiglia nelle attività scolastiche, talvolta carente come dichiarano i dirigenti scolastici nell'*Intervista*.

Di contro, nel *Core set ICF-CY* a loro dedicato, gli insegnanti di entrambi gli ordini scolastici individuano come barriere più ostacolanti per 7 allievi con DSA su 15 della scuola primaria (risposte "Moltissimo" + "Molto": 46,6%) e per 5 allievi su 26 della scuola secondaria (19,2%), proprio i famigliari (e310) e i loro atteggiamenti (e 410), sia in termini di relazione e sostegno fisico ed emotivo dato agli allievi, sia in termini di assistenza nelle attività scolastiche, come ad esempio nei compiti a casa, nella preparazione del materiale ecc.

In particolare, i docenti di scuola primaria indicano che i genitori costituiscono una barriera di grado elevato (risposte "Moltissimo": 2 allievi su 15; "Molto": 2 allievi su 15) per gli allievi con DSA di classe quinta.

Se si considera anche ciò che è emerso dall'analisi dei POF e dei PAI, tali pareri discordanti evidenziano una criticità nelle scelte inclusive della scuola relative alle modalità di coinvolgimento dei genitori degli allievi con DSA. La loro collaborazione è infatti richiesta solo attraverso incontri periodici scuola-famiglia, che hanno prevalentemente lo scopo di informare quest'ultima sull'andamento didattico del figlio.

Un altro fattore ambientale registrato come una delle maggiori barriere per tutti gli allievi della classe di scuola primaria (65,4%) è "Relazioni con gli insegnanti" (e330), che risulta invece l'ostacolo di minor impatto sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi di scuola secondaria di primo grado (10 su 26, ovvero 38,4% vs 89 su 194, ovvero 45,8%).

La maggior parte degli allievi di scuola primaria trova particolarmente ostacolante per l'apprendimento il fatto che gli insegnanti non li avvisino prima di un'interrogazione e ciò è confermato, come si è visto, dai dati scaturiti sia dai PDP sia dalle Programmazioni di classe.

Nella scuola secondaria, in merito a tale aspetto, le maggiori barriere per gli allievi con DSA si riscontrano nel fatto che gli insegnanti non li lodano quando "svolgono bene un compito o un'interrogazione, o quando (si) comportano bene" (risposte "Mi ostacola molto"+ "Mi ostacola abbastanza": 7 su 26, ovvero 26,9%); mentre per gli altri allievi della classe gli aspetti maggiormente ostacolanti si registrano nel fatto che gli insegnanti li "rimproverano esageratamente davanti a tutti per una prestazione di studio inadeguata" (risposte "Mi ostacola molto"+ "Mi ostacola abbastanza": 44 su 194, ovvero 22,6%).

Tali dati sono in linea con quanto dichiarato nella Parte Prima del *Core set*, relativamente all'Index 4, da cui emerge che solo il 25,1% degli altri allievi della classe è "Moltissimo" d'accordo nel ritenere che i docenti siano "equi quando sanzionano uno studente".

Di contro, secondo i docenti stessi, "Insegnanti" (scuola primaria: 14 su 15, ovvero 93,3%; scuola secondaria: 24 su 26, ovvero 92,3%) e "Atteggiamenti degli insegnanti" (scuola primaria 11 su 15, ovvero 73,3%; scuola secondaria: 23 su 26, ovvero 88,4%) costituiscono il maggiore ostacolo all'apprendimento per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini.

A ciò si aggiunge che la barriera maggiormente rappresentata sia dagli allievi con DSA (11 su 15, ovvero 73,3% vs 20 su 26, ovvero 76,9%) di entrambi gli ordini, sia dagli altri allievi è il “Modo di fare dei docenti” (169 su 199, ovvero 84,9% vs 128 su 194, ovvero 65,9%), relativo alle modalità attraverso cui questi stessi promuovono l’acquisizione del metodo di studio (se utilizzano incoraggiamenti, come assegnano i voti, se forniscono ulteriori spiegazioni ecc.).

In tale ambito, dagli approfondimenti qualitativi risulta che gli aspetti considerati più ostacolanti riguardano la quantità dei “compiti assegnati a casa” (presente, invece, nei PDP quale forma di dispensazione), il fatto di non tener conto, da parte degli insegnanti, che la distrazione degli allievi possa anche essere “dovuta alla stanchezza per la giornata scolastica”, la mancata possibilità di “intervenire durante la lezione per fare domande, dire un esempio, raccontare un fatto” e la tendenza dei docenti a “non preoccuparsi se i compiti assegnati sono stati svolti oppure no”.

Pareri differenti tra insegnanti ed allievi si registrano anche rispetto ai compagni di classe.

Infatti, secondo gli allievi di entrambi gli ordini scolastici, i coetanei non svolgono un ruolo particolarmente significativo ai fini della facilitazione all’attività e alla partecipazione, come si evince, in particolar modo, dai risultati tratti dalla Parte Seconda del *Core set* in cui la categoria ICF-CY “Atteggiamenti dei compagni” (e425) è rilevata come facilitatore soltanto dal 32,7% di tutti gli allievi (con e senza DSA) e da soli 4 su 15 allievi con DSA (26,6%) di scuola primaria, e dal 49,5% di tutti gli allievi di scuola secondaria.

Inoltre, alcuni aspetti delle “Relazioni con i compagni” (e325) sono considerati anche come fattori ambientali ostacolanti dall’84,9% (169 su 199) degli allievi di scuola primaria e dal 56,7% (110 su 194) degli allievi di scuola secondaria.

A fronte di tali risultati, è da segnalare la discrepanza con quanto rilevato dagli insegnanti di entrambi gli ordini, i quali hanno individuato nei “Compagni di classe” (per 10 su 15 allievi con DSA di scuola primaria e per 22 su 26 di scuola secondaria) e negli “Atteggiamenti dei compagni di classe” (10 su 15 vs 24 su 26) i principali facilitatori dell’attività e della partecipazione.

Inoltre, i docenti non hanno rilevato, per nessuno dei 41 allievi con DSA del campione, difficoltà in merito alla categoria “Relazioni informali con i pari” (d7504).

I fattori ambientali “Strumenti didattici utilizzati in classe” e “Strategie didattiche”, afferenti alla medesima categoria ICF-CY (e130), fanno registrare, invece, talune analogie tra il punto di vista degli allievi e quello degli insegnanti.

Infatti, secondo i docenti “Strumenti e strategie didattiche” rappresentano, per più della metà degli allievi con DSA di scuola primaria e secondaria (6 su 15 vs 14 su 26), un ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione, ed anche per più della metà degli altri allievi dei due ordini di scuola (105 su 199, ovvero 52,7% vs 99 su 194, ovvero 51,0%).

Dagli approfondimenti qualitativi si evidenzia che l'aspetto considerato più problematico rispetto alla categoria declinata in “Strumenti didattici”, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi di entrambi gli ordini, è che la lavagna interattiva multimediale (LIM) “viene usata poco per trovare immagini, notizie e suggerimenti, o non c'è” (risposte “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”: 9 su 26, ovvero 34,6% vs 40 su 194, ovvero 20,6%) e che “il computer viene usato poco per svolgere i compiti o altre attività, o non c'è” (11 su 26, ovvero 42,3% vs 34 su 194, ovvero 17,5%).

Tali dati possono essere collegati a quelli tratti dal *QSAr* e relativi alla scuola secondaria, dai quali emerge che sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi hanno una bassa percezione (4,6 vs 4,5)⁴² delle loro competenze in merito all'utilizzo di “Strategie grafiche per comprendere, ricordare, sintetizzare” (C3), dunque, in merito all'uso degli strumenti didattici utili all'apprendimento e all'attività di studio.

Infatti, gli “Strumenti didattici” rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini (9 su 15, ovvero 60,0% vs 14 su 26, ovvero 53,8%) e per più della metà degli altri allievi (105 su 199, ovvero 52,7% vs 99 su 194, ovvero 51,0%).

Tuttavia, dai risultati complessivi relativi al macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate in classe” emerge che più di un terzo del totale degli allievi di scuola

⁴² Il valore medio di riferimento considerato positivo per tali fattori è pari o superiore a 5.

primaria (36,4%) e poco meno di un terzo del totale degli allievi di scuola secondaria (29,8%) sono “Moltissimo” d’accordo (a fronte del 12,4% e del 13,6% che è “Poco” d’accordo) nel ritenere che gli insegnanti utilizzino alcune specifiche strategie didattiche riguardanti: l’insegnamento di modalità di presentazione del lavoro oggetto di studio e l’utilizzo di modalità valutative più orientate verso una valutazione formativa piuttosto che verso una registrazione meramente quantitativa dei risultati scolastici. Si tratta di strategie didattiche di grande efficacia e che dovrebbero essere diffusamente impiegate dai docenti.

Ciononostante, tale macro indicatore rivela anche pareri favorevoli da parte degli allievi circa le strategie didattiche impiegate dagli insegnanti.

In particolare, l’affermazione che registra un numero più elevato di risposte “Moltissimo”, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi di scuola primaria e secondaria, è rappresentata dall’indicatore Index 12. Infatti, 7 allievi con DSA su 15 (46,6%) e 73 altri allievi su 199 (36,6%) di scuola primaria e 9 allievi con DSA su 26 (34,6%) e 62 altri allievi su 194 (31,9%) di scuola secondaria reputano che agli allievi si insegni a presentare il lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo.

Nella scuola secondaria, nemmeno la metà degli altri allievi (90 su 194, ovvero 46,3%) e meno di un terzo degli allievi con DSA (6 su 26, ovvero 23,0%) rispondono “Abbastanza”.

Relativamente al solo punto di vista dei docenti, un dato molto interessante, ai fini del presente lavoro, è quanto individuato in merito alla categoria “Servizi sanitari” (e5800), per entrambi gli ordini di scuola.

Essa è infatti considerata una barriera all’attività e alla partecipazione degli allievi con DSA (risposte “Moltissimo” + “Molto” + “Abbastanza” + “Poco”) per un terzo degli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado (5 su 26) e “Abbastanza” ostacolanti per 4 su 15 allievi di scuola primaria.

Infatti, secondo gli insegnanti, nel contesto scolastico vi sono pochi servizi utili alla prevenzione e al trattamento delle difficoltà specifiche di apprendimento, anche sotto forma di interventi individuali presso le sedi scolastiche.

Da tali risultanze emerge che, nelle scuole del campione, sia secondo il punto di vista dei docenti sia in considerazione di quanto dichiarato dagli allievi, non

sempre si adottano una pluralità di strategie didattiche e mirate ad esemplificare modalità di studio.

Al contrario, il loro impiego sosterrrebbe più adeguatamente gli allievi nella costruzione del metodo per studiare e costituirebbe l'occasione di porre in essere una didattica realmente inclusiva.

Una tale realizzazione è di fondamentale rilevanza anche per il proseguo degli studi, fino all'università, laddove gli insegnanti sono chiamati a prevedere, “nell'erogazione dei contenuti [...] l'uso di forme di comunicazione e rappresentazione diverse nella trasmissione delle informazioni e delle conoscenze (Zecchi-Orlandini, Zappaterra, Campatelli, 2016, p. 67).

7.6.5. Obiettivo 5 Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio

L'obiettivo di ricerca 5 è stato esplorato principalmente mediante i seguenti strumenti di rilevazione dei dati: *Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, *Questionario per genitori*.

Tale ambito è di grande importanza ai fini della presente indagine, in quanto la scuola rappresenta il terreno privilegiato per lo sviluppo del metodo di studio di tutti gli allievi, dunque anche degli allievi con DSA, e per il suo evolversi nel corso della carriera scolastica.

E' attraverso l'attività educativa e didattica, infatti, che si ricevono stimoli e feedback volti ad implementare ed integrare le strategie cognitive e di apprendimento individuali, nonché le abilità di pianificazione del tempo e di gestione delle emozioni correlate allo studio.

L'accompagnamento dell'allievo verso questo obiettivo è svolto principalmente dagli insegnanti, ma un ruolo decisivo è assunto anche dai familiari.

Gioco forza è fondamentale che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza sul lavoro e lo studio da loro richiesto a casa (Cornoldi *et al.*, 2010), ed esemplifichino all'allievo le modalità di svolgimento dei diversi compiti, anche anticipando eventuali difficoltà che da questi possono emergere.

Una tale collaborazione scuola-famiglia può quindi potenziare le risorse e le abilità dell'allievo, in relazione anche al funzionamento cognitivo, allo sviluppo dell'autoregolazione e all'impiego esperto degli strumenti compensativi, che egli deve imparare a padroneggiare.

Un altro aspetto molto importante riguarda i compiti che l'allievo è chiamato a svolgere in orario extrascolastico, per il quale è prioritario stabilire forme di collaborazione quanto più sinergica e serena possibile con le famiglie.

La ricerca ha indagato su questo aspetto e, sulla base di quanto è emerso dall'*Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, come si è visto, in 2 dei 3 Istituti vi è un rilevante interesse, nella "maggioranza delle classi", a sollecitare "esperienze di confronto tra gli insegnanti, gli esperti e le famiglie" degli allievi (dom. 3), mentre in un Istituto sono solo "alcune" le classi in cui i docenti stimolano tali riflessioni sul tema.

Gli "incontri periodici scuola-famiglia" costituiscono la forma di collaborazione privilegiata da tutti e 3 gli Istituti per sollecitare i genitori degli allievi con DSA al coinvolgimento nelle azioni di sviluppo del metodo di studio (dom. 4).

Cionostante, la famiglia non viene coinvolta nelle iniziative scolastiche in nessuno dei 3 Istituti (dom. 5), come ritenuto anche dagli allievi (risposte "Moltissimo" all'Index 2: 23,4% di scuola primaria e 30,5% di scuola secondaria), e ciò è in contrasto con quanto esprimono le "Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" (Miur, 2006), che sollecitano il passaggio da "mera partecipazione agli organi collegiali a autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi" (ivi, p. 2).

A fronte di ciò, sembra sussistere una differente situazione tra quanto percepiscono gli allievi e dichiarano i dirigenti, e quanto ritengono i docenti di entrambi gli ordini di scuola i quali, come si è visto, considerano i famigliari (e310) e i loro atteggiamenti (e 410), come i maggiori ostacoli per gli allievi con DSA.

Alla luce di tali risultanze, sembra evidente che la questione relativa al coinvolgimento dei genitori riguardo l'opportunità di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio costituisca una criticità nelle scuole del campione, con aspetti problematici che si riferiscono tanto alle scelte della scuola

quanto alle modalità di relazione e sostegno da parte dei genitori nei confronti degli allievi con DSA, a casa.

Tuttavia, in merito specificatamente a tali allievi, è interessante constatare che, sulla base delle dichiarazioni dei genitori di scuola primaria, la media dei punteggi riportati nel *Questionario*, relativi ad aspetti riconducibili allo sviluppo del metodo di studio a scuola e a casa, registra un valore adeguato (35,4), seppur di poco⁴³e, dunque, il risultato è positivo, anche se al limite dell'adeguatezza (tab. 7.31).

Il punteggio più basso, che denota un risultato inadeguato, è ottenuto da un allievo della classe VB della scuola 1 (23) e da un allievo della classe VA della medesima scuola (33); mentre il più alto è ottenuto da un allievo della classe VA della scuola 4 (43), seguito da 2 allievi che riportano un punteggio di 40 (VD scuola 4, VD scuola 2).

7 allievi su 14 hanno ottenuto un punteggio superiore a 35, e precisamente tra 36 e 43 (scuola 4 classi: VA, VD; scuola 1 classe: VB; scuola 3 classi: VB, VC; scuola 2 classi: VB, VD).

Nella scuola secondaria (tab. 7.32), la media dei punteggi è lievemente superiore a quella della scuola primaria (36,2), ma risultati inadeguati sono emersi per 8 allievi (scuola 2 1F: 29; scuola 6, 1C: 31, 1E: 32; scuola 8, 1L: 33, 34, 34; scuola 5, 1A: 33; 1C: 33); mentre 12 allievi su 26 hanno ottenuto un punteggio superiore a 35, e precisamente tra 36 e 43 (scuola 6 classi: 1A, 1B, 1C, 1E; scuola 8 classe: 1L; scuola 5 classi: 1B, 1A; scuola 7 classe: 1C).

Anche alla luce di tali dati, dunque, le scuole del campione fanno registrare una certa criticità e necessitano di lavorare per stabilire azioni congiunte con i familiari finalizzate, soprattutto, ad una più adeguata capacità, per tutti gli allievi, di organizzare e pianificare il lavoro scolastico e di aumentare l'attenzione durante le attività di studio, che risultano particolarmente deficitarie negli allievi con DSA e che, nel contempo, includono abilità che la famiglia, a casa, può contribuire a sviluppare.

Inoltre, i risultati rappresentano nodi problematici anche per tutti gli altri allievi delle classi, come risulta dalla media dei punteggi ottenuti, sia dagli allievi con

⁴³ Il valore adeguato si considera superiore a 35.

DSA sia dagli altri allievi, nei fattori C2 (“Strategie auto-regolative”) e C4 (“Strategie di controllo dell’attenzione”) del *QSAr*.

Risultati mediamente molto positivi per tutti gli allievi di scuola primaria e secondaria, che evidenziano un adeguato coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche del figlio, emergono soprattutto in riferimento alle seguenti affermazioni: “Sempre o quasi sempre” porta in classe il materiale necessario alle attività di laboratorio (88,9%), organizza il materiale necessario allo studio (77,9%), di solito porta a termine i compiti a casa (87,4%).

Ciò evidenzia un’attenzione ed un interesse molto forti, da parte dei genitori, nei confronti della scuola.

Tali attenzione ed interesse, a fronte dei risultati di ricerca, fanno presupporre una possibile e auspicabile costruzione, nelle scuole del campione, di un rapporto più sinergico e proficuo tra insegnanti e genitori (Pati, 2004; Chiappetta Cajola, 2008a), attraverso il coinvolgimento di questi ultimi, acciocché possano esprimere il loro punto di vista sul contesto scolastico, per evitare posizioni marginali che non permettono loro di esercitare responsabilmente il ruolo educativo (Lusso, 2010), di cui sono detentori, e di sostenere adeguatamente i propri figli negli impegni scolastici.

7.6.6. Obiettivo 6 Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio

L’obiettivo di ricerca 6 “Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio” è stato indagato principalmente attraverso i seguenti strumenti di rilevazione dei dati: *Core set ICF-CY* per gli insegnanti, *QSAr* e *Questionario per genitori*.

Infatti, ai fini di una tale valutazione, è opportuno porre in relazione i risultati tratti dai tre strumenti per comprendere più approfonditamente se le percezioni degli allievi riguardo il loro livello di competenza nei fattori del *QSAr* relativi alle principali abilità richieste dalla costruzione dell’individuale metodo di studio sono

coerenti con quanto osservato dai docenti nel *Core set ICF-CY* in riferimento alla componente “Attività e Partecipazione”, e con quanto dichiarato dai genitori.

Rispetto alle difficoltà incontrate dagli allievi con DSA di entrambi gli ordini scolastici, gli insegnanti hanno riscontrato quelle maggiori e più frequenti nell’ascoltare (d115), nel focalizzare l’attenzione (d160) e nel gestire le tensioni di tipo psicologico legate allo studio (d240).

I genitori degli allievi con DSA, dunque, confermano le generali difficoltà di attenzione e concentrazione (che possono inficiare particolarmente lo sviluppo del metodo di studio) rilevate dagli insegnanti e dagli allievi stessi (punteggio ottenuto nel fattore C4 del QSAr: 5,7 e 5,5).

Tali difficoltà sono mediamente manifestate anche da tutti gli allievi (sia con DSA sia senza DSA) di entrambi gli ordini scolastici (42,7% vs 44,7%), come confermano i genitori, i quali riscontrano le medesime difficoltà.

Secondo il punto di vista di questi ultimi, infatti, il figlio appare concentrato durante le attività di studio, nella scuola primaria, solo in 3 casi di allievi con DSA su 14 (21,4%) e in 82 su 185 (44,3%) di altri allievi della classe; nella scuola secondaria, rispettivamente in 8 casi su 25 (32,0%) e in 89 su 191 (46,5%).

Anche, nel fattore C4, relativo alle “Strategie di controllo dell’attenzione (carenza)”, gli allievi con DSA di scuola primaria riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,7 vs 5,0), differenza statisticamente non significativa ($p\text{-value}=0,193$), e ciò denota una maggiore difficoltà nel focalizzare l’attenzione per il tempo necessario allo svolgimento di un compito, rispetto ai loro compagni.

Nello stesso fattore, anche gli allievi con DSA di scuola secondaria riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,5 vs 4,7; differenza statisticamente significativa $p\text{-value}=0,035$) e ciò evidenzia una maggiore difficoltà dei primi nel mantenere la concentrazione durante lo studio.

Le difficoltà di grado “Grave” riscontrate dai docenti negli allievi con DSA di scuola primaria si rilevano soprattutto: nella focalizzazione dell’attenzione (d160) e nella risoluzione di problemi (d175) (6 allievi su 15), nel gestire le tensioni e altre richieste di tipo psicologico (d240) (5 allievi su 15), nello svolgimento dei compiti assegnati e nella preparazione del materiale di lavoro, nella capacità di

ascoltare con intenzionalità e attenzione le lezioni (d115), e nell'eseguire azioni di routine scolastica (d230), come organizzare il materiale di studio, svolgere azioni in sequenza (4 allievi su 15).

La maggior frequenza di difficoltà "Grave" (6 allievi su 26) nella scuola secondaria è rappresentata dalla gestione delle incombenze quotidiane, che richiede l'organizzazione del materiale e la pianificazione del lavoro di studio (d230), oltre alla focalizzazione dell'attenzione (d160).

Con particolare riferimento alla difficoltà di seguire ed eseguire gli impegni legati alla routine scolastica (d230, C2) e, dunque, alla componente organizzativa dello studio, rispetto a quanto affermato dai genitori, si riscontra una discrepanza tra allievi con DSA e altri allievi della classe di scuola primaria nella capacità di autoregolarsi con senso di autonomia e responsabilità "Sempre o quasi sempre".

Infatti, secondo i genitori, solo un allievo con DSA su 14 gestisce autonomamente il tempo di studio e il tempo libero, a fronte dei 69 su 185 altri allievi (37,2%).

Tale dato si pone in relazione con il basso punteggio medio ottenuto dagli allievi con DSA di scuola primaria nel fattore C2 del *QSAr* relativo alle "Strategie auto-regolative" (3,9 vs 4,6).

E' questo un aspetto di particolare criticità per tutta la scolarità di scuola primaria; secondo il punto di vista dei genitori, infatti, 11 allievi con DSA su 14 (78,5%) e 93 altri allievi su 185 (50,2%) "Non sempre" gestiscono adeguatamente e da soli il tempo da dedicare agli impegni scolastici ed extrascolastici, seppure con una discrepanza che evidenzia una migliore prestazione da parte degli altri allievi rispetto agli allievi con DSA.

E ancora, i genitori dichiarano che il figlio "Sempre o quasi sempre" gestisce da solo tali impegni in un caso su 14 (7,1%) di allievi con DSA e in 69 casi su 185 (37,2%) degli altri allievi di scuola primaria, e solo in 7 casi su 26 (26,9%) di allievi con DSA e in 82 casi su 192 (42,7%) di altri allievi di scuola secondaria di primo grado.

Dunque, anche nella scuola secondaria, gli altri allievi della classe presentano difficoltà in tale aspetto e ciò è confermato dai dati rilevati attraverso il *QSAr*, da cui si evince che entrambe le tipologie di allievi, nel fattore C2 "Strategie auto-regolative", presentano bassi punteggi (4,9 vs 4,2).

Tale situazione è altresì confermata dalle affermazioni dei genitori: svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto "Sempre o quasi sempre" (allievi con DSA: 4 su 26 vs 100 su 192, ovvero 15,3% vs 52,0%) e richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso (allievi con DSA: 14 su 26 vs 67 su 192, ovvero 53,8% vs 34,8%). Quest'ultimo aspetto è problematico anche nella scuola primaria, in cui meno della metà degli altri allievi (87 su 184, ovvero 47,2%) svolge "Sempre o quasi sempre" i compiti senza ricorrere all'aiuto di un adulto, ed in cui solo il genitore di un allievo su 14 afferma che il proprio figlio con DSA svolge "Sempre o quasi sempre" i compiti in modo autonomo, e solo i genitori di 5 su 14 (35,7%) "Mai o solo qualche volta" e di 8 su 14 (57,1%) "Non sempre".

Dunque, anche i genitori, come gli insegnanti e gli allievi stessi, rilevano una criticità nella componente organizzativa implicata nel metodo di studio a casa e, in particolare, nello svolgere i compiti per casa in autonomia.

Ciò indica la necessità, da parte delle scuole partecipanti all'indagine, di prestare maggiore attenzione, durante le lezioni, all'assegnazione dei compiti a casa.

E' noto, del resto, che "la presenza di un disturbo dell'apprendimento solitamente comporta una difficoltà significativa nell'esecuzione dei compiti scolastici" (Friso *et al.*, 2012, p. 13).

E' quindi importante che gli insegnanti non solo precisino i diversi compiti da svolgere, ma assicurino che l'allievo abbia capito le consegne di ognuno di questi e si accertino che abbia le conoscenze essenziali per poterli svolgere.

Tuttavia, per gli allievi delle classi campione, l'analisi dei PDP evidenzia che solo nella classe VA della scuola primaria 3 è prevista la "spiegazione individuale dei compiti da svolgere a casa".

Tale mancanza, a fronte dei dati complessivi, sembra inficiare sulla promozione del metodo di studio.

Alcune medesime difficoltà più gravi rilevate dagli insegnanti sono anche percepite dagli allievi con DSA e dichiarate nelle affermazioni del QSAr. Esse sono relative: alla capacità di focalizzare l'attenzione sul compito (d160, C4), ad eseguire i compiti e le incombenze richiesti/e dalla routine scolastica (d230, C2), a

risolvere problemi di diversa natura (d175, C2) e ad affrontare lo stress dovuto alle richieste scolastiche (d240, A1).

Anche in questo caso, ciò che è più interessante notare è il fatto che taluni altri allievi della classe percepiscono le medesime difficoltà che gli insegnanti rilevano negli allievi con DSA.

La lettura congiunta degli strumenti di rilevazione dei dati, inoltre, permette di evidenziare che vi sono differenze tra allievi con DSA dei due ordini scolastici riguardo ad alcuni aspetti.

Si nota, ad esempio, in relazione alla capacità e all'abitudine ad usare organizzatori grafico-semantic-anticipati nello studio, ovvero relativamente all'impiego di strategie grafiche di elaborazione delle informazioni utili alla comprensione e memorizzazione. Il fattore C3 del *QSAr*, infatti, fa registrare un punteggio sensibilmente inferiore degli allievi con DSA della scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria (3,2 vs 4,6: differenza al limite della significatività statistica $p\text{-value} = 0,05$), che tuttavia risulta deficitario.

E' possibile che gli allievi di scuola secondaria siano maggiormente stimolati all'uso di schemi, mappe, grafici durante le lezioni di un numero più cospicuo di discipline rispetto agli allievi della scuola primaria, come risulta dall'analisi dei PDP.

E ancora, nella scuola primaria gli allievi con DSA, rispetto agli altri allievi della classe, hanno difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare (C3) e nell'autoregolazione del processo di studio (C2), sia nei fattori emotivo-motivazionali legati alla gestione della volizione e dello stile attributivo (A2, A3), nonché alla percezione della propria competenza (A4) rispetto alla responsabilità negli impegni scolastici; mentre sono sostanzialmente allineati i valori riferiti all'ansietà di base (A1).

Gli allievi con DSA della scuola secondaria, rispetto agli altri allievi della classe, hanno difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), sia nell'autoregolazione del processo di studio e nel controllo dell'attenzione (C2, C4), sia nei fattori emotivo-motivazionali relativi alla volizione, allo stile attributivo e alla percezione di competenza (A2, A3, A4);

mentre sono sostanzialmente allineati i valori riguardanti le strategie grafiche per studiare (C3) e quelle di controllo delle emozioni riferite all'ansietà di base (A1).

In particolare, le difficoltà maggiormente percepite dagli allievi con DSA di scuola secondaria si manifestano nel fattore A3 relativo alle “Attribuzioni causali (stile attributivo)”, che risulta critico anche per gli allievi di scuola primaria (4,0 vs 3,1).

Infatti, dall'analisi di dettaglio del *QSAr* è possibile evidenziare la maggiore discrepanza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe di scuola primaria, con differenze statisticamente significative, nei fattori A2 “Volizione” (3,3 vs 5,2; p-value = 0,001) e A3 “Attribuzioni causali” (3,1 vs 4,9; p-value = 0,003).

Per la scuola secondaria di primo grado, i valori medi del fattore A2 sono superiori rispetto a quelli registrati per la scuola primaria.

La media di tutti gli allievi è pari a 5,1, in linea con il valore 5 di riferimento, mentre è inferiore il dato medio degli allievi con DSA (4,4; differenza statisticamente non significativa p-value= 0,074).

Questi ultimi, anche in riferimento al fattore A3, nella scuola primaria fanno rilevare una media inferiore rispetto agli altri allievi della classe (3,1 vs 4,9: differenza statisticamente significativa p-value= 0,003).

Un altro dato molto interessante è rappresentato dal fatto che, secondo gli insegnanti, nessun allievo con DSA del campione incontra difficoltà nelle seguenti categorie: Ripetere (d135), Leggere (d166), Scrivere (d170), Calcolare (d172), Comunicare con-ricevere-messaggi verbali (d310), Comunicare con-ricevere-messaggi non verbali (dd315), Parlare (d330), Interazioni interpersonali complesse (d720) e Relazioni informali con i pari (d7504).

Da tale osservazione risulta evidente che tutti gli allievi con DSA sono giunti alla classe quinta di scuola primaria e alla classe prima di scuola secondaria con un bagaglio di conoscenze di base riferite alla letto-scrittura, alle capacità di calcolo e di interazione linguistica.

Tuttavia, ciò non implica necessariamente che tali abilità possano consentire *tout court* agli allievi di acquisire un metodo per studiare. Infatti, è indispensabile che tali abilità siano potenziate progressivamente e che, accanto ad esse, ne vengano

sviluppate altre relative non solo agli aspetti cognitivi e di conoscenza intrinseca, ma anche a quelli metacognitivi, organizzativi, motivazionali che determinano, nel complesso, il rendimento scolastico degli allievi.

A tale riguardo, un dato di particolare rilevanza è rappresentato dal punto di vista dei genitori degli allievi con DSA: solo per il 35,7% (5 vs 14) degli allievi di scuola primaria e per il 38,5% (10 vs 26) degli allievi di scuola secondaria il rendimento scolastico risulta “Sempre o quasi sempre” pienamente sufficiente, e per 9 su 14 (64,2%) allievi di scuola primaria e per 13 su 26 (50,0%) di scuola secondaria “Non sempre”.

Per ciò che concerne gli altri allievi, gli esiti sono nettamente migliori, nonostante nella scuola secondaria le differenze tra le due tipologie di allievi siano meno evidenti: 158 genitori su 187 (84,5%) di scuola primaria dichiarano che i propri figli hanno un rendimento scolastico pienamente sufficiente “Sempre o quasi sempre”, a fronte di 124 su 194 (63,9%) di scuola secondaria.

In particolare, gli altri allievi di scuola primaria sono mediamente consapevoli di non aver raggiunto un buon livello di competenza nell'utilizzo di strategie auto-regolative (C2) e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e nello stile attributivo (A3).

Allo stesso modo, sono mediamente consapevoli di aver raggiunto competenze in merito all'uso di strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), nel controllo dell'attenzione (C4) e delle emozioni (A1), nella volizione (A2) e nella percezione della propria competenza (A4).

Gli altri allievi della classe di scuola secondaria conseguono risultati di apprendimento migliori in generale, ma mediamente percepiscono di non aver raggiunto competenze adeguate in riferimento alle strategie auto-regolative dei processi di studio (C2), all'uso di strategie grafiche di comprensione e memorizzazione delle informazioni (C3), e percepiscono aspetti di criticità nello stile attributivo (A3) e lievissime difficoltà nella percezione di competenza (A4). Allo stesso modo, sono consapevoli di aver raggiunto adeguate competenze relativamente all'utilizzo di strategie elaborative atte alla comprensione e alla memorizzazione (C1) e di strategie di controllo dell'attenzione (C4) e delle emozioni (A1) e nella volizione (A2).

I fattori sui quali gli altri allievi della classe di entrambi gli ordini scolastici manifestano percezioni analoghe sono dunque quelli relativi all'uso di strategie elaborative di comprensione e memorizzazione (C1), nonché di controllo dell'attenzione (C4); ed hanno percezioni analoghe nel ritenere di non aver conseguito competenze in merito ai medesimi fattori, quali: strategie di autoregolazione (C2), strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e attribuzioni causali (A3).

Quindi, per tutti gli altri allievi della classe, i risultati tratti dagli strumenti impiegati nell'indagine conducono a ritenere che la scuola, congiuntamente alla famiglia, debba maggiormente promuovere, in vista di un'acquisizione più adeguata e completa del metodo di studio, abilità legate alle componenti organizzative ed emotive. Quest'ultima anche in riferimento a far sì che gli allievi valutino con più obiettività le cause dei propri successi e insuccessi scolastici.

Le scuole del campione, dunque, necessitano di adeguare maggiormente le proprie azioni inclusive per promuovere lo sviluppo del metodo di studio negli allievi con DSA.

Conclusioni e prospettive di sviluppo

La ricerca condotta ha permesso di esplorare se e con quali modalità la scuola promuove l'acquisizione del metodo di studio nella classe e, in particolare, per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA).

Nell'ambito del progetto di ricerca, si è delineato il quadro teorico di riferimento tenendo conto tanto degli aspetti gnoseologici ed epistemologici relativi al metodo studio, alle sue connotazioni e prassi, quanto degli approcci culturali e scientifici che hanno contribuito e contribuiranno, nel tempo, ad ampliare le riflessioni di carattere pedagogico, educativo e didattico arricchendo ulteriormente le suggestioni e le implicazioni operative in seno a tale tematica.

La realizzazione del progetto ha altresì comportato la definizione di strumenti, strategie di insegnamento e procedure metodologico-didattiche che possono considerarsi utili a sviluppare nuove ipotesi e scenari di indagine, soprattutto in relazione alle modalità attraverso le quali si può perseguire l'acquisizione del metodo di studio nelle classi frequentate anche da allievi con DSA.

L'indagine condotta, riferita alla popolazione di tre Istituti Comprensivi, ha prodotto dati adeguati a rispondere alle domande di ricerca ed ha messo in luce interessanti ambiti di riflessione e prospettive di ricerca futura.

In queste pagine conclusive si dà conto dei risultati più interessanti riferiti alle scuole primarie e secondarie di primo grado partecipanti all'indagine, già ampiamente discussi nei diversi capitoli del presente lavoro, e sintetizzati in relazione a ciascuno dei sei obiettivi di ricerca indagati.

Come si vedrà, ciò che si rivela evidente, alla luce di tali risultati, è che la scuola secondaria di primo grado, rispetto alla scuola primaria, promuove maggiormente l'acquisizione del metodo di studio.

In relazione all'obiettivo 1, "Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento", è emerso che, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, solo in poche classi si promuovono appropriate e personalizzate strategie di insegnamento mirate a tale scopo. I risultati hanno evidenziato, inoltre, che solo in una tra queste classi di scuola primaria si realizza, nel complesso, tale promozione attraverso modalità

didattiche che sviluppano tutte le più rilevanti componenti del metodo di studio, e non solo alcune di esse, e che anche nella scuola secondaria tale promozione può dirsi parziale, seppur in questo ordine scolastico si registri una situazione migliore, come precisato di seguito.

Soltanto in 5 classi delle 11 di scuola primaria si rintraccia l'impiego di talune strategie che perseguono l'insegnamento di abilità specifiche finalizzate a sviluppare soprattutto la componente del metodo di studio relativa alle "strategie cognitive e di apprendimento". Queste non sono tuttavia inserite all'interno di un contesto metodologico di riferimento più ampio e inclusivo che coinvolga il complesso delle abilità sottese alla costruzione del metodo individuale la quale richiede, come si è visto nel presente lavoro, non solo lo sviluppo delle strategie cognitive e di apprendimento, ma anche delle componenti relative all'"organizzazione e pianificazione del lavoro" e alla "gestione delle emozioni" legate all'attività di studio.

Nella scuola secondaria, in 4 classi su 11 si utilizzano strategie di insegnamento finalizzate allo sviluppo del complesso delle componenti e solo in una di queste l'acquisizione del metodo si promuove secondo la prospettiva inclusiva, mediante l'impiego di strategie personalizzate sulla base dei tempi di applicazione e delle caratteristiche individuali degli allievi con DSA.

Nell'ambito di tale obiettivo è emerso anche che, tra le strategie di insegnamento più opportunamente impiegate nella scuola primaria vi sono: l'approccio educativo motivante, la didattica di piccolo gruppo, le attività laboratoriali (scrittura creativa, drammatizzazione ecc.). Queste stesse possono favorire l'inclusione degli allievi con DSA, contribuendo a far affiorare le loro capacità e potenzialità con modalità differenti da quelle tradizionali che, nel caso di tali allievi, non sempre sono funzionali allo sviluppo delle capacità e potenzialità stesse. Un'altra strategia, tra quelle impiegate in alcune delle predette classi di scuola primaria, particolarmente importante per la promozione del metodo di studio, è quella relativa all'indicazione su come presentare un lavoro didattico in modo orale, scritto e in altre forme, e su come procedere individualmente e in gruppo. Infatti, la pratica guidata, ripetuta e variata risulta un efficace modello di istruzione, ricettivo e direttivo, in quanto è dimostrato che "l'apprendimento è

facilitato quando gli alunni capiscono bene che cosa devono apprendere e utilizzano ciò che conoscono per costruire nuovi significati [...], e accresciuto attraverso il supporto di interazioni sociali” (Calvani, 2014a, p. 43-44).

Riguardo alla scuola secondaria, soltanto in una classe del campione è stata rilevata una varietà di strategie di insegnamento finalizzate a sostenere l’allievo dal punto di vista emotivo-motivazionale, quali: la lezione partecipata, il *role play*, le discussioni guidate, i dibattiti, la didattica esperienziale e laboratoriale. E’ questa l’unica classe di entrambi gli ordini scolastici considerati, infatti, dove i docenti, nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP), sottolineano l’importanza di dare “sostegno emotivo allo studio” e di “creare sinergie tra le diverse discipline, anche attraverso l’uso degli strumenti compensativi”. A tale riguardo, relativamente alle condizioni di apprendimento indagate attraverso l’obiettivo 1, ciò che risulta più urgente, nella totalità delle scuole del campione, è l’impiego di strategie utili a sviluppare un corretto stile attributivo, che incide fortemente sullo sviluppo dell’individuale metodo di studio.

Relativamente alle strategie di insegnamento impiegate nelle citate classi di scuola secondaria, quella che è risultata davvero essenziale è la redazione degli appunti dalla quale, tuttavia, molti allievi con DSA delle altre classi del campione risultano dispensati, sulla base delle possibilità offerte dalle indicazioni ministeriali (Miur, 2011).

Una ulteriore e fondamentale strategia di insegnamento impiegata nelle classi che promuovono il metodo di studio è la sintesi, capacità per trarre le informazioni principali dal testo attraverso l’identificazione, la parafrasi e l’integrazione dei nuclei informativi relativi al contenuto del testo stesso.

Nell’ambito dell’analisi del medesimo obiettivo di ricerca, si è indagato anche il punto di vista degli allievi, secondo i quali strategie di insegnamento ancora poco diffuse sono quelle del *peer tutoring* e del *cooperative learning*, seppure gli studi ne dimostrino l’efficacia ai fini dell’apprendimento e dello studio (Hattie, 2009, 2015).

L’esplorazione dell’obiettivo 2, “Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell’individuale metodo di studio”, ha evidenziato che gli strumenti compensativi

messi a disposizione degli allievi con DSA sono adottati nella scuola primaria per tutte le discipline, ma con una maggiore frequenza per quelle linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, seguite da quelle storico-geografico-sociali e logico-matematiche, in particolar modo Matematica; mentre, nella scuola secondaria, essi sono più diffusamente impiegati ed equamente ripartiti nell'insegnamento di tutte le discipline o aree disciplinari del curriculum.

Sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria, l'indagine ha evidenziato una situazione di similarità rispetto alla tipologia e alla varietà degli strumenti compensativi impiegati. Infatti, soprattutto nella scuola primaria, è emerso che gli insegnanti di una medesima scuola tendono a scegliere gli stessi strumenti per più allievi di una stessa classe, a prescindere dal tipo di disturbo specifico di apprendimento. Invece, la letteratura di settore e le raccomandazioni cliniche sottolineano come la scelta e la modalità entro cui utilizzare gli strumenti compensativi debbano basarsi sulla diagnosi, sulla presa in carico e sul progetto riabilitativo che si stabilisce per ciascun allievo (Consensus Conference, 2007, 2009, 2010; Miur, 2011; Stella, Grandi, 2011; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012, APA, 2014).

Nella scuola primaria, gli strumenti compensativi maggiormente impiegati, così come nella scuola secondaria, si riferiscono agli organizzatori anticipati, grafici e semantici, quali: gli schemi, le mappe concettuali, le tabelle e i formulari.

Nelle classi di scuola secondaria, nel complesso, vi è una più ampia varietà di tipologie di strumenti compensativi ed una maggiore diffusione, nella didattica di classe, dell'impiego di schemi e mappe, fondamentale per gli allievi con DSA ai fini dell'acquisizione del metodo di studio. In queste classi si registra, inoltre, un maggior utilizzo, rispetto alla scuola primaria, delle nuove tecnologie per sostenere tutti gli allievi nello studio, e in particolare coloro che presentano un DSA. Tutti gli allievi della classe, infatti, hanno la possibilità di registrare le spiegazioni dei docenti per riascoltarle a casa e di impiegare risorse audio-video e altri supporti. A fronte di tale dato, si rileva invece che, nella scuola primaria, l'impiego delle nuove tecnologie non è diffuso, a svantaggio, soprattutto, degli allievi con DSA, i quali necessitano di tali tecnologie per compensare le difficoltà

di letto-scrittura e grafo-motorie e ridurre, così, il tempo di esecuzione di un compito.

L'esplorazione dell'obiettivo 2 ha permesso anche di rilevare che, nella scuola secondaria, vi è una maggiore consapevolezza, da parte degli insegnanti, di prevedere, tra le strategie di insegnamento, anche l'impiego di prove di verifica strutturate e semistrutturate, che ricoprono un ruolo essenziale per le informazioni che mettono a disposizione sul livello di apprendimento degli allievi con DSA.

Rispetto alla valutazione degli apprendimenti, nella scuola primaria, la ricerca ha inoltre rilevato la scarsa presenza di misure compensative, quali le verifiche orali in sostituzione di quelle scritte, le verifiche scritte di tipo strutturato e le interrogazioni programmate. Dall'indagine è infatti risultato che, in particolare quest'ultima misura compensativa, nonostante ne sia sottolineata l'importanza dalla letteratura di settore e dalle indicazioni ministeriali soprattutto in riferimento agli allievi con DSA, è utilizzata solo in una classe di scuola primaria, mentre nella scuola secondaria viene impiegata per la metà delle classi del campione e non solo per gli allievi con DSA, ma anche per i compagni di classe.

L'indagine sui PDP riguardante invece le misure dispensative ha evidenziato che esse sono impiegate, nella scuola primaria, soprattutto per le discipline Italiano e Storia e, nella scuola secondaria, principalmente per Italiano. Quella maggiormente utilizzata in entrambi gli ordini scolastici riguarda il maggior tempo che gli allievi con DSA hanno a disposizione per lo svolgimento delle prove di verifica (Miur, 2011).

Un'altra misura dispensativa maggiormente diffusa è l'esonero dall'eccessivo carico di compiti da svolgere a casa di cui, peraltro, si ravvisa l'opportunità anche per tutti gli allievi della classe. Gli insegnanti dei tre Istituti Comprensivi si mostrano infatti particolarmente attenti a non assegnare una quantità eccessiva di compiti per casa, consapevoli del fatto che un sovraccarico cognitivo non è produttivo, in particolare, per gli allievi con DSA, i quali necessitano di tempi più lunghi per la lettura-rilettura dei testi e per l'operatività (Cornoldi *et al.*, 2010). Tale misura dispensativa, inoltre, consente loro di modulare progressivamente le personali capacità di organizzazione e pianificazione dello studio, e di acquisire un metodo di lavoro.

Più in generale, rispetto all'esplorazione sia degli strumenti compensativi sia delle misure dispensative, dunque, è possibile sostenere che, tanto nella scuola primaria quanto nella scuola secondaria, si prevede il loro impiego, ma i risultati della ricerca permettono di affermare che l'acquisizione del metodo di studio non viene opportunamente sviluppata come *prima misura compensativa*, da affiancare a tutte le altre previste dalla normativa vigente, e che non vi è un'attenzione mirata alla promozione di competenze nell'uso efficiente ed efficace degli strumenti compensativi, anche nell'ambito della classe, ad eccezione di una sola classe di scuola primaria.

Nel proseguo dell'indagine, rispetto all'obiettivo 3, "Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni", la ricerca ha utilizzato il *Core set Nuovo Index/ICF-CY* per gli allievi e il *Core set ICF-CY* per gli insegnanti. Nell'ambito di tali *Core set*, tra i fattori ambientali presi in considerazione vi sono: gli atteggiamenti individuali degli allievi, degli insegnanti e dei familiari; gli strumenti didattici utilizzati in classe; i materiali di studio; le strategie di insegnamento; i processi inclusivi. Tali fattori ambientali possono costituire sia un facilitatore sia un ostacolo all'attività e alla partecipazione degli allievi.

L'indagine ha evidenziato come solo in uno dei tre Istituti Comprensivi vi sia un forte richiamo all'esigenza di curare la presenza di fattori ambientali facilitanti l'apprendimento e alla necessità prioritaria di rimuovere le barriere all'attività e alla partecipazione di tutti gli allievi nella vita di relazione all'interno della classe e della scuola, e nello studio.

In generale, nella scuola primaria, il maggior fattore ambientale facilitatore, rilevato tanto dagli allievi con DSA quanto dagli altri allievi della classe, è rappresentato dalle relazioni tra le persone nella scuola e nella classe, che contribuiscono a ridurre "ansie e paure" legate allo studio e ad "essere più sicuri" di sé stessi durante il corso della giornata scolastica. Il secondo facilitatore, in ordine d'importanza, per gli allievi con DSA e per gli altri allievi, è rappresentato dagli strumenti utilizzati in classe quali i sussidi didattici, i libri, i materiali

tecnologici e non, al pari, per gli allievi con DSA, del modo di insegnare dei docenti, che risulta il terzo facilitatore per tutti gli altri allievi. Quest'ultimo fattore ambientale, nella scuola secondaria, rappresenta il maggior facilitatore sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, seguito dagli strumenti utilizzati in classe e dagli atteggiamenti dei compagni.

In entrambi gli ordini di scuola, è emerso che gli strumenti utilizzati in classe costituiscono sia un fattore ambientale facilitante sia ostacolante l'attività di studio. In particolare, gli allievi con DSA sostengono che tali strumenti li facilitino perché "sono facili da usare" e li "aiutano a capire meglio". Inoltre, li considerano dei facilitatori in quanto "possono utilizzarli insieme ai compagni" e "sono divertenti e utili per lo studio". Tuttavia, essi sono anche percepiti dagli allievi, per taluni aspetti, come una barriera all'apprendimento e alla partecipazione rispetto al fatto che la lavagna interattiva multimediale (LIM) "viene usata poco per trovare immagini, notizie e suggerimenti, o non c'è" e che "il computer viene usato poco per svolgere i compiti o altre attività, o non c'è".

Un dato interessante, relativo alla maggioranza delle classi del campione, riguarda il fatto che non emerge una particolare attenzione ad implementare fattori ambientali in grado di sostenere le ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche e, di conseguenza, di tener conto degli aspetti legati alla componente emotivo-motivazionale dell'attività di studio, nonostante l'indagine abbia posto in luce che tali aspetti sono deficitari in tutti gli allievi delle classi di scuola primaria e secondaria, e non solo negli allievi con DSA.

Nella scuola primaria, le maggiori barriere percepite dagli allievi con DSA sono: il modo di fare dei docenti, gli strumenti didattici utilizzati dagli insegnanti e le relazioni con i docenti e i compagni. Rispetto al modo di fare dei docenti, in particolare, gli allievi ravvisano la carenza di incoraggiamento emotivo, l'inadeguatezza nell'assegnazione dei voti, la mancanza di ulteriori spiegazioni in caso di necessità ecc. Si tratta del maggior ostacolo rilevato anche dagli altri allievi della classe dello stesso ordine di scuola, seguito dalle relazioni con i compagni e gli insegnanti, e dall'ambiente scolastico.

Tutti gli allievi della classe di scuola primaria rilevano anche come barriera, ai fini dell'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, le relazioni con

i compagni, dai quali molti di loro si sentono “presi in giro” durante le interrogazioni o per un insuccesso scolastico.

Nella scuola secondaria, le principali barriere riscontrate sia dagli allievi con DSA sia dagli altri allievi sono: l’ambiente scolastico, il modo di fare dei docenti, gli strumenti didattici e le relazioni con i compagni.

In relazione all’obiettivo 4, “Mettere in relazione l’incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento nella classe e nella scuola”, uno tra i dati più interessanti si riferisce al fatto che i docenti ritengono che gli atteggiamenti di alcuni loro colleghi rappresentano la maggiore barriera all’apprendimento e alla partecipazione per gli allievi con DSA, in riferimento, in particolare, alla sfera emotivo-motivazionale. Inoltre, i docenti reputano che non sempre vengano attivate nelle classi modalità educativo-didattiche inclusive e personalizzate.

Dall’indagine si è riscontrato anche che, secondo alcuni insegnanti soprattutto di scuola primaria, i familiari possono costituire degli ostacoli per alcuni allievi con DSA, in termini di relazione e sostegno emotivo, e di assistenza nelle attività richieste dalla scuola.

A fronte di tali aspetti, più in generale, è possibile affermare che, per quanto riguarda le figure coinvolte nella promozione dell’individuale metodo di studio, si registra l’esigenza, per le scuole del campione, di sensibilizzare tutti gli organismi coinvolti nella *governance* inclusiva, potenziando massimamente l’interessamento e il contributo degli operatori esterni alla scuola (neuropsichiatri, psicologi, terapisti della riabilitazione, logopedisti, assistenti sociali) agli incontri del Gruppo di lavoro per l’Inclusione (GLI) ed agli altri incontri periodici prestabiliti dalla scuola e organizzati nell’ambito del Piano dell’offerta Formativa (POF)¹ e del Piano annuale per l’Inclusività (PAI), al fine di progettare azioni inclusive condivise e fattive (Chiappetta Cajola, 2017a). A tale riguardo, dalla ricerca risulta che solo in uno dei tre Istituti Comprensivi si rintraccia l’orientamento verso “la personalizzazione del successo formativo”, sia attraverso le attività didattiche curricolari sia mediante “l’apertura al territorio per attività

¹ Negli Istituti comprensivi partecipanti all’indagine, nell’anno scolastico di riferimento non erano ancora stati introdotti i Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF). Si veda, a tale riguardo, nota 7 del capitolo 6.

extracurricolari”, anche in vista di sviluppare “negli alunni [...] competenze operative finalizzate all’acquisizione di un metodo di studio e di ricerca per poter agire in maniera autonoma”. Cionostante, nei documenti dell’Istituto non si esplicitano le modalità attraverso le quali si perseguono tali obiettivi.

Un altro dato molto interessante, in relazione all’obiettivo di ricerca 4, è rappresentato dal fatto che, secondo gli insegnanti, nessun allievo con DSA del campione incontra difficoltà nelle capacità di ripetere, leggere, scrivere, calcolare, interagire con adulti e coetanei, e comunicare attraverso linguaggi verbali e non verbali. Da tale osservazione emerge che tutti gli allievi con DSA sono giunti alla classe quinta di scuola primaria e alla classe prima di scuola secondaria con un bagaglio di conoscenze di base riferite alla letto-scrittura, alle capacità di calcolo e di interazione e comunicazione linguistica adeguate. Da precisare, tuttavia, come argomentato nel presente lavoro, che l’acquisizione del metodo di studio richiede anche altre abilità superiori e non solo quelle di base.

I risultati tratti dalla ricerca, per questo obiettivo, hanno messo in luce anche analogie tra il punto di vista dei docenti e quello degli allievi, ad esempio in relazione agli strumenti e alle strategie didattiche abitualmente impiegate nelle classi, che costituiscono una barriera all’apprendimento per la metà degli insegnanti e per più della metà degli altri allievi della classe di entrambi gli ordini scolastici.

Pareri differenti tra insegnanti ed allievi si registrano, invece, rispetto agli atteggiamenti dei compagni di classe considerati, come si è detto, un fattore ambientale ostacolante dalla maggior parte degli allievi di scuola primaria (con e senza DSA) e da più della metà degli allievi di scuola secondaria. Gli insegnanti, invece, reputano che i compagni e i loro atteggiamenti siano i principali facilitatori per gli allievi con DSA. Per nessuno dei 41 allievi del campione, infatti, i docenti hanno ravvisato difficoltà in merito al fattore ambientale relativo alle relazioni informali con i pari.

Si tratta, dunque, di due punti di vista differenti che rivelano poca consapevolezza, da parte di alcuni insegnanti, dell’importanza di osservare la qualità delle relazioni che si instaurano tra gli allievi della classe che, talvolta, risultano di difficile comprensione e gestione. Gli atteggiamenti dei compagni e

degli insegnanti sono infatti fattori fondamentali sui quali basarsi per instaurare un contesto inclusivo, in quanto il percorso scolastico è influenzato dalla relazione educativa che si sviluppa nel contesto della classe.

Anche il costrutto del *pedagogical caring* (Wentzel, 1997) evidenzia la stretta connessione tra gli aspetti prettamente didattici propri del processo di insegnamento-apprendimento e quelli emotivo-motivazionali-relazionali che determinano il clima di classe.

Purtuttavia, “la recente normativa scolastica sui bisogni educativi speciali (BES) sembra non porre in sufficiente rilievo [...] (la) relazione educativa, intesa, al di là di ogni disamina di natura psicosociologica e ideologica sul rapporto docente-allievo e sulle loro rispettive funzioni e interazioni, come un momento d’incontro dialettico (e, in quanto tale, problematico) tra le persone coinvolte nel dialogo formativo” (Valenti, 2014, p. 95).

Alla luce di tali considerazioni, dunque, “conoscere e valorizzare le risorse relazionali che contribuiscono a creare un clima di classe positivo rappresenta un fattore di protezione per il successo formativo sul quale gli insegnanti devono investire” (Renati, Zanetti 2009, p. 50), anche perché vi è correlazione tra affettività e cognizione (Bocci, 2013) nelle attività di studio e quanto più l’allievo ha un buon rapporto con i compagni di classe e con i docenti, tanto più può dedicarsi allo studio con risultati migliori e più adeguati alle sue potenzialità.

Ciò segnala l’urgenza, nelle scuole del campione, di osservare e valutare opportunamente tale fattore ambientale.

Rispetto all’obiettivo 5, “Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio”, un dato positivo riguarda i genitori di entrambi gli ordini scolastici, i quali, come è emerso dalla ricerca, partecipano allo sviluppo del metodo di studio a casa, secondo le loro competenze e il loro ambito d’azione, sostenendo adeguatamente i figli, soprattutto per la preparazione delle verifiche orali, l’organizzazione del materiale necessario allo studio e l’osservazione della puntualità nella consegna dei compiti, pur lamentando la mancanza di autonomia da parte, in particolare, degli allievi con DSA. Quest’ultimo aspetto può anche dipendere dal fatto che soltanto gli insegnanti di una classe di scuola secondaria

forniscono indicazioni precise in merito a come procedere per lo svolgimento dei compiti a casa e a scuola, attraverso esempi di strategie e comportamenti da adottare.

Dall'indagine relativa a questo obiettivo è emerso anche che, in entrambi gli ordini scolastici, le famiglie non vengono opportunamente coinvolte dalla scuola nella promozione del metodo di studio, ad eccezione di una sola classe di scuola primaria su 11 e di 2 sole classi su 11 di scuola secondaria, che appartengono tutte e tre al medesimo Istituto Comprensivo, e che prevedono un "Patto con la famiglia" dal quale si evince che insegnanti e genitori condividono la pianificazione della distribuzione settimanale degli impegni scolastici ed extrascolastici degli allievi con DSA, nonché di obiettivi e modalità di lavoro a casa e a scuola.

Nel POF e nel PAI di uno solo dei tre Istituti Comprensivi, si rileva l'orientamento a forme di collaborazione tra scuola e famiglia (cfr. CAPP. 1 e 7), ma tali intenzioni esplicitate nei documenti non sono suffragate da quanto dichiarato dagli allievi e dai dirigenti scolastici, i quali segnalano che i genitori non sempre vengono coinvolti nelle attività scolastiche, seppure in talune delle classi frequentate da allievi con DSA alcuni insegnanti sottolineino la necessità di creare sinergie tra loro e le famiglie.

In relazione all'obiettivo 6, "Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio", i risultati per la scuola primaria e secondaria evidenziano una criticità, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi della classe, riguardo le strategie autoregolative, in particolare legate alla gestione degli impegni scolastici ed extrascolastici, così come confermato dai genitori e dagli insegnanti.

Nella scuola primaria, oltre a tale criticità, gli allievi con DSA, rispetto ai compagni di classe, hanno maggiori difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare, sia nei fattori emotivo-motivazionali legati, in particolar modo, alla volizione, alla percezione della propria competenza e, come si è detto, allo stile attributivo, che indica la tendenza di tali allievi ad attribuire la causa dei successi e dei fallimenti scolastici ad elementi che non sono

sotto il loro diretto controllo. Tale tendenza accomuna, tuttavia, tutti gli allievi della classe di entrambi gli ordini scolastici. A tale riguardo, è interessante considerare che solo in una classe delle 22 del campione, appartenente all'ordine di scuola secondaria, si presta attenzione allo stile attributivo e all'autostima al fine di promuovere la motivazione intrinseca e il senso di autoefficacia (Bandura, 2000).

Nella scuola secondaria, si conferma che gli allievi con DSA, rispetto agli altri allievi della classe, hanno difficoltà anch'essi nei processi e nelle strategie elaborative e di controllo dell'attenzione, e nei fattori emotivo-motivazionali.

Un dato interessante riguarda la consapevolezza acquisita dagli allievi circa l'importanza dello studio per la formazione individuale.

Nell'ambito di quest'ultimo obiettivo, un aspetto particolarmente critico è emerso in relazione all'autovalutazione, in quanto meno della metà degli allievi affermano di essere capaci di capire quando "fanno un buon lavoro". Di conseguenza è opportuno che lo sviluppo della capacità di autovalutazione venga promosso in modo più sistematico ed efficace. A tale scopo, occorre rendere trasparenti gli obiettivi e i criteri di successo in modo tale che gli allievi possano essere coinvolti nel lavoro che fanno e capire quali sono le specifiche azioni indispensabili per conseguirli (Calvani, 2014a). Ciò è percorribile attraverso l'istruzione diretta e i feedback formativi, che sollecitano gli allievi nell'individuazione dei progressi compiuti e nell'attivazione di un atteggiamento proattivo verso lo studio.

Nel complesso della ricerca, si è colta la possibilità di riflettere rispetto ai risultati, alla luce dei quali si ritiene che, per promuovere il metodo di studio, occorranza:

- strategie di insegnamento mirate allo sviluppo delle diverse componenti che caratterizzano l'acquisizione del metodo di studio, soprattutto quelle relative all' "organizzazione e pianificazione del lavoro" e alla "gestione delle emozioni", selezionate tra quelle ritenute maggiormente efficaci dagli studi di settore, e rispondenti alle effettive necessità dei singoli allievi, in una prospettiva di personalizzazione dell'insegnamento;
- azioni congiunte, tra scuola e famiglia, finalizzate allo sviluppo di una più adeguata capacità, per tutti gli allievi, di organizzare e pianificare il lavoro

- scolastico e di aumentare l'attenzione e l'autonomia durante le attività di studio, soprattutto in riferimento agli allievi con DSA;
- azioni inclusive tese all'insegnamento del metodo di studio quale *prima misura compensativa* per gli allievi con DSA e all'uso efficiente ed efficace degli strumenti compensativi nell'ambito della classe, da parte di questi stessi;
 - rapporti sereni e costruttivi tra allievi e allievi nella classe, e tra allievi ed insegnanti;
 - sviluppo di un adeguato stile attributivo negli allievi;
 - sviluppo della capacità di autovalutazione nell'apprendimento e nello studio, da parte degli allievi.

Considerata la rilevanza delle finalità della scuola, orientate allo sviluppo integrale della persona in tutti i suoi aspetti (Miur, 2012a), e tenendo conto del ruolo del metodo di studio nella formazione della persona e della sua capacità di imparare lungo il corso della vita e di partecipare alla vita sociale, emergono opportunità di ampliare l'universo di riferimento della ricerca, al fine di poter disporre di una maggiore qualità e quantità di dati.

Dall'esperienza del presente lavoro sembra che, in particolare, i *Core set* su base *Nuovo Index* e *ICF-CY* per gli allievi e gli insegnanti, citati in relazione agli obiettivi 3 e 4, possano essere messi a disposizione di un gruppo più ampio di docenti e allievi, individuati, ad esempio, su base provinciale e/o regionale, per rilevarne l'efficacia di impiego, in particolare per quanto riguarda la qualificazione dei fattori ambientali per il "funzionamento umano" (Chiappetta Cajola, 2017a).

L'elaborazione, su base *ICF-CY*, di *Core set* di osservazione sistematica del "funzionamento" dell'allievo con DSA, inoltre, può costituire un valido aiuto per attivare un flusso di informazioni utili a rilevare l'impatto delle strategie didattiche messe in atto (*ibid.*). La disponibilità di tali informazioni, infatti, rappresenta un presupposto indispensabile anche in vista del processo di *decision making* dei docenti (Chiappetta Cajola, 1999; Calvani, 2011).

Nell' ambito delle opportunità di ampliamento e di approfondimento, è interessante anche considerare la prospettiva dell'*evidence based education*² (*EBE*), che sembra quella che possa più opportunamente contribuire, a livello nazionale e internazionale, a verificare l'efficacia dell'impiego di pratiche didattiche finalizzate anche allo sviluppo dell'individuale metodo di studio e, in definitiva, al miglioramento della qualità di inclusione.

² Si tratta di un orientamento che “ha più incarnato l'esigenza di orientare gli sforzi della ricerca a favore di una conoscenza affidabile, trasferibile, spendibile nelle politiche operative. Il presupposto fondamentale è che ogni ricerca, anche in ambito educativo, debba basarsi su una completa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali o scientifiche, delle metodologie e criteri impiegati, in modo da presentarsi del tutto trasparente alla valutazione esterna e consentire anche forme di comparazione e capitalizzazione dei risultati (Slavin, 1986, 2004; Davies, 1999; Coe, 1999; Ranieri, 2007; Calvani, 2007). Alla base c'è il concetto di evidenza anche se questa nozione non viene delineata in modo univoco” (Calvani, 2011b, p. 80). Si veda anche, a tale riguardo, il paragrafo 5.2.5.1.

Bibliografia

- Adams, G.L., Engelmann, S. (1996), *Research on Direct Instruction: 20 Years beyond DISTAR*, Educational Achievement Systems, Seattle (WA).
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2003), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ajello, A. M. (2002), *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, "Scuola e Città", 1, 2002, pp. 39-56.
- Ajello, A.M., Cevoli, M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Eds, Roma.
- Ajello, A. M., Ghione, V. (2000), *Quale autonomia: ripensare la scuola con prospettive pertinenti*, in L., Benadusi L., R., Serpieri (a cura di) "Organizzare la scuola dell'autonomia", Carocci, Roma, pp. 139-56.
- Alba F. (2015), *Benedetto XVI e il compito urgente dell'educazione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 1, anno XXXIII, pp. 9-13.
- Alberici A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in C. Montedoro (a cura di), "ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica" Franco Angeli, Milano, pp.87-136.
- Alberici, A., Serreri, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma.
- Aleandri, G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del «lifelong learning»*, Armando editore, Roma.
- Aleandri, G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando editore, Roma.
- Aleandri, G., Giaconi, C. (2012), *Lefelong learning for inclusion*, Armando editore, Roma.
- Alessandrini, G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, in Le Bussole/Scienze dell'educazione, 296, Carocci Editore, Roma, pp. 9-126.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sifede educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini, G. (2016), *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma.

- Anderson J. R. (1978), *Arguments Concerning Representations for Mental Imagery*, in "Psychological Review", 85, pp. 249-77.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- APA- American Psychiatric Association (1996), *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, DSM-IV*, Masson, Milano.
- APA-American Psychiatric Association (2014), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Archer, J. (1994), *Achievement goals as a measure of motivation in university students*, in "Contemporary Educational Psychology", 19, pp. 430-46.
- Artis A. B. (2008), *Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method*, in "Journal of Marketing Education", 30 (2), pp. 130-37.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Associazione Treelle (2014), *Memoria su «La Buona Scuola»*.
- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968), *Human memory: A proposed system and its control processes*, in K.W. Spence, J.T. Spence (a cura di), "The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory", 2, Academic, New York, pp. 89-195.
- Ausubel, D. P. (1963), *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune & Stratton, New York.
- Ausubel, D. P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano.
- Ausubel, D. P. (1983), *Teoría del aprendizaje significativo*, Fascículos de CEIF, 1, pp.1-10.
- Azevedo, R. (2009), *Theoretical, Conceptual, Methodological, and Instructional Issues in Research on Metacognition and Self-Regulated Learning: A Discussion*, in "Metacognition and Learning", 4(1), pp.87-95.
- Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (2009), *I livelli logici del curriculum*, reperibile in <http://www.notiziedellascuola.it/eventi/eventi-2009/seminario-estivo-nazionale-ischia-27-29luglio/materiali-seminario-ischia-2009/Baldacci - Livelli logici del curriculum.p.df>. (ultimo accesso novembre 2017).

- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York.
- Bandura, A. (1988), *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, in V. Hamilton, G.H. Bower, N. H. Frijda (a cura di), "Cognitive perspectives on emotion and motivation", Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands, pp. 37-61.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Benedetto, L., Oliveiri, R. (2012), *Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? Una ricerca con alunni di scuola primaria e con le loro famiglie*, in "Difficoltà di Apprendimento", 17, pp. 545-770.
- Benedetto, L., Pacicca, P. (2014), *Supporto familiare percepito nello studio a casa e autoregolazione dell'apprendimento in studenti preadolescenti*, in "Psicologia dell'educazione", 8, 3, dicembre, pp. 293-310.
- Berruto, G. (1990), *Semplificazione linguistica e varietà substandard*, in G. Holtus, E. Radke, "Sprachlicher Substandard HI", Tuebingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 17-43.
- Berton, M.A., Ciceri, F. et al. (2006), *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola*, in G. Stella, E. Savelli in "Dislessia", 3, pp. 295-307.
- Biancardi, A. (1991), *Disturbi di apprendimento nell'età scolare e successivi esiti sociali*, in "Bambino incompiuto", 3, pp. 91-102.
- Biggs, J.B. (1997), *Locus of control and college students' approaches to learning: A comment*, in "Psychological Reports", 80 (3), pp. 993-94.
- Bignardi, P. (2008), *Educazione. Un'emergenza*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Bisacchi, P.S., Cendron, M., Gugliotta, M., Tressoldi, P.E., Vio, C. (2005), *Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva. BNV5-11*, Erickson, Trento.
- Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J.T. (1981), *Evaluation to improve learning*, McGraw-Hill, New York.
- Bocci, F. (2015), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14/2, pp. 100-9.
- Bohicchio, F. (2014), *La dimensione epistemologica: apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach*, in L. Binanti (a cura di), "La capacitazione in prospettiva pedagogica", Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-96.
- Boyle, C., Topping, K., (2012), *What Works in Inclusion?*, Open University Press, Maidenhead.
- Bonaiuti, G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.

- Booth, T., Ainscow, M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma.
- Borkowski, J. G. (1988), *Metacognizione e acquisizione di forza («empowerment»): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento*, in C. Cornoldi, R. Vinello (a cura di), "Handicap, comunicazione e linguaggio", Juvenilia, Bergamo, pp. 36-8.
- Borkowski, J. G., Muthukrishna, N. (1994), *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: Un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe*, in "Insegnare all'Handicappato", 8(3), pp. 229-51.
- Borkowski, J. G., Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento.
- Bouffard, T., Couture, N. (2003), *Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks*, in "Educational studies", 29(1), pp.19-38.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1987), *Choses dites*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (2003), *Per una teoria della pratica*, in P. Bourdieu (a cura di) "Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila", Raffaello Editore, Milano, pp. 171-326.
- Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1991), *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Brookfield, S. (1986), *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practice*, Open University Press, Milton Keyne.
- Brown, A.L. (1978), *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*, in R. Glaser (ed.), "Advances in Instructional Psychology", Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New York, pp. 77-165.
- Brown, A.L. (1984), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanism*, in F.E. Weinert, R.H. Kluwe (a cura di), "Metacognition, motivation, and learning, Stuttgart, west Germany, Kuhlhammer, pp. 60-108.
- Brown, A.L. (1987), *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms*, in "F.E. Wiinert, R.H. Kluwe (eds.), "Metacognition,

- Motivation, and Understanding”, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New York, pp. 65-116.
- Brown A.L., Smiley S.S. Day J.D., Townsend M.A.R., Lawton S.C. (1977), *Intrusion of a thematic idea in children's comprehension and retention of stories*, in “Child Development”, 48, pp. 454-66.
- Brown, A. L., Armbruster, B., Baker, L. (1986), *The role of metacognition in reading and studying*. En *Judith Orasanu*, in “Reading comprehension: From research to practice”, pp. 49-76.
- Brown, A.L., Palincsar, A.M. (1989), *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*, in L.B. Resnick (Ed.) “Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser,” Hillsdale Erlbaum, New York, pp. 3465-93.
- Bruni, F., Menichetti, L. (2013), *Editoriale. Evidence Based Education: special needs e inclusione*, in “Form@ re-Open Journal per la formazione in rete”, 13(3), pp.1-3.
- Butera, F., Bagnara, S., Cesaria, R., Di Guardo, S. (2008), *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Mondadori Università, Milano.
- Buzan, T., Buzan, B. (2003), *Mappe mentali*, NLP Italy, Milano.
- Caldin, R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova.
- Calvani, A. (2007), *Evidence Based Education: ma «funziona» il «che cosa funziona?»*, in “Je-LKS, Journal of e-Learning and Knowledge Management”, 3, pp. 139-46.
- Calvani, A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitive. Modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento.
- Calvani, A. (2011), «Decision Making» nell'istruzione. *Evidence Based Education e conoscenze sfidanti*, in “ECPS Journal”, 3, pp. 77-89.
- Calvani, A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvani, A. (2014a), *Come fare una lezione efficace*, Carocci Faber, Roma.
- Calvani A. (2014b), *Prefazione*, in G. Bonaiuti, “Le strategie didattiche”. Roma: Carocci Faber, pp. 7-10.
- Calvani, A., Vivinet, G. (2014), *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)”, 1(9), pp.127-46.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., Zappaterra, T. (2017), *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in “Form@re-Open Journal per la formazione in rete”, 17, 1, pp. 18-48.

<https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1084160/234101/Articolo%20Form%40re%20Specializzare%20sostegno.pdf> (ultimo accesso novembre 2017).

- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., Ianes D. (a cura di) (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., Romanò, M. (2005), *Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 91, pp. 45-66.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R. (2002), *Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto*, in S. Vicari e C. Caselli (a cura di), "Neuropsicologia dello sviluppo", Bologna, Il Mulino, pp. 169-89.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R. (2007), *Il disturbo di comprensione del testo*, in C. Cornoldi "Difficoltà e disturbi dell'apprendimento", Il Mulino, Bologna, pp. 143-62.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., Romanò, M. (2005), *Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 91, pp. 45-66.
- Cataldo, M. G., Cornoldi, C. (1998), *Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy*, in "British Journal of Developmental Psychology", 16, pp.155-65.
- Cerri, R. (2008), *Professionalità*, in R., Cerri (a cura di), "Didattica in azione", Carocci, Roma, pp. 19-33.
- Ceruti, M. (2000), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., Prochnow, J. E. (2000), *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study*, in "Journal of educational psychology", 92(4), pp.703-8.
- Checchi, D. (2014), *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore. WeWorldOnlus*, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Chemers, M.M., Hu, L., Garcia, B.F. (2001), *Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment*, in "Journal of Educational Psychology", 93(1), pp. 55-64.

- Chiappetta Cajola, L. (1998), *Handicap e valutazione. La funzione di controllo e di regolazione del processo formativo degli allievi disabili*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2006), *Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia, Uguaglianza e processo di integrazione*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2008a), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (2008b), *Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia*, in G. Domenici "Nuove indicazioni per il curricolo. La prova sul campo", Anicia Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2012a), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (2012b), *Gli aspetti didattico-metodologici dei disturbi specifici di apprendimento*, in A. Esposito, L. Chiappetta Cajola (a cura di), "I disturbi specifici di apprendimento. Aspetti giuridici, clinici, psicologici e didattico-metodologici", Anicia, Roma, pp. 79-118.
- Chiappetta Cajola, L. (2013a), *La musica nell'organizzazione didattica inclusiva: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento*, in A.L. Rizzo, M. Lietti (a cura di), "Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio", Rugginenti, Milano, pp. 23-41.
- Chiappetta Cajola, L. (2013b), *L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo*, in "Educational, Cultural and Psychological Studies", 8, pp. 53-85.
- Chiappetta Cajola, L. (2013c), *Per una cultura didattica dell'inclusione*, in L., Chiappetta Cajola, A.M., Ciraci "La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?", Armando editore, Roma, pp. 15-124.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Armando editore, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2014), *Indagini quantitative negli studi della disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 9, pp. 311-46.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di) (2015), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2017a), *Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione*

- con gli insegnanti*, in G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello “Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l’inclusione”, 1, pp. 319-40.
- Chiappetta Cajola, L. (2017b), *Il metodo di studio nella ricerca educativa e nella didattica a scuola*, in L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti “Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive”, Carocci Faber, Roma, pp. 15-57.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti, M. (2016), *Il metodo di studio come prima misura compensativa per l’inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca*, in “Journal of Educational Cultural and Psychological Studies”, 14, pp. 127-51.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci Faber, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. (2014), *Gioco e disabilità: l’ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell’infanzia*, in “Form@Re-Open Journal Per La Formazione In Rete”, 14, 3, pp.25-42, <http://dx.doi:10.13128/formare-15271> (ultimo accesso novembre 2017).
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. (2016a), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. (2016b), *Musicoterapia e didattica inclusiva. L’impiego dell’ICF-CY nella prospettiva dell’Evidence Based Education*, Franco Angeli, Milano.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. (2016c), *Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE*, Franco Angeli, Milano.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A.L. (2016). *Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, pp.103-26.
- Chiappetta Cajola, L., Chiaro, M., Rizzo, A. L. (2017), *L’impiego dell’ICF-CY nella scuola italiana e l’approccio dell’Evidence Based Education: dati e prospettive e ricerca*, in “Italian journal of special education for inclusion, 4(2), pp.75-98.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L., Traversetti, M. (2017), *L’educatore professionale nei servizi scolastici: competenze di governance nella prospettiva inclusiva*, in “L’educatore professionale” 1, pp. 37-53.
- Cisotto, L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Cisotto, L. (2007), *Costruire le competenze linguistiche*, PensaMultiMedia, Lecce.
- Cobalti, A. (2012), «*Obiettivi EFA*», «*Fini del millennio*» e «*Le statistiche sull’istruzione nel mondo*», in “I Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale” della

- Facoltà di Sociologia dell'Università di Trento, 59, febbraio, pp. 1-62. <http://www.unitn.it/dsrs/8701/quaderni-del-dipartimento> (ultimo accesso novembre 2017).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Research methods in education* (6° edition), Routledge, London and New York.
- Commissione Europea (1996), *La Carta di Lussemburgo*, Bruxelles, Belgio.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre. SEC (2000) 1832. <http://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso novembre 2017).
- Commissione Europea (2005), *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 20-21 giugno http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc7principles_en.pdf (ultimo accesso novembre 2017).
- Commissione Europea (2007), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3 agosto 2007, COM(2007) 392 definitivo. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT> (ultimo accesso novembre 2017).
- Commissione Europea (2014), *Horizon 2020. Il programma quadro dell'UE per la ricerca e l'innovazione*. <https://ec.europa.eu/.../horizon2020/sites/horizon2020> (ultimo accesso novembre 2017).
- Commissione Europea (2016), *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016. Relazione per Paese riferita all'Italia*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it_it.pdf (ultimo accesso novembre 2017).
- Comunità europea (2000), *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, (2000/C 364/01) http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf (ultimo accesso novembre 2017).
- Consensus Conference (2006), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Montecatini Terme, 22-23 settembre.
- Consensus Conference (2007), *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano, 26 gennaio.
- Consensus Conference (2011), *Disturbi specifici dell'Apprendimento*, Ministero della Salute, Roma, 6-7 dicembre.

- Consiglio dell'Unione europea (2012), *Quadro strategico per i diritti umani e la democrazia*, Bruxelles, 25 giugno, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11855-2012-INIT/it/pdf> (ultimo accesso novembre 2017).
- Cooper, H., Robinson, J.C., Patall, E.A. (2006), *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research*, in "Review of Educational Research", 76, pp. 1-62.
- Cornoldi C. (1990), *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in "Orientamenti Pedagogici", 3, pp. 492-11.
- Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (voll. 1-4), Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione ed Apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C., Caponi B. (1991), *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C., De Beni, R. Gruppo MT (1993), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C. De Beni, R. Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., Vio, C. (2010), *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in "Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia", 7, 1, pp.77-87.
- Cornoldi, C., Zaccaria, S. (2011), *In classe ho un bambino che....*, Giunti Scuola, Firenze.
- Cornoldi, C., Gruppo MT, De Beni, R. (2015), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- Cottini, L. (2003), *Psicomotricità*, Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2015), *Come potenziare la memoria in classe*, Carocci Faber, Roma.
- Cottini, L. (2016), *La valutazione dei risultati nella didattica speciale e interculturale. Results evaluation in special and intercultural education*, in "Form@re Open Journal per la formazione in rete", 16, 3, pp. 1-4.
- Cottini, L., Mezzini, P. (2007), *Il fattore M nella scuola*, Vannini, Brescia.
- Cottini, L., Rosati, L. (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore, Milano.
- Cottrell, S. (2013), *The study skills handbook*, Palgrave Macmillan, London.
- Craik, F. I., Lockhart, R. S. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, in "Journal of verbal learning and verbal behavior", 11(6), pp. 671-84.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA, Sage, Thousand Oaks.
- Crispiani, P., Giaconi, C. (2006), *Dislessia-disgrafia. Azione 6: la grafo-motricità*, Junior, Bergamo.
- D'Alessio, S. (2013), *Researching Disability in Inclusive Education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy*, in S., Symeonidou, K., Beauchamp (Eds) "Purpose, Process and Future Direction of Disability Research" SensePublishers, Rotterdam, pp. 89-106.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., Bocci, F. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di) "Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di ricerca", Erickson, Trento, pp. 151-79.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinelli, S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia.
- Dansereau, D.F. (1985), *Learning Strategy Research*, in J.V. Segal, S.F. Chipman, Y.R. Glaser (eds.), "Thinking and Learning skills", I: Relating Instruction to Research, Erlbaum, New York.
- Davies, P. (1999), *What is evidence based education?*, in "British Journal of Educational Studies", 47(2), pp. 108-21.
- Davies, R., Cuetos, F., Glez-Seijas, R.M. (2007), *Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children*, in "Annals of Dyslexia", 57, 2, pp. 179-98.
- De Beni, R., Moé, A. (2000a), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- De Beni, R., Moè, A. (2000b), *L'Efficacia delle Mnemotecniche nello Studio di Brani*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 27(2), pp. 281-301.
- De Beni, R., Moè, A. (2000c), *Motivazioni, emozioni, apprendimento*, in "Periplo", 3, anno III, 5-6.
- De Beni, R., Moè, A., Rizzato, R. (2003), *Lo studio all'Università: Caratteristiche e modalità di promozione*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 2, pp. 63-81.
- De Beni, R., Zamperlin, C. (1993), *Guida allo studio del testo di storia. Strategie metacognitive per comprendere e ricordare*, Erickson, Trento.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995), *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*, UTET, Torino.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (2003), *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-*

- motivazionali*, in O. Albanese, PA Doudin, D. Martin (eds), “Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti” FrancoAngeli, Milano, pp. 135-157.
- De Beni, R., Palladino, P. (2000), *Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability?*, in “Learning and Individual Differences”, 12, pp. 131-43.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985), *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*, in “Journal of research in personality”, 19(2), pp.109-34.
- Dehaene, S. (2007), *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- Delgado-Gaitan, C. (1992), *School matters in the Mexican-American home. Socializing children to education*, in “American Educational Research Journal”, 29, pp. 495-513.
- De Luca, M., Borrelli M., Judica, A., Spinelli, D., Zoccolotti, P. (2002), *Reading Words and Pseudowords: An Eye Movement Study of Developmental Dyslexia*, in “Brain and Language”, 80, pp. 617-26.
- Del Gottardo, E. (2014), *La dimensione fenomenologica: strategie per l’autoformazione e la cura del sé, ruolo delle professioni di aiuto*, in L. Binanti (a cura di) “La capacitazione in prospettiva pedagogica”, Pensa Multimedia, Lecce, pp.173-91.
- Deleuze, G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2003), *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelvechchi, Roma.
- Delors, J. (1997), *Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando editore, Roma.
- De Mauro, T. (2010), *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza.
- De Min Tona, G., Fabris, M., Meneghetti, C., Zamperlin, C. (2014), *Le abilità di studio*, in “DdA, Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva, 2, 1, pp. 57-64.
- Descartes, R. (1637), *Discorso sul metodo*, tr.it. E. Mazza, Einaudi, Torino.
- Deti, E. (2002), *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo*, Einaudi, Torino.
- Dewey, J. (1966), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dichiarazione di Madrid (2002), *Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale*, Madrid.
- Doganay Bilgi, A., Özmen, E. R. (2014), *The Impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction, Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation*, in “Educational Sciences: Theory and Practice”, 14(2), pp. 707-14.

- Domenici, G. (1998), *La flessibilità didattica*, Università degli di Studi Roma Tre, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Domenici, G. (2000), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Domenici, G. (2005), *La valutazione come strumento di regolazione dei processi formativi*, in L. Cajola, G. Domenici "Organizzazione didattica e valutazione", Monolite, Roma, pp. 153-274.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze: indicatori di per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo, F. (a cura di) (2014), *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, "Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola", Carocci Faber, Roma, pp. 9-28.
- Dozza, L. (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione: educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Franco Angeli, Milano.
- Drew, P. Y., Watkins, D. (1998), *Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students*, in "British Journal Educational Psychology", 68, 2, pp. 173-88.
- Dunn P.B., Shapiro S.K. (1999), *Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children*, in "Cognitive Therapy and Research", 23, 3, pp. 327-44.
- Dweck, C.S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Taylor & Francis, Philadelphia, PA.
- Dweck, C. S. (2000), *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988), *A social-cognitive approach to motivation and personality*, in "Psychological Review", 95, pp. 256-73.
- EADSNE- European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe –Défis et opportunités, Denmark*.
- Earle, R.A. (1969), *Use of the structured overview in mathematics classes*, in H.L. Herber, P.L. Sanders (eds.), "Research in reading in the content areas: first year report", Syracuse University, reading and language arts center, Syracuse, New York, pp. 49-58. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037305.pdf> (ultimo accesso novembre 2017).

- Engelmann, S. (1999), *Student-program alignment and teaching to mastery*, in “Paper presented at the 25th National Direct Instruction Conference”, Eugene, OR. <http://www.nifdi.org/MasPapr99DICConf.pdf> (ultimo accesso novembre 2017).
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. (1993), *Protocol analysis. Verbal reports as data*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Esposito, A., Chiappetta Cajola, L. (2012), *I disturbi specifici di apprendimento*, Anicia, Roma.
- Facocetti, A., Lorusso, M.L., Paganoni, P., Umiltà, C., Mascetti, G.G. (2003), *The role of visuospatial attention in development dyslexia: Evidence from a rehabilitation study*, in “Cognitive Brain Research”, 15, pp. 154-64.
- Feuerstein, R. (1980), *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, University Park, Baltimore, MD.
- Feuerstein, R. S. (2000), *Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origins and development*, in A. Kozulin, R. Yaacov (eds.), “Experience of mediated teaming: An impact of Feuerstein’s theory in education and psychology. Advances in learning and instruction series”, Pergamon Press, Elmsford, NY, pp. 147-65.
- Fiorin, I. (2007), *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro (a cura di), “L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana”, Erickson, Trento, pp. 129-58.
- Flavell, J.H. (1978), *Metacognitive Development*, in J.M., Scandura, C.J. Brainerd (eds.), “Structural/Process Theories of Complex Human Behavior”, Alphen aan den Rijn : Sijthoff & Noordhoff, pp. 34-78.
- Flavell, J.H. (1979), *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry*, in “American Psychologist”, 34(10), pp. 906-11.
- Fogarolo, F., Scapin, C. (2010), *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l’autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erikson, Trento, pp. 139-40.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all’Italia*, Editori Laterza, Bari.
- Franceschini, S., Savelli, E., Stella, G. (2011), *Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. Uno screening regionale*, in “Dislessia”, 8, 3, pp. 247-66.

- Freire, P. (2005), *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino.
- Freder, G. (2003), *Learning to learn, Revised Edition: Strengthening study skills & brain power*, Hawker Brownlow Education, Melbourne, VIC, Australia.
- Friso, G., Moè, A., Pazzaglia, F. (2005), *Perché (non) mi piace la scuola: come acquisire un atteggiamento positivo verso lo studio*, Edizioni Erickson, Trento.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. *et al.* (2012), *Studio efficace per ragazzi con DSA*, Erickson, Trento.
- Frith, U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K. E. Peterson, J.C., Marshall, M. Colheart (a cura di), "Surface Dyslexia", Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 301-30.
- Gagné, R. M. (1973), *Learning and Instructional Sequence*, in "Review of research in education", 1(1), pp.3-33.
- Gagné, M. (1974), *Task analysis. It's relation to content analysis*, in "Educational Psychologist", 11, pp. 19-28.
- Gardner, H. (1987), *Formare mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano.
- Gniewosz, B., Eccles, J.S. (2013), *Home Environment*, in J., Hattie, E. Anderman (eds), "International Guide to Student Achievement", Routledge, London, pp. 89-91.
- Goudvis, A., Harvey, S. (2000), *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*, Stenhouse Publishers, Portland, ME.
- Gough, P.B., Tunmer, W. (1986), *Decoding, reading and reading disability*, in "Remedial and Special Education", 7, pp. 6-10.
- Gronlnick, W.S., Ryan, R.M. (1989), *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*, in "Journal of Educational Psychology", 101, pp. 729-39.
- Grow, G. O. (1991), *Teaching learners to be self-directed*, in "Adult education quarterly", 41(3), pp. 125-49.
- Habib, M. (2000), *The neurological basis of development dyslexia*, in "Brain", 123, pp. 2373-99.
- Hall, C. W., Spruill, K. L., Webster, R. E. (2002), *Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities*, in "Learning Disability Quarterly", 25(2), pp.79-86.
- Hammill, D.D. (1990), *On defining learning disabilities: an emerging consensus*, in "Journal of Learning Disabilities", 23, pp. 74-84.

- Hanemann, U. (2015), *Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective*, in “Review of Educational Research”, pp. 1- 38. DOI 10.1007/s11159-015-9490-0.
- Haring, T.G. (1991), *Social relationships*, in L.H. Meyer, C.A. Peck, L. Brown (a cura di), “Critical issues in the lives of people with severe disabilities”, Brookes, Baltimore, pp. 195-217.
- Hartley, J. (1998), *Learning and studying: A research perspective*, Routledge, London.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Hattie, J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* Routledge, London-New York.
- Hattie, J. (2015), *The applicability of Visible Learning to higher education*, in “Scholarship of Teaching and Learning in Psychology”, 1(1), pp.79-91.
- Heckhausen, H. (1991), *Motivation and Action*, Springer Verlag, Berlin.
- Hegarty, M., Carpenter, P.A., Just, M.A. (1991), *Diagrams in the comprehension of scientific text*, in R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (eds.), “Handbook of reading research”, 2, NY: Longman, New York, pp. 641-68.
- Herbart, J.H. (1806). tr.it. (1925), *Pedagogia generale dedotta dal fine dell’educazione*, Paravia, Torino.
- Hofer, B., Yu, S. Pintrich, P. (1998), *Teaching College students to be self-regulated learners*, in D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) “Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice”, Guilford, New York, pp. 57-85.
- Horton, P.B., et al. (1993), *An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool*, in “Science Education”, 77(I), pp. 95-111.
- Hutzler F., Kronbichler M., Jacobs A.M., Wimmer H. (2006), *Perhaps correlational but not causal: No effect of dyslexic readers’ magnocellular system on their eye movements during reading*, in “Neuropsychologia”, 44, pp. 637-48.
- Ianes, D. (2004), *La Diagnosi Funzionale secondo l’ICF*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2005a), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2005b), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Software gestionale*, Erickson, Trento
- Ianes, D. (2007), *Disabilità, diversità, svantaggio (BES) e inclusione scolastica*, in Domenici G., Frabboni F. (a cura di), “Indicazioni per il curricolo”, Erickson, Trento.

- Ianes, D. (2013), *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di) "Alunni con BES. Bisogni educativi speciali", Erickson, Trento, pp. 15-25.
- Ianes, D., Tortello, M. (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Edizioni Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011), *Usare l'ICF nella Scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Macchia, V., Cramerotti, S. (2013), *L'individuazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali su base ICF*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), "Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali", Erickson, Trento, pp. 28-69.
- Isidori, M.V. (a cura di) (2012), *I disturbi specifici di apprendimento. La formazione degli insegnanti*, Anicia, Roma.
- Istat (2016), *Indagine sugli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado statali e non statali: informazioni sulla rilevazione*. <https://www.istat.it/it/archivio/istruzione-e-formazione> (ultimo accesso novembre 2017).
- Istat (2017), *Istruzione e formazione*. <https://www.istat.it/it/archivio/istruzione-e-formazione> (ultimo accesso novembre 2017).
- Jansen, H. (2003), *Densità informativa: tre parametri linguistico-testuali: uno studio contrastivo inter-ed intralinguistico*, Etudes Romanes 52, Aarhus.
- Just, M.A., Carpenter, P.A. (1992), *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*, in "Psychological Review", 99, pp. 122-49.
- Kelley, M. L. (1994), *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi*, Edizioni Erickson, Trento.
- Kennedy, Mary M. (1988), *Inexact Sciences: Professional Education And The Development Of Expertise*, in E. Z. Rothkopf (eds.), "Review of research in education", 14, 1988, American Educational Research Association, Washington, pp. 133-67.
- Kirby, E., Grimley, L. (1986), *Understanding and treating attention deficit disorder*, Oxford: Pergamon, New York.
- Knowles, M.S. (1975), *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York.

- Knowles, M.S. (1980), *The Moderne Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*, Cambridge Books, New York.
- Kooiman, J. (a cura di) (1993), *Modern Governance: New Government*, Society Interactions, London.
- Koppenhaver, D. A., Steelman, J. D., Pierce, P.L., Yoder, D. E., Staples, A. (1993), *Developing augmentative and alternative communication technology in order to develop literacy*, in "Technology and Disability", 2 (3), pp. 32-41.
- Kuhl, J. (2000), *A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions*, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (a cura di), "Hand-book of self-regulation", Academic Press, San Diego.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., Ziman, T. (2006), *Comparisons of self- efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non- LD-matched peers*, in "Learning Disabilities Research & Practice", 21(2), pp. 111-21.
- La Marca, A. (a cura di) (2005), *Famiglia e scuola*, Armando editore, Roma.
- La Marca, A. (2014), *La personalizzazione tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Landerl, K., Wimmer, H., Frith, U. (1997), *The impact of ortographic consistency on dyslexia: a German-English comparison*, in "Cognition", 63, pp. 315-34.
- La Rocca, F. (2007), *Integrazione, Inclusione in Italia*, in A. Canevaro (a cura di), "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana", Erickson, Trento, pp. 39-58.
- Leahy, S., Williams, D. (2009), *Embedding Assesment for Learning. A Professional Development Pack*, Specialist Schools and Academic Trust, London.
- Le Boterf, G. (1995), *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2001), *Costruire competenze individuali e collettive*, Feltrinelli, Milano.
- Ley, K., Young, D.B. (1998), *Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regularadmission college students*, in "Contemporary Educational Psychology", 23, pp. 42-64.
- Lo Presti, G. (2015), *Nostro figlio è dislessico*, Erickson, Trento.
- Loranger, A. L. (1994), *The study strategies of successful and unsuccessful high school students*, in "Journal of Literacy Research", 26(4), pp.347-60.
- Lucangeli, D. (2010), *Discalculia evolutiva sì -Discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva*, in G. Simoneschi (a cura di), "Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze, 2/2010, pp. 19-36.

- Lucangeli, D., Galderisi, D., Cornoldi, C. (1995), *Specific and general transfer effects following metamemory training*, in "Learning Disabilities. Research & Practice", 10, pp. 11-21.
- Lumbelli, L. (2006), *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*, in A. Bondioli, "Fare ricerca in pedagogia", Franco Angeli, Milano, pp. 25-60.
- Lumbelli, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Maag, J.W., Reid, R. (2006), *Depression among students with learning disabilities*, in "Journal of Learning Disabilities", 39, pp. 3-10.
- Macario, L., Buonvicino, A., Defendi Rocchi, M. (2000), *Studiare con piacere e in modo efficace*, LAS, Roma.
- Macinai, E. (2008), *L'infanzia e i suoi diritti: sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS. Pisa.
- Mager, R.F. (1972), *Gli obiettivi didattici*, Lisciani e Giunti, Teramo.
- Marconato, G. (2009), *Emergenza educativa e nuove tecnologie. Stimoli per una riconsiderazione della questione*, in "Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", 25(3), pp. 21-31.
- Margalit, M., Al-Yagon, M. (2002), *The loneliness experience of children with learning disabilities*, in "The social dimensions of learning disabilities", pp. 53-75.
- Margiotta, U. (1987), *La continuità educativa nella scuola di base*, Maggioli, Rimini.
- Margiotta, U. (1994), *Abilità trasversali e sistemi di padronanza*, in "Progetto Arianna. Corso in autoformazione per lo sviluppo delle abilità logico-linguistico-matematiche", Ministero Pubblica Istruzione-C.I.R.E.D. (Università di Venezia), Armando, Roma.
- Margiotta, U. (1997), *Pensare la formazione*, Armando, Roma.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa multimedia, Lecce.
- Margiotta, U. (2012a), *Prefazione*, in J. E. Raffaghelli (a cura di) "Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione", Franco Angeli, Milano, pp. 11-14.
- Margiotta, U. (a cura di) (2012b). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando editore, Roma.
- Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma.
- Manzo, V. (1969), *The Request procedure*, in "Journal of Reading", 13, 2, pp. 123-26.
- Mariani, L. (1988), *Lingua e Nuova Didattica*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- Mariani, L. (2013), *Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire*, in "Lingua e nuova didattica", anno XII, 2.

- <http://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm> (ultimo accesso novembre 2017).
- Marini Mariucci, F. (1991), *La mente che legge. L'analisi della mente che legge*, Sovera Multimedia, Roma.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Heflebower, T. (2011), *The Highly Engaged Classroom*, Marzano Research Laboratory, Bloomington.
- Mazzeo, R. (1990), *Un metodo per studiare*, Il Capitello, Torino.
- Mazzeo, R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento, Personalizzazione e metodo di studio*, Edizioni Erickson, Trento.
- Mbeki, T. (2000), *Education for all: meeting our collective commitments*, UNESCO presented at World Education Forum, Paris.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2013), *Research in education*, Lavoisier: SaS, Cachan.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Meece, J.L., Wigfield, A., Eccles, J.S. (1990), *Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics*, in "Journal of Educational Psychology", 82, pp. 60-70.
- Meichenbaum, D. Asarnow, J.R. (1979), *Cognitive-behavior modification and cognitive development: Implications for the classroom*, in P. Kendall, S. Hollon (eds.), "Cognitive-Behavioral Interventions: Theory, Research, and Procedures", Academic Press, New York, pp. 11-35.
- Meneghetti, C., De Beni, R. Cornoldi, C. (2007), *Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills*, in "European Journal of Cognitive Psychology", 19(4-5), pp.628-49.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco.
- Miller, A.C., Keenan, J.M. (2009), *How word reading skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate*, in "Annals of Dyslexia", 59, pp. 99-113.
- Miller, R.B. (1962), *Task description and analysis*, in "Psychological principles in system development", Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Minello, R. (2012), *Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi*, in "Formazione & Insegnamento", 1, pp. 231-47. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/831/804> (ultimo accesso novembre 2017).

- Ministero della Salute (1992), *ICD-10. Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*.
- Mitchell, D. (2008), *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, Routledge, New York.
- Moè, A., De Beni, R. (2000a), *Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari*, in "Psicologia dell'Educazione e della Formazione", 2(1), pp. 31-44.
- Moè, A., De Beni, R. (2000b), *Effetti cognitivi e metacognitivi a breve e a lungo termine di un corso mnemonico rivolto a insegnanti*, in "Ricerche di Psicologia", 24(1), pp. 49-74.
- Moè, A., De Beni, R., (2002), *Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", anno IV, 1, pp. 5-35.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R. (1998), *Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico*, in "Archivio di psicologia, Neurologia, Psichiatria", 59, pp. 567-76.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R. (2001), *Strategic coherence and academic achievement*, in T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri (ed.) "Technological Applications", 15, Emerald Group Publishing Limited, pp. 237-58.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Veronese, L. (2004), *How can a student's depressive attitude interfere with the use of good self-regulation skills?*, in "Advances in Learning and Behavioral Disabilities", 17, pp. 207-20.
- Moretti, G. (1993), *Il piacere della lettura*, Anicia, Roma.
- Morgan, P. L., Sideridis, G. D. (2006), *Contrasting the Effectiveness of Fluency Interventions for Students with or At Risk for Learning Disabilities: A Multilevel Random Coefficient Modeling Meta- Analysis*, in "Learning Disabilities Research & Practice", 21(4), pp. 191-210.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morris, N., Jones, D.M. (1990), *Memory updating in working memory: The role of the central executive*, in "British Journal of Psychology", 81, pp. 111-21.
- Mosconi, G. (1990), *Discorso e pensiero*, Il Mulino, Bologna.
- Motevalli, S., Roslan, S., Sulaiman, T., Sahandri, G., Hassan, N., Garmjani M. (2013), *New Study Skills Training Intervention for Students Who Suffer from Test Anxiety*, in "Asian Social Science", 7, pp. 85-96.

- Nation K., Snowling M.J. (1998), *Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties*, in “Journal of Memory and Language”, 39, pp. 85-101.
- Nesbit, J.C., Adesope, O.O. (2006), *Learning with Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis*, in “Review of Educational Research”, 76(3), pp. 413-48.
- Novak, J.D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989), *Imparando ad imparare*, SEI, Torino.
- Nussbaum, M. C. (1996), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M. C. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass).
- Nussbaum, M. C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M.C., Sen, A.K. (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Nuttin, J. (1983), *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma.
- Nuttin, J, Lens, W. (1985), *Future time perspective and motivation. Theory and research method*, Hillsdale, Erlbaum.
- Oakhill, J., Cain, K., Bryant, P. (2003), *The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills*, in “Language and Cognitive Processes”, 18, pp. 443-68.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005), *Communications Outlook 2005*, OECD Publishing.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2009), *Publications PISA 2009 Results*. Retrieved. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development-PISA (2012), *Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. 2013-2-21. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012draftframeworksmathematicsproblemsolvingandfinancialliteracy.htm>.
- OECD (2013), *Publications PISA 2013 Results*. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD (2016), *Publications PISA 2016 Results*. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (1948), *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*.

- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione sui diritti dei bambini*.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
<http://nodiscriminazione.regione.puglia.it/download/NormativaInternazionale/Convenzione-ONU-sui-diritti-delle-persone-con-disabilit.pdf> (ultimo accesso novembre 2017).
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (ultimo accesso novembre 2017).
- Ottone, E. (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Anicia, Roma.
- Pacifico M. (2012), *Metodo di studio, normative e didattica*, in "Metodo di studio e capacità critica. Verso una Nazione che pensa criticamente", 3-4, Le Monnier, Firenze, pp. 149-55.
- Pacifico, M., Spezzano, C., Timpanaro, G. (2012), *Il Progetto «Metodo di studio e capacità critica»*, in "Annali della pubblica amministrazione, Metodo di Studio e capacità critica", 3-4, Le Monnier, Firenze, pp.11-17.
- Paiano, A., Tucci, R., Cornoldi, C. (2010). *Psicologia e scuola*, 2, Giunti Editore, Firenze, pp. 23-30.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. (1986), *Interactive teaching to promote independent learning from text*, in "The Reading Teacher", 39, pp. 771-77.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., Pazzaglia, F. (2001), *Working memory and updating processes in reading comprehension*, in "Memory & cognition", 29(2), p. 344-54.
- Palomba, E. (2014), *La dimensione fenomenologica: progettazione educativa e capability approach*, in L. Binanti (a cura di), "La capacitazione in prospettiva pedagogica", Pesa Multimedia Editore, Lecce, pp. 101-13.
- Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (2007), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti*, Bologna.
<http://www.lineeguidadsa.it>.
- Paoletti, G. (2001), *Saper studiare*, Carocci, Roma.
- Paoletti, A., Stella, G. (2008), *Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici dell'apprendimento*, in "Rivista Dislessia", 5, 1, Edizioni Erickson, Trento, pp. 63-79.
- Papagno, C. (2003), *Come funziona la memoria*, Laterza, Roma-Bari.

- Paris, S.G., Cross, D. R., Lipson, M.Y. (1984), *Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension*, in "Journal of Educational Psychology", 76, pp. 1239-52.
- Patera S. (2014), *La dimensione metodologica: valutare interventi formativi nella prospettiva della capacitazione*, in L. Binanti L. (a cura di), "La capacitazione in prospettiva pedagogica", Pensa Multimedia, Lecce, pp. 157-72.
- Pauk, W., Ross, J. Q. (2010), *How to study in college* (10th ed.), Wadsworth, Boston, MA.
- Paulesu, E., Danelli, L., Berlinger M. (2014), *Reading the dyslexic brain: multiple dysfunctional routes revealed by a new meta-analysis of PET and fMRI activation studies*, in "Frontiers in Human Neuroscience", 57, pp. 227-43.
- Pazzaglia, F. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso: attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Edizioni Erickson, Trento.
- Pellerey, M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma.
- Pellerey, M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, in "Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale" 1. <http://www.cnosfap.it/sites/default/files/riviste/rassegna%20cnos%20%202010%20%20n.1.pdf#page=93> (ultimo accesso novembre 2017).
- Pellerey, M. (2013), *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo*, in "Orientamenti pedagogici", 60 (2), pp. 479-97.
- Pellerey, M. (2014), *Introduzione*, in E. Ottone "Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento", Anicia, Roma.
- Pellerey, M. (2015), *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. www.competenzestrategiche.it (ultimo accesso novembre 2017).
- Pellerey, M., Orio, F. (1995), *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione*, in "Orientamenti pedagogici", 42(250), pp. 683-726.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., Ottone, E. (2013), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOSFAP, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

- Penge, R. (2010), *Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA*, in G. Simoneschi (a cura di) "Annali della Pubblica Istruzione", 2, Le Monnier, Firenze, pp. 37-50.
- Perfetti, C. A. (1985), *Reading ability*, Oxford University Press, Oxford.
- Perfetti, C. A., Lesgold, A. M. (1977), *Discourse comprehension and sources of individual differences*, in M.A. Just, P.A. Carpenter (eds.) "Cognitive process in comprehension", Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 141-83.
- Perfetti, C.A., Goldman, S.R. (1976), *Discourse memory and reading comprehension skill*, in "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", 15, pp. 33-42.
- Perkins, D. (1995), *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*, Free Press, New York.
- Pignalberi, C. (2017), *La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare «possibili» traiettorie nella dimensione del lavoro*, in "Metis", VII, 1.
- Pillonel, M., Rouiller, J. (2001°), *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, in Cahiers Pédagogiques, 393. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> (ultimo accesso novembre 2017).
- Pineau, G. (2004), *L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione*, in G.P. Quaglino (a cura di), "Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta", Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 25-39.
- Pintrich, P.P., Zusho, A. (2002), *The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors*, in A. Wigfield, J.S. Eccles (a cura di), "Development of Achievement Motivation", Academic 2002, San Diego (CA).
- Pithers, R.T. (2000), *Critical thinking in education: a review*, in "Education Research", 42, pp. 237-49.
- Polito, M. (1993), *Guida allo studio. Le tecniche*, Muzzio, Padova.
- Pontara, G. (2003), *Metodo di studio e strategie di apprendimento*, in "L'educatore", 20, pp.7-10.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (2000), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., Brown, R. (1992), *Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies*, in "The Elementary School Journal", 92, pp. 513-55.
- Pressley, M., Woloshyn, V. (1995), *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance*, Brookline Books, Cambridge (MA) (2nd ed.).

- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995), *Verbal Protocols Of Reading*, Erlbaum,
- Pressley, M. Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., Freeberne, G. (1997), *Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So hard: What can Be done to Make It Easier?*, in "Educational Psychology Review", 9 (1), pp.1-38.
- Rampin, M. (2016), *Come imparare a studiare*, Adriano Salani Editore, Milano.
- Ramus, F. (2003), *Development dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?*, in "Current Opinion in Neurobiology", 13, pp. 212-218.
- Ratzinger, J. (2008), *Lettera del santo padre benedetto xvi alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria Editrice Vaticana.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University, Cambridge Mass.
- Reid, M. K., Borkowski, J. G. (1987), *Causal attributions of hyperactive children: Implications for teaching strategies and self-control*, in "Journal of Educational Psychology", 79(3), pp. 296-307.
- Reynolds, J., Werner, S. C. (1993), *An alternative paradigm for college reading and study skills courses*, in "Journal of Reading", 37, pp. 272-78.
- Rhodes, R.W.A. (1997), *Understanding Governance. Policy Networks, Reflexivity and Accountability*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- Ricolfi, L. (2012), *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*, Laterza, Bari.
- Rizzato, R., De Beni, R. (2004), *Motivazione e autostima a scuola*, in "Difficoltà di apprendimento", 10/1 pp. 9- 20.
- Robeyns, I. (2005), *The capability approach: a theoretical survey*, in "Journal of Human Development", 6, pp. 103-7.
- Robinson, F.P. (1961), *Effective Study*, Harper and brothers, New York.
- Roediger, H.L., Karpicke J.D. (2006), *The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice*, in "Perspectives on Psychological Science", 1, 3, pp.181-210.
- Rogoff, B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaele Cortina, Milano.
- Rogoff, B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Roher, D., Pashler, H. (2010), *Recent Research on Human Learning Challenges Conventional Instructional Strategies*, in "Educational Researcher", 39, 5, pp. 406-12.
- Rosenshine, B., Meister, C. (1994), *Reciprocal teaching: A review of the research*, in "Review of Educational Research", 64 (4), pp.479-530.

- Rosenthal, T.L. (1980), *Modeling approaches to test anxiety and related performance problems*, in "I.C. Sarason (a cura di), "Test anxiety", Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 245-70.
- Rousseau, J.J. (2007), *Emilio o Dell'educazione*, tr. it., Oscar Mondadori, Milano.
- Ruiz Trujillo, P. (2015), *Aristotele dalla potenza all'atto*, Hachette, Vanves.
- Rumelhart, D.E., Norman, D.A. (1981), *Analogical processes in learning*, in J.R. Anderson (ed.), "Cognitive skills and their acquisition", Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Sansone, C., Harackiewicz, J. M. (1996), *I don't feel like it: The function of interest in self-regulation*, in "Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation", pp. 203-28.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari.
- Sapon-Shevin, M. (1992), *Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on differences*, in S. Stainback, W. Stainback (a cura di), "Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students", Brookes, Baltimore, pp. 19-36.
- Sarason, I.G., (1975), *Anxiety and self-preoccupation*, in I.G. Sarason, D.C., Spielberger (a cura di), "Stress and anxiety", Hemisphere, Washington, D.C., 62, pp. 774-86.
- Schiefele, U. (2009), *Situational and Individual Interest*, in K. Wentzel, A. Wigfield (eds.), "Handbook of Motivation at School", Routledge, New York, pp. 197-222.
- Schneider W., Pressley M. (1989), *Memory development between 2 and 20*, Springer-Verlag, New York.
- Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, M.D., Lansing, L.M., Marcus, L. (1995), *Individualized Assessment and treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*, Luzern, Edizioni SZH-SPC, 1.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., Meuret, D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento.
- Schraw, G., Brownlee, J., Olafson, L. (2013), *Theachers Epistemological Beliefs and Achievement*, in J., Hattie, E. Anderman, "International Guide to Student Achievement", Routledge, London, pp. 268-70.
- Schunk, D.H. (1989), *Self-efficacy and cognitive skill learning*, in C. Ames, R. Ames (a cura di), "Research on motivation in education", 3, Goals and cognitions, San Diego, Academic, pp. 13-44.
- Scurati, C. (2005), *Presentazione*, in R., Mazzeo "L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio", Erickson, Trento, pp. 9-12.

- Searcy, S. (1988), *Developing self-esteem*, in "Academic Therapy", 23 (5), pp. 453-60.
- Sen, A.K. (1993), *Capability and Well-Being*⁷³, in "The quality of life", pp.30-52.
- Sen, A.K. (2009), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Serafini, M. T. (1989), *Come si studia*, Bompiani, Milano.
- Shankweiler, D. (1989), *How problems of comprehension are related to difficulties in decoding*, in D. Shankweiler, I.Y. Liberman (a cura di), "Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle", University of Michigan Press, Ann Arbor, pp. 35-68.
- Shaywitz, S., Shaywitz, B.A. (2005), *Dyslexia (Specific Reading Disability)*, in "Biological Psychiatric", 57, II, pp. 1301-9.
- Shenkman, H., G. Cukras (1985), *Effects of a metacognitive study training program on underprepared college students*, National Reading Conference Yearbook, Rochester, New York.
- Siciliani, P. (1884), *La scienza nell'educazione secondo i principi della sociologia moderna*, Il Mulino, Bologna.
- Sinkavich, F. J. (1994), *Metamemory, Attributional Style, and Study Strategies: Predicting Classroom Performance in Graduate Students*, in "Journal of Instructional Psychology", Milwaukee, Wis, 21, 2, pp. 172-82.
- Skinner, B.F. (1954), *The Science of Learning and the Art of Teaching*, in "Harvard Educational Review", 24(2), pp. 86-97.
- Slamecka, N.J., Graf, P. (1978), *The generation Effect: Delineation of a Phenomenon*, in "Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory", 4, 6, pp. 592-604.
- Slavin, R.E. (1986), *Best-evidence Synthesis: An Alternative to meta-analytic and traditional reviews*, in "Educational Researcher", 15(9), pp. 5-11.
- Slavin, R.E. (2004), *Educational research can and must address «what works» questions*, in "Educational Researcher", 33(1), pp. 27-8.
- Slavin, R. E. (1988), *Student team learning: An overview and practical guide*, National Education Association, Washington.
- Smith, R.E. (1980), *Development of an integrated coping response through cognitive-affective stress management training*, in I.G. Sarason, C.D. Spielberg (a cura di), "Stress and anxiety", Hemisphere, Washington, 7, pp. 265-80.
- Smith, R.E., Arnkoff, D.B., Wright, T.L. (1990), *Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models*, in "Journal of Counseling Psychology", 37, pp. 313-21.

- Snowling, M. (1998), *Dyslexia as a Phonological Deficit: Evidence and Implications*, in "Child Psychology and Psychiatry Review", 3, I, pp. 4-11.
- Snowling, M. (2000), *Dyslexia*, Blackwell, Oxford.
- Snowling, M., Hulme, C., Nation, K. (1998), *A connectionist perspective on the development of reading skills in children*, in "Trends in Cognitive Science", 1, pp. 88-91.
- Snowling, M., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A. Frith, U. (1997), *Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: A preliminary report*, in "Journal of Research in Reading", 20, pp. 31-41.
- Soler, M. J., Ruiz, J. C. (1996), *The spontaneous use of memory aids at different educational levels*, in "Applied Cognitive Psychology", 10 (1), pp.41-51.
- Solimine, G. (2010), *L'Italia che legge*, Roma-Bari, Laterza.
- Spinelli, D., Angelelli, P., De Luca, M., Di Pace, E., Judica, A., Zoccolotti, P. (1997), *Developmental surface dyslexia is not associated with deficits in the transient visual system*, in "NeuroReport", 8, pp. 1807-12.
- Stainback, W., Stainback, S.B.E. (1990), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, PH Brookes Pub. Co., Baltimore.
- Stauffer, R.G. (1975), *Directing the reading-thinking process*, Harper e Row, New York.
- Stein, J., Walsh, V. (1997), *To See but not to Read: The Magnocellular Theory of Dyslexia*, in "Trends in Neurosciences", 20, 4, pp. 147-52.
- Stella, G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri Editori, Milano.
- Stella, G. (2003), *La dislessia: aspetti cognitivi e psicologici, diagnosi precoce e riabilitazione*, Franco Angeli, Milano.
- Stella, G. (2004), *Dislessia*, Il Mulino, Bologna.
- Stella, G., Apolito, A. (2004), *Lo screening precoce nella scuola elementare. Può una prova di sedici parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento?*, in "Dislessia", Erickson, Trento, 1, 1, pp. 111-20.
- Stella, G., Grandi, L. (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze.
- Stella, G., Savelli, E. (2011), *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Erickson, Trento.
- Stenberg, R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

- 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*, in "Learning Disability Quarterly", 25, 2, pp.141-51.
- Tabberer, R. (1987), *Study and Information Skills in Schools: British Library R&R Report 5870*, NFER-Nelson, Windsor.
- Tallal, P. (1980), *Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children*, in "Journal of Educational Psychology", 9, 2, pp. 182-98.
- Taylor, C., Habermas, J. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, pp. 10-1.
- Terzi, L. (2005), *Beyond the Dilemma of Difference. The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs*, in "Journal of Philosophy of Education", 39 (3), 2005, pp. 443-58.
- Terzi L. (a cura di) (2010), *Special educational needs: A new look*, Continuum, London.
- Thomas, K. (1994), *Teaching study skills*, in "Education + Training", 36, 1, pp. 19-24.
- Tornar, C. (2005), *Dimensioni cognitive e affettive del processo di orientamento*, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Tough, A.M. (1967), *The Adult's Learning Project*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Tough, A.M. (1979), *Learning Without a Teacher. A study of Tasks and Assistance during Adult Self-teaching Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Trent, S.C., Artiles, A.J., Englert, C.S. (1998), *From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education*, in "Review of Research in Education", 23, pp. 277-307.
- Trincherò, R. (2014), *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 14(4), pp. 34-49.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. (2005), *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Ed. Guerini Scientifica, Milano.
- Tur-Kaspa, H., Bryan, T. (1993), *Social attributions of students with learning disabilities*, in "Exceptionality", 4(4), pp. 229-43.
- UNDP-United Nations Development Programme (1990), *Human Development Report 1990*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning needs*, Jomtien.

- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali. Accesso e qualità*, Salamanca (Spagna), 7-10 giugno.
- UNESCO (1996), *Learning: the treasure Within*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education-ISCED 97, 29° sessione*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2000), *The Right Education. Towards Education for All Through Out life. World Education report*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009a), *Better Education for All: When We're Included Too*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009b), *Framework For Cultural Statistics (FCS)*, UNESCO-UIS, Weinstein, Montreal.
- UNESCO (2012a), *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*, UNESCO - Institute for Statistics, Montreal, Canada. <http://www.uis.unesco.org> (ultimo accesso novembre 2017).
- UNESCO (2012b), *Global Monitoring Report-EFA-GMR*. <https://en.unesco.org/gem-report/> (ultimo accesso novembre 2017).
- United Nations Development Programme/UNDP (1990), *Human Development Report*, Oxford University Press, Oxford.
- Valenti, A. (2007), *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, Periferia, Cosenza.
- Valenti, A. (2012), *Esigenze educative speciali a scuola. Strumenti di conoscenza e valutazione*, Monolite Editrice, Roma.
- Valenti, A. (2014), *Bisogni Educativi Speciali (BES) e normativa scolastica. Postilla critica*, in "Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali", 15, pp. 94-103. http://www.topologik.net/A_Valenti_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf.
- Vianello, R., Di Nuovo, S. (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento.
- Vio, C., Tressoldi, P. E., Lo Presti, G. L. (2012), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Edizioni Erickson, Trento.
- Vio, C., Tretti, M.L. (2008), *Il trattamento del disturbo della lettura. Evidenze dell'efficacia di un intervento di automatizzazione della decodifica attraverso il software abilitativo. Occhio alla lettera*, in "Dislessia", 5, 1, pp. 45-62.

- Vislie, L. (2003), *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*, in “European Journal of special education needs education”, 1, pp. 17-35.
- Vygotskji, L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.
- Vygotskji, L.S. (1962), *Thought and Language*, tr. it. A., Fara Costa, M.P: Gatti, M.S. Veggetti, “Pensiero e linguaggio”, Giunti Editore, Firenze.
- Vygotskji, L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze.
- Warnock, H.M. (1978), *Report of the committee into the education of handicapped children and young people*, Londra: HMSO.
- Weiner, B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, in “Psychological review”, 92(4), pp. 548-73.
- Weinstein, C.E., Hume L.M. (1998), *Study Strategies for lifelong learning*, APA, Washington.
- Wenger, E. (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. Studi organizzativi*, Franco Angeli, Milano.
- White H. L. (2004), *Nursing instructors must also teach reading and study skills*, in “Reading improvement”, 41 (1), pp. 38-50.
- WHO-World Health Organization (1980), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*.
- WHO-World Health Organization (2001), *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health*, tr. It. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- WHO-World Health Organization (2007), *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth*, tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*, Erickson, Trento.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. (2000), *Expectancy-value theory of achievement motivation*, in “Journal of Learning Disabilities”, 13, pp. 144-49.
- Wilson, N.S., Bai, H. (2010), *The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition*, in “Metacognition Learning”, 5, pp. 269-88.
- Wimmer, H. (1996), *The nonword reading defici in development dyslexia: Evidence from children learning to read German*, in “Journal of Experimental Child Psychology”, 61, 1, pp. 80-90.

- Wine, J.D. (1982), *Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct*, in H.W. Krohne, L. Laux (a cura di), "Achievement, stress, and anxiety, Hemisphere", Washington D.C., pp. 207-19.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998), *Studying as self-regulated engagement in learning*, in D. Hacker J. Dunlosky, A. Graesser (eds.), "Metacognition in Educational Theory and Practice", Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 277-304.
- Winne, P.H., Woodlands, M.J., Wong, B.Y.L. (1982), *Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students*, in "Journal of Learning Disabilities", 15, pp. 470-75.
- Wirth, J., Detlev, L. (2008), *Self-Regulated Learning as a Competence*, in "Zeitschrift für Psychologie", 216(2008)2, pp.102-10.
- Wittek, R., Schimank, U., Groß, T. (2007), *Governance—A Sociological Perspective*, in "New Forms of Governance in Research Organizations". Springer Netherlands, pp. 71-106.
- Wolf, M., Bowers, P.G. (1999), *The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexia*, in "Journal of Educational Psychology", 9, 3, pp. 1-24.
- Wolters, C.A. (1998), *Self-regulated learning and college students' regulation of motivation*, in "Journal of Educational Psychology", 90, pp. 224-35.
- Wong, B. (1996), *The ABCs of learning disabilities*, Academic Press, San Diego USA.
- Wood, E., Motz, M., Willoughby, T. (1998), *Examining students' retrospective memories of strategy development*, in "Journal of Educational Psychology", 90 (4), pp. 698-704.
- Wooten, S.H. (1999), *Study Skills for College Students: Underprepared or Returning Adult Learner*.
- Yuill, N. M., Oakhill, J. V., Parkin, A. J. (1989), *Working memory, comprehension skill and the resolution of text anomaly*, in "British Journal of Psychology", 80, pp. 351-61.
- Zamperlin, C. (2013) in AIRIPA. <https://www.airipa.it/cosa-sono-i-dsa/le-difficolta-di-studio> (ultimo accesso novembre 2017).
- Zappaterra, T., Fratini, C. (2010), *Special needs a scuola: pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.
- Zappaterra, T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa.
- Zecchi-Orlandini S., Zappaterra T., Campatelli G. (2016), *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università. Accoglienza, orientamento e supporto alle prassi didattiche nell'Ateneo di Firenze*, Edizioni ETS, Pisa.
- Zimmerman, B.J. (2013), *From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path*, in "Educational Psychologist", 48(3), pp. 135-47.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992), *Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting*, in “American Educational Research Journal”, 29, pp. 663-76.

Zoccolotti, P., De Luca, M., Judica, A., Spinelli, D. (2003), *Ruolo dei disturbi visivi nella dislessia evolutiva in italiano*, in T.G. Scalisi, M. Orsolini, C. Maronato (a cura di), “Bambini in difficoltà nell’apprendimento della lingua scritta”, Edizioni Kappa, Roma, pp. 107-21.

Bibliografia normativa

- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.*
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.*
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.*
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 63, *Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente.*
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2000, n. 234, *Regolamento, recante norme in materia di curricula nell'autonomia delle istituzioni scolastiche.*
- Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, n. 24, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*
- Decreto Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567, *Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche.*
- Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche.*
- Decreto Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.*
- Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*
- Legge 20 maggio 1982, n. 270, *Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).*

Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento.*

Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

MAE-Ministero Affari Esteri (2002), *Linee Guida della Cooperazione Italiana sulla tematica dell'handicap.* <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/>.

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1969), *Riposo festivo degli alunni. Compiti scolastici da svolgere a casa.*

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006), *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa.*

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007), *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.*

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009a), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009b), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita.*

MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Regolamento recante Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.*

- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012a), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012b), *Adozioni libri di testo- anno scolastico 2014/2015*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012c), *Linee di indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012d), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriali per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013a), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013b), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Ufficio scolastico per la Lombardia*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013c), *Piano Annuale per l'Inclusività–Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013d), *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17*.
- MPI-Ministero della Pubblica Istruzione (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*.

MPI-Ministero della Pubblica Istruzione (1982), *Attuazione della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.*

MPI-Ministero della Pubblica Istruzione (1983), *Prove d'esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e, o sensoriali.*

Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Sitografia

- Sito ufficiale Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf (5/11/2017).
- Sito ufficiale AIRIPA Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, <https://www.airipa.it/> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Associazione Treelle, <http://www.treelle.org/> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Cahiers Pédagogiques, Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> (5/11/2017).
- Sito ufficiale CNOSAP Competenze Strategiche, www.competenzestrategiche.it (5/11/2017).
- Sito ufficiale ERIC Institute of Education Sciences, <https://eric.ed.gov/> (5/11/2017).
- Sito National Direct Instruction Conference, <http://www.nifdi.org/MasPapr99DIConf.pdf> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Fondazione Giovanni Agnelli, <http://www.fga.it/> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Form@re-Open Journal per la formazione in rete, <http://www.fupress.net/index.php/formare> (5/11/2017).
- Sito ufficiale FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. European Journal of Research on Education and Teaching, http://www.pensamultimedia.it/pensa/index.php?option=com_virtuemart&Itemid=82&lang=it (5/11/2017).
- Sito Introducing Reciprocal Teaching in the Primary Grade Levels, <http://www.amara.org/it/videos/DoFoiYpfSJcP/info/lynda-hayes-introducing-reciprocal-teaching-in-the-primary-grade-levels-learn-dvd3-es16/> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Istat Statistiche per Istruzione e Formazione, <https://www.istat.it/it/archivio/istruzione-e-formazione> (5/11/2017).
- Sito Learningh Paths Tante Vie Per Imparare, <http://www.learningpaths.org/italianindex.htm> (5/11/2017).
- Sito ufficiale Linee Guida sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, <http://www.lineeguidadsa.it> (5/11/2017).
- Sito ufficiale MAE Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgc/> (5/11/2017).
- Sito ufficiale MIDDLE GROUND - Stanine Statistical Standard Nine Normal Distribution, <http://www.mathnstuff.com/math/spoken/here/2class/90/stanine.htm> (5/11/2017).

Sito ufficiale MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, <http://www.istruzione.it/index.html> (5/11/2017).

Sito ufficiale OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, <http://www.oecd.org/pisa/> (5/11/2017).

Sito ufficiale ONU Organizzazione delle Nazioni Unite, <http://www.onuitalia.it/> (5/11/2017).

Sito RearchGate, <https://www.researchgate.net/publication/> (5/11/2017).

Sito ufficiale Tecnodid Notizie dalla scuola, <http://www.notiziedellascuola.it/eventi/> (5/11/2017).

Sito ufficiale Treccani, Dizionario di filosofia, http://www.treccani.it/enciclopedia/sistema_%28Dizionario-di-filosofia%29/ (5/11/2017).

Sito ufficiale Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, <http://www.topologik.net/> (5/11/2017).

Sito ufficiale UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-, <http://www.uis. Unesco.org/EDUCATION/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> (5/11/2017).

Sito ufficiale dell'Unione Europea, https://europa.eu/european-union/index_it (5/11/2017).

Sito ufficiale Università di Trento, Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, <http://www.sociologia.unitn.it/143/quaderni-del-dipartimento-di-sociologia-e-ricerca-sociale> (5/11/2017).

Sito ufficiale University of Nebraska-Lincoln, N College of education and Human Sciences, <http://cehs.unl.edu/csi/teachingstrategy.shtml> (5/11/2017).

Allegato 1 Intervista ai dirigenti scolastici

INTERVISTA AL DIRIGENTE SCOLASTICO

1. Gli insegnanti delle classi con allievi che presentano un disturbo specifico di apprendimento (DSA) sollecitano il Consiglio d'Istituto e il Collegio dei docenti ad attivare sinergie con le agenzie formative del territorio, ai fini del sostegno allo studio e dello sviluppo delle abilità ad esso connesse?
 - Sì, molti insegnanti
 - Sì, alcuni insegnanti
 - No, nessun insegnante

2. Se sì, con quali modalità? (sono possibili più risposte)
 - richieste specifiche al dirigente scolastico
 - presentazione, al Consiglio di Istituto e/o al Collegio dei docenti, di progetti sul tema
 - attività di collaborazione con altri enti e/o istituzioni
 - presa di contatti tra scuola ed esperti esterni di settore (personale ASL, Enti Locali, Università ecc.)
 - altro (specificare)

3. Per quanto riguarda il metodo di studio, nella sua scuola si sollecitano esperienze di confronto tra gli insegnanti, gli esperti e le famiglie?
 - Sì, in tutte le classi
 - Sì, nella maggior parte delle classi
 - Sì, ma solo in alcune classi
 - No

4. Se sì, attraverso quali modalità? (sono possibili più risposte)
 - incontri periodici scuola-famiglia
 - seminari/conferenze
 - tavole rotonde
 - dibattiti
 - altro (specificare).....

5. Attraverso quali modalità la scuola e gli insegnanti coinvolgono la famiglia degli allievi con DSA, in vista dell'acquisizione del metodo di studio? (sono possibili più risposte)
 - incontri periodici scuola-famiglia
 - partecipazione a seminari tematici/convegni/conferenze/incontri con esperti
 - coinvolgimento dei genitori in attività scolastiche
 - promozione di iniziative aperte al territorio
 - attivazione di sportelli di aiuto e sostegno
 - associazione di volontariato (genitori ed esperti)
 - altro (specificare).....

Allegato 2 Core set Nuovo Index/ICF-CY per gli allievi

PARTE PRIMA

Segna con una X la casella che esprime il tuo punto di vista	Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno					
La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola					
Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando lodano uno studente					
Penso che gli insegnanti sono equi (giusti) quando sanzionano (puniscono) uno studente					
Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi					
Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro					
Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio					
Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare					
Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare					
Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo.					
Gli alunni sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo.					
Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo.					
Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi di lavori fatti al fine di coglierne il senso.					

PARTE SECONDA

<p>Nel seguente elenco, indica con una X nell'apposito quadratino, a sinistra, le TRE "COSE" che ti piacciono di più nella tua scuola perché TI AIUTANO ad imparare e a partecipare alla vita scolastica (cioè sono, secondo te, dei "facilitatori"). Poi indica con un'altra X, a destra, "QUANTO" ti aiutano.</p>	Mi Aiuta Molto	Mi Aiuta Abbastanza	Mi Aiuta Poco	Mi Aiuta Per niente
<input type="checkbox"/> Le relazioni tra le persone nella classe e nella scuola perché				
<ul style="list-style-type: none"> • sono serene e affettuose 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi fanno stare bene 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi aiutano ad essere più sicuro 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi evitano ansia e paure 				
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti degli insegnanti perché				
<ul style="list-style-type: none"> • mi aiutano quando sono in difficoltà 				
<ul style="list-style-type: none"> • parlano volentieri con me 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi ascoltano sempre 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi danno consigli utili 				
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti dei compagni perché				
<ul style="list-style-type: none"> • mi aiutano se ne ho bisogno 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi trattano amichevolmente 				
<ul style="list-style-type: none"> • giocano con me o interagiscono con me durante la ricreazione 				
<ul style="list-style-type: none"> • sono generosi con me 				
<input type="checkbox"/> Strumenti utilizzati in classe (computer, LIM, sussidi, libri, materiali vari) perché				
<ul style="list-style-type: none"> • posso utilizzarli insieme ai compagni 				
<ul style="list-style-type: none"> • sono divertenti e utili per lo studio 				
<ul style="list-style-type: none"> • sono facili da usare 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi aiutano a capire meglio 				
<input type="checkbox"/> Modo di insegnare dei docenti, perché				
<ul style="list-style-type: none"> • mi aiutano a capire ciò che devo imparare 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi piace come spiegano durante le lezioni 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi piace come assegnano i voti 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi incoraggiano se sbaglio 				

PARTE TERZA

<p>Nel seguente elenco, indica con una X nel quadratino a sinistra, le TRE “COSE” che vorresti cambiare nella tua scuola perché, secondo te, SONO UN OSTACOLO per imparare e partecipare alla vita scolastica (cioè, sono ostacoli e “non ti aiutano”). Poi metti una X, a destra, per dire “QUANTO” le “TRE COSE” ti ostacolano.</p>	Mi Ostacola Molto	Mi Ostacola Abbastanza	Mi Ostacola Poco	Mi Ostacola Per Niente
<input type="checkbox"/> Ambiente scolastico perché <ul style="list-style-type: none"> • non ci sono spazi dove poter fare ricreazione, giocare, stare insieme liberamente 				
<ul style="list-style-type: none"> • nell’aula non c’è spazio per muoversi bene e per studiare insieme agli altri 				
<ul style="list-style-type: none"> • nell’aula, la disposizione dei banchi è sempre la stessa e non si può lavorare in gruppo 				
<ul style="list-style-type: none"> • nell’aula di informatica ci sono pochi computer per poter lavorare in coppia 				
<input type="checkbox"/> Le relazioni con gli insegnanti perché <ul style="list-style-type: none"> • non mi lodano quando svolgo bene un compito o un’interrogazione, o quando mi comporto bene 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi rimproverano esageratamente davanti a tutti per una prestazione di studio inadeguata 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi interrogano senza avvisarmi prima 				
<ul style="list-style-type: none"> • non tengono conto dei miei interessi di studio 				
<input type="checkbox"/> Le relazioni con i compagni perché <ul style="list-style-type: none"> • non sono chiamato a partecipare a giochi o ad attività collettive 				
<ul style="list-style-type: none"> • non mi coinvolgono nei loro discorsi 				
<ul style="list-style-type: none"> • non sono simpatico a tutti 				
<ul style="list-style-type: none"> • mi prendono in giro per una prestazione di studio inadeguata 				
<input type="checkbox"/> Strumenti didattici (computer, LIM, sussidi, libri, materiali vari) perché <ul style="list-style-type: none"> • i libri a disposizione non sono adatti a me 				
<ul style="list-style-type: none"> • il computer viene usato poco per svolgere i compiti o altre attività, o non c’è 				
<ul style="list-style-type: none"> • la LIM viene usata poco per trovare immagini, notizie e suggerimenti, o non c’è 				
<input type="checkbox"/> Modo di fare dei docenti, perché <ul style="list-style-type: none"> • alcuni assegnano molti compiti a casa 				
<ul style="list-style-type: none"> • alcuni non si preoccupano se i compiti assegnati a casa sono stati svolti o no 				
<ul style="list-style-type: none"> • alcuni non mi permettono di intervenire durante la lezione per fare domande, dire un esempio, raccontare un fatto 				
<ul style="list-style-type: none"> • alcuni non tengono conto che la mia distrazione è dovuta alla stanchezza per la giornata scolastica 				

Allegato 3 Core set ICF-CY per gli insegnanti

PARTE PRIMA-Fattoria Ambientali

Allievo/a Grado scolastico Classe Sezione Età Diagnosi
--

Si chiede ai docenti di considerare, per ciascun fattore ambientale (prima colonna di sinistra), se esso costituisce un facilitatore o una barriera per l'allievo con disturbi specifici di apprendimento (DSA), apponendo una X nella colonna "Qualificatore" e di valutarne l'impatto (Per nulla o Poco; Abbastanza; Molto; Moltissimo)¹. Ai fini della rilevazione, consultare la descrizione ICF-CY di ciascun fattore ambientale (colonna di destra).

FATTORI CONTESTUALI "AMBIENTALI"	QUALIFICATORE		IMPATTO DEL QUALIFICATORE				DESCRIZIONE ICF-CY
	B	F	Per nulla o poco (0, 1)	Abbastanza (2)	Molto (3)	Moltissimo (4)	
Prodotti e tecnologia (Capitolo 1 - categorie e codici alfanumerici)							
<input type="checkbox"/> Strumenti e strategie didattiche (e130)							Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.

¹ Per esprimere tale impatto, nel caso di un fattore che rappresenta un facilitatore, tener conto dell'accessibilità della risorsa (e, dunque, del fattore ambientale) e se tale accesso è costante o variabile, di buona o cattiva qualità e così via. Nel caso di un fattore che rappresenta una barriera, considerare quanto spesso quel fattore ostacola l'allievo, se costituisce un ostacolo di grande o di piccola entità, se può essere evitabile, oppure no.

Relazioni e sostegno sociale (Capitolo 3 - categorie e codici alfanumerici)	B	F	Per nulla o poco (0, 1)	Abbastanza (2)	Molto (3)	Moltissimo (4)	
<input type="checkbox"/> Famiglia (e310)							Individui imparentati per nascita, matrimonio o altra relazione riconosciuta dalla cultura come relazione di famiglia ristretta, come coniugi, partners, genitori, fratelli, sorelle, figli, genitori adottivi e affidatari, nonni.
<input type="checkbox"/> Famiglia allargata (e315)							Individui imparentati tramite la famiglia matrimonio o altra relazione riconosciuta dalla cultura come relazione di famiglia allargata, zie, zii, nipoti.
<input type="checkbox"/> Compagni di classe (e325)							Individui che sono familiari gli uni agli altri come in situazioni scolastiche, ricreative, o in altri aspetti della vita, e che condividono caratteristiche demografiche come età, sesso, oppure perseguono interessi comuni.
<input type="checkbox"/> Insegnanti (e330)							Individui che hanno responsabilità di prendere decisioni per altri e che esercitano un'influenza o un potere socialmente definito sulla base del loro ruolo sociale, economico, culturale, come insegnanti.
<input type="checkbox"/> Operatori sanitari (e355)							Tutti i fornitori di servizi che lavorano all'interno del contesto di sistema sanitario, come medici, terapisti, logopedisti, operatori medico-sociali.

Atteggiamenti (Capitolo 4 - categorie e codici alfanumerici)	B	F	Per nulla o poco (0, 1)	Abbastanza (2)	Molto (3)	Moltissimo (4)	
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti della famiglia (e410)							Opinioni e convinzioni generali o specifiche dei componenti della famiglia ristretta rispetto a una persona che influenzano il comportamento e le azioni individuali.
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti della famiglia allargata (e415)							Opinioni e convinzioni generali o specifiche dei componenti della famiglia allargata rispetto a una persona che influenzano il comportamento e le azioni individuali.
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti dei compagni di classe (e425)							Opinioni e convinzioni generali o specifiche di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità rispetto a una persona che influenzano il comportamento e le azioni individuali.
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti degli insegnanti (e430)							Opinioni e convinzioni generali o specifiche di persone in posizione di autorità rispetto a una persona [...] che influenzano il comportamento e le azioni individuali.
<input type="checkbox"/> Atteggiamenti degli operatori sanitari (e 450)							Opinioni e convinzioni generali o specifiche di operatori sanitari rispetto a una persona che influenzano il comportamento e le azioni individuali.

Servizi, sistemi e politiche (Capitolo 5 - categorie e codici alfanumerici)	B	F	Per nulla o poco (0, 1)	Abbastanza (2)	Molto (3)	Moltissimo (4)	
<input type="checkbox"/> Servizi sanitari (e5800)							Servizi, e programmi finalizzati a erogare interventi agli individui per il loro benessere fisico, psicologico e sociale, come servizi di promozione della salute e di uno stile di vita sano.
<input type="checkbox"/> Scelte di politica scolastica (e585)							Servizi e programmi riguardanti l'istruzione generale e l'acquisizione, il mantenimento e il miglioramento di conoscenze, competenze, abilità professionali o artistiche, come quelli forniti per differenti livelli di istruzione (ad es. scuola materna, scuola primaria, scuola secondaria), inclusi coloro che forniscono tali servizi.
<input type="checkbox"/> Scelte inclusive di politica scolastica (e5855)							Legislazione, ordinamenti e norme che regolamentano l'erogazione di programmi di educazione, come le politiche e le norme che determinano il diritto di accedere all'istruzione pubblica o privata e a programmi basati su particolari necessità (bisogni speciali).

PARTE SECONDA- Attività e Partecipazione

ATTIVITA'	IMPATTO DEL QUALIFICATORE					DESCRIZIONE ICF-CY
	QUALIFICATORE P (Performance)	Nessuna o lieve ² (0, 1)	Media ³ (2)	Grave ⁴ (3)	Totale ⁵ (4)	
APPRENDIMENTO E APPLICAZIONE DELLE CONOSCENZE (Capitolo 1 - categorie e codici alfanumerici)						
<input type="checkbox"/> Ascoltare (d115)	P					Utilizzare il senso dell'udito intenzionalmente per sperimentare stimoli uditivi, come ascoltare la radio, la voce umana, della musica, una lezione o una storia raccontata.
<input type="checkbox"/> Acquisire un linguaggio aggiuntivo (d134)	P					Sviluppare la competenza di rappresentare persone, oggetti, eventi e sentimenti mediante parole, simboli, locuzioni e frasi.
<input type="checkbox"/> Ripetere (d135)	P					Ripetere una sequenza di eventi o simboli, come contare per decine o esercitarsi nella recitazione di una filastrocca con i gesti o recitare una poesia.
<input type="checkbox"/> Acquisire concetti (d137)	P					Sviluppare la competenza di comprendere e usare concetti basilari e complessi che riguardano le caratteristiche di cose, persone o eventi.
<input type="checkbox"/> Focalizzare l'attenzione (d160)	P					Focalizzarsi intenzionalmente su stimoli specifici, come ignorare i rumori distraenti.
<input type="checkbox"/> Leggere (d166)	P					Eeguire le azioni coinvolte nella comprensione e nell'interpretazione del linguaggio scritto (ad es. libri, istruzioni, giornali in testo o in Braille) allo scopo di acquisire conoscenze generali o informazioni specifiche.
<input type="checkbox"/> Scrivere (d170)	P					Utilizzare o produrre simboli o linguaggio per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera.
<input type="checkbox"/> Calcolare (d172)	P					Compiere dei calcoli applicando principi matematici per risolvere dei problemi descritti verbalmente e presentare o esporre i risultati.
<input type="checkbox"/> Risoluzione di problemi (d175)	P					Trovare soluzioni a problemi o situazioni identificando e analizzando le questioni, sviluppando opzioni e soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto la soluzione prescelta.

²L'alunno non presenta problemi, o presenta una lieve difficoltà (si manifesta raramente).

³L'alunno presenta una difficoltà moderata (si manifesta almeno per la metà delle volte).

⁴L'alunno presenta una difficoltà notevole (si manifesta ripetutamente e altera la vita dell'alunno).

⁵La difficoltà è sempre presente con grosse ricadute negative sulla vita dell'alunno.

COMPITI E RICHIESTE GENERALI (Capitolo 2 - categorie e codici alfanumerici)	QUALIFICATORE P (Performance)	Nessuna o lieve²	Media³	Grave⁴	Totale⁵	
		(0, 1)	(2)	(3)	(4)	
<input type="checkbox"/> Eseguire la routine quotidiana (d230)	P					Compiere delle azioni semplici o complesse e coordinate per pianificare, gestire e completare le attività richieste dai procedimenti o dalle incombenze quotidiane, come organizzare il proprio tempo e pianificare le diverse attività nel corso della giornata.
<input type="checkbox"/> Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico (d240)	P					Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi, come dare degli esami.

COMUNICAZIONE (Capitolo 3 - categorie e codici alfanumerici)	QUALIFICATORE P (Performance)	Nessuna o lieve²	Media³	Grave⁴	Totale⁵	
		(0, 1)	(2)	(3)	(4)	
<input type="checkbox"/> Comunicare con-ricevere-messaggi verbali (d310)	P					Comprendere i significati letterali e impliciti dei messaggi nel linguaggio parlato, come comprendere che un'affermazione sostiene un fatto o è un'espressione idiomatica.
<input type="checkbox"/> Comunicare con-ricevere-messaggi non verbali (d315)	P					Comprendere i significati letterali e impliciti di messaggi comunicati tramite gesti, simboli e disegni.
<input type="checkbox"/> Parlare (d330)	P					Produrre parole, frasi e brani più lunghi all'interno di messaggi verbali con significato letterale e implicito, come esporre un fatto o raccontare una storia attraverso il linguaggio verbale.

INTERAZIONI E RELAZIONI INTERPERSONALI (Capitolo 7 - categorie e codici alfanumerici)	QUALIFICATORE P (Performance)	Nessuna o lieve²	Media³	Grave⁴	Totale⁵	
		(0, 1)	(2)	(3)	(4)	
<input type="checkbox"/> Interazioni interpersonali complesse (d720)	P					Mantenere e gestire le interazioni con gli altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel regolare le emozioni e gli impulsi, controllare l'aggressione verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e agire secondo i ruoli e le convenzioni sociali.
<input type="checkbox"/> Relazioni informali con i pari (d7504)	P					Creare e mantenere relazioni informali con persone che hanno in comune età, interessi o altre caratteristiche.

PARTECIPAZIONE	IMPATTO DEL QUALIFICATORE					OSSERVAZIONE-DESCRIZIONE DI ELEMENTI QUALITATIVI
PRINCIPALI AREE DI VITA (Capitolo 8 - categorie e codici alfanumerici)	QUALIFICATORE P (Performance)	Nessuna o lieve ²	Media ³	Grave ⁴	Totale ⁵	
<input type="checkbox"/> Istruzione scolastica (d820)	P	(0, 1)	(2)	(3)	(4)	Avere accesso all'istruzione scolastica, impegnarsi in tutte le responsabilità e i privilegi correlati alla scuola, e apprendere il materiale del corso, gli argomenti e le altre richieste del curriculum in un programma educativo, incluso frequentare regolarmente la scuola e avanzare a livelli successivi di istruzione.

Allegato 4 Questionario per genitori

QUESTIONARIO PER GENITORI

Scuola:

Classe: Sez.

Si chiede al/ai genitore/i di valutare, per ciascuna affermazione, la frequenza con cui i sottoelencati comportamenti compaiono.

Comportamenti		Mai o solo qualche volta	Non sempre	Sempre o quasi sempre
1	Di solito porta a termine i compiti assegnati per casa.	1	2	3
2	Approfondisce i compiti assegnati per casa attraverso l'uso di enciclopedia, dizionario ecc.	1	2	3
3	Richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso.	1	2	3
4	Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto.	1	2	3
5	Trascrive correttamente i compiti nel suo diario.	1	2	3
6	Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia.	1	2	3
7	Organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio: ad esempio, libri, dizionario, quaderni.	1	2	3
8	Porta in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio: ad esempio, pennelli, colori, righello, scarpe da ginnastica.	1	2	3
9	Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici.	1	2	3
10	Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate.	1	2	3
11	Risulta preparato alle interrogazioni.	1	2	3
12	Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente.	1	2	3
13	Consegna i compiti assegnati per casa, secondo i tempi concordati.	1	2	3
14	I compiti risultano completi e ordinati.	1	2	3
15	Appare concentrato durante l'attività di studio.	1	2	3

©2011, Friso G. *et al.*, Trento, Erickson

**Allegato 5 Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta
(QSAr)**

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO - RIDOTTO di M. Pellerey

Il Questionario può aiutarti a riflettere sul modo in cui sei abituato a studiare e sui problemi che incontri nel lavoro scolastico. Rispondendo con attenzione potrai trovare indicazioni utili per migliorare i tuoi risultati e imparare modi più validi per studiare. Il Questionario è formato da alcune frasi che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Accanto ad ogni frase segna con una croce la casella che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente fai le cose o provi sentimenti ed emozioni (1=mai o quasi mai, 2=qualche volta, 3=spesso, 4=sempre o quasi sempre). Scegli in base a quello che fai o provi veramente e non a quello che vorresti o dovresti fare o sentire. Se per qualche situazione descritta non hai sufficiente esperienza allora esprimi ciò che con più probabilità descriverebbe te stesso se ti trovassi in quella situazione.

COGNOME e NOME SESSO: m f ANNO di NASCITA DATA della PROVA

NOME SCUOLA Classe Sez.

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
1. Cerco di capire bene quello che leggo e ci rifletto su	1	2	3	4
2. Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento	1	2	3	4
3. Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco	1	2	3	4
4. Mi sento capace di portare a termine con successo i miei impegni di studio	1	2	3	4
5. Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato	1	2	3	4
6. Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo	1	2	3	4
7. Prendo appunti durante le lezioni per stare più attento	1	2	3	4
8. Quando inizio a svolgere un compito in classe, sono convinto di poter far bene	1	2	3	4
9. Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba così vado peggio	1	2	3	4
10. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente	1	2	3	4
11. Mentre studio mi pongo domande o cerco esempi per verificare se ho capito bene	1	2	3	4
12. Cerco di trovare legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze	1	2	3	4
13. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile	1	2	3	4
14. Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni	1	2	3	4
15. Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti	1	2	3	4
16. Quando devo affrontare un'interrogazione o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi bene	1	2	3	4
17. Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno	1	2	3	4
18. Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione	1	2	3	4
19. Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare	1	2	3	4
20. Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio	1	2	3	4

Continua

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
21. Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace	1	2	3	4
22. Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente	1	2	3	4
23. Faccio disegni e schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando	1	2	3	4
24. Durante lo studio e l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati	1	2	3	4
25. Vado a scuola avendo fatto tutti i compiti e studiato tutte le lezioni	1	2	3	4
26. Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile	1	2	3	4
27. Anche se la materia non mi piace, m'impegno lo stesso per riuscire	1	2	3	4
28. Quando studio faccio degli schemi su fogli a parte per capire meglio e ricordare	1	2	3	4
29. Di fronte a un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più	1	2	3	4
30. Penso che riuscire male a scuola dipende dalla poca intelligenza che uno ha	1	2	3	4
31. Faccio per tempo i compiti per casa	1	2	3	4
32. Anche se un compito mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo	1	2	3	4
33. Penso che riuscire a scuola dipende dalla costanza e dallo sforzo che si mette nello studio	1	2	3	4
34. Studio solo quando devo essere interrogato e non giorno per giorno, in modo sistematico	1	2	3	4
35. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	1	2	3	4
36. Trovo utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo	1	2	3	4
37. Mi sento sicuro di riuscire ad ottenere buoni voti	1	2	3	4
38. Se mi accorgo di non avere più tempo per finire il lavoro sono preso dal panico	1	2	3	4
39. Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura	1	2	3	4
40. Prima di studiare controllo che cosa devo fare	1	2	3	4
41. Mentre l'insegnante spiega, mi succede di distrarmi	1	2	3	4
42. Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna	1	2	3	4
43. Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee	1	2	3	4
44. Mentre studio, mi capita di pensare ad altro	1	2	3	4
45. Se mi sono preparato per un compito o un'interrogazione, sono sicuro di riuscire	1	2	3	4
46. Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione	1	2	3	4