

## The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data

Lucia Chiappetta Cajola<sup>1</sup>, Marianna Traversetti<sup>2</sup>

### Abstract

The present paper illustrates the results of an exploratory research about the inclusive choices of the school, in order to acquire the study method in the classes attended also by students with specific learning difficulties (LD).

The acquisition of a study method is fundamental importance for all the students in relation to develop both individual potential and the ability of “learning to learn”. The theoretical references, that make it as the first compensatory measure, encourage reflection about schools’ and teachers’ responsibility to improve facilitating environmental factors (attitudes, strategies and tools) able to positively develop the “human functioning” (WHO, 2001, 2007, 2017). The “human functioning” results from the positive interaction between individual characteristics and the facilitating or hindering environmental factors in which the person lives. The “human functioning” has cultural and pedagogical correspondences with the study method because their advancement needs same factors (environment, society, relationships, etc.).

**Keywords:** study method, inclusion, human functioning, learning difficulties, environmental factors, teaching

### Il metodo di studio nei processi inclusivi e nella prospettiva del “funzionamento umano”

Lo sviluppo del metodo di studio è di importanza fondamentale in relazione alla necessità di sviluppare sia le potenzialità individuali, in un’ottica di *life long learning* (Commissione europea, 2000, 2005; L. 92/2012; Aleandri e Giaconi, 2012; Margiotta, 2015), sia il senso di responsabilità e l’autonomia,

<sup>1</sup> Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre; Prorettore Vicario dell’Università degli Studi Roma Tre; Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici di apprendimento (DSA) e al supporto all’inclusione.

<sup>2</sup> Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre.

indispensabili per “imparare ad imparare” (Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea, 2006).

Coerentemente a tali esigenze, la scuola è impegnata a far acquisire agli allievi un bagaglio culturale, ma anche intellettuale e motivazionale, e a creare le condizioni più adeguate affinché possano continuare ad apprendere, contribuendo a trasformare le mappe dei saperi, “rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti” (MIUR, 2012, p. 9), e ad elaborare gli strumenti cognitivi necessari per comprendere la multidimensionalità della realtà circostante.

Rispetto alle relazioni che intercorrono tra il sistema d’istruzione e formazione, e agli incessanti e rapidi cambiamenti della società, che esigono la ri-organizzazione continua dei propri saperi e delle proprie competenze, appare essere necessario l’insegnamento di tecniche e modalità legate all’attività di studio e alla specificità dei contenuti disciplinari, tali da rendere gli allievi capaci di implementare l’individuale potenziale cognitivo ed emotivo per affrontare “positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri” (MIUR, 2012, p. 8), in una prospettiva inclusiva di tutti e di ciascuno.

Su tali presupposti pedagogici, il metodo di studio rappresenta uno strumento strategico per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA i quali, “se privi delle condizioni di apprendimento adeguate o in presenza di ostacoli all’attività e alla partecipazione possono essere indotti, nel tempo, a demotivazione, senso di inadeguatezza e tendenza a rinunciare a priori a imparare *come si studia*” (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, p. 10).

In questa prospettiva, esso si afferma quale principio pedagogico di natura etica che, finalizzato alla crescita individuale, regola l’interazione positiva fra i molteplici elementi interni ed esterni alla persona, determinandone il “funzionamento umano” (WHO, 2001, 2007, 2017).

Quest’ultimo, descritto dall’*“International Classification of Functioning, Disability, and Health-ICF”* anche nella versione per bambini e adolescenti ICF-CY, è l’esito biopsicosociale dell’approccio multidimensionale alla persona che mette in relazione le caratteristiche individuali (fisiche, cognitive, affettive, relazionali, emotivo-motivazionali) con i fattori ambientali<sup>3</sup>.

Infatti, l’ICF permette di osservare e rilevare, in modo interrelato, le *Funzioni Corporee* (funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, comprese le funzioni psicologiche), le *Strutture Corporee* (parti anatomiche del corpo e

<sup>3</sup> Nello specifico, l’ICF considera come barriere i fattori ambientali che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il “funzionamento” e creano disabilità, e come facilitatori i fattori ambientali che, mediante la loro assenza e presenza, riducono la disabilità, migliorando l’apprendimento e la partecipazione.

loro componenti), l'*Attività e la Partecipazione* (esecuzione di un compito o di un'azione, 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* (il background di un individuo). È proprio da tali interazioni che dipende il “funzionamento umano”, ovvero ciò che una persona è, e ciò che potrà essere in presenza di reali opportunità.

Il “funzionamento umano” trova, in quest’ottica, risponderne culturali e pedagogiche con il metodo di studio, in quanto i fattori che influiscono fortemente sulla costruzione di quest’ultimo sono di natura ambientale, sociale, relazionale e strumentale. Tra questi, le più adeguate scelte educativo-didattiche e l’incoraggiamento di atteggiamenti positivi (degli insegnanti, degli allievi, dei familiari) possono facilitare l’interazione tra individuo e ambiente che, nel caso di allievi con DSA<sup>4</sup>, favorisce l’acquisizione del metodo di studio mediante la realizzazione delle condizioni pregiudiziali ottimali (cognitive, metacognitive, organizzative, emotivo-motivazionali) per imparare a studiare.

I DSA, pur persistendo nel corso della vita, presentano, infatti, una variabile manifestazione clinica che dipende, in larga misura, dalle condizioni del contesto ambientale, dai compiti richiesti, dalle comorbilità, dalla gravità e dai sistemi di aiuto e di intervento disponibili.

### **Il metodo di studio come “prima misura compensativa” per gli allievi con DSA**

Come è noto, l’attività di studio richiede il possesso di buone capacità di riflessione metacognitiva e di flessibilità nella scelta delle strategie più

<sup>4</sup> Com’è noto, la legge 170/2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento” definisce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come rispettivamente 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 brani. 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 e Lo Presti, 2012; Crispiani e Giaconi, 2006). Mentre gli allievi disortografici presentano un disordine di codifica del testo scritto, che interferisce con la comprensione del contenuto (Trisciuzzi e 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.).

efficaci (Meneghetti, De Beni e Cornoldi, 2007), nonché di organizzazione, elaborazione personale del materiale di studio; allo stesso tempo, comporta livelli elevati e prolungati di attenzione e concentrazione, e memoria di lavoro (Facocetti *et al.*, 2003).

Per impiegare tali capacità, l'allievo con un DSA, si trova a misurarsi con richieste specifiche complesse che, in larga misura, investono le proprie abilità deficitarie (Consensus Conference, 2006), a causa delle quali “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” (Cornoldi *et al.*, 2010, p. 78). Le sue difficoltà di lettura e/o elaborazione testuale, unitamente a quelle riscontrate per la rilettura e ripetizione di quanto letto (*ibid.*) gli procurerebbero, infatti, uno sforzo cognitivo e di attenzione tale da rallentare i tempi di lavoro e da inficiare i precari processi di comprensione del testo (APA, 2014).

In assenza di un efficace metodo di studio, quindi, qualsiasi altro strumento compensativo<sup>5</sup>, quale ad esempio la lettura da parte di altri, lo studio su una mappa concettuale, l'uso di schemi-guida, grafici e tabelle, non può compensare pienamente il disturbo né consentire lo sviluppo reale della capacità di studiare.

È in questo quadro che il metodo di studio rappresenta la *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) entro cui attivare i vari strumenti compensativi, in modo efficiente ed efficace, e il più possibile condiviso con la classe (MIUR, 2011; Vio, Tressoldi e Lo Presti, 2012).

A tal fine, è prioritario che gli insegnanti promuovano, in particolare, l'acquisizione di strategie che permettano di ottimizzare tempo e risorse, e che sollecitino la motivazione ad autocontrollare i processi emotivi legati all'attività

<sup>5</sup> Gli allievi con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi strumenti compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione, e negli studi universitari (L. 170/2010, art. 5). 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. 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; audiolibri, tachitoscopio; computer, tablet, convertitori vocali (lettore mp3/mp4); penna scanner; software didattici specifici. Tra gli strumenti compensativi visual learning, vi sono: organizzatori grafico-semantici 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; segnariga; appunti con abbreviazioni; raccoglitori ad anelli, indici visivi, post-it, divisori per materie, evidenziatori colorati (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017).

di studio (Roediger e Karpicke, 2006; Roher e Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria, 2011). È noto, infatti, che i disturbi possono causare condizioni fortemente limitanti per l'adattamento sociale (Stella e Savelli, 2011, p. 73), tali da incidere anche sull'abbandono scolastico al termine dell'obbligatorietà (Trisciuzzi e Zappaterra, 2005).

Questa *prima misura compensativa* si pone dunque quale opportunità di rilancio sociale e misura di prevenzione di disagi psicologici, nonché di tutela dell'esercizio del diritto allo studio (DPR 275/1999; MIUR, 2011; D.Leg.vo 63/2017) e allo sviluppo di competenze per il conseguimento del successo formativo (Weinstein e Hume 1998; DPR 275/99; L. 53/2003; Baldacci, 2005).

### **Le componenti più rilevanti del metodo di studio e le difficoltà più diffuse tra gli allievi con DSA**

In relazione agli elementi conoscitivi fin qui delineati, la ricerca illustrata in questa sede assume a riferimento teorico una definizione di metodo di studio proveniente dal contributo integrato di diversi autori, alla luce del quale risulta essere un insieme strutturato di fattori di ordine strategico<sup>6</sup>, che favoriscono un atteggiamento attivo dello studente, e quindi un controllo del proprio processo di apprendimento scolastico (Polito, 1993; Pressley *et al.* 1997; PauK e Ross, 2010; Pellerey, 2010). In questa visione, tra le componenti più rilevanti del metodo di studio, vi sono le strategie "cognitive e di apprendimento", di "organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro" e di "gestione delle emozioni" (Chiappetta Cajola e Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola, 2017b).

Nello specifico, la prima componente "strategie cognitive e di apprendimento" è rappresentativa dell'insieme di una pluralità di funzioni complesse tra le quali:

- focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere e/o del materiale da studiare;
- elaborazione e rappresentazione dell'informazione (Sternberg, 1985), attraverso la costruzione di nuove relazioni e collegamenti, a partire dagli schemi concettuali già posseduti;
- organizzazione delle informazioni in nuclei informativi correlati tra loro;
- recupero delle informazioni nella memoria.

<sup>6</sup> 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 sé 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).

Le operazioni di gestione dei processi di attenzione selettiva, in particolare, nel corso dell'attività di studio, costituiscono i presupposti fondamentali per imparare a studiare con profitto e, dunque, per apprendere un metodo di lavoro che richiede l'attitudine alla concentrazione a certi livelli di profondità e di persistenza, tale da permettere all'allievo di elaborare le informazioni e le conoscenze, attivando opportune strategie cognitive e di apprendimento e processi inferenziali logici tra il contenuto oggetto di studio e i materiali di quest'ultimo. Si tratta di operazioni che permettono una gerarchizzazione delle informazioni, tra quelle più importanti e quelle meno importanti, tale da porre in primo piano la rappresentazione grafico-semantic-concettuale delle prime<sup>7</sup>, e in secondo piano, o addirittura da scartare, le seconde.

In merito all'elaborazione dell'informazione, è utile precisare che esiste una rilevante 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).

A ben vedere, è proprio quanto accade agli allievi con DSA, i quali possono incontrare, ulteriori difficoltà nella labilità mnemonica (Miller e Keenan, 2009), nell'ordinamento della sequenzialità degli eventi (Cataldo e Cornoldi, 1998), nelle connessioni infratestuali e tra conoscenze pregresse e conoscenze nuove e/o nell'individuazione dei nuclei informativi (Carretti *et al.*, 2005; APA, 2014). Tali difficoltà possono generare un basso livello di metacognizione nonché di controllo sulla comprensione (Cornoldi, 1990, 1995; APA, 2014) che determina un'insufficiente capacità di riflessione sul testo da studiare e la relativa scarsa flessibilità nell'uso di strategie di apprendimento (Meneghetti, De Beni e Cornoldi, 2007).

La seconda componente rilevante del metodo di studio è relativa alla capacità di utilizzare "strategie di organizzazione del tempo e pianificazione

<sup>7</sup> Gli studiosi Schneider e Pressley (1989) declinano nelle seguenti sei fasi essenziali la crescita progressiva delle modalità di elaborazione dell'informazione, che avviene tra i sette e i diciotto anni dello studente: "1. Cresce con l'età il grado di elaborazione attiva e di 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 e De Beni, 2015).

del lavoro” attraverso un’accurata individuazione e gestione delle risorse individuali e ambientali disponibili. In tale ambito, l’allievo con DSA può manifestare: abitudini inadeguate ad affrontare lo studio (Lo Presti, 2015), attenzione focalizzata su aspetti superflui (Paoletti, 2001), scarsa memoria di lavoro, bassa autonomia (Tabassam e Grainger, 2002; Lo Presti, 2015), uso poco consapevole degli strumenti compensativi (Vio, Tressoldi e Lo Presti, 2012), esigua capacità nel prendere appunti e/o immaturo senso di responsabilità verso l’apprendimento.

Tali manifestazioni si rivelano interrelate anche a quelle riferite alla terza componente del metodo di studio “gestione delle emozioni”, in quanto l’influenza positiva della sfera emotivo-motivazionale e cognitiva genera senso di autoefficacia (Bandura, 2000) e ne favorisce la costruzione. Nell’ambito di questo processo, 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).

Come afferma Kuhl (2000), infatti, 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. Tali percezioni consentono di sviluppare abilità di autoregolazione, che costituiscono una fonte di soddisfazione personale, di interesse e di benessere (Bandura, 2000) e rendono l’allievo consapevole delle sue modalità di studiare e di conseguire le strategie di controllo sui risultati che ne derivano.

Le azioni autoregulatorie contemplano, dunque, varie dimensioni dell’apprendere e capacità che guidano il funzionamento cognitivo, sviluppando competenze sociali e motivazionali e conducendo progressivamente l’allievo anche al rispetto dei tempi stabiliti.

Tuttavia, gli allievi con DSA, non padroneggiando tali capacità, possono incontrare difficoltà nella gestione delle emozioni, riferite per lo più a demotivazione e disinteresse (Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000) ed a stile attributivo disfunzionale (Lackaye *et al.*, 2006) tali da portare, in taluni casi, anche a un debole concetto di sé e ad un abbandono precoce del compito da svolgere (Bouffard e Couture, 2003).

Peraltro, in molti allievi, l’interazione negativa generata dalla disposizione attribuzionale e dai vissuti emotivi origina l’ansia da prestazione scolastica (Morgan e Sideridis, 2006), che è determinata dalle cattive abitudini di studio e dal conseguente basso senso di efficacia nel gestire le proprie attività e lo stress da verifica degli apprendimenti, o da esame.

La difficoltà nasce principalmente dall’assenza di concentrazione sulle modalità attraverso le quali consolidare e utilizzare 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 tendenza è quella di rimanere ancorati agli insuccessi scolastici e alle conseguenze dei fallimenti, immaginandosi già sconfitti a priori nei compiti e nell'attività di studio future.

Al contrario, risultano fondamentali la regolazione delle capacità cognitive e delle abilità di autoregolazione generalizzabili per gestire le emozioni legate alle richieste di compiti, ai pensieri intrusivi disturbanti e disfunzionali che sabotano la performance (Bandura, 2000), e agli stati di disagio affettivi.

### **I “fattori ambientali” nel Core set Nuovo Index/ICF-CY: un progetto di ricerca per rilevare “facilitatori” o “barriere” nell’acquisizione del metodo di studio**

Si presentano, in questa sede, alcuni risultati tratti da un progetto di ricerca<sup>8</sup> a carattere teorico esplorativo (Lumbelli, 2006), diretto ad indagare le modalità inclusive attraverso le quali, in alcune classi di scuola primaria e secondaria di primo grado di Roma, frequentate da allievi con DSA, vengono promosse attività formative finalizzate all’acquisizione del metodo di studio. Alla luce di tali risultati, diviene ineludibile proseguire l’indagine esplorativa mediante la ricerca per esperimento (Trincherò, 2002) che permetta di individuare un modello di intervento didattico delle tre componenti più rilevanti del metodo di studio, da validare su basi campionarie ampie.

In relazione al quadro teorico assunto a riferimento, la disamina dei risultati non può essere esplorata secondo un’unica chiave di lettura, bensì mediante una pluralità di aspetti e dimensioni di analisi<sup>9</sup>.

È stato, quindi, fondamentale rilevare innanzitutto se, nelle classi del campione<sup>10</sup>, il processo di acquisizione si stava realizzando in conseguenza delle scelte educativo-didattiche degli insegnanti. A tale scopo sono stati raccolti opportunamente i punti di vista degli allievi, delle loro famiglie, dei

<sup>8</sup> Ci si riferisce al progetto di ricerca “Metodo di studio e allievi con disturbi specifici di apprendimento nella scuola inclusiva: una ricerca esplorativa”, appena concluso, realizzato da parte di Marianna Traversetti nell’ambito del dottorato in Teoria e ricerca educativa-XXX ciclo, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, per il quale Lucia Chiappetta Cajola è stata docente-guida.

<sup>9</sup> Nell’ambito del progetto di ricerca 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.

<sup>10</sup> Il campione coinvolto è rappresentato da 11 classi quinte di scuola primaria e 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, appartenenti a tre Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di: 434 allievi, di cui 41 con DSA, 108 insegnanti, 419 famiglie e 3 dirigenti scolastici.



docenti e dei dirigenti scolastici mediante appositi *Core set* costruiti su base congiunta “*Nuovo Index/ICF-CY*” (Chiappetta Cajola, 2015, 2017a)<sup>11</sup>.

Nel presente contributo, si dà conto soltanto di alcuni tra i risultati più interessanti, di seguito sintetizzati che, tra gli obiettivi di ricerca<sup>12</sup>, hanno evidenziato i fattori ambientali (WHO, 2007) funzionali allo sviluppo del metodo di studio, rilevandone il ruolo di “facilitatori” o “barriere” e il loro livello di impatto sugli allievi, mediante una scala di misura da 0 a 4<sup>13</sup>.

Nella Parte Prima del *Core set*<sup>14</sup>, è stato chiesto all'allievo di esprimere “quanto è d'accordo” con i contenuti di tredici affermazioni relative ai seguenti quattro macro-indicatori connessi alle componenti principali del metodo di studio: “Disposizione verso la scuola e lo studio”, “Famiglia”, “Strategie di apprendimento utilizzate in classe” e “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”.

<sup>11</sup> Nell'ambito del PRIN 2013-2016 “Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi”, Lucia Chiappetta Cajola ha sperimentato, oltre ad uno strumento su base ICF-CY ad uso degli insegnanti, anche uno strumento di osservazione dell'ambiente scolastico utilizzando una selezione ragionata sia di appositi fattori ambientali ICF-CY sia di indicatori del Nuovo Index, contestualmente ad una analisi rigorosa che ha consentito di evidenziare la significativa relazione semantica tra essi. Tale strumento, ad uso degli allievi, ha mostrato il suo efficace impiego sia nelle classi coinvolte nel PRIN sia in ulteriori successivi contesti scolastici, quali quelli del progetto di ricerca nell'ambito del dottorato citato nel presente lavoro, in cui lo strumento è stato adattato ed integrato per rispondere agli obiettivi dell'indagine.

<sup>12</sup> Gli obiettivi della ricerca, nel suo complesso, sono i seguenti: 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 particolare modo, in questa sede si illustrano i risultati relativi agli obiettivi 3 e 4.

<sup>13</sup> La scala di misura fornita dall'ICF-CY è composta dai seguenti qualificatori: 0 = Nessun problema; 1=Problema lieve; 2=Problema medio; 3=Problema grave; 4=Problema completo.

<sup>14</sup> Il Core Set Nuovo Index/ICF-CY per gli allievi e il Core set ICF-CY per gli insegnanti impiegati per l'indagine hanno tenuto conto di quanto contenuto nel “How to use the ICF. A practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comments October 2013”, messo a disposizione dall'Organizzazione Mondiale della Sanità al seguente indirizzo: [www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf](http://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf). Si veda, in particolare, il Capitolo 6 dal titolo “Using ICF in Education systems”.

Nelle Parti Seconda e Terza del *Core set*, sono stati presi in considerazione le seguenti categorie contrassegnate da appositi codici alfanumerici, facenti parte dei fattori ambientali ICF-CY:

- e130 “Prodotti e tecnologia per l’istruzione”;
- 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”.

Come si evince dalla tabella 1, tali fattori ambientali sono stati proposti ai soggetti coinvolti nella presente ricerca, impiegando un lessico “scolastico” di più immediata comprensione e mantenendo ciascuno, il proprio codice alfanumerico di riferimento, per utilità della ricerca stessa.

Di seguito, si descrivono, in particolare, i risultati tratti dalle Parti Seconda e Terza del *Core set Nuovo Index/ICF-CY* che hanno permesso 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<sup>15</sup>.

Tab. 1 – Ridenominazione e Aggregazione delle categorie alfanumeriche

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)

<sup>15</sup> Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nella ricerca si annoverano: Core set ICF-CY per insegnanti (Chiappetta Cajola, 2015, 2017a), Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015), Questionario per genitori (Friso *et al.* 2012), Intervista face to face per i dirigenti scolastici (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016), Piani annuali per l’Inclusività-PAI (ora: Piani per l’Inclusione-PI), Piani dell’Offerta Formativa-POF (ora: Piano triennale dell’offerta formativa-PTOF), Programmazioni annuali di classe, Piani Didattici Personalizzati (PDP).

### I “facilitatori” per l’acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva: alcuni dati di ricerca

La tabella 2 mostra la frequenza con cui le categorie ICF-CY, ridenominate con lessico scolastico, rappresentano i fattori ambientali che agiscono da facilitatori per gli allievi delle 11 classi quinte di scuola primaria, compresi gli allievi con DSA.

Tab. 2 – Rilevazione fattori 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)

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%

Complessivamente, si riscontra che il maggior facilitatore rilevato tanto dagli allievi con DSA quanto dagli altri allievi (10 su 15, ovvero 66,6% vs 127 allievi su 199, ovvero 63,8%) è rappresentato da “Relazioni tra le persone nella scuola e nella classe”.

A questo facilitatore, segue il secondo 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 (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 tra persone, 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 che hanno concorso a descrivere, in modo altamente puntuale e con rigore scientifico, i processi di analisi messi in atto, alle relazioni “serene e affettuose”, considerate vere e proprie opportunità per “stare bene”, e al “sentirsi più sicuri” per superare “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 e nella scuola. Vi è, in particolare, una correlazione evidente tra allievi con DSA e deficit delle abilità sociali. 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 delle 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, si notano lievi differenze, come mostra la tabella 3 che riporta la frequenza con cui le categorie alfanumeriche ICF-CY sono considerate dagli allievi fattori ambientali che agiscono da facilitatori.

Tab. 3 – Rilevazione fattori 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)

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%

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, 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 scolastici (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 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 (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 direzione 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, 1997).

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.

### **Le “barriere” all'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva: alcuni dati di ricerca**

Le Tabelle 4 e 5 mostrano la frequenza con cui le categorie ICF-CY, espresse con lessico “scolastico”, rappresentano i fattori ambientali che agiscono da barriere per gli allievi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

*Tab. 4 – Rilevazione fattori 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)*

<b>Scuola primaria</b>			
<b>Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY</b>	<b>Allievi che hanno rilevato barriere</b>		
	<b>Totale allievi</b>	<b>Allievi con DSA</b>	<b>Altri allievi</b>
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)	176	7	169
	82,2%	46,6%	84,9%



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%), “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<sup>16</sup>.

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%). In particolare, gli allievi si sono riferiti: alla disposizione dei banchi, se essa favorisce lo studio in gruppi, agli strumenti tecnologici e non presenti in aula, agli ambienti adibiti allo studio, all’opportunità fornita dalla 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%).

<sup>16</sup> Infatti, tali allievi hanno registrato un basso punteggio (4,3) nel fattore A4 del Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta-QSAr relativo alla “Percezione di competenza” e nel fattore A3 relativo alle “Attribuzioni casuali” (3,1). Il valore di riferimento considerato positivo per questi fattori nel QSAr è pari o superiore a 5.

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”, 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 lo studio il fatto che gli insegnanti non li avvisino prima di un'interrogazione.

Ciò è confermato dai dati scaturiti sia dai Piani Didattici Personalizzati-PDP sia dalle Programmazioni annuali di classe dove, per la scuola primaria, emerge che in nessuna classe, ad eccezione di una, viene utilizzata quale misura compensativa e strategia di insegnamento connessa allo sviluppo del metodo di studio quella relativa alle “interrogazioni programmate”.

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. 5).

Tab. 5 – Rilevazione fattori 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)

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%

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, soprattutto 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* in riferimento al macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”. Gli allievi di scuola primaria e secondaria, 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* impiegato nell’indagine risulta che il 58,0% degli altri allievi della classe di quest’ordine di scuola 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 *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta-QSAr*, 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)<sup>17</sup>.

Questi dati relativi ad entrambi gli ordini scolastici confermano che anche l'osservazione degli spazi presenti a scuola, dal punto di vista della quantità e della qualità (Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014), è essenziale ai fini del miglioramento continuo della didattica inclusiva e della promozione dell'individuale metodo di studio. È necessario infatti assicurarsi, per tutti gli allievi, che nella classe vi siano le condizioni più favorevoli allo studio e alla partecipazione, considerando la presenza e/o l'assenza, dei materiali, dei sussidi, degli strumenti tecnologici e non, delle attrezzature.

Non solo, è necessario anche, in particolar modo per gli allievi che presentano un DSA, organizzare spazi vitali ben strutturati per svolgere attività che abbiano specifiche funzionalità, a seconda delle esigenze di ciascun allievo (Stella e Grandi, 2011), e che permettano di svolgere il lavoro educativo e didattico in modo efficace, cooperativo e gradevole.

Dai dati (tabb. 4 e 5) 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 condiviso (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

<sup>17</sup> Il valore medio di riferimento considerato positivo per tali fattori è pari o superiore a 5.

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 costruttivo 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 scolastici 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".

### **Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca**

L'indagine condotta ha messo in luce interessanti ambiti di riflessione e prospettive di ricerca futura.

Dalle risultanze emerse dalla lettura integrata degli strumenti di rilevazione dei dati, si evidenzia che, nelle scuole del campione, non sempre vengono promossi fattori ambientali (strategie didattiche, atteggiamenti, strumenti ecc.) funzionali all'acquisizione del metodo di studio. In particolare, dall'analisi complessiva del *Core set Nuovo Index/ICF-CY*, si riscontra 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. È 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 e Gruppo MT, 1993, p. 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 ad esse con risultati migliori.

Considerata la rilevanza del ruolo del metodo di studio nella formazione di tutti gli allievi, e in particolare di coloro che presentano un DSA, si ritiene che, sulla base dei risultati, per incrementarne la promozione, oltre che l'instaurarsi di rapporti sereni e costruttivi tra allievi e allievi nella classe, e tra allievi ed insegnanti, occorrono:

- strategie di insegnamento mirate allo sviluppo delle diverse componenti che caratterizzano il metodo di studio, soprattutto relative all'“organizzazione e pianificazione del lavoro” e alla “gestione delle emozioni”, selezionate tra quelle ritenute maggiormente efficaci dagli studi di settore precedentemente citati, 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 aumentare l'attenzione e l'autonomia durante le attività di studio, soprattutto in riferimento agli allievi con DSA;
- azioni inclusive dei docenti, 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.

Dall'esperienza del presente lavoro, emergono opportunità di ampliare l'universo di riferimento della ricerca, al fine di poter disporre di una maggiore qualità e quantità di dati. I *Core set* su base mista *Nuovo Index* e *ICF-CY* per



gli allievi, e quelli solo su base *ICF-CY* per gli insegnanti possono essere messi a disposizione di un numero più ampio di docenti e allievi, individuati, ad esempio, su base provinciale e/o regionale, per rilevarne l'efficacia di impiego, soprattutto per quanto riguarda la qualificazione dei fattori ambientali per il "funzionamento umano" (Chiappetta Cajola, 2017a).

L'elaborazione, su base *ICF-CY*, di *Core set* (o di *Code set*) di osservazione sistematica del "funzionamento" dell'allievo con DSA, inoltre, può costituire un valido aiuto per attivare un flusso di informazioni utili a registrare l'impatto delle strategie didattiche messe in atto e la loro efficacia. 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*<sup>18</sup> (Hattie, 2009, 2015; Calvani, 2014), 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.

### Riferimenti bibliografici

- Aleandri G., Giaconi C. (2012). *Lefelong learning for inclusion*. Roma: Armando editore.
- APA-American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bouffard T., Couture N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1): 19-38. DOI: 10.1080/03055690303270.
- Calvani A. (2011), «Decision Making» nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3: 77-89. DOI: 10.7358/ecps-2014-010.
- Calvani A. (2014a). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Faber.

<sup>18</sup> 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 [...]. Alla base c'è il concetto di evidenza anche se questa nozione non viene delineata in modo univoco" (Calvani, 2011b, p. 80).

- Carretti B., Cornoldi C., De Beni R., Romanò M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91: 45-66. DOI: 10.1016/j.jecp.2005.01.005.
- Cataldo M. G., Cornoldi C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16:155-65. DOI: 10.1111/j.2044-835x.1998.tb00915.x.
- 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. *Journal of educational psychology*, 92(4): 703-8.
- Chiappetta Cajola L. (1999). Organizzazione della scuola e processi decisionali. In Domenici G., a cura di, *Progettare e governare l'autonomia scolastica*. Napoli: Tecnodid, 21-44.
- Chiappetta Cajola L., a cura di (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- 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 Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber: 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. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14: 127-51. DOI:10.7358/ecps-2016-014-chia.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: CarocciFaber, Roma.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30 ottobre. SEC (2000) 1832.
- Commissione Europea (2005). *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles, 20-21 giugno.
- Consensus Conference (2006). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*. Montecatini Terme, 22-23 settembre.
- Cornoldi C. (1990). Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 3: 492-511.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione ed Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Gruppo M.T., De Beni R. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- 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. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1: 77-87.
- Cornoldi C., Zaccaria S. (2011). *In classe ho un bambino che...* Firenze: Giunti Scuola.
- Crispiani P., Giaconi C. (2006). *Dislessia-disgrafia. Azione 6: la grafo-motricità*. Bergamo: Junior.

- 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 Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche.*
- Delors J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.* Roma: Armando editore.
- Facocetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Umiltà C., Mascetti G. (2003). The role of visuospatial attention in development dyslexia: Evidence from a rehabilitation study. *Cognitive Brain Research*, 15: 154-64. DOI: 10.1016/s0926-6410(02)00148-9.
- Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R., Cornoldi C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA.* Trento: Erickson.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London: Routledge.
- Hattie J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1): 79-91. DOI: 10.1037/st10000021.
- Kuhl J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions. In Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M., a cura di, *Hand-book of self-regulation.* San Diego: Academic Press.
- 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. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2): 111-21. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x.
- 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 28 giugno 2012, n. 92. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*
- Lo Presti G. (2015). *Nostro figlio è dislessico.* Trento: Erickson.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In Bondioli A., *Fare ricerca in pedagogia.* Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia.* Roma: Carocci.
- Meneghetti C., De Beni R., Cornoldi C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5): 628-49. DOI: 10.1080/09541440701325990.
- Miller A.C., Keenan J.M. (2009). How word reading skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Annals of Dyslexia*, 59: 99-113. DOI: 10.1007/s11881-009-0025-x.
- 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 (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

- 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. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4): 191-210. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2006.00218.x.
- Paoletti G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci.
- 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*.
- Pauk W., Ross J.Q. (2010). *How to study in college* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Wadsworth.
- Pellerey M. (2010). Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. Testo disponibile al sito: [www.cnosfap.it/sites/default/files/riviste/rassegna%20cnos%20%202010%20%20n.1.pdf#page=93](http://www.cnosfap.it/sites/default/files/riviste/rassegna%20cnos%20%202010%20%20n.1.pdf#page=93) (aprile 2018).
- Polito M. (1993). *Guida allo studio. Le tecniche*. Padova: Muzzio.
- 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? *Educational Psychology Review*, 9 (1): 1-38.
- Roediger H.L., Karpicke J.D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 3, pp. 181-210. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x.
- Roher D., Pashler H. (2010). Recent Research on Human Learning Challenges Conventional Instructional Strategies. *Educational Researcher*, 39, 5: 406-12. DOI: 10.3102/0013189x1037477.
- Sternberg R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Schneider W., Pressley M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Tabassam W., Grainger J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 2: 141-51. DOI: 10.2307/1511280.
- Tornar C. (2005). *Dimensioni cognitive e affettive del processo di orientamento*. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2005). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- UNESCO (1996), *Learning: the treasure Within*, UNESCO, Paris.
- Vio C., Tressoldi P.E., Lo Presti G.L. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Weinstein C.E., Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- WHO-World Health Organization (2001). *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health* (trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2001).

- WHO-World Health Organization (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth* (trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson, 2007).
- WHO-World Health Organization (2013). *How to use the ICF. A practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment October 2013*.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. [www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1](http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1).