



Luigi d'Alonzo

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale | Università Cattolica del Sacro Cuore, Direttore del CeDisMa (Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità) | luigi.dalonzo@unicatt.it

Maria Concetta Carruba

Ricercatrice | SSD MPED-03, Università Telematica Pegaso | Docente a contratto al Dipartimento di Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore | mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Alessio Rondena

Pedagogista | Università Cattolica del Sacro Cuore | alessio.rondena-collaboratore@unicatt.it

Mara Cabrini

Coordinatrice Pedagogisti, personale PTA | Università Cattolica del Sacro Cuore | mara.cabrini@unicatt.it

Fabrizio Cappelletti

Responsabile del Servizio, personale PTA | Università Cattolica del Sacro Cuore | fabrizio.cappelletti@unicatt.it

Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities

Includere in Università: un modello di presa in carico degli studenti con DSA

Fuori Call

ABSTRACT

In Italy, the inclusive culture in educational and training contexts boasts an unparalleled history. However, it is necessary, to promote inclusive contexts, continuous work is needed.

The Università Cattolica del Sacro Cuore was equipped since 1999 with a specific Office for Inclusion for Students with Disabilities and Dyslexia. Based on Law No. 170 of Oct. 8, 2010, it was necessary to readjust and redesign the pedagogical approaches and modes to support students with dyslexia effectively. The pedagogical counseling offered in this Service has undergone a process of development and growth to be able to find the appropriate support for students with these needs by investing in the students' potential, guiding, and supporting them about the Study Method, proposing an approach that aims to make the student confident and pro-active. This research presents data, both qualitative and quantitative, to frame, as a preliminary study, the effectiveness of the pedagogical model presented.

Keywords: Inclusion, Learning Disability, Dyslexia, University, Pedagogical Approach, Adult students with dyslexia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: d'Alonzo L. et al. (2023). Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 183-199. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-18>

Corresponding Author: Luigi d'Alonzo | luigi.dalonzo@unicatt.it

Received: 16/04/2023 | **Accepted:** 30/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-18

* Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori, la cui responsabilità scientifica è del prof. Luigi d'Alonzo che ha curato anche l'Introduzione. Il coordinamento delle attività è attribuibile a Fabrizio Cappelletti e Mara Cabrini. Sono attribuibili, invece, a: Alessio Rondena il paragrafo 1; Maria Concetta Carruba il paragrafo 2; le conclusioni sono frutto del lavoro dell'intero gruppo.



Introduzione

Dagli ultimi dati dell'ANVUR a nostra disposizione si evince che gli studenti e le studentesse con disabilità o con DSA nelle università italiane sono 36.370, il 2% degli iscritti. Le persone con DSA sono 16.084 mentre coloro che hanno un'invalidità superiore al 66% in base alla legge 104/92 sono 17.003 e coloro che una disabilità inferiore al 66% risultano essere 3.283.

Il mondo universitario è complesso e difficile e la persona con deficit, o con disturbi più o meno gravi, spesso non trova da sola i necessari agganci per potersi integrare adeguatamente in modo da portare a buon fine il corso di laurea prescelto.

Le università, su sollecitazione della legge, si sono dotate di servizi deputati ad accogliere, accompagnare e aiutare gli studenti con disabilità e con DSA nei vari percorsi accademici.

Questi Servizi sono di importanza "strategica", offrono al soggetto con disabilità o con difficoltà e alla sua famiglia ciò di cui hanno bisogno in termini di sicurezze, di informazioni continue, di rapporti e relazioni interpersonali capaci di dare loro tranquillità e guida.

Il presente contributo di ricerca desidera offrire una prospettiva valida alla soluzione del quesito se il modello di presa in carico del Servizio che si occupa degli studenti con DSA in Università Cattolica sia efficace ed in che termini soddisfi le reali esigenze di queste persone che vogliono entrare nel mondo del lavoro con una laurea.

1. Il modello dei Servizi per l'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

La storia dei Servizi per l'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA dell'Università Cattolica del Sacro Cuore affonda le radici nel panorama culturale delineato dalla Legge n. 17 del 28 gennaio 1999¹. Il Servizio opera in linea con le indicazioni nazionali dell'assemblea della CNUDD e in sinergia con le indicazioni regionali del CALD per l'inclusione degli allievi con disabilità e con DSA. L'unità organizzativa del Servizio è così composta: un docente ordinario, delegato dal Rettore che ha il compito di delineare, per suo conto, le iniziative necessarie all'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA di tutte le sedi dell'Ateneo; le segreterie tecnico-amministrative in ogni sede (Milano, Brescia, Piacenza-Cremona e Roma); un'équipe di consulenti pedagogici che operano in ogni sede per il supporto educativo e didattico agli studenti. Tale struttura consente di individuare i bisogni, definire gli interventi e monitorare il corretto svolgimento delle procedure attivate all'interno dell'Ateneo e si occupa di: raccogliere e dare riscontro alle richieste degli studenti assistendoli nelle pratiche burocratiche; garantire all'interno dell'Ateneo l'assistenza alla mobilità; promuovere l'abbattimento delle barriere architettoniche; sostenere il successo formativo degli studenti attraverso il supporto didattico; favorire pratiche didattiche inclusive; incentivare collaborazioni e lavoro di rete per incoraggiare una cultura inclusiva².

Il *team* pedagogico si configura come una vera e propria *comunità di pratica*³. Lo sguardo del consulente pedagogico è centrato sullo studente in quanto persona in crescita⁴, da sostenere ed accompagnare nel processo di cambiamento richiesto dal nuovo contesto⁵. Durante la propria carriera universitaria lo

1 GU Serie Generale n.26 del 2 febbraio 1999, Integrazione e modifica della Legge Quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate;

2 Il Servizio ha sviluppato collaborazioni con LIUC – Università Cattaneo e con la Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, oltre alla partecipazione all'interno del CALD.

3 E. Wenger (2002). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press. 1998. E. Wenger, R. McDermott & W. M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, HBS Press.

4 S. Riddell, et al. (2004). *Disabled student in higher education: a reflection on research strategies and findings*, The disability Press.

5 Scrive Demetrio: «L'autoriflessività costituisce un'opportunità pedagogica molto potente volta a suscitare altra narrazione



studente può rivolgersi al pedagogo per il supporto didattico in diverse aree di intervento: metodo di studio; pianificazione degli esami e definizione delle misure compensative⁶; individuazione delle barriere all'apprendimento e dei facilitatori per la frequenza e per gli esami. Le matricole vengono sempre invitate ad un primo colloquio individuale, volto ad accogliere gli studenti in università e a raccogliere informazioni utili a delineare il loro profilo di apprendimento; lo storico degli incontri con gli studenti che si avvalgono della consulenza è registrato in un *Diario elettronico personale* dello studente, compilato dal pedagogo al termine di ogni colloquio. L'attivazione del servizio di consulenza pedagogica è flessibile e lo studente può decidere di usufruirne in ogni momento durante la sua carriera. Nel 2018 il Servizio ha scelto di integrare la consulenza individuale con una proposta di carattere gruppale: i DSA Days. Si tratta di cinque giornate di formazione rivolte alle matricole con DSA. Nell'incontro in plenaria viene presentato il Servizio d'Ateneo. Gli incontri successivi sono dei veri e propri laboratori strutturati come segue:

- primo incontro: conoscere e valorizzare il proprio profilo di apprendimento⁷;
- secondo incontro: la pianificazione e l'organizzazione dello studio;
- terzo incontro: modalità e strumenti per uno studio attivo. Strategie di lettura, di elaborazione delle informazioni e di memorizzazione;
- quarto incontro: la predisposizione e l'utilizzo delle mappe concettuali per lo studio e per gli esami universitari.

Questo impianto organizzativo ha accolto nei decenni un sempre maggiore numero di studenti con disabilità e con DSA.

2. La ricerca

2.1 Approccio Metodologico

Per la conduzione della ricerca è stato scelto l'approccio Mixed Methods⁸. Combinare i dati quantitativi con quelli qualitativi ci ha permesso di migliorare l'attendibilità dei dati e di illustrare i risultati ottenuti con una maggiore e più ampia visione d'insieme, pur consapevoli che i dati delle medie ottenute siano da considerarsi puramente matematiche e non ponderate (per la natura stessa dei dati ottenuti). Questo studio è da intendersi come primo studio preliminare con l'intento di proseguire con il lavoro di monitoraggio e raccolta dati al fine di poter ottenere dati più significativi in merito all'efficacia. I dati sono stati raccolti e analizzati prima da un punto di vista quantitativo e poi analizzati in una seconda fase qualitativa. Gli strumenti usati e realizzati per la ricerca sono: questionari; interviste con opzioni di risposte; strumenti di monitoraggio.

2.2 Strumenti della Ricerca

Per la conduzione del presente lavoro di ricerca, sono stati realizzati diversi strumenti. Il lavoro ha permesso di valutare: il fenomeno degli accessi ai Servizi; la durata delle carriere degli studenti; la correlazione

e riflessione, a partire da quanto un individuo scrive e racconta di sé. (...) Il narratore di sé procede trasformando la propria storia in un disegno vocazionalmente coerente; il percorso esistenziale – fatto emergere da un insieme caotico – viene allora ripensato e organizzato così da poter essere ricondotto all'interno di una trama significativa». D. Demetrio (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 31.

6 Nello specifico si rimanda alle Linee guida dei Servizi per l'integrazione.

7 C. Tomlinson, (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*, Association for Supervision & Curriculum Development, 1st Edition.

8 K. Montalbetti, E. Orizio, (2021). *Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa. Lifelong Lifewide Learning*.



tra gli accessi alla consulenza pedagogica e l'eventuale impatto sulle carriere degli studenti; l'influenza dell'accesso alla consulenza sul percorso accademico; l'impatto della pandemia sugli accessi ai Servizi e sui DSA Days; l'evoluzione dell'approccio allo studio. I dati statistici di partenza sono frutto del lavoro dell'ufficio di raccolta dati statistici; sono state individuate poi le voci utili per la ricerca estrapolando dai dati aggregati quelli necessari. Per ottenere i dati di monitoraggio sull'evoluzione del percorso di studi dello studente con DSA preso in carico dal Servizio (nella sola sede di Milano) sono stati realizzati tre diversi questionari online gestiti tramite Forms di Microsoft: il primo questionario, per rilevare la situazione di partenza dello studente, è stato somministrato nel mese di ottobre 2021 ed è stato inviato agli studenti che hanno seguito il primo incontro dei DSA DAYS di quell'anno accademico; il secondo, di monitoraggio, somministrato nei mesi di Febbraio e Marzo 2022 dopo la prima sessione di esami (sessione invernale); il terzo è somministrato tra Luglio e settembre 2022, dopo la sessione estiva (giugno-luglio 2022). I questionari hanno indagato anche le aree della metacognizione e preso come riferimento le aree del TEST Amos⁹ per la valutazione delle abilità e motivazione allo studio, rielaborate per rispondere meglio al target di riferimento. Per la conduzione del monitoraggio delle Rinunce, invece, è stata realizzata un'intervista con criteri di compilazione definiti. Il monitoraggio è stato gestito con una intervista telefonica i cui esiti sono stati registrati in un Forms.

2.3 Definizione del Campione di Ricerca

Per le rilevazioni sulla distribuzione degli studenti iscritti alle diverse facoltà sono stati utilizzati i dati statistici d'Ateneo della sede di Milano degli a.a. 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 e le analisi dei Servizi per l'integrazione dei medesimi a. a. Per quanto riguarda le rilevazioni sugli studenti laureati sono stati utilizzati i dati statistici d'Ateneo della sede di Milano degli a.a. 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, con una popolazione totale di 21508 studenti laureati, di cui 398 studenti con DSA. Sulle stesse fonti sono state condotte anche le rilevazioni in merito agli studenti rinunciatari, con una popolazione totale di 3427 studenti che hanno rinunciato agli studi, di cui 109 studenti con DSA. Su questa popolazione di studenti con DSA rinunciatari è stata condotta anche un'altra indagine strutturata in forma di intervista, questa volta di tipo qualitativo. All'intervista hanno riposto 36 studenti. I questionari sul metodo di studio sono stati sottoposti agli studenti che hanno partecipato ai DSA Days nell'a.a. 21-22. In particolare, alla prima somministrazione di ottobre 2021 hanno riposto n. 125 studenti. Di questi, hanno completato le successive somministrazioni n. 69 studenti (febbraio-marzo 2022) e n. 33 studenti (luglio-settembre 2022).

2.3.1 Studenti con Disturbi Specifici in Ateneo: tra crescita quantitativa e ricadute qualitative dei processi attivati

La crescita in Ateneo è in accordo con il *trend* nazionale e nel corso degli anni la complessità organizzativa e gestionale dei Servizi è molto cambiata. Quella mostrata nel grafico che segue è la fotografia di oggi:

9 R. De Beni, A. Moè, C. Cornoldi, C. Meneghetti, M. Fabris, C. Zamperlin, G. De Min Tona, (2014). *Amos, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*, nuova edizione, Erickson, Trento.

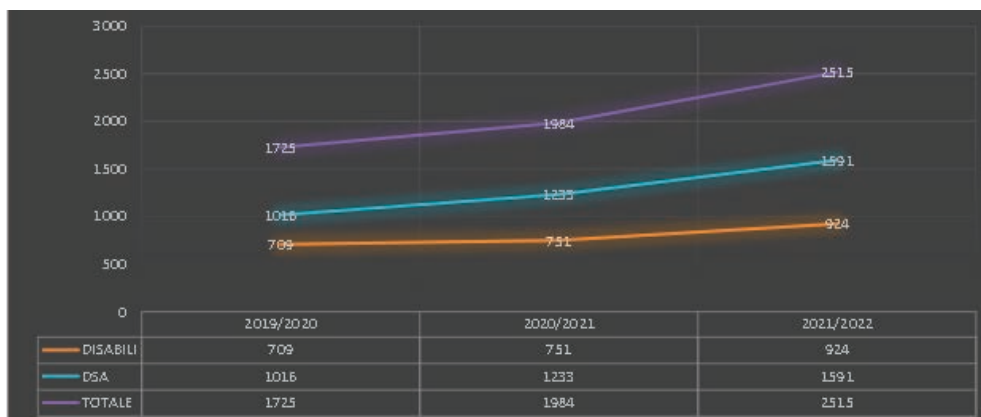


Grafico 1 Crescita degli studenti iscritti in Ateneo seguiti dal Servizio Integrazione

In tabella, poi, si può osservare la distribuzione degli studenti iscritti nelle facoltà di tutte le sedi per l'a. a. 2021-22 rapportata in percentuale al totale della popolazione studentesca:

FACOLTÀ	ISCRITTI TOTALI	DSA	% DSA SU ISCRITTI TOTALI
Economia	9179	223	2,4%
Economia e giurisprudenza	2329	57	2,4%
Giurisprudenza	2990	72	2,4%
Lettere e filosofia	3478	155	4,5%
Medicina e chirurgia	4962	106	2,1%
Psicologia	2630	131	5,0%
Scienze agrarie alimentari e ambientali	844	42	5,0%
Scienze bancarie finanziarie e assicurative	1607	41	2,6%
Scienze della formazione	5685	514	9,0%
Scienze linguistiche e letterature straniere	4586	70	1,5%
Scienze matematiche fisiche e naturali	297	7	2,4%
Scienze politiche e sociali	3292	164	5,0%
Istituto superiore Scienze religiose		2	
Master, Scuole di specializzazione		11	
TOTALI	41879	1595	3,8%

Tabella 1. Fotografia della percentuale degli studenti con DSA attualmente iscritti in Ateneo, distribuiti nelle diverse Facoltà

A.A.	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Giurisprudenza	2905	2993	2976
Economia	6229	8680	8591
Lettere e Filosofia	2960	2983	2842
Scienze Linguistiche	3830	3838	3698
Psicologia	1982	1991	2185
Scienze della Formazione	3700	3732	3574
Scienze Politiche e sociali	2837	2866	2885
Scienze Bancarie	1559	1599	1585

Tabella 2. Fotografia del numero degli studenti attualmente iscritti in Ateneo, distribuiti nelle diverse Facoltà

Tale situazione ha comportato un proporzionale adeguamento delle risorse a disposizione dell'unità organizzativa: attualmente, oltre al Coordinatore, nell'organico sono presenti sette addetti amministrativi distribuiti nelle varie sedi, sette Consulenti pedagogici (con monte ore diversi a seconda dei bisogni delle sedi) e un addetto al trasporto studenti con disabilità¹⁰. Osservando nel dettaglio la sola sede di Milano il numero di studenti iscritti nel corso dei 3 anni accademici presi in esame non vede variazioni significative, eccezion fatta per la facoltà di Economia, che in due anni ha un incremento degli iscritti del 28%. Quella di Economia è anche la Facoltà con il maggior numero di iscritti, seguita da Scienze Linguistiche e Scienze della Formazione. Le altre Facoltà mantengono una soglia iscritti di poco inferiore alle precedenti, ad eccezione di Scienze Bancarie che è in assoluto il corso di laurea con il minor numero di iscritti. Il quadro delle iscrizioni degli studenti con DSA, invece, risulta molto più variegato. Le iscrizioni, infatti, registrano un trend di crescita per la gran parte delle Facoltà. Su tutti spiccano i casi di Psicologia, che vede quasi tri-



plicati gli iscritti in 3 anni, di Lettere e Filosofia e di Giurisprudenza, per i quali il numero di studenti è quasi raddoppiato (rispettivamente +45% e +40%). Stabili sono i numeri di Scienze Bancarie; Scienze Linguistiche, dopo un picco nel 2020, ritornano, nell'anno successivo, ai numeri del 2019.

Facoltà	A.A.	DSA 2019-2020	DSA 2020-2021	DSA 2021-2022
Giurisprudenza		43	55	72
Economia		124	170	183
Lettere e Filosofia		72	102	130
Scienze Linguistiche		40	58	39
Psicologia		39	64	106
Scienze della Formazione		218	302	290
Scienze Politiche e sociali		105	125	147
Scienze Bancarie		41	42	38

Tabella 3. Fotografia del numero degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento attualmente iscritti in Ateneo, distribuite nelle diverse Facoltà

La Facoltà che prediligono nel nostro Ateneo gli studenti con DSA è di gran lunga Scienze della Formazione, che si colloca solo al terzo posto per iscritti totali. Seguono poi, Economia e Scienze Politiche; le Facoltà meno opzionate sono Scienze Linguistiche (in controtendenza rispetto alle iscrizioni assolute) e Scienze Bancarie (perfettamente in linea, invece, con i dati aggregati delle iscrizioni generali). L'analisi che segue, alla luce dell'obiettivo individuato nel disegno di ricerca, ci permette di indagare le differenti tempistiche di laurea degli studenti con DSA rispetto alla popolazione studentesca generale. La risposta sembra essere affermativa. Nel caso delle lauree triennali, come da grafico che segue (*Grafico n.2*), per i tre anni accademici considerati in media si laurea in corso l'82,2% degli iscritti e solo il 65,6% degli studenti con DSA.

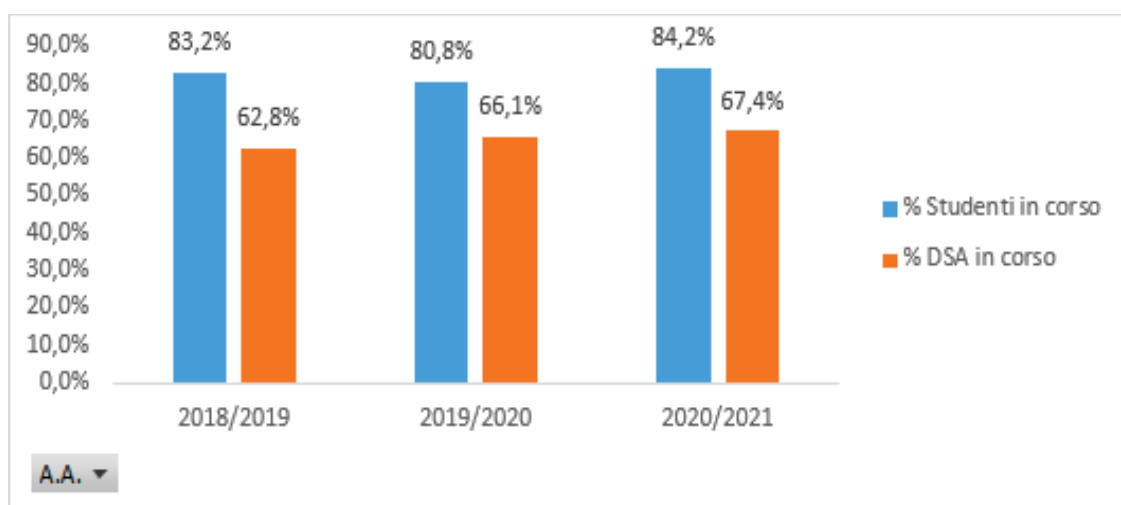


Grafico 2 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso



Il minor scarto dal 2020 in poi, potrebbe dipendere dall'utilizzo diffuso di supporti digitali per l'erogazione della didattica a distanza durante lo stato di emergenza sanitaria.

Il Grafico n. 2 permette di evidenziare che lo studente con Disturbi Specifici di Apprendimento si laurea in media in corso, relativamente ai tre anni accademici presi in considerazione, con uno scarto del 17,4% rispetto agli altri studenti iscritti in Ateneo. Ciò che si riscontra è una certa variabilità rispetto a questo aspetto nelle diverse Facoltà. Per questo, per una lettura più approfondita, sono stati indagati i dati e gli indici di variabilità delle singole Facoltà.

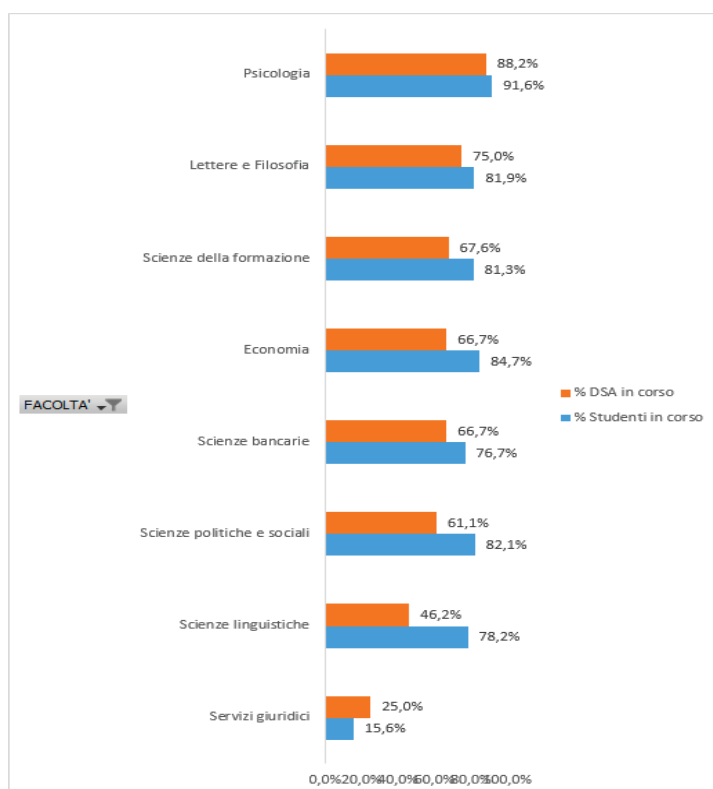


Grafico 3 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso distribuiti per Facoltà, Lauree Triennali

Nella media dello scarto del 17,4%, rispetto agli anni accademici presi in considerazione, rientrano le seguenti Facoltà: Scienze della Formazione, Economia, Scienze bancarie e Scienze politiche e sociali. Psicologia e Lettere e Filosofia rappresentano, invece, i corsi con una minor differenza nelle tempistiche di laurea tra gli studenti laureati in corso con o senza DSA (rispettivamente per Psicologia una differenza del 3,4% mentre per Lettere e filosofia del 6,9%). Scienze linguistiche, invece, è la Facoltà col rapporto di scarto più ampio: solo il 46,2% degli studenti con DSA si laurea in corso, a fronte del 78,2% degli altri studenti iscritti in Ateneo). Riflessione a parte merita il Corso di Laurea di Servizi Giuridici della Facoltà di Giurisprudenza, in quanto i numeri ridotti non permettono l'individuazione di un campione significativo. All'interno di questo Corso, infatti, il 25% degli studenti con DSA si laurea in corso e solo il 15,6% degli altri iscritti. Alla luce dei dati analizzati possiamo osservare che ci sono delle Facoltà in cui risultano essere più impattanti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Relativamente ai corsi di laurea magistrale e di quelli a ciclo unico, in media, non vi è differenza nelle tempistiche di laurea. In alcuni casi, inoltre, gli studenti con DSA, mediamente, si laureano maggiormente in corso rispetto ai compagni: Facoltà di Scienze bancarie, Scienze linguistiche, Lettere e filosofia e Scienze della formazione.

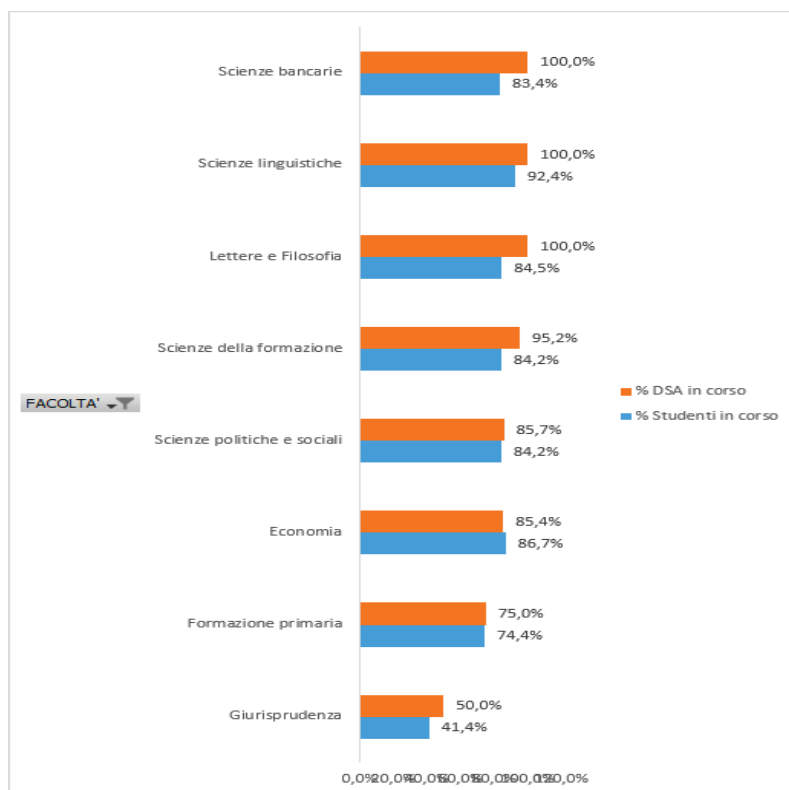


Grafico 4 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso distribuiti per Facoltà, Lauree Magistrali e/o a ciclo unico

I dati analizzati mettono in evidenza che gli studenti con DSA iscritti in laurea magistrale performano meglio degli altri studenti. Questo fa ipotizzare che il percorso di Laurea triennale sia risultato un'importante "palestra" di strategie per l'apprendimento e la metacognizione. Dato interessante che merita un approfondimento in prossime traiettorie di ricerca.

2.3.2 Analisi delle rinunce e impatto dei Disturbi Specifici sulla scelta

Per comprendere meglio i percorsi degli studenti con DSA iscritti all'interno del nostro Ateneo, sono stati indagati anche alcuni aspetti relativi alle rinunce agli studi, nei tre anni accademici presi in considerazione. Dai dati in nostro possesso si rileva che la maggior parte degli studenti rinuncia agli studi mentre è ancora in corso e non vi sono differenze significative tra gli studenti con o senza Disturbi Specifici di Apprendimento. C'è uno scarto più ampio del 5% in media tra gli studenti rinunciatari con DSA in corso rispetto agli altri studenti. Non mancano le eccezioni, come nel caso di Servizi Giuridici (scarto che arriva al 27,2%) che, avendo un numero esiguo di iscritti non consente una comparazione come già sottolineato durante il lavoro di analisi nelle varie aree; Scienze bancarie, Scienze della Formazione e Giurisprudenza vedono una situazione di scarto ad inversione opposta.



Facoltà	Studenti tot	DSA tot	% DSA in corso	% Studenti in corso
Psicologia	189	9	77,8%	93,1%
Economia	721	8	87,5%	81,6%
Lettere e Filosofia	383	13	84,6%	91,9%
Scienze bancarie	162	3	100,0%	89,5%
Scienze della formazione	471	26	100,0%	89,0%
Scienze linguistiche	521	14	85,7%	89,1%
Scienze politiche e sociali	368	14	92,9%	88,3%
Giurisprudenza	533	20	100,0%	84,1%
Servizi giuridici	79	2	50,0%	77,2%
Totale complessivo	3.427	109	91,7%	86,9%

Tabella 4. Fotografia del numero di rinunce agli studi degli studenti con DSA, distribuite nelle diverse Facoltà

Abbiamo, pertanto, ritenuto utile procedere ad un'indagine qualitativa rispetto alla dimensione della rinuncia agli studi attraverso una intervista telefonica gestita tramite questionario online con opzioni di risposta predefinite. Dei 109 studenti rinunciatari seguiti dal Servizio Integrazione, solamente 36 studenti hanno deciso di rispondere all'intervista telefonica. Pur non essendo i numeri significativi, riportiamo un quadro della situazione per sottolineare che i Disturbi Specifici dell'Apprendimento non siano il fattore determinante per la rinuncia. La distribuzione del campione è quella che segue nel Grafico 5:

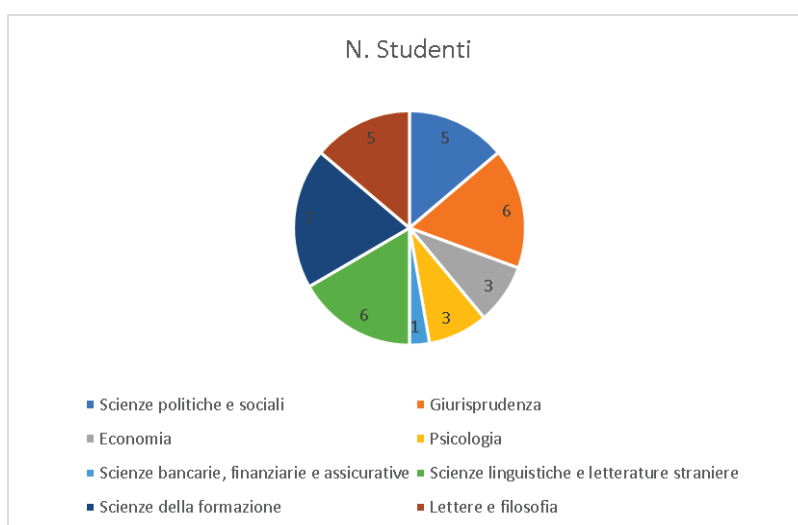


Grafico 5 – Rappresentazione grafica degli studenti con DSA che hanno operato rinunce agli studi e accolto l'intervista, distribuiti per Facoltà

Molti studenti hanno affermato di aver maturato questa scelta da soli, sebbene la maggior parte abbia coinvolto la famiglia e gli amici. Il 75% degli studenti che abbandona, decide di farlo nel primo anno di corso e più della metà degli studenti intervistati (il 58%) ritiene che il Disturbo Specifico di Apprendimento non abbia influito in alcun modo sulla scelta della rinuncia agli studi, tanto che dei 36 studenti intervistati, solamente 2 hanno deciso di affidarsi al nostro Servizio di Ateneo nel percorso di riorientamento. E' stata presa in considerazione la possibile ritrosia nel comunicare e condividere le proprie difficoltà di appren-



dimento e chiesto espressamente agli studenti di rispondere nuovamente al quesito per essere certi che le risposte non fossero influenzate da questo possibile disagio.

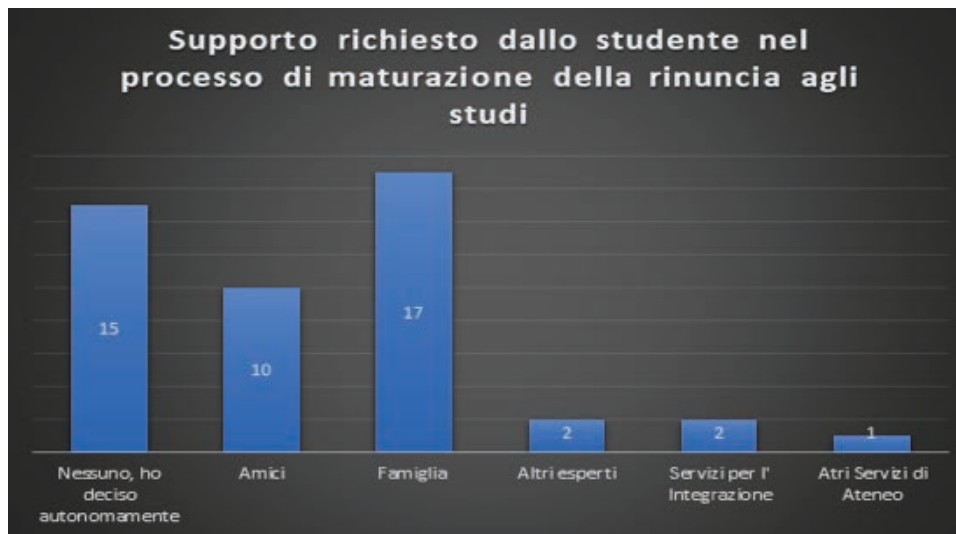


Grafico 6 – Rappresentazione grafica della richiesta di supporto operata dagli studenti in fase di rinuncia agli studi

In merito alle motivazioni che hanno portato alla rinuncia, gli studenti hanno potuto opzionare più risposte contemporaneamente, tra quelle presenti nella casella di controllo per registrarne le incidenze. Le motivazioni della rinuncia agli studi collezionate durante l'intervista telefonica, sono differenti e hanno un'attribuzione causale che possiamo definire equamente distribuita tra interna ed esterna:

- in alcuni casi il corso non piaceva o gli studenti riconoscono di non aver studiato a sufficienza (attribuzione interna);
- in altri, la rinuncia viene attribuita alle difficoltà economiche, famigliari, di contesto (covid), difficoltà degli esami (attribuzione esterna).

Per alcuni studenti la rinuncia ha rappresentato un vero e proprio cambio di progetto di vita come dimostra il numero di volte che una tipologia di risposta è stata opzionata:

- 9 scelte per l'opzione "ho preferito andare a lavorare";
- 14 scelte per l'opzione "ho preferito cambiare corso/Università;
- 19 scelte per l'opzione Altro che conteneva al suo interno difficoltà economiche, legate alla pandemia, motivi personali (quali cambi di città, difficoltà famigliari), percezione di mancato supporto.

Per concludere, i dati raccolti ci permettano di evidenziare che:

- il 58% degli studenti rinunciatari del campione preso in esame dichiara che i Disturbi Specifici di Apprendimento non hanno influenzato la loro scelta;
- le motivazioni che hanno condotto alla scelta segnalano, in gran parte, nuovi progetti di vita dello studente.



2.3.3 Aspetti qualitativi del percorso DSA DAYS proposto agli studenti iscritti al primo anno di corso e le ricadute sul Metodo di Studio e sulle performance degli studenti con DSA

Per ottenere un quadro quanto più completo e registrare evidenze utili per una corretta analisi delle esperienze degli studenti con DSA all'interno del nostro Ateneo è risultato opportuno approfondire con una indagine rispetto alle loro esperienze e vissuti in seguito ai contatti e al percorso di approfondimento sul Metodo di studio proposto dal Servizio Integrazione. L'indagine è stata condotta, come illustrato in precedenza, utilizzando questionari di monitoraggio che hanno previsto tre diverse somministrazioni rivolte agli studenti che hanno partecipato al percorso chiamato DSA Days nell'a.a. 2021-2022. La prima domanda dei questionari sul Metodo di Studio – “Hai mai riflettuto sul tuo metodo di studio?” – aveva l'obiettivo di sondare l'abitudine metacognitiva generale degli studenti di pensare al proprio metodo di studio come una dimensione di lavoro in evoluzione. In prima compilazione il 79% degli studenti ha risposto positivamente, in seconda il 93%, in terza il 70%. Alla luce di questa fotografia potremmo ipotizzare che la partecipazione ai DSA Days abbia costituito un'occasione per riflettere criticamente sulle proprie strategie di studio. Per quanto concerne l'item successivo – “Quanto pensi che sia efficace il tuo metodo di studio?” – emerge chiaramente un miglioramento nella percezione di efficacia dalla prima all'ultima somministrazione, dopo la fase di sperimentazione della sessione invernale.

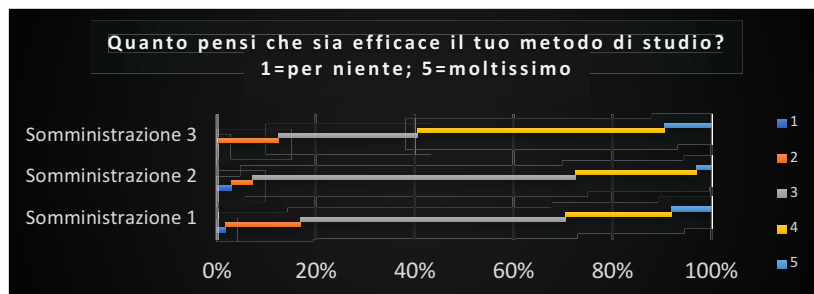


Grafico 7 – Rappresentazione grafica dell' auto-percezione di efficacia del proprio Metodo di Studio, distribuita nelle tre somministrazioni

L'intervallo di rapporto tra le opzioni di risposta, ove 1 indica che lo studente non ritiene per nulla efficace il proprio Metodo di Studio e 5 rappresenta un'altissima percezione di efficacia e soddisfazione dello studente, mostra chiaramente come in terza somministrazione le maggiori risposte opzionate siano quelle più alte e, cioè, 4 e 5. Notevole soprattutto l'aumento dell'opzione 4 (in giallo nel Grafico 7). Anche l'item successivo – “Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni scolastici e personali che mi attendono. So gestire le scadenze in modo da riuscire a rispettare le tempistiche e avere tempo libero” sembra essere influenzato dal periodo di assestamento della sessione invernale. In seconda somministrazione, infatti, aumenta la polarizzazione nel posizionamento degli studenti sul tema dell'organizzazione: il 22% risponde tra 1 e 2 e il 36% tra 4 e 5. In terza somministrazione, invece, crolla la fascia bassa e aumenta la fascia medio-alta (il 50% attribuisce un punteggio tra 4 e 5). La domanda valuta la capacità di pianificare e di organizzare il proprio tempo e la propria attività di studio. Il tema della pianificazione e dell'organizzazione rimane centrale durante il percorso DSA Days e ripreso in più battute durante la consulenza pedagogica One-to-One. Lavorare su questo piano, permette allo studente di acquisire una maggiore capacità nella gestione degli impegni accademici che sono di gran lunga diversi rispetto a quelli gestiti durante il percorso scolastico. A riprova che è necessario accogliere il cambiamento, lo studente che si è lasciato ingaggiare durante la consulenza pedagogica, ha lavorato ampiamente per imparare a gestire il carico di lavoro, le scadenze e l'organizzazione equilibrata (tempo studio/tempo libero). Con la terza somministrazione le opzioni 1 (per nulla) e 2 (pochissimo) si riducono notevolmente (rispettivamente in blu e arancio nel Grafico 8) per cedere più ampio spazio e alle fasce più alte.

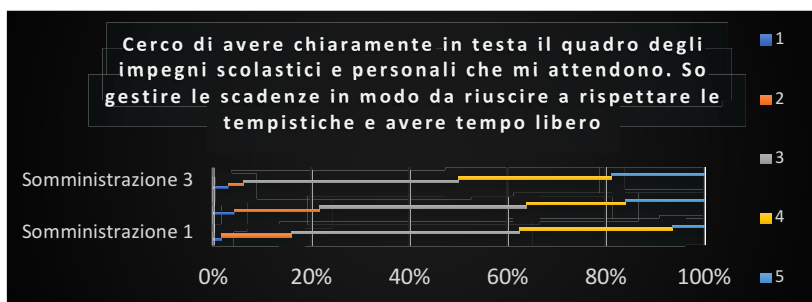


Grafico 8 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione di efficacia della personale pianificazione, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “*Riesco a stimare la difficoltà del compito e ad organizzarmi di conseguenza identificando le corrette modalità per organizzare il materiale oggetto di studio, individuare le più adeguate strategie*”, valuta le strategie di preparazione ad una prova. Lo studio è un’attività complessa che coinvolge abilità cognitive e metacognitive e lo studente strategico è colui che svolge attività orientate verso un obiettivo, potenzialmente consapevoli e controllabili. La capacità di utilizzare consapevolmente ed efficacemente le strategie di studio costituisce un’importante competenza che si evolve durante il percorso scolastico e le difficoltà di studio che emergono coinvolgono potenzialmente gli aspetti motivazionali e/o strategici. Anche per questo item si osserva un incremento di efficacia da parte degli studenti: in prima somministrazione la metà degli studenti risponde “abbastanza” (in grigio nel Grafico 9) mentre l’altra metà si divide equamente tra “poco” (in arancione nel Grafico 9) e “molto” (in giallo nel Grafico 9). In terza somministrazione la fascia di studenti che risponde “poco”, invece, è inferiore al 10% mentre gli studenti che rispondono “molto” o “moltissimo” (in azzurro nel Grafico 9) rappresentano la metà degli intervistati. Con ciò è possibile ipotizzare un miglioramento del repertorio di strategie in possesso degli studenti per la preparazione alle prove d’esame.

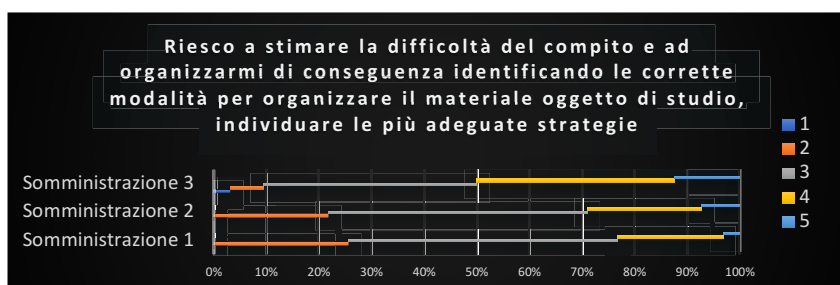


Grafico 9 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione di efficacia della personale organizzazione, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “*Ho l’abitudine di controllare se veramente ho capito ciò che ho studiato, ponendomi delle domande, schematizzando o facendo esercizi*” interroga la capacità autovalutazione degli studenti, cioè quella capacità di monitorare il proprio apprendimento, valutando quanto si è preparati per trarne delle conseguenze per la gestione dello studio. In terza somministrazione aumentano del 25% rispetto alla prima somministrazione gli studenti che hanno risposto “moltissimo” (in azzurro nel Grafico 10) e diminuisce solo del 5% la percentuale di studenti che in prima somministrazione ha risposto “per niente” (in blu nel Grafico 10) o “poco” (in arancione nel Grafico 10). Ciò fa ipotizzare che chi era già abituato a sfruttare questa abilità l’ha migliorata nel tempo, mentre una percentuale di coloro che non hanno coltivato tale abilità ha cominciato a metterla in atto.

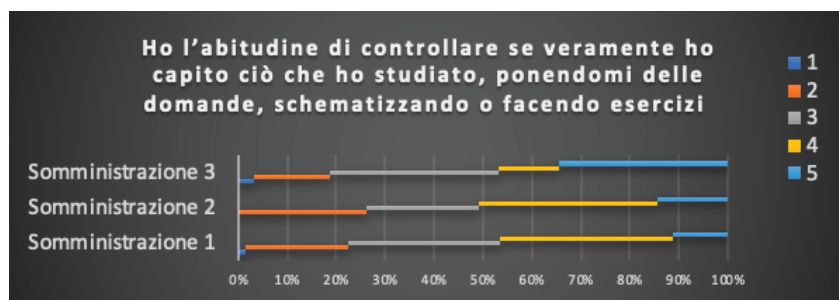


Grafico 10 – Rappresentazione grafica dell'auto-percezione di efficacia della personale autovalutazione, distribuita nelle tre somministrazioni

I due successivi Items “Quando studio mi risulta difficile distinguere le informazioni che ricorderò bene da altre che farò fatica a ricordare” e “Se mi va male un compito/esame cerco di individuarne i motivi” valutano la sensibilità metacognitiva, ovvero la capacità di riflettere sul funzionamento della propria mente impegnata nello studio. Il primo item registra bassi livelli di base: in prima somministrazione il 45% degli studenti attribuisce un punteggio di 1 o 2 (rispettivamente in blu e arancione nel Grafico 11), in seconda somministrazione, poi, lo fa addirittura più del 50%. In terza somministrazione la distribuzione delle risposte rimane pressoché invariata. È evidente una situazione di scarsa percezione di efficacia da parte degli studenti per quanto riguarda la sensibilità metacognitiva. I risultati sono coerenti con le osservazioni qualitative rilevate in consulenza pedagogica: molti studenti riportano di non essere capaci di riconoscere cosa sarà per loro più facile o difficile ricordare dei contenuti studiati. Ciò ha delle ripercussioni importanti soprattutto sulle caratteristiche delle mappe che poi vengono presentate per l'utilizzo agli esami. Gli studenti con bassa sensibilità metacognitiva, infatti, tendono a presentare delle mappe molto ricche di contenuti informativi e di definizioni, in generale strumenti poco adeguati. Il lavoro durante la Consulenza Pedagogica per introdurre strumenti compensativi meno esterni, come il foglio bianco per organizzare i pensieri e strutturare schemi in situazione, permette di lavorare sulla sensibilità metacognitiva e, conseguentemente, sull'autostima e l'autoefficacia dello studente che impara a riconoscersi competenze e autonomia rispetto alle mappe. Dalle analisi qualitative dei colloqui di consulenza, emerge che questa strategia più interna che durante gli esami del primo semestre viene usata solo dal 7,2% di studenti, viene utilizzata, durante gli esami del secondo semestre con una percentuale in crescita del 15,6%. Il secondo item, invece, presenta degli ottimi riscontri positivi già in prima somministrazione, per cui il 60% degli studenti attribuisce un punteggio tra 4 e 5 (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 12) e tali punteggi si conservano tutto sommato invariati fino in terza somministrazione. Questo permette di ipotizzare che l'autovalutazione dopo l'esame sia una pratica ben consolidata tra gli studenti. Rientrando nella categoria delle competenze cognitive complesse, non è pensabile, infatti, poter ipotizzare un allenamento o training specifico per far emergere questa abitudine se non in modo trasversale. Per tale ragione, come emerge chiaramente dal grafico (e dallo scarso indice di variabilità che emerge), sono soprattutto gli studenti che hanno a lungo lavorato per la promozione di un *locus of control* interno negli anni che riportano la medesima abitudine durante l'esperienza universitaria.

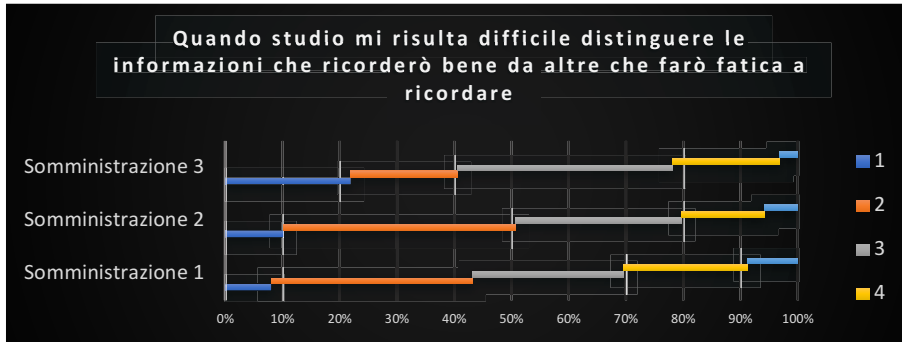


Grafico 11 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione di efficacia della personale consapevolezza e metacognizione, distribuita nelle tre somministrazioni

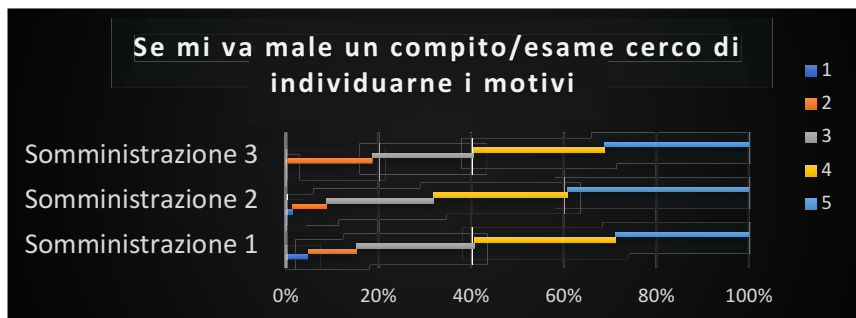


Grafico 12 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione degli stili attributivi, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “Quando studio mi piace rielaborare a modo mio quanto leggo, trovando le informazioni principali, riformulando i concetti e creando collegamenti” richiede agli studenti di valutare il grado di elaborazione personale e di approfondimento. In prima somministrazione risponde “molto” o “moltissimo” (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 13) più del 50% degli studenti; in terza somministrazione solo il 35%. Aumenta anche di 5 punti percentuali rispetto alla prima somministrazione l’opzione “poco” (in arancione nel Grafico 13). Si osserva, quindi, un progressivo ridimensionamento dell’utilizzo di questa pratica importantissima per uno studio di qualità; sarebbe necessario approfondire le ragioni del fenomeno, si può ipotizzare che derivi dalla maggiore complessità e dal carico di lavoro richiesto dalle sessioni.

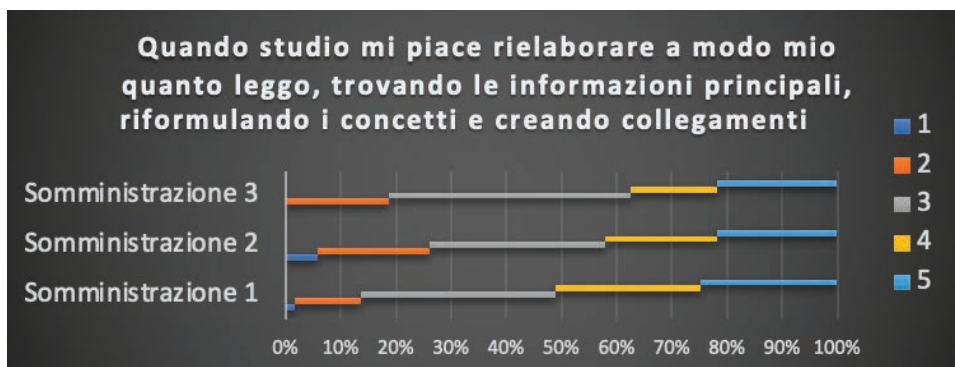


Grafico 13 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione delle capacità di rielaborazione e argomentazione, distribuita nelle tre somministrazioni



I successivi items indagano, invece, la dimensione emotiva. In particolare:

- il tratto d’ansia circa il compito scolastico con gli items “L’ansia per l’esame/una verifica mi impedisce di concentrarmi” e “Se un argomento di studio mi sembra troppo complicato mi innervosisco e non riesco ad affrontarlo, rimandando o evitando l’attività di studio”
- La resilienza, con l’item “Supero l’agitazione e la tensione e mi riprendo dai momenti di difficoltà nello studio. Sono in grado di superare la mia delusione per un insuccesso scolastico/universitario”

Si osserva un alto tratto d’ansia di base: in prima somministrazione il 55% degli studenti attribuisce un punteggio di 4 o 5 (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 14) all’item “L’ansia per l’esame/una verifica mi impedisce di concentrarmi”, che indaga l’impatto dell’ansia durante l’esame e il 35% attribuisce lo stesso punteggio all’item “Se un argomento di studio mi sembra troppo complicato mi innervosisco e non riesco ad affrontarlo, rimandando o evitando l’attività di studio” (Grafico 15), che indaga, invece, il ricorso alla strategia di coping disfunzionale di evitamento durante lo studio.

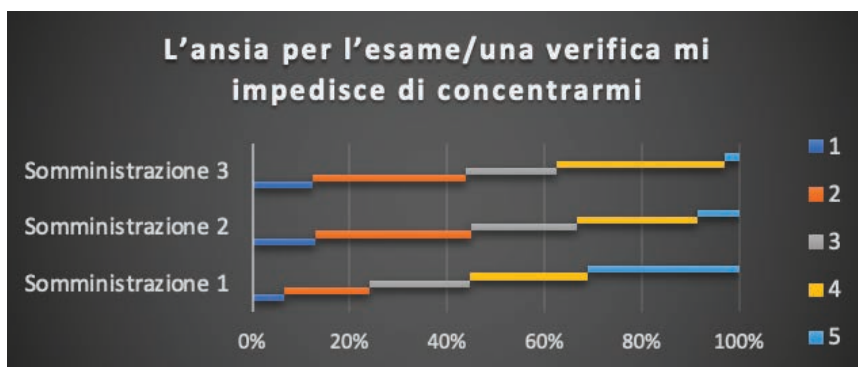


Grafico 14 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione dell’impatto dell’ansia da prestazione sulla personale performance, distribuita nelle tre somministrazioni

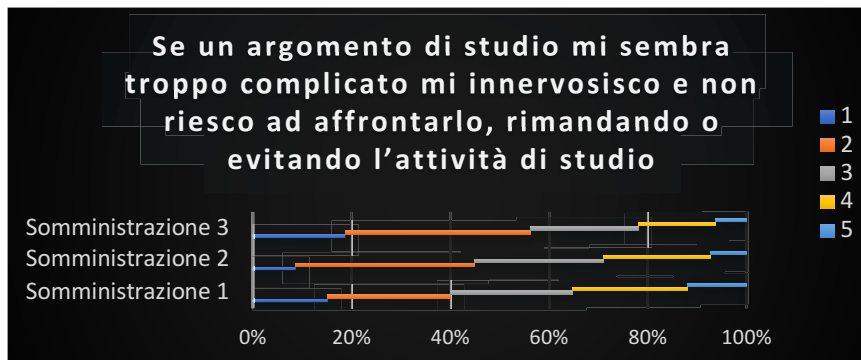


Grafico 15 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione dell’impatto dell’evitamento sulla personale performance, distribuita nelle tre somministrazioni

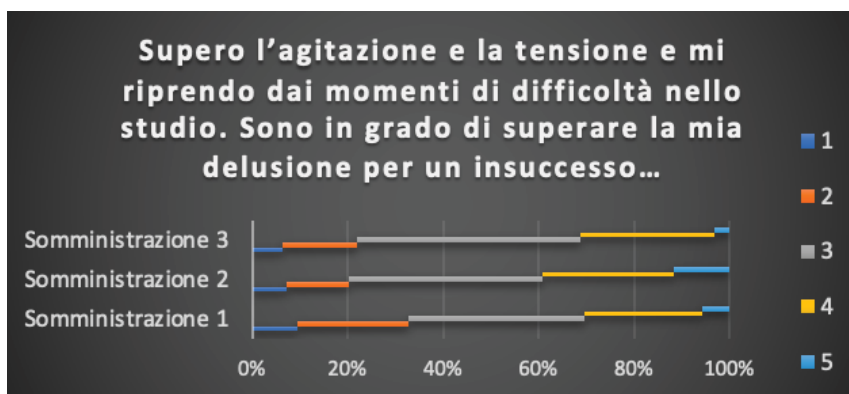


Grafico 16 – Rappresentazione grafica dell' auto-percezione di gestione delle frustrazioni determinate da insuccessi o difficoltà, distribuita nelle tre somministrazioni

Queste rilevazioni registrano livelli di abbassamento dell'ansia da prestazione in seconda e terza somministrazione, permettendo così di ipotizzare un miglioramento nelle strategie di *coping* emotivo degli studenti e una aumentata percezione di gestione delle frustrazioni determinate dagli insuccessi o dalle difficoltà (come si evince dal Grafico 16).

Conclusioni

In conclusione, possiamo evidenziare come la consulenza pedagogica offerta agli studenti con DSA iscritti in Ateneo consenta loro di sentirsi appoggiati durante tutte le fasi del loro percorso accademico, dall'orientamento iniziale al monitoraggio costante. L'orientamento in ingresso ha lo scopo di supportare gli studenti nella scelta e nell'individuazione del percorso più idoneo alle loro caratteristiche e aspirazioni, portando, ove necessario, a un riorientamento iniziale e cambi di corso dopo il primo anno. Il lavoro sulla metacognizione, la pianificazione e il Metodo di studio, permette allo studente con DSA di scegliere con maggiore attenzione gli strumenti e le strategie compensative più adatte al loro funzionamento. Molti studenti arrivano in Università con l'abitudine di utilizzare svariate misure e strategie che non rispettano sovente le loro potenzialità, motivo per cui spesso ricorrono a mappe (e altri strumenti esterni) troppo minuziose e poco efficaci, o addirittura si appoggiano per risolvere i loro problemi ad insegnanti privati invece di lavorare sulle personali autonomie necessarie per il successo formativo. Gli studenti che si sono affidati e lasciati accompagnare in questo percorso di crescita giungono al percorso di Laurea Magistrale con maggiore consapevolezza e autonomia tanto che, come dimostrano i dati, performano addirittura meglio degli altri studenti iscritti alle medesime Lauree Magistrali d'Ateneo. Credere nelle potenzialità degli studenti e accompagnarli in questo percorso di maturazione e consapevolezza, complesso e necessario allo stesso tempo, permette di registrare questa curva di crescita che ci pare significativa da condividere.

Riferimenti bibliografici

- Bartoletti, A. (2013). *Lo studente strategico. Come risolvere rapidamente i problemi di studio*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2009). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cellamare, S., & Grasselli, B. (2012). *Essere tutti studenti all'università. Competenze cognitive affettive e relazionali in un processo di inclusione*. Roma: Armando.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.



- d'Alonzo, L., & Carruba, M.C., (2018). Il docente inclusivo in università: fra presenza, spazi e comunicazione. In *CALD una rete per l'inclusione. Studi in memoria di Walter Fornasa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guaraldi, G., Pedroni, P., Moretti Fantera, M., & Calovi, C. (2010). *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Høholt, M., Graungaard, D., & Bouvin, N.O. (2021). Toward a model of progression in computational empowerment in education. *International Journal of child-computer interaction*.
- Maggiolini, S., & Molteni P., (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 249-262.
- Mancinelli, M.R. (2007). *Il colloquio come strumento di orientamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Martinelli, M. (2018). *La mediazione pedagogica. Un percorso da Socrate a Reuven Feuerstein*. Roma: Studium.
- Medeghini R., Valtellina E., D'Alessio S., Vadalà G., & Marra A. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meneghetti, C., De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Morina, A., & Carballo, R., (2017). *The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. Evaluation program planning*.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning*. Trento: Erickson.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (2018). *Universal inclusion. Right and opportunities for Students with disabilities in the academic context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Riddell, S. et al. (2004). *Disabled student in higher education: a reflection on research strategies and findings*. The disability Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners. Association for Supervision & Curriculum Development*, 1st Edition.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.