
Ricerca educativa in ambito informale
Educatione research in informal field



Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca

The potential of students with learning difficulties and studying at home. Research data

Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre
marianna.traversetti@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper deals with the theme of the valorisation of students' potentials and talents with specific learning disorders – DSAs that the latter have, sometimes even at a high level, despite the difficulties.

At school, teachers have the task of bringing out individual talent, which is not to be considered as a gift, but as a dispositional combination of the cognitive and emotional potential of each student.

The study activities can in fact represent an area in which students with DSA progressively enhance cognitive, organizational and emotional strategies on the basis of individual potentials and learning styles. These considerations place the need for teaching that takes into account the potential of each person and that is able to concretize the right of all students to study and learn the ability to continue learning along the course of life.

In this framework, some results are presented concerning the use of cognitive strategies in the home study. In particular, the parents' point of view is taken into consideration on the study method adopted both by the students with DSA and by the other students of the class. These outcomes are drawn from a wider research on the promotion of the method of study in primary and secondary schools of first degree.

Nel contributo si affronta il tema della valorizzazione dei potenziali e dei talenti degli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA che questi ultimi possiedono, talvolta anche ad alto livello, nonostante le difficoltà.

A scuola, gli insegnanti hanno il compito di far affiorare il talento individuale, che non è da considerarsi come un dono, bensì quale combinazione disposizionale del potenziale cognitivo ed emotivo di ciascun allievo.

Le attività di studio possono infatti rappresentare un ambito in cui gli allievi con DSA potenziano progressivamente le strategie cognitive, organizzative ed emotive sulla base dei potenziali individuali e degli stili di apprendimento. Tali considerazioni pongono l'esigenza di una didattica che tenga conto del potenziale di ciascuno e che sia in grado di concretizzare il diritto di tutti gli allievi di studiare e di apprendere la capacità di continuare ad imparare lungo il corso della vita.

In tale quadro, si presentano alcuni risultati relativi all'uso delle strategie cognitive nello studio a casa. In particolare, si dà conto del punto di vista dei genitori sul metodo di studio adottato sia da parte degli allievi con DSA sia da parte degli altri allievi della classe. Tali esiti sono tratti da una più ampia ricerca sulla promozione del metodo di studio nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

KEYWORDS

Individual Talent; Specific Learning Disorders; Training Success; Cognitive Potentiality; Study.

Talento Individuale; Disturbi Specifici di Apprendimento; Successo Formativo; Potenzialità Cognitive; Studio.

1. La formazione dei talenti e la scuola

L'attuale società della conoscenza, che sta attraversando la difficile crisi del *welfare state*, è accompagnata, in tale processo, da un dibattito sempre più emergente ed incisivo sul *learnfare state* (Baldacci & Margiotta, 2012), ovvero sulla promozione delle capacità umane attraverso l'apprendimento permanente (Commissione europea, 2000; 2005; Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006) e sul passaggio irrinunciabile dal *training* all'*education* nell'ambito dell'offerta di formazione.

Tale passaggio può essere facilitato e realizzato anche attraverso la valorizzazione del talento individuale, rendendo cioè possibile agli allievi in formazione di esprimersi, di sviluppare le proprie attitudini, di riconoscerle e di condividerle, come in un circolo virtuoso, arricchente e reciproco.

“Ben formare” la mente degli allievi in formazione e personalizzare al più alto livello possibile il loro talento rappresenta una delle *mission* innovative del pensare pedagogico e dell'agire didattico (Margiotta, 1997).

Pertanto, «l'insegnamento scolastico e la formazione sono chiamati a sviluppare *apprendimenti competitivi e talenti personali cooperativi* piuttosto che abilità specialistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza» (ivi, p. 11).

Ciascun allievo è quindi impegnato, tramite l'azione consapevole dei docenti, a «scoprire e realizzare i propri talenti individuali (e ad apprezzare il proprio differenziale di apprendimento» (*ibid.*), raggiungendo così il successo formativo (Weinstein & Hume, 1998; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; DPR 275/99, MIUR, 2012).

Su tale sfondo pedagogico-didattico si colloca il compito della scuola di garantire prioritariamente l'inclusione (UNESCO, 2000; 2005; 2009; Stainback & Stainback, 1993; Canevaro, 2006; 2007; Ianes, 2007; Dovigo, 2007; OECD, 2009; Booth & Ainscow, 2014) e il diritto allo studio (D.P.R. 275/1999; Miur, 2011; D.L.vo 63/2017) di tutti gli allievi, ivi compresi coloro i quali presentano disturbi specifici di apprendimento-DSA.

Questi ultimi, al pari degli altri allievi, possono sviluppare potenzialità e talenti in diversi ambiti di vita.

2. I disturbi specifici di apprendimento: difficoltà, potenzialità e talenti

Gli allievi con DSA mostrano difficoltà specifiche così come indicato dalla normativa vigente (L. 170/2010), che ne stabilisce un'interpretazione univoca definendo *dislessia*, *disgrafia*, *disortografia* e *discalculia* rispettivamente come difficoltà: nell'imparare a leggere (decifrazione, velocità e accuratezza rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta), nella rappresentazione grafica e nei processi linguistici di trascodifica (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).

Tenendo conto di tali difficoltà, nei percorsi formativi è necessario sostenere e valorizzare gli allievi con DSA creando ambienti di apprendimento idonei alla realizzazione del loro pieno potenziale e quindi ricchi di facilitatori dell'apprendimento e della partecipazione (WHO, 2001; 2007; 2013; 2017). Questi ultimi sono rappresentati da tutti gli aspetti che connotano il processo formativo e che fanno

sì che l'allievo interagisca positivamente con il contesto scolastico. Tra questi, gli atteggiamenti degli insegnanti e dei compagni di classe, le strategie didattiche, i materiali impiegati *ad hoc*, la disponibilità delle nuove tecnologie, l'accessibilità dell'ambiente fisico scolastico.

In particolare, nell'ambito del processo di costruzione delle abilità di studio, considerato ineludibile per un apprendimento stabile ed efficace (Friso et al., 2012) e per prevenire il fenomeno del *drop out* (Miur, 2011; 2012), i compiti richiesti sono complessi e impegnativi, e conseguentemente è alto il rischio che le difficoltà specifiche di apprendimento vengano riconosciute alla stregua di una mancanza di capacità.

Tuttavia, è opportuno sottolineare che i DSA sono disturbi estremamente eterogenei che si esprimono in modo variegato da allievo a allievo. Anche in letteratura, infatti, è possibile annoverare storie di grande successo scolastico e formativo-professionale, e storie di scarsa riuscita¹.

Gli allievi con DSA, nonostante le difficoltà, dunque, possono mostrare potenziali talenti in molte aree della vita, ad esempio: «nell'elaborazione visiva e spaziale; sono intuitivi e innovativi, sviluppano modalità creative di gestione delle difficoltà e di risoluzione dei problemi; hanno eccellenti capacità di osservazione; sono abili nell'adottare punti di vista non convenzionali; sviluppano ottime relazioni che coinvolgono la gestione del personale. Dimostrano spesso elevate ambizioni e una forte motivazione» (Bovard, 2016, p. 6).

La manifestazione di DSA non coinvolge quindi l'intelligenza e le funzioni cognitive più complesse, che possono invece essere anche superiori alla media, ma esclusivamente le difficoltà specifiche in ambiti funzionali di base.

Le indagini recenti, realizzate anche grazie alle nuove tecniche di studio delle funzioni cerebrali, come la risonanza magnetica funzionale e la Tomografia a emissione di positroni (PET), hanno evidenziato che le persone con dislessia presentano una minore attivazione della corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro in aree del lobo temporale e parietale, mentre manifestano un'attività aumentata in aree del lobo frontale e dell'emisfero destro (Ghidoni, 2016).

Dunque, il cervello degli allievi con DSA funziona in modo differente e ciò, oltre a comportare delle difficoltà, determina anche delle potenzialità che si possono sviluppare in reali talenti.

Il peculiare funzionamento cognitivo degli allievi con DSA può pertanto rivularsi come un problema in una *performance* di lettura, scrittura e/o calcolo, ma può anche divenire un *quid pluris* se si favorisce lo sviluppo del potenziale di cui essi godono in altri ambiti funzionali.

3. I DSA, lo studio e il talento

Se «è cruciale per il destino personale e professionale [...] trovare un equilibrio tra le difficoltà e i talenti» (*ibid*), è allora altrettanto fondamentale che la scuola si impegni a fornire agli allievi con DSA non solo l'opportunità di compensare le loro difficoltà, ma anche di favorire lo sviluppo di reali potenzialità e talenti.

Ciò è possibile anche nell'ambito del processo di costruzione delle abilità di

1 I fattori che maggiormente influenzano la riuscita scolastica, personale e formativo-professionale sono: la gravità del disturbo, il livello di compensazione raggiunto e l'eventuale copresenza di più disturbi (Bovard, 2016).

studio, rispetto al quale occorre promuovere un potenziale cognitivo e di apprendimento tale da assicurare il successo lungo l'arco della vita, in diversi contesti formali, non formali e informali.

Lo sviluppo delle potenzialità individuali, infatti, non è ad esclusivo appannaggio del contesto formale, qual è prettamente quello scolastico, ma piuttosto rappresenta un terreno di concertazione proprio tra i tre contesti succitati.

Anche il contesto familiare e quello extrascolastico, dunque, possono rappresentare luoghi e ambienti in cui le potenzialità individuali sono valorizzate e in cui il giudizio degli altri non si fonda sulle difficoltà specifiche.

Durante l'attività di studio a casa, ad esempio, l'allievo con DSA può riuscire ad esprimere sé stesso e le sue potenzialità di sviluppo, e raggiungere la competenza chiave "imparare ad imparare" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006), attraverso l'acquisizione di un metodo². Tale competenza si riassume nell' «abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzar(lo) [...] anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. (Essa) comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, (e) comporta (altresi) l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento» (*ibid.*).

È il caso di sottolineare che imparare a sviluppare il proprio potenziale cognitivo ed emotivo come espressione del talento individuale non si traduce nel raggiungimento degli stessi livelli di talento e di competenza talentuosa da parte di tutti, quanto piuttosto nel perseguire certi livelli in coerenza con le potenzialità individuali di partenza.

Da questo punto di vista, tendere allo sviluppo massimo delle potenzialità individuali per far affiorare i talenti significa, in buona sostanza, mirare alla costruzione di «profili formativi» (Margiotta, 1997) costituiti di conoscenze, di regole, di organizzatori cognitivi, e non di apprendimenti in senso stretto, in una parola di talenti, e di padronanza³. Ossia, si tratta di puntare alla capacità di *saper essere*, in termini di *sapersi* adattare alle situazioni e di *saper riorganizzare* creativamente le personali esperienze di apprendimento e di vita.

In questa prospettiva, anche gli allievi con DSA, nei diversi contesti di vita (la famiglia, la scuola, gli ambienti sportivi e ricreativi ecc.), devono essere messi nelle condizioni di muoversi consapevolmente fino a raggiungere il massimo grado possibile di padronanza.

La costruzione del profilo formativo individuale si fonda anche sullo sviluppo delle abilità di studio che consentono agli allievi di raggiungere una esperienza esperta e di acquisirne padronanza attraverso la maturazione del metodo di stu-

2 Un intervento teorico-operativo (Cornoldi *et al.* 2010), precedente la legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" sottolinea, in particolare, come il metodo di studio costituisca la "prima misura compensativa" per l'allievo con DSA. Infatti, senza di esso, «qualsiasi altro strumento compensativo, anche quello tecnologicamente più avanzato, non sarà sufficiente a *compensare* il disturbo di lettura e a consentire quindi la possibilità di apprendere» (*ivi*, p. 78).

3 «La padronanza del compito esperto si può definire come la capacità di *generalizzare* i contenuti di apprendimento e i processi, e di *rappresentarli* a sé stessi» (Margiotta 1997, p. 144).

dio. Ciò permette di far affiorare potenzialità del singolo e di dar senso a queste stesse nella consapevolezza di poter raggiungere nuove mete e nuovi successi.

4. Lo studio a casa e lo sviluppo delle potenzialità

Ogni allievo inizia a sviluppare le abilità di studio e a costruirsi un metodo «all'interno della scuola, nel corso delle attività didattiche gestite dagli insegnanti e durante le quali sperimenta l'efficacia della propria personale capacità di entrare in relazione con il processo di apprendimento in sé, con i saperi e con il livello emozionale che deriva dall'impegno cognitivo e dalla messa in gioco delle proprie caratteristiche socio-relazionali» (Chiappetta Cajola, Rizzo & Traversetti, 2017, p. 46-47).

Ciò implica, da parte degli allievi, il potenziamento di una pluralità di competenze che riguardano diversi aspetti, tra cui: la «coerenza strategica, che fa riferimento all'armonica corrispondenza fra giudizi di utilità ed effettivo uso» (De Min Tona *et al.*, 2014, p. 59), la competenza organizzativa e quella emotiva. Dunque, per far affiorare le proprie potenzialità nello studio l'allievo è chiamato a divenire strategico sul piano cognitivo e metacognitivo, autoregolativo e motivazionale, e ad avere conoscenza delle tecniche di studio e della loro utilità, nonché ad acquisire il controllo dei processi relativi al loro impiego.

Tali competenze, per interagire positivamente tra di loro e per contribuire allo sviluppo di altre, si possono apprendere, ampliare e realizzare in plurimi contesti. Lo sviluppo delle abilità di studio e la costruzione del metodo si estendono, infatti, anche al di fuori della scuola e divengono acquisizioni poliedriche che non si esauriscono in classe, ma piuttosto continuano e progrediscono in famiglia e nella società.

Studiare bene a casa, in particolare, è un'abilità che contribuisce ad acquisire una padronanza generale nello studio (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Per un verso, infatti, lo studio a casa soddisfa molto più delle attività in classe (Benedetto & Pacicca, 2014), in quanto consente un maggiore ambito di scelta e di iniziativa personale (Winne & Hadwin, 1998).

Quando l'allievo si impegna per portare a termine con successo i compiti assegnati al di fuori delle sedi e dei momenti scolastici strutturati (*homework*) mette in atto atteggiamenti e comportamenti molteplici e diversi, stabilisce autonomamente gli obiettivi, il tempo, il luogo (Cooper, Robinson & Patall, 2006) e ha l'occasione di manifestare potenzialità in ambiti altri da quelli in cui presenta difficoltà.

E ancora, a casa, l'allievo svolge un'attività individuale con obiettivi posti dagli insegnanti delle varie discipline, ma il suo lavoro di studio, inteso come elaborazione di sintesi, ricerche, testi, esercizi svolti ecc. non implica interventi da parte dei docenti. Inoltre, lo studio si svolge nell'ambiente domestico, in cui l'allievo è più libero di organizzare il *setting* secondo le sue priorità, esigenze ed eventuali limitazioni ambientali, e dove le figure parentali svolgono, sul piano processuale ed emotivo, un ruolo di supporto rispetto all'autonomia di studio e al senso di efficacia personale e di responsabilità individuale (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Ciò mette in luce quanto lo studio a casa possa non solo ampliare il patrimonio conoscitivo dell'allievo, ma anche sviluppare il senso dell'autogestione, dell'autodisciplina, dell'autodirezione verso l'apprendimento (Pellerey, 1996; 2013; Traversetti 2018).

È nell'ottica fin qui delineata che lo studio a casa può costituire un'opportunità per sviluppare il potenziale cognitivo ed emotivo come espressione del talento individuale.

5. Il progetto di ricerca: strumento e campione

Considerata la rilevanza dell'attività di studio come sviluppo del potenziale individuale, si è condotto un progetto di ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006) finalizzato ad indagare le modalità attraverso le quali la scuola promuove l'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

Nell'ambito degli obiettivi esplorati⁴ il progetto ha rilevato, oltre che il punto di vista degli allievi, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, anche quello dei genitori.

È stato infatti somministrato il *Questionario per genitori*⁵ (Friso et al., 2012) che si è dimostrato utile per avere misura di quanto, durante lo studio a casa, l'allievo possa sviluppare il proprio potenziale attraverso atteggiamenti positivi, strategie adeguate e controllo dei processi metacognitivi ed organizzativo-emozionali dell'apprendimento. Il Questionario fa «luce su aspetti diversi, quali l'autonomia nello studio, il tempo impiegato e la presenza di un adulto durante lo studio. Le domande, inoltre, indagano in maniera generale le dinamiche relazionali tra genitori e ragazzo rispetto allo studio a casa» (ivi, p. 24).

In particolare, una parte degli items è rivolta a "sondare come il genitore valuta l'autonomia del figlio nell'esecuzione dei compiti e nella gestione dei tempi di studio, l'organizzazione dei materiali e il rendimento scolastico" (ivi, p. 25).

Rispetto allo strumento originale, affinché il *Questionario* potesse rispondere alle esigenze del progetto di ricerca, le domande di cui è composto sono state aggregate in 3 macro indicatori (tab. 1) riconducibili ad aspetti relativi alle componenti ritenute più rilevanti del metodo di studio, e precisamente: "organizzazione e pianificazione del lavoro", "gestione delle emozioni", "uso delle strategie cognitive e di apprendimento" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

- 4 Gli obiettivi indagati dal progetto di ricerca 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 raggiunte da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio.
- 5 Il *Questionario per genitori* è costituito da quindici affermazioni e richiede di valutare, per ciascuna di esse, la frequenza con cui appaiono i comportamenti descritti su una scala Likert (Corbetta, 2003): "Mai o solo qualche volta", "Non sempre", "Sempre o quasi sempre".

Macro indicatori (Metodo di studio)	Comportamenti allievi	Mai o solo qualche volta	Non sempre	Sempre o quasi sempre
Organizzazione e pianificazione del lavoro	1. Di solito porta a termine i compiti assegnati per casa	1	2	3
	4. Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto	1	2	3
	5. Trascrive correttamente i compiti nel suo diario	1	2	3
	6. Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia	1	2	3
	7. Organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio: ad esempio, libri, dizionario, quaderni	1	2	3
	8. Porta in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio: ad esempio, pennelli, colori, righello, scarpe da ginnastica	1	2	3
	9. Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici	1	2	3
	13. Consegna i compiti assegnati per casa, secondo i tempi concordati	1	2	3
	Gestione delle emozioni	15. Appare concentrato durante l'attività di studio	1	2
3. Richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso		1	2	3
Uso delle strategie cognitive e di apprendimento	10. Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate	1	2	3
	11. Risulta preparato alle interrogazioni	1	2	3
	12. Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente	1	2	3
	14. I compiti risultano completi e ordinati	1	2	3
	2. Approfondisce i compiti assegnati per casa attraverso l'uso di enciclopedia, dizionario, ecc.	1	2	3

Tab. 1. Dettaglio Item Questionario per genitori (Friso, et al., 2012) raggruppati per i macro indicatori considerati

Di seguito, la tabella del campione dei rispondenti.

Classe frequentata	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		
	NO	SI	Totale
Quinta classe scuola primaria	187	14	201
Prima classe scuola secondaria primo grado	192	26	218
Totale	379	40	419

Tab. 2. Distribuzione del campione rispondenti al Questionario per genitori

Le classi coinvolte sono state le medesime alle quali sono stati somministrati gli altri strumenti di rilevazione dei dati⁶.

Le risposte dei genitori hanno permesso di evidenziare che non sempre la scuola promuove il potenziale degli allievi attraverso l'acquisizione di abilità di studio e che tutti gli allievi (con e senza DSA) non sono sempre posti nelle condizioni ottimali per valorizzare il loro talento. Tali esiti sono suffragati anche dai dati emersi dalla lettura globale dagli altri strumenti di rilevazione utilizzati nel complesso della ricerca, illustrati in diversi contributi⁷.

6. Uso delle strategie cognitive e di apprendimento: i risultati

In questa sede, si dà conto esclusivamente dei risultati relativi al macro indicatore "Uso delle strategie cognitive e di apprendimento", in quanto possono fornire, unitamente a quelli emersi dagli altri strumenti impiegati nell'ambito del progetto, un quadro sulla promozione del potenziale cognitivo individuale di tutti gli allievi (con e senza DSA). Lo sviluppo di tale potenziale è stato indagato attraverso 5 items (graf. 1 e 2) che hanno permesso di rilevare l'acquisizione delle abilità di studio anche confrontando i risultati tra le due tipologie di allievi.

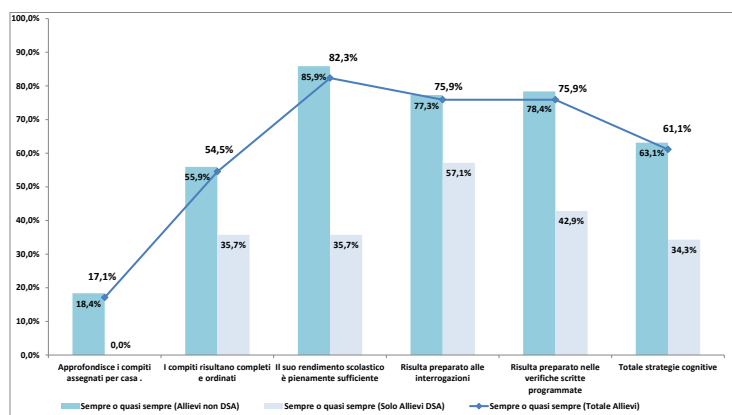


Grafico1. Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola primaria

- 6 Gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nell'ambito del progetto di ricerca sono i seguenti: *Core set ICF-CY per insegnanti* (Chiappetta Cajol, 2015; 2017), *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta* (QSAr) (Pellerey 2015), *Core set Nuovo Index/ICF-CY* (Chiappetta Cajola & Traversetti 2015), *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.
- 7 I risultati tratti dai diversi strumenti di rilevazione dei dati e la lettura globale degli stessi sono pubblicati in: 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, 27-151; Traversetti M.

Il grafico 1 mostra che, secondo i genitori, nello studio a casa, globalmente, gli allievi con DSA di scuola primaria evidenziano maggiori difficoltà nello sviluppo del proprio potenziale rispetto agli altri allievi della classe.

L'analisi di dettaglio permette di evidenziare che nessun allievo con DSA su 14⁸ approfondisce "Sempre o quasi sempre" i compiti assegnati per casa attraverso il ricorso all'uso di enciclopedie, dizionario ecc.

Ciò può essere motivato dal fatto che il lavoro di approfondimento richiede un carico eccessivo sul piano cognitivo ed un ulteriore impiego di tempo che, per l'allievo con DSA, sarebbe dispersivo ai fini della comprensione delle informazioni e della gestione del tempo da dedicare ai compiti assegnati a casa (Cornoldi *et al.* 2010).

Tuttavia, anche gli altri allievi della classe non ottengono una *performance* positiva. Infatti, solo 34 genitori su 185 (18,4%) dichiarano che il proprio figlio approfondisce i compiti "Sempre o quasi sempre". Tali criticità necessiterebbero, evidentemente, di un'attenzione mirata da parte degli insegnanti, i quali sono chiamati a esemplificare una pratica di apprendimento guidata, ripetuta e variata, che possa costituire un modello di istruzione ricettivo e direttivo, per apprendere strategie di approfondimento dello studio.

Un altro dato interessante è quello relativo all'affermazione "I compiti risultano completi e ordinati". Meno della metà degli allievi con DSA (5 su 14, ovvero 35,7%) e più della metà degli altri allievi (104 su 186, ovvero 55,9%) svolge "Sempre o quasi sempre" i compiti in modo completo e ordinato. Infatti, 8 genitori di allievi con DSA su 14 (57,1%) dichiarano che ciò accade "Non sempre" e 1 (7,1%) "Mai o solo qualche volta". Tale dato può anche indicare che i compiti non sono sempre adeguati alle caratteristiche degli allievi (in termini di quantità, capacità organizzativa, tempo impiegato per svolgerli).

Considerato che gli allievi con DSA hanno molte difficoltà a svolgere i compiti per casa in autonomia (Paiano, Tucci & Cornoldi, 2010), le abilità di focalizzare l'attenzione, gestire il tempo, valutare i risultati, lavorare autonomamente sui compiti (di lunghezza e complessità crescenti) dovrebbero essere sviluppate nel corso della scuola primaria, attraverso programmi mirati alla loro acquisizione (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001). Ciò contribuirebbe alla compensazione delle difficoltà e allo sviluppo delle potenzialità cognitive in ordine ad abilità diverse e plurime.

È fondamentale, ad esempio, per sviluppare il senso di autonomia nello svol-

(2017). I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 427-433; Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A.L., Traversetti, M. (2017). Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo. *Lifelong Lefewide Learning*, 13, n. 29, 59-77. ISSN 2279-9901. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL>; Traversetti M. (2018). *Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio*. A. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di) *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 1, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 223-238; Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. *Education Sciences & Society*, vol. 1, pp. 22-48.

8 Le famiglie degli allievi con DSA della scuola primaria partecipanti all'indagine sono 15, ma i genitori di un allievo non hanno riconsegnato il *Questionario per genitori*. Dunque, l'analisi dei dati viene qui commentata, per questo ordine di scuola, su una base campionaria di 14 allievi con DSA.

gimento dei compiti da parte dell'allievo con DSA, che gli insegnanti non solo precisino le consegne e le modalità di svolgimento di questi, ma che anche si assicurino che l'allievo abbia capito le consegne ed abbia le conoscenze essenziali per poterli svolgere. Ciò è dimostrato dal fatto che «l'apprendimento è facilitato quando gli alunni capiscono bene che cosa devono apprendere e utilizzano ciò che conoscono per costruire nuovi significati» (Calvani, 2014, p. 43-44).

Inoltre, è opportuno considerare che poco più della metà dei genitori degli allievi con DSA (8 su 14) sostengono che i loro figli risultano preparati nelle interrogazioni "Sempre o quasi sempre", seppur in una percentuale inferiore rispetto agli altri allievi (57,1% vs 77,3%). Ciò potrebbe significare che lo studio nell'ambiente domestico, in vista di una successiva interrogazione, è funzionale ad esprimere il potenziale cognitivo. Tuttavia, tale dato è da porre in relazione con quello riguardante la preparazione nelle verifiche scritte programmate, in cui solo 6 genitori di allievi con DSA su 14 (42,9%) rispondono "Sempre o quasi sempre" e 7 su 14 "Non sempre".

Vi è, dunque, una lievissima differenza tra le interrogazioni e le verifiche scritte.

Riguardo tali aspetti, è opportuno considerare che, «a fronte della consapevolezza, avvertita in larga parte dai docenti, di garantire la corrispondenza tra obiettivi didattici e prove di verifica, non altrettanto può dirsi della correttezza di impiego degli strumenti per la misurazione dei dati rilevati. Infatti, è diffusa una mancata o scarsa consapevolezza delle caratteristiche metrologiche dei diversi tipi di prove e, sostanzialmente, del grado di affidabilità e di significatività delle conoscenze relative ai processi e ai prodotti formativi che esse consentono di rilevare» (Chiappetta Cajola, 2008, p. 291).

Ciò determina talvolta la selezione, da parte degli insegnanti, di prove di verifica non strettamente rispondenti agli obiettivi di apprendimento perseguiti durante le lezioni ed una conseguente tendenza a non prestare grande attenzione all'attività valutativa, che dovrebbe essere invece collocata all'interno di una significativa situazione interattiva tra insegnante e allievo, tale da porre quest'ultimo nelle condizioni di accettare la prova e di essere motivato ad essa. Di conseguenza, l'allievo non viene posto nelle condizioni ottimali per esprimere il suo potenziale.

In questo senso, la relazione significativa tra docente e alunno costituisce la condizione essenziale e irrinunciabile entro cui mettere in atto il processo di insegnamento-apprendimento in tutte le classi e, in particolar modo, in quelle frequentate da allievi con DSA.

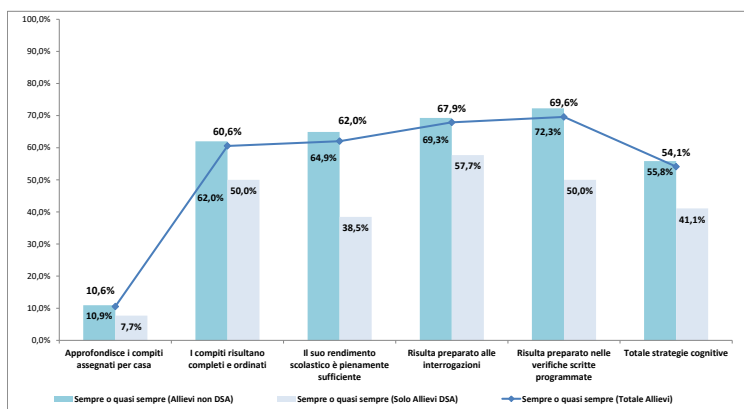


Grafico2. Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola secondaria di primo grado

Il grafico 2 relativo alla scuola secondaria di primo grado mostra che solo 2 allievi con DSA su 26 e solo 21 su 192 altri allievi (7,7% vs 10,9%) approfondiscono i compiti assegnati per casa.

A tale riguardo, se si considerano anche i risultati della scuola primaria, si rileva, per entrambi gli ordini scolastici e per entrambe le tipologie di allievi, una tendenza a non utilizzare dizionari, enciclopedie, altri libri per approfondire i compiti.

Ciò potrebbe significare, come si è detto, una mancata opportunità data agli allievi di scoprire, nell'approfondimento, interessi, curiosità, passioni ed eventuali potenzialità in vasti campi. La scuola, infatti, dovrebbe promuovere attività di approfondimento dello studio attraverso, ad esempio, il ricorso a letture di libri e riviste specializzate, o navigazioni su siti specifici, oppure la consultazione di materiali e strumenti altri dai libri di testo in dotazione alle scuole (L. 53/2003; D.D.G. del 12 maggio 2004). Ciò rappresenterebbe una preziosa occasione educativo-didattica per far affiorare potenzialità e talenti.

Un buon risultato è registrato per i compiti degli allievi con DSA e degli altri allievi, che risultano "completi e ordinati" "Sempre o quasi sempre" (13 su 26 vs 119 su 192; ovvero, 50,0% vs 62,0%), quindi in una percentuale maggiore rispetto alla scuola primaria, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (35,7% vs 55,9% cfr. graf. 1).

Mentre più della metà dei genitori degli altri allievi (64,9%) dichiarano che i propri figli hanno un rendimento scolastico pienamente sufficiente "Sempre o quasi sempre", a fronte del 38,5% dei genitori degli allievi con DSA (124 su 191 vs 10 su 26). Infatti, 13 allievi con DSA su 26 conseguono "Non sempre" un rendimento pienamente sufficiente e 2 "Mai o solo qualche volta".

Questo dato è in linea con quanto accade nella scuola primaria, dove meno della metà degli allievi con DSA consegue "Sempre o quasi sempre" un rendimento sufficiente (5 su 14, ovvero 35,7%), a fronte di più della metà degli altri allievi (158 su 184, ovvero 85,9%). In particolare, sono migliori i risultati relativi al rendimento scolastico degli altri allievi delle classi quinte di scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria (risposte "Sempre o quasi sempre": 85,9% vs 64,9%) e lievemente peggiori quelli degli allievi con DSA (5 su 14 vs 10 su 25, ovvero 35,7% vs 38,5%).

Più della metà degli allievi con DSA e degli altri allievi (57,7% vs 69,3%) risulta preparato alle interrogazioni (risposte "Sempre o quasi sempre": 15 su 26 vs 133 su 192); questo dato è in linea con quello della scuola primaria relativo agli allievi con DSA (57,1 ovvero 8 su 14), ma è inferiore rispetto agli altri allievi (77,3%, ovvero 143 su 185) dello stesso ordine scolastico.

Conclusioni

I risultati di entrambi gli ordini di scuola fanno riflettere sulla promozione delle abilità di studio nella prospettiva inclusiva. È infatti noto che gli allievi con DSA possano costruire, al pari dei coetanei, un adeguato e personale metodo di studio, ma è altrettanto indubbio che, per farlo, devono essere accompagnati nel processo di apprendimento attraverso l'insegnamento di tecniche e di azioni finalizzate a tale scopo e a compensare le eventuali difficoltà incontrate.

Lo sviluppo delle abilità di studio può costituire un terreno formativo per far affiorare la capacità di reagire al disturbo specifico di apprendimento. La motivazione, la scoperta e l'impiego di strategie cognitive efficaci, la disposizione ad organizzare il proprio lavoro e la motivazione all'apprendimento sono infatti fattori

che condizionano il successo personale, scolastico e formativo, e che determinano la crescita del potenziale individuale.

Gioco forza è fondamentale che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza sul lavoro e sullo studio richiesto a scuola come a casa (Cornoldi *et al.* 2010) ed esemplifichino all'allievo le modalità di svolgimento dei diversi compiti, anche anticipando eventuali difficoltà che da questi possono emergere.

Ciò determina l'esigenza ineludibile di una collaborazione costruttiva scuola-famiglia che possa contribuire a potenziare le risorse e le abilità dell'allievo, in relazione anche al funzionamento cognitivo, allo sviluppo dell'autoregolazione e all'impiego esperto degli strumenti compensativi, che egli deve imparare a padroneggiare (Cornoldi *et al.* 2010; Stella & Grandi 2011; Esposito & Chiappetta Cajola 2012).

Da una lettura globale dei dati tratti dal complesso della ricerca, si evidenzia un'attenzione ed un interesse molto forti, da parte dei genitori, nei confronti della scuola.

Tuttavia le scuole del campione, come è emerso dagli esiti illustrati nel presente contributo, per quanto riguarda alcuni aspetti, quali il rendimento scolastico degli allievi con e senza DSA, la loro preparazione in vista di verifiche scritte e di interrogazioni, la completezza dei compiti e l'approfondimento nello studio, fanno registrare talune criticità.

Ciò fa ritenere indispensabile un'auspicabile costruzione di un rapporto più sinergico e proficuo tra insegnanti e genitori (Pati 2004; Chiappetta Cajola 2008) attraverso il coinvolgimento di questi ultimi, acciocché possano esprimere il loro punto di vista sul contesto scolastico, per evitare posizioni marginali che non permettano loro di esercitare responsabilmente il ruolo educativo (Lusso, 2010), di cui sono detentori, e di sostenere adeguatamente i propri figli negli impegni scolastici.

Solo in questa direzione di azione educativa condivisa tra scuola e famiglia si garantisce agli allievi con DSA di poter sviluppare il proprio potenziale ed esprimere il proprio talento.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione.* Milano: Mondadori Bruno.
- Benedetto, L., Pacicca, P. (2014). Supporto familiare percepito nello studio a casa e autoregolazione dell'apprendimento in studenti preadolescenti. *Psicologia dell'educazione*, 8, 3, 293-310.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola.* Roma: Carocci Faber.
- Bovard F. (2016). La fondazione e i suoi progetti. Ogni anno 12mila dislessici entrano nel mondo del lavoro. *Dislessia e Lavoro. Da disagio a opportunità*, Associazione L & W, 5-7. www.lavorowelfare.it.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace.* Roma: Carocci Faber.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero.* Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana.* Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione.* Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli inse-

- gnanti. G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello. *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, 1, 319-40.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2017). La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY. *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum, 231-236.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. In *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14, 27-151.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. In *Education Sciences & Society*, vol. 1, pp. 22-48.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre. SEC (2000) 1832. <http://eur-lex.europa.eu>.
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vols 1-4). Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. De Beni, R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. 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.
- 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, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- De Min Tona, G., Fabris, M., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). Le abilità di studio. *DdA, Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2, 1, 57-64.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze: indicatori di per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Esposito, A. & Chiappetta Cajola L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. et al. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Ghidoni E. (2016). Dislessia e DSA. Una caratteristica personale da capire e valorizzare. *Dislessia e Lavoro. Da disagio a opportunità*, Associazione L & W, 9-11, www.lavorowelfare.it.
- Ianes, D. (2007). Disabilità, diversità, svantaggio (BES) e inclusione scolastica. G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curriculum*. Trento: Erickson.
- 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 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. A. Bondioli *Fare ricerca in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1997) (a cura di). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. linee metodologiche e operative*. Roma: Armando editore.
- 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*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Publications PISA 2009 Results*. Retrieved. <http://www.oecd.org/pisa/>.

- Paiano, A., Tucci, R. & Cornoldi, C. (2010). *Psicologia e scuola*, 2, Giunti Editore, Firenze, pp. 23-30.
- 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*.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. www.competenzestrategie.it.
- Traversetti, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio". A. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 1, 223-238. Lecce: Pensa Multi-Media.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Hout life. Word Education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*, Paris: UNESCO.
- Weinstein, C.E., & Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- WHO-World Health Organization (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF*. Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti-ICF-CY*. Trento: Erickson.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. D. Hacker J. Dunlosky, & A. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. New York: Lawrence Erlbaum, 277-304.
- 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 commenti October 2013. Geneva: WHO.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>.