

L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori

The impact of after-school activities on students with learning disabilities and their parents' perceptions

di Enrico Angelo Emili

The present exploratory research, aims to investigate attitudes and strategies of students with specific learning difficulties in study activities. Specifically, nine secondary school students attended a laboratory in order to acquire or strengthen their own method of study. The data were recorded through questionnaire and the research results show an improvement in some of the investigated areas. The research, through semi-structured interviews, highlights the students perceptions with specific learning difficulties, and their parents, about the relapses of the laboratory. Also in this case, the results are positive.

Keywords:

**inclusion, specific learning difficulties,
Study methods, perception, ICT**

La presente ricerca esplorativa si pone l'obiettivo di indagare atteggiamenti e strategie di studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), nell'attività di studio. Nello specifico, nove studenti hanno frequentato un laboratorio extrascolastico al fine di acquisire o rinforzare il proprio metodo di studio. I dati sono stati registrati attraverso questionari standardizzati e i risultati mostrano un miglioramento in alcune delle aree indagate. La ricerca, attraverso interviste semi-strutturate, mette in luce la percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori, circa le ricadute del Laboratorio. Anche in questo caso, i risultati sono incoraggianti.

Parole chiave:

**inclusione, disturbi specifici di apprendimento,
metodo di studio, percezione, tecnologie**

L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con dsa e dei loro genitori

Introduzione

Con l'entrata in vigore della legge n. 170, dell'8 ottobre 2010 viene garantito il diritto all'istruzione agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). In particolare, la legge 170 riconosce e definisce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali DSA “[...] che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana” (Legge 170/2010, art. 1). Rispetto alle metodologie di insegnamento e apprendimento, le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA”, allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, sottolineano l'importanza di “attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio” (D.M. 2011, par. 3, p. 17).

74

1. Il metodo di studio come strumento compensativo

Le già citate Linee guida sottolineano l'importanza di un efficiente metodo di studio. Nel paragrafo 4.3 si legge che la scuola richiede agli studenti:

l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative (D.M. 2011, par. 4.3, p. 17).

Un utilizzo competente di strategie e strumenti compensativi all'interno di un efficiente metodo di studio può avere significative ricadute sui livelli di autonomia nello studio e di motivazione (Fogarolo, Scapin, 2010; Cornoldi *et alii*, 2010; Fogarolo, Tressoldi, 2011). Alla luce di questo, si è cercato di indagare l'impatto che un percorso di acquisizione di un metodo di studio personalizzato può avere in termini di motivazione e autonomia nella percezione degli studenti con DSA, attraverso un laboratorio nel quale i compiti vengono affrontati anche utilizzando tecnologie compensative.

2. La ricerca

Il progetto di ricerca, è stato promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna con la collaborazione della Cooperativa Anastasis¹ di Bologna. Il progetto, condotto nel 2016-2017, ha cercato di rispondere ai bisogni educativi specifici di nove studenti con DSA della scuola secondaria di primo grado, nel corso di un Laboratorio extrascolastico. Al suo interno era presente un operatore ogni tre studenti, al fine di favorire un approccio personalizzato e stimolare un pensiero metacognitivo attraverso feedback costanti e in itinere (Hattie, 2009). Tale proporzione (1:3) ha consentito l'attuazione di un intervento di scaffolding (Bruner, 1976) nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskji, 1978) degli alunni, favorendo, al contempo, l'autonomia attraverso lo sviluppo di competenze compensative (Fogarolo, Scapin, 2010). All'interno di un lavoro in rete che ha coinvolto gli operatori del laboratorio, i genitori e gli insegnanti, ogni studente è stato accompagnato in un percorso di consapevolezza delle proprie fragilità e dei propri punti di forza al fine di divenire protagonista attivo del proprio apprendimento. La ricerca è stata condotta nella provincia di Bologna dove, nell'anno scolastico 2016/2017 gli studenti con DSA erano 4.479, pari al 3,9% della popolazione scolastica bolognese. Nella sola scuola secondaria di primo grado, frequentata dai partecipanti alla presente ricerca, il numero di alunni con DSA era pari a 1.619 (dati USR E-R, 2017).

Il disegno della ricerca

L'ipotesi che ha guidato la progettazione del percorso di ricerca prevede che l'introduzione di tecnologie compensative deve avvenire in sinergia con un lavoro mirato all'acquisizione progressiva di un efficiente metodo di studio. Evidentemente, la scuola può svolgere un ruolo chiave in tal senso, ma spesso risulta necessario un lavoro supplementare presso laboratori specializzati extrascolastici. Il percorso laboratoriale ha previsto 6 mesi di frequenza al doposcuola Anastasis. In particolare, un incontro alla settimana, della durata di 2 ore, in due gruppi entrambi composti da 6 studenti e due operatori specializzati. Le attività di studio sono state svolte con l'ausilio dei libri in formato digitale (*LibroAID*²) e dei software Anastasis, in particolare per l'utilizzo della sintesi vocale e per la creazione di mappe concettuali e schemi. La ricerca ha previsto una fase di raccolta e analisi di dati quantitativi e una fase di raccolta e analisi di dati qualitativi.

- 1 Il gruppo di ricerca è composto da E.A. Emili (coordinatore), V. Galletti (psicologa e operatrice doposcuola), E. Carli (psicologa e operatrice doposcuola), M. Bertelli (psicologa) e L. Grandi (pedagogista).
- 2 Il servizio *LibroAid* dell'Associazione Italiana Dislessia fornisce agli studenti con DSA iscritti i libri di testo (di tutti gli ordini e gradi) in formato PDF aperto, ovvero con il testo selezionabile e leggibile dalla sintesi vocale.

Ipotesi

Le ipotesi specifiche della ricerca sono state le seguenti:

- gli strumenti adottati hanno la caratteristica di validità nella rilevazione delle abitudini di studio;
- la sperimentazione induce processi di riflessione degli studenti sia a livello individuale che di gruppo, finalizzati a individuare punti di forza e di criticità in merito alle proprie strategie di studio;
- la sperimentazione induce processi di riflessione degli studenti sia a livello individuale che di gruppo, finalizzati a individuare punti di forza e criticità in merito agli strumenti compensativi adottati;
- la sperimentazione induce processi di riflessione e consapevolezza nei genitori degli alunni con DSA, finalizzati alla condivisione delle tecnologie compensative e delle strategie adottate, dai loro figli.

Obiettivi guida della ricerca

Gli obiettivi guida della ricerca sono stati i seguenti:

- mediare negli studenti, momenti di riflessione mirati al riconoscimento, lo sviluppo e/o l'acquisizione del proprio metodo di studio;
- potenziare la co-responsabilità educativa in riferimento al metodo di studio e alle tecnologie compensative.

76

Partecipanti

Gli studenti coinvolti nella ricerca sono stati nove (3 femmine e 6 maschi), aventi un'età compresa tra gli 11 e i 13 anni. I partecipanti sono stati scelti secondo il criterio di omogeneità e il criterio di rilevanza (Corbetta, 2003). Nello specifico, studenti con certificazione di DSA della scuola secondaria di primo grado della provincia di Bologna. Otto alunni con una diagnosi di dislessia evolutiva associata ad altri DSA e un alunno con diagnosi di discalculia. Gli alunni non avevano mai partecipato ad un laboratorio extrascolastico specialistico e non avevano mai utilizzato software compensativi (per leggere file in PDF o creare mappe e schemi). Non tutti i 18 genitori coinvolti hanno partecipato attivamente alla ricerca.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati quelli di:

- comprendere le modalità di studio adottate da ogni studente che ha partecipato al laboratorio;
- indagare le ricadute del laboratorio in termini di auto percezione dei livelli di motivazione e autonomia nello studio;
- indagare le ricadute del laboratorio in termini di percezione dei genitori circa i livelli di motivazione e autonomia nello studio dei loro figli.

Metodo

La metodologia di ricerca ha visto, essenzialmente, sette fasi:

- Analisi della letteratura di riferimento relativa alla materia DSA e metodo di studio.
- Selezione, predisposizione e pre-testatura di una parte degli strumenti della ricerca.
- Conoscenza del contesto. Per ottenere la piena collaborazione dei soggetti intervistati si è tentato di stabilire con loro un rapporto di fiducia partecipando alla fase del *circle time*³ dedicata all'accoglienza degli alunni. Durante tale fase (30 minuti circa), condotta dalle operatrici del laboratorio, si è avuto modo di spiegare e condividere con gli alunni lo scopo della ricerca.
- Conoscenza delle strategie di studio degli studenti con DSA.
- Fase pre: ad ogni studente sono state somministrate delle prove di ingresso. Dopo la somministrazione è seguita l'analisi dei dati.
- Azioni didattiche, a cura delle operatrici del laboratorio.
- Fase post: ad ogni alunna/o con DSA sono state somministrate delle prove in uscita. Dopo la somministrazione è seguita l'analisi dei dati.

Strumenti

Nella fase pre-sperimentazione sono state somministrate, nei locali che la scuola ha messo a disposizione per il Laboratorio, le seguenti prove:

- Questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS) – forma breve (Friso *et alii*, 2011). Tale strumento è una riduzione del Questionario metacognitivo sul metodo di studio (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001) ed è composto da 28 item suddivisi in quattro aree:
 - Organizzazione del lavoro personale,
 - Uso dei sussidi;
 - Partecipazione in classe,
 - Elaborazione attiva del materiale.

Per ogni item, letto dal ricercatore, l'alunno con DSA doveva barrare una tra le caselle: M (molto), A (abbastanza) e P (poco).

- Intervista orale, di natura qualitativa, sulle abitudini di studio dello studente (Friso *et alii.*, 2011). La somministrazione dell'intervista ha avuto una durata di 30 minuti circa. Le domande sono state poste sulla base di uno schema flessibile al fine di “accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni” (Corbetta, 2003).

3 Il *circle time* nasce negli anni 70 grazie alla corrente della psicologia umanistica ed è un momento di condivisione nel quale gli studenti sono seduti in cerchio e l'educatore assume il ruolo di mediatore.

Nella fase post-sperimentazione sono state somministrate le seguenti prove:

- Questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS) – forma breve (Friso *et alii*, 2011).
- Intervista semi-strutturata in profondità sulle abitudini di studio dello studente (ibidem, 2011), con l’aggiunta di alcune domande sonda per verificare eventuali cambiamenti in alcune delle aree non indagate dal QMS. Nello specifico, per mettere in luce le modalità di utilizzo di tecnologie compensative e la percezione delle ricadute del Laboratorio.
- Questionario semistrutturato per genitori (ibidem, 2011), con l’aggiunta di una domanda aperta riguardo alla percezione di miglioramenti riconducibili alla frequenza del laboratorio.

Attività svolte nel laboratorio

Durante il primo incontro, ogni alunno ha studiato un testo differente, tratto dal libro “Storie di straordinaria dislessia” (Grenci, Zanoni, 2015), utilizzando il proprio metodo di studio. Dopo un confronto sulle modalità adottate e il contenuto dei testi letti avvenuto in gruppo gli operatori hanno suggerito alcune strategie e tecnologie compensative, lasciando la scelta agli studenti di sperimentarle o meno. Tutti gli alunni hanno accettato con curiosità e hanno sperimentato l’uso di mappe concettuali e l’individuazione degli indici testuali in un testo, tra le strategie di studio e l’utilizzo di software per compensare le difficoltà riconducibili al disturbo specifico, tra gli strumenti compensativi. Nello specifico, gli alunni hanno potuto utilizzare software per la creazione di mappe concettuali e software per gestire e leggere, con la sintesi vocale, i libri di scuola in formato digitale (PDF) e scrivere testi⁴.

Tutti gli incontri sono stati aperti da un momento di condivisione in gruppo delle esperienze personali attraverso la tecnica del *circle time*. Terminata la fase di accoglienza ogni studente, partendo dallo svolgimento compiti e dalla preparazione di prove di valutazione, ha ottimizzato le proprie strategie di studio. Ogni componente del gruppo ha lavorato individualmente utilizzando il computer per la creazione di mappe, per la stesura di testi e lo studio di pagine del libro digitale. Nello studio delle discipline afferenti all’area logico matematica la sola tecnologia compensativa utilizzata è risultata la calcolatrice poiché sono stati preferiti strumenti compensativi in formato cartaceo (regole, schemi, ecc.), talvolta creati dagli stessi studenti (uso creativo e strategico di colori e disegni).

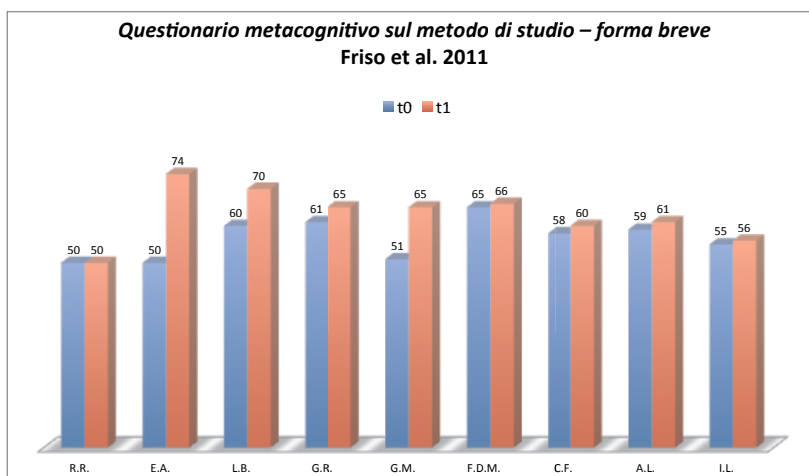
4 Gli strumenti tecnologici e i software utilizzati sono stati i seguenti: IRIScanner Mouse, ePico!, SuperMappe Evo della Coop. Anastasis e un personal computer con sistema operativo microsoft (uno per studente).

Analisi

Le risposte sono state classificate secondo un approccio centrato sul soggetto, allo scopo di ottenere un giudizio complessivo e sintetico circa la percezione che i soggetti hanno del loro metodo di studio. A questi risultati si aggiungono dati di natura qualitativa che restituiscono una percezione degli alunni sulle tecnologie compensative adottate e sul laboratorio. La presentazione di questi ultimi dati segue una prospettiva narrativa. Grazie alle interviste non si sono prodotte correlazioni o frequenze, ma si è tentato di ricostruire delle storie (Corbetta, 2003) che ruotassero attorno al tema dello studio individuale.

Studenti

Tra la fase di pre-sperimentazione (t0) e la fase post-sperimentazione (t1), i dati del QMS (grafico 1) ci restituiscono un diffuso e significativo miglioramento generale nelle percezioni dei partecipanti.



Graf.1: Questionario QMS. Punteggi totali degli alunni prima e dopo il percorso laboratoriale

In particolare, si registrano una maggiore consapevolezza del proprio metodo di studio e ricadute positive nell'elaborazione attiva del materiale da studiare.

QMS	Alunni del Laboratorio								
	R.	E.	L.	G.	G.	F.	C.	A.	I.
Organizzazione (MGN): 18.9	pre 20 post 22	pre 18 post 23	pre 22 post 24	pre 21 post 23	pre 13 post 22	pre 21 Post 21	pre 21 post 18	pre 17 post 21	pre 21 post 22
Sussidi MGN: 14.08	pre 11 post 10	pre 11 post 16	pre 12 post 15	pre 11 post 14	pre 12 post 11	pre 15 Post 12	pre 11 post 14	pre 16 post 14	pre 14 post 11
Elaborazione MGN: 10.26	pre 7 post 6	pre 9 post 14	pre 9 post 13	pre 11 post 10	pre 9 post 13	pre 12 post 14	pre 8 post 10	pre 10 post 10	pre 8 post 9
Partecipazione MGN: 16.7	pre 12 post 12	pre 17 post 21	pre 17 post 18	pre 18 post 18	pre 17 post 19	pre 17 post 19	pre 18 post 18	pre 16 post 16	pre 12 post 14

Legenda: MGM – medie del gruppo normativo.

Tab.1: Punteggi degli alunni prima e dopo il percorso laboratoriale

Nello specifico, tra le quattro aree indagate si registrano miglioramenti nell'organizzazione del lavoro personale e nell'elaborazione attiva del materiale. Alcuni alunni sono migliorati nell'approccio al testo passando da una fase, pre-sperimentazione, nella quale leggevano solo il testo, ad una fase, post-sperimentazione, nella quale prestano maggior attenzione agli indici testuali, alle illustrazioni e alle didascalie. Tutti gli studenti si percepiscono più organizzati nella pianificazione delle fasi dello studio e più partecipi alle attività quotidiane nella loro classe di provenienza.

80

Genitori

Pur segnalando che, purtroppo, non tutti i genitori hanno compilato il questionario a loro rivolto (solo 6 questionari pervenuti), dai pochi dati post-sperimentazione raccolti emerge che i genitori hanno percepito nei figli un generale miglioramento in termini di autostima, motivazione e autonomia nello studio. A tal proposito, sottolineano come il loro intervento di aiuto nei compiti per casa si sia progressivamente depotenziato. Non si registrano, nella percezione dei genitori, miglioramenti in termini di concentrazione e riduzione dei tempi di lavoro (seppur gli alunni risultano maggiormente organizzati). Tale percezione è riconducibile alla mole di tempo che richiede, nelle prime fasi, un uso competente delle tecnologie. L'acquisizione di idonee competenze informatiche esige un uso costante degli strumenti adottati e una consapevolezza rispetto alla convenienza d'uso in relazione alla tipologia di compito. Inoltre, occorre superare la possibile fase di non accettazione delle tecnologie informatiche in classe e a casa quando esse vengono percepite come marcatori di un DSA. Per dirla con Fogarolo e Tressoldi occorre essere "ragionevolmente certi che, al termine del percorso [...], i vantaggi supereranno ampiamente gli aspetti negativi" (Fogarolo, Tressoldi, 2011, p. 208). All'interno del percorso laboratoriale, le tecnologie non sono mai state imposte, ma solo presentate e suggerite. Un alunno ha imparato a creare schemi a mano, apprendendo ad utilizzare in modo strategico i colori, ma

ha scoperto il vantaggio, in termini di carico cognitivo (Sweller, Chandler, 1991), dell'ascolto del testo da studiare con l'ausilio della sintesi vocale.

Intervista sulle abitudini di studio e sulla percezione delle ricadute del Laboratorio

Le informazioni più significative, circa le ricadute del laboratorio, si sono registrate grazie alle interviste in profondità. Le interviste per indagare le abitudini di studio degli studenti e la loro percezione circa le ricadute del laboratorio, sono state condotte avvalendosi di una batteria di domande primarie (Intervista sulle abitudini di studio dello studente, Friso *et alii*, 2011) e, dove necessario, ricorrendo a domande-sonda (Corbetta, 2003) per incoraggiare e stimolare lo studente a dare maggiori dettagli.

Alla domanda “Quali difficoltà e vantaggi incontri utilizzando il computer?”, gli studenti hanno dato risposte che confermano l'importanza dei momenti di accompagnamento nell'acquisizione di competenze compensative.

Vantaggi	Svantaggi
Tempi ridotti	Tempi dilatati
Mappe digitali	Fatica
Multimedialità	
Internet e ricerche	
Autonomia	

Tab.2: Analisi delle risposte alla domanda aperta “Quali difficoltà e vantaggi incontri utilizzando il computer a casa per studiare?”

È ipotizzabile che la variabile tempo sia stata influenzata dai singoli livelli di competenza tecnica raggiunta nell'utilizzo autonomo delle tecnologie compensative. È una variabile che attraverso la pratica costante e l'accompagnamento di una figura educativa di riferimento (anche attraverso il peer-tutoring) è destinata a ottimizzarsi, passando da provvisorio svantaggio a valore aggiunto. Di seguito, si riportano fedelmente alcuni significativi estratti delle registrazioni audio dei nove partecipanti:

- È che ci metto un po', molto tempo.
- Mi piace fare le mappe al computer.
- Anche se la so fare, la cosa di mettere le immagini, però, se tipo, ogni volta che devo mettere a ogni parola un'immagine, ogni volta tipo, cioè mi stanco e ci metto tempo e per me poi diventa faticoso.
- Durante le verifiche uso il computer e anche durante i temi uso il computer perché posso già fare la bella e anche perché sono più veloce con il computer che con la matita o la penna.

- Qua ho imparato a fare la mappa e la scaletta e poi col computer è molto meglio.
- Più autonoma. Tipo adesso puoi usare il computer e ti fai la mappa.
- Ehm lo uso più che altro per far le mappe, per il resto le ricerche. Il programma delle mappe con le immagini è stato il più bello per me.
- Ehm per i testi, per le ricerche e basta.
- Così riesco ad andare su internet a cercare delle cose che sul libro non ci sono. Lo uso per le mappe un pochino così, perché dopo mentre che studi puoi guardare un attimo su una mappa e la dici a parole tue.

In termini di autonomia, la percezione degli studenti rispecchia il ruolo significativo che le tecnologie, in tal caso il computer, possono ricoprire nella compensazione dei disturbi specifici di apprendimento, nelle fasi di studio. La fatica che richiede il diventare autonomi nell'uso delle tecnologie informatiche deve, necessariamente, trovare un supporto anche a scuola, come indicato dalla normativa vigente:

L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA (D.M. 2011, p. 7).

Alla domanda “Cosa è cambiato in meglio dopo aver frequentato questo Laboratorio?”, gli studenti hanno dato risposte che confermano le incoraggianti ricadute del percorso laboratoriale nella dimensione socio-emotiva e nella dimensione delle autonomie.

Dimensione dell'autonomia	Dimensione socio-emotiva
Tempi di attenzione e di lavoro	Sicurezza in se stessi
Autonomia di lavoro	Conoscenza di nuovi amici
Competenze informatiche e compensative	

Tab. 3: Analisi delle risposte alla domanda aperta “Cosa è cambiato in meglio dopo aver frequentato questo Laboratorio?”

Di seguito, si riporta una trascrizione fedele di alcuni significativi estratti rispetto alla percezione degli studenti sulle ricadute del Laboratorio.

- Sono più bravo nello stare attento in classe e prendere appunti.
- Mi sento più sicuro con le mappe.
- Molto molto più autonomo sono.
- Quando sono venuto qua non sapevo ancora fare le mappe che mi servivano... perché [con le mappe] riesco a studiare meglio... Quindi... fa-

cevo più fatica e i miei genitori mi dovevano aiutare, invece adesso molto meno.

- La cosa più bella è stare con gli amici. Ne ho conosciuti molti nuovi.
- Utilizzo il computer molto meglio. Mi scoccia usarlo in classe cioè sarei l'unico.
- Se non capisco alzo un pochettino di più la mano... poi dopo dico alla prof. se posso tenermi le mappe che prima neanche gli facevo questa domanda.
- Mi è stato utile perché mi ha... perché alcune cose che non capivo sono riuscito a capirle e anche perché ho scoperto nuovi programmi per lo studio che mi possono aiutare a studiare meglio e a prepararmi sull'interrogazione, cioè anche nel senso organizzazione materie.

Evidentemente, le risposte riflettono la percezione degli alunni e non è stato possibile indagare le ricadute sugli apprendimenti in termini oggettivi. Sono dati di natura qualitativa, condizionati da molteplici variabili, tra le quali il clima relazionale positivo che si è creato nel corso del laboratorio, il supporto dei famigliari e le competenze degli operatori del Laboratorio.

Conclusioni

Alla luce dei risultati emersi, si può osservare un generale miglioramento di tutti gli alunni. I buoni risultati emersi devono sicuramente tener conto anche dell'incidenza del contesto e delle variabili ricordate, poiché possono aver influito positivamente sugli aspetti indagati. Il percorso di soli 6 mesi, caratterizzato da incontri della durata di due ore a cadenza settimanale, non ha permesso a tutti gli alunni di padroneggiare pienamente le tecnologie compensative e le strategie di studio. Il numero così contenuto di partecipanti sicuramente non rende i risultati generalizzabili. Eppure, i miglioramenti in termini di motivazione allo studio nonché la progressiva percezione positiva in termini di utilità delle tecnologie compensative e autonomia nello studio lasciano pensare che un percorso laboratoriale specifico sull'acquisizione di un metodo di studio potrebbe avere ricadute significative nella carriera scolastica degli alunni, rinforzando motivazione e senso di autonomia. Evidentemente, è un percorso che non si esaurisce mai completamente e richiede costanza e cura delle competenze compensative e delle strategie di studio al fine di ottimizzare il metodo di studio. Possibili piste di ricerca future potrebbero indagare le ricadute di un laboratorio extrascolastico su una popolazione studentesca molto più ampia. In particolare, monitorare lo sviluppo delle competenze nello studio nel corso di un intero anno o ciclo scolastico e indagare le ricadute sugli apprendimenti, coinvolgendo i docenti di classe.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J.S., Wood D., Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni, Gruppo MT. (2001). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. et alii (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: Un efficiente metodo di studio. *Dislessia*, 7, 1, pp. 77-87.
- Friso G. et alii (2011). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F., Scapin C. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F., Tressoldi C. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative? *Difficoltà di apprendimento*, 17, 2, pp. 205-213.
- Grenci R., Zanoni D. (2015). *Storie di straordinaria dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Sweller J., Chandler P. (1991). Evidence for Cognitive Load Theory. *Cognition and Instruction*, 8, pp. 351-362.
- USR E-R. (2017). *Segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nelle scuole dell'Emilia-Romagna*. Dati a.s. 2016/2017. Allegato alla nota dell'8 settembre 2017, prot.17126.
- Vygotskij L. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Normativa

- MIUR. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- MIUR. (2011). Decreto ministeriale 12 luglio 2011, - Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Allegate al DM. 12 luglio 2011.