

Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado

Lucia Chiappetta Cajola - Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

doi: 10.7358/ecps-2016-014-chia

lucia.chiappettacajola@uniroma3.it
marianna.traversetti@uniroma3.it

METHOD OF STUDY AS «FIRST COMPENSATORY MEASURE»
FOR INCLUSION OF STUDENTS WITH DSA: PROJECT
FOR AN EXPLORATORY RESEARCH ON INCLUSIVE CHOICES
IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The study describes framework, method and first results of an exploratory research conducted to examine how the Italian school of full inclusion realizes education for all students, with specific attention to special educational needs. In detail, the research aims to describe the procedures used in primary and lower secondary school to facilitate the acquisition of a personal and flexible study method for students with learning difficulties and their classmates. In literature, in fact, the study method is considered as the first balance measure for students with learning difficulties; consequently study method improvement is a very important school task. In addition, the school could ensure that the parents are able to support the development of children study method. According to this perspective, the study considers the environmental factors (WHO, 2007) of each school to highlight the interaction between the student individual condition and the context. The research examines four

analysis dimensions related to the study method: cognitive and learning strategies, study planning and organization (use of materials, individuation of balance measures, timing, etc.), emotional management in study situations (learning motivation, students' acceptance of balance tools, teachers attitude, etc.) and inclusive practices in school.

Keywords: Balance measures, Human functioning, Learning difficulties, School inclusion, Study method.

1. INTRODUZIONE

L'indagine sulla promozione del metodo di studio per tutti gli allievi della classe, ivi compresi gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), nel panorama nazionale ed internazionale, rappresenta una questione ancora aperta. Infatti, fino ad oggi, la ricerca educativa in questo campo si è dedicata a due specifici e principali ambiti di indagine: analisi e studio¹ delle singole componenti del metodo di studio, proposte didattiche² per il suo sviluppo. Vista l'assenza di ricerche e dati relativi alla scuola primaria, ordine di scuola in cui comincia il *primo e sistematico approccio allo studio* (Pontara, 2003), considerata l'assenza di informazioni che tengano in considerazione tutte le componenti che influiscono sull'acquisizione del metodo e, in particolare, tenuto conto che negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA rispetto a quelli pedagogico-didattici (Cornoldi *et al.*, 2010; MIUR, 2011; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012; Chiappetta Cajola, 2014), si è reso rilevante indagare la promozione del metodo di studio, secondo l'analisi quali-quantitativa complessiva delle sue tre componenti: le strategie cognitive e di apprendimento, l'organizzazione e la pianificazione del lavoro, la gestione delle emozioni.

¹ Si tratta di: ricerche sulle strategie di studio del testo impiegate dagli studenti italiani e francesi della scuola secondaria di primo grado; ricerche sull'attività di studio in generale nelle scuole secondarie di primo e secondo grado (Brown, Armbruster, & Beker, 1986; Cornoldi, De Beni, & Gruppo MT, 2001; Pazzaglia *et al.*, 2002; Borkowski & Muthukrishna, 2011); ricerche su popolazioni studentesche universitarie (De Beni & Moé, 1997).

² Si tratta di: proposte didattiche per lo studio della storia (De Beni & Zamperlin, 1993) e della geografia (De Beni *et al.*, 1995); proposte di uso di diagrammi e mappe (Novak & Gowin, 1984); proposte d'intervento didattico per DSA nella secondaria di primo grado (Friso *et al.*, 2011); percorsi di sviluppo del pensiero critico per la scuola secondaria di primo grado e per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado nelle regioni Lombardia, Toscana e Calabria (Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica, 2012).

Il progetto di ricerca, attualmente in corso di svolgimento presso il Dottorato di Ricerca Educativa e Sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, al suo stato intermedio, è stato presentato e discusso nell'ambito di società scientifiche³ e di giornate di presentazione dello stato della ricerca nell'ambito del Dottorato medesimo, ove le riflessioni e suggestioni degli interlocutori hanno permesso di arricchire il quadro teorico e di individuare ulteriori aspetti di analisi. Nella presente nota si riprendono i contenuti delle discussioni presentati in tali sedi, aggiornati allo stato attuale della ricerca ed ampliati con gli spunti e gli stimoli derivanti dal dibattito che ne è seguito.

Il presente lavoro è da considerarsi il primo stadio di un processo più ampio e complesso.

2. I PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA: I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NELLA PROSPETTIVA INCLUSIVA

Il concetto di *full inclusion* (L. 517/1977; Stainback & Stainback, 1990; UNESCO, 2000, 2005, 2009; Canevaro, 2006; Ianes, 2006; Dovigo, 2007; Booth & Ainscow, 2008, 2014; OECD, 2009; L. 170/2010) si fonda su vari assunti, primo tra tutti, sull'*Education for all* (UNESCO, 1994, 1997, 2000), fattore fondamentale per l'affermazione dei diritti di tutti e per la crescita globale del Paese e di ogni persona, e sul concetto di «funzionamento umano» fornitoci dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF* (WHO, 2001), che propone una visione globale della persona nella prospettiva dell'interazione con i fattori ambientali, facilitanti o ostacolanti la sua attività e partecipazione. Tale approccio culturale è fortemente sostenuto dal MIUR (2009, 2011), in quanto la rilevazione dei fattori ambientali, mediante l'uso dell'*ICF-CY* nella versione per bambini e adolescenti (WHO, 2007), offre alla scuola l'opportunità di osservare e valutare il «funzionamento» dell'allievo (Chiappetta Cajola, 2012, 2015) e

³ In particolare, il progetto è stato presentato e discusso nell'ambito del X Seminario di Studi SIRD *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti a confronto*, tenutosi a Roma nei giorni 16-17 giugno 2016 e nell'ambito della XI Summer School SIREF *Generative Education. Vent'anni dopo il Rapporto Delors. Scenari, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo*, tenutosi a Roma nei giorni 8-9-10 settembre 2016. Il progetto, inoltre, è stato presentato nel Convegno Internazionale *Dislessia, disgrafia e autismo. Linee educative e professionali*, tenutosi a Roma nei giorni 27-28 maggio 2016. Un'ulteriore sede di confronto è rappresentata dalle Giornate Formative della «Settimana della dislessia» dell'AID, svoltesi presso l'Università Roma Tre nei giorni 7-8 ottobre 2016.

di organizzare, di conseguenza, una didattica inclusiva (Chiappetta Cajola, 2013), tesa a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e ad implementare i facilitatori garantendo, così, la realizzazione delle condizioni pregiudiziali volte a favorire il successo formativo (Weinstein & Hume, 1998; DPR 275/1999; L. 53/2003; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; Pellerey, 2014; MIUR, 2012b; L. 107/2015), in modo che

l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare. (MIUR, 2012a, p. 35)

Tuttavia, molte fonti (Associazione Treelle *et al.*, 2011; Fondazione Agnelli, 2011, 2014; Ianes & Pellai, 2011; Chiappetta Cajola, 2014, 2015; Gomez Paloma, & Ianes, 2014; Pavone, 2015) evidenziano che nella scuola italiana vi è una situazione di grande complessità nel processo di inclusione, per diverse ragioni che la ricerca educativa sta mettendo in luce, prima tra tutte, l'eterogeneità delle classi (ISTAT, 2016), dovuta alla presenza di molti allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES), derivanti da disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggi socio-economici, linguistici e culturali (OECD, 2005) cui dare risposte concrete ed efficaci.

Poste tali considerazioni, la dimensione inclusiva chiede alla comunità educante di sperimentare e di attivare quanto più possibile una didattica impiegabile con tutta la classe (MIUR, 2011, 2012a, 2012b; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012) che, attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione delle azioni volte al successo formativo di ciascuno, conduca ad una maggiore attenzione alle condizioni organizzative su cui si basa la scuola (D'Alessio, Medeghini, Vadalà, & Bocci, 2015), in quanto è il sistema di istruzione che ha la diretta responsabilità del processo di inclusione (MIUR, 2009, 2012b, 2013). Ciò implica necessariamente una trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita della scuola, così come della sua organizzazione (Chiappetta Cajola, 2013, 2015, 2016; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016b).

La cornice inclusiva così tratteggiata è un grande punto di forza della scuola e sollecita la riflessione su diversi aspetti ad essa connessi, non ultimo, sulla responsabilità degli insegnanti di fronte agli allievi con BES, tra i quali gli allievi con DSA, e la forte necessità del sistema scolastico di supportare le loro famiglie. Dunque, su tale sfondo pedagogico-culturale si colloca l'im-

pegno della scuola per garantire il diritto allo studio di tutti gli allievi, ivi compresi gli allievi con DSA.

Attualmente, l'attenzione del mondo della scuola e della ricerca scientifica verso il tema dei DSA si è fatta più rigorosa, in vista dell'elaborazione di una cornice epistemologica entro cui argomentare e dibattere, e da cui scaturire buone pratiche didattiche, anche secondo l'approccio dell'*Evidence Best Practice* (Calvani & Vivanet, 2014; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016a).

Già il dibattito scaturito dall'avvento della Legge n. 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*⁴ e dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (MIUR, 2011) è stato ampio ed articolato, ed ha accompagnato significative trasformazioni in questi recentissimi anni di applicazione normativa, in seno a vari e complessi contesti di riferimento⁵. Infatti, lo stato attuale delle considerazioni e delle conoscenze sui DSA evidenzia come la Legge n. 170 abbia costituito una svolta nella prassi scolastica quotidiana e nella comunità, sociale, a rappresentare quella spinta progressista e innovativa che costituisce, per il mondo della scuola, quell'occasione per

aprirsi a un nuovo atteggiamento che non considera le differenze come un ostacolo al successo formativo, o un problema da delegare ad altri. (Stella & Savelli, 2011, p. 11)

ma piuttosto quale opportunità per arricchire, rinnovare, progettare e riprogettare l'offerta formativa del processo di insegnamento-apprendimento⁶.

In questa prospettiva, la disposizione normativa si configura come una significativa impostazione pedagogica e metodologica, un vero e proprio strumento di indirizzo delle politiche scolastiche. La cifra è data dalle peculiarità della scuola che la legge prende in considerazione ed a cui contribuisce a dare risposta, come quando precisa che

⁴ Essa riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) che «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, [che] possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (L. 170/2010, art.1, c. 1).

⁵ Tali contesti si rintracciano in: processo di insegnamento/apprendimento, formazione degli insegnanti, gestione dell'offerta formativa e realizzazione del curriculum inclusivo (AIRIPA, 2003).

⁶ La Legge, infatti, persegue diverse finalità (art. 2), tra cui: garantire il diritto all'istruzione degli studenti con DSA; favorire il successo scolastico, promuovendo lo sviluppo delle potenzialità; incentivare didattiche di supporto; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; adottare forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti.

gli studenti con DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica. (L. 170/2010, art. 5, c. 1)⁷

e che tali provvedimenti, ivi compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, devono essere sottoposti periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi (c. 3) e devono contribuire a realizzare una didattica individualizzata e personalizzata con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che considerino anche le caratteristiche peculiari degli allievi (MIUR, 2011).

In merito all'impiego dei provvedimenti di compensazione e di dispensazione, infatti, è auspicabile e necessario che gli insegnanti acquisiscano competenze chiare e complete riguardo a quelli da adottare in classe (Esposito & Chiappetta Cajola, 2012), anche in riferimento alla propria disciplina di insegnamento, cercando il più possibile di porre in essere una sinergia sistemica e funzionale tra le nuove tecnologie, le metodologie didattiche più innovative ed i modelli classici di insegnamento, per una maggiore efficacia degli interventi di abilitazione scolastica e per una più autentica e reale integrazione tra questi, tenendo conto che il più importante provvedimento compensativo alle difficoltà degli allievi con DSA si realizza attraverso la costruzione di un contesto di classe inclusivo (D'Alonzo & Maggiolini, 2013), in cui siano rimossi al massimo gli ostacoli all'apprendimento ed implementati il più possibile i facilitatori all'attività e alla partecipazione di tutti gli allievi (Booth & Ainscow, 2008, 2014) e dell'allievo con DSA, secondo l'approccio dell'*ICF-CY* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2007).

⁷ Per provvedimenti compensativi si intendono quelle strategie utili a compensare una difficoltà specifica di apprendimento che, attivate dalla scuola e dagli insegnanti in modo adeguato e tempestivo, permettono di stabilire una condizione equilibrata di lavoro per l'allievo con DSA. È infatti sulla base della diagnosi, della presa in carico e del progetto riabilitativo che si stabilisce la modalità e la tempestività entro cui utilizzare i provvedimenti di compensazione al disturbo. Comunemente, si condivide l'assunto che le misure compensative siano introdotte parallelamente alla riabilitazione e non quando questa sia terminata, al fine di consentire quanto più possibile l'aumento della *performance* da parte dell'allievo con DSA. Per provvedimenti dispensativi, invece, si intendono quelle azioni di esonero parziale o totale dall'uso di un determinato materiale, o dallo svolgimento di un determinato compito, oppure dallo studio di una materia scolastica, od ancora dall'obbligo di cimentarsi in una determinata attività. La misura dispensativa più frequentemente promossa nelle scuole di ogni ordine e grado per tutti gli allievi con DSA è la dispensa dal portare al termine un compito scritto nei tempi stabiliti, consentendo un tempo maggiorato del 30% rispetto al gruppo classe e/o comunque rispetto al tempo previsto per la prova. «D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli item della prova» (MIUR, 2011, p. 7).

3. IL METODO DI STUDIO

Nel quadro della *full inclusion*, cui si è fatto breve riferimento, entra a pieno titolo la discussione pedagogica sull'importanza del metodo di studio in stretta relazione con il successo formativo (Weinstein & Hume, 1998; DPR 275/1999; L. 53/2003; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; MIUR, 2012; Pellerey, 2014). Infatti, il metodo di studio è considerato il presupposto fondamentale per un apprendimento stabile ed efficace (Friso *et al.*, 2011) ed una ineludibile misura di prevenzione del *drop out* (MIUR, 2011, 2012; Checchi, 2014; Fondazione Agnelli, 2014). Riguardo quest'ultimo aspetto, in particolare, molti studi hanno rilevato come gli allievi tendano ad allontanarsi dalla scuola anche perché questa non è metodologicamente adeguata alle loro caratteristiche individuali. Per questo, molti studiosi da un lato (Meirieu, 1987, 2013; Serafini, 1989; Rowntree, 1991; Polito, 1993; Rampin, 2016) e le indicazioni ministeriali dall'altro hanno individuato nella promozione del metodo di studio una necessità educativa, quindi, un'esigenza didattica e professionale, in quanto apprendere la capacità di apprendere (UNESCO, 1996; Commissione Europea, 2000, 2005) è un diritto di tutti gli allievi ed un impegno che non può essere demandato esclusivamente alle famiglie (MIUR, 2006, 2012a; Cornoldi *et al.*, 2010).

Per prevenire l'abbandono scolastico derivante da tali implicazioni è necessario, dunque, che la scuola progetti e realizzi momenti dedicati all'insegnamento/apprendimento esplicito delle abilità connesse all'acquisizione di un personale e flessibile del metodo di studio, che sono numerose:

[...] sapere cosa è lo studio e cosa comporta, saper gestire in modo efficace il proprio tempo di studio, sapere come automotivarsi verso lo studio, saper progettare un piano di studio giornaliero, settimanale, mensile, saper verificare ed autovalutare i risultati del proprio modo di studiare, saper utilizzare i suggerimenti offerti dalle leggi dell'apprendimento e della memoria per elaborare efficaci piani di studio ed ingegnose mnemotecniche, saper elaborare strategie per prendere appunti, per costruire schemi e mappe, per leggere e per produrre un testo, saper migliorare il proprio metodo di studio, imparando sia dagli errori che dalle strategie che hanno avuto successo. (Polito, 1993, p. 6)

L'acquisizione del metodo di studio riguarda, allora, una complessità di fattori, da ricercare non solo nelle attività di studio prettamente attinenti al testo, ma anche e soprattutto nei processi che sollecitano un comportamento attivo su di esso (Pellerey, 1996, 2013, 2014, 2015; Ottone, 2014) e che regolano quelli di organizzazione e pianificazione dell'attività, dei suoi contenuti, dei suoi tempi, delle sue modalità e procedure, e dei suoi strumenti. Altresì, l'acquisizione del metodo di studio riguarda fattori di carattere emotivo-mo-

tivazionale, da rintracciare nella capacità di gestire gli aspetti legati ai fattori medesimi nell'ambito delle diverse fasi di verifica dello studio.

Vediamo, pertanto, come nell'attività di studio entri in gioco

la quasi totalità delle componenti che caratterizzano la persona umana: razionalità, strategicità, volontà, credenze, motivazione, valori ed emozioni. (Friso *et al.*, 2011)

In tale quadro, uno dei compiti della scuola inclusiva è quello di fornire

un'istruzione sistematica, intensiva, personalizzata, con l'utilizzo di interventi basati sulle evidenze, [che possa] mitigare o migliorare le difficoltà di apprendimento in alcuni individui o promuovere l'uso di strategie di compensazione di altri, attenuando così gli esiti altrimenti scarsi. (American Psychiatric Association, 2014, p. 84)

Dunque, si chiede alla scuola, attraverso una tale istruzione, di attivare un processo di autonomia nei confronti dei saperi e delle esperienze acquisite, ponendo gli studenti nelle condizioni ottimali per poter apprendere (Dewey, 1949, 1969) e mettendo in atto le *condizioni pregiudiziali positive* (Cornoldi, 1995) per lo studio quali, in primo luogo, la motivazione verso l'apprendimento e la capacità di organizzare il proprio lavoro. In merito alle suddette condizioni, particolare rilevanza assumono le strategie di insegnamento, adeguate a sostenere il processo di acquisizione del metodo di studio. Per gli allievi con DSA, infatti, sono da privilegiare quelle che implicano, da parte del docente, l'uso combinato sia del linguaggio verbale e gestuale, sia del supporto audiovisivo, nonché degli organizzatori anticipati (quali mappe, schemi, tabelle, elenchi, ma anche anticipazioni del contenuto di studio, indici testuali, ecc.) e della spiegazione efficace (strutturata, sequenziale, esplicita, multisensoriale, laboratoriale).

La presente ricerca assume a riferimento teorico una definizione di metodo di studio frutto del contributo integrato di diversi autori, che lo vede quale insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale che contribuiscono a promuovere un atteggiamento attivo dello studente, quindi, un controllo del proprio processo di apprendimento scolastico (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso *et al.*, 2011; Pellerey, 2013; Ottone, 2014).

In questa visione d'insieme, si possono individuare le seguenti componenti del metodo di studio: le strategie cognitive e di apprendimento, l'organizzazione e la pianificazione del lavoro, la gestione delle emozioni.

4. POSIZIONE DEL PROBLEMA E DOMANDE DI RICERCA

Il progetto ha focalizzato la sua attenzione verso gli allievi con DSA, in quanto, secondo la prospettiva di ricerca e gli studi di settore, il metodo di studio si colloca quale *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) entro cui armonizzare, accettare e condividere gli altri strumenti compensativi; vale a dire, esso si pone quale misura compensativa che, nel processo di apprendimento, attiva ed include tutte le altre e permette di farne un uso efficiente ed efficace, il più possibile condiviso con la classe (MIUR, 2011; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012). In questa prospettiva inclusiva, l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe, ed in particolare di coloro che presentano un DSA, diviene la condizione sine qua non, l'architave che tutela e garantisce il diritto allo studio di tutti gli allievi e di ciascuno di questi.

Sappiamo che l'apprendimento scolastico è veicolato soprattutto dai testi di studio (L. 53/2003; MIUR, 2012a), infatti, a tutt'oggi, nonostante l'avvento delle tecnologie prese in forte considerazione dal MIUR (DM 2015, 2016), è il testo scritto, nella tradizione della scuola, a costituire lo strumento principale cui ci si riferisce nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento. A tale riguardo, il problema si manifesta in modo urgente se si considera che gli allievi con DSA hanno una particolare difficoltà a «costruire» e ad utilizzare un adeguato metodo di studio, rispetto ai normolettori, in riferimento ad alcune modalità attraverso cui si propone e si incentra l'attività di studio, quali: la decodificazione del testo scritto, l'operazionalizzazione sul materiale di lavoro, la lettura ripetuta e il riassunto di quanto letto (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Cornoldi *et al.*, 2010). In particolar modo, quest'ultima modalità, la più frequentemente impiegata dagli studenti e quella maggiormente promossa nelle scuole, richiede all'allievo con DSA uno sforzo cognitivo e di attenzione eccessivo rispetto alle sue caratteristiche peculiari che conduce, inevitabilmente, ad un affaticamento che inficia in modo considerevole sul suo livello di comprensione del testo oggetto di studio (American Psychiatric Association, 2014).

Inoltre, studi scientifici (Roediger & Karpicke, 2006; Roher & Pashler, 2010; Cornoldi & Zaccaria, 2011) e indicazioni normative (MIUR, 2011, 2012a) hanno dimostrato e messo in luce che la mancanza del metodo di studio può mettere in seria difficoltà l'allievo con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivanti e rinunciatari, fattori, questi, che incidono fortemente sul *drop out* di cui si è detto. È necessario, dunque, che la scuola promuova un'istruzione diretta efficace (Calvani, 2012), vale a dire, un insegnamento esplicito delle strategie cognitive e di apprendimento funzionali allo studio,

per facilitare la pianificazione e l'organizzazione del lavoro, ed ottimizzare tempo e risorse, nonché per aumentare la motivazione degli allievi con DSA e porli nelle condizioni di poter autocontrollare le proprie emozioni legate all'attività di studio.

Secondo una tale impostazione psicopedagogica della didattica, l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio permette agli allievi con DSA di avere a disposizione uno strumento di consapevolezza del proprio operare e di costruzione progressiva delle conoscenze (Polito, 1993; Pontara, 2003; Friso *et al.*, 2011; Zappaterra, 2012). Alla luce di tale quadro problematico, si rende necessario indagare se e con quali aspetti, per l'allievo con DSA e per l'intera classe, la scuola promuove tale acquisizione. A tal fine, si sono individuate le seguenti domande di ricerca:

- Quali azioni mette in atto la scuola per promuovere l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio, da parte di tutti gli allievi e degli allievi con DSA in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni legati/e all'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative?
- Quali fattori ambientali promuovono l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni? E, in particolare, quali strategie di insegnamento vengono impiegate per promuovere l'acquisizione di un proprio metodo di studio, da parte di tutti gli allievi e degli allievi con DSA?
- Come vengono rimossi gli eventuali ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi e, in particolare, degli allievi con DSA?
- Come vengono implementati i facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi e, in particolare, degli allievi con DSA?
- Quali misure dispensative vengono adottate a scuola, ai fini dello studio efficace?
- Come vengono coinvolte le famiglie, da parte della scuola, per favorire l'acquisizione di un metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe?
- La famiglia contribuisce alla riuscita dell'applicazione progressivamente autonoma degli strumenti compensativi, da parte degli allievi con DSA?

5. IPOTESI, OBIETTIVI DI RICERCA E DIMENSIONI DI ANALISI

Sono stati stabiliti criteri-guida, via via individuati nel corso dell'indagine, che hanno condotto, allo stato attuale, alla formulazione delle seguenti ipotesi parziali:

- La scuola promuove l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe e degli allievi con DSA.
- Gli insegnanti impiegano strategie di insegnamento volte all'acquisizione di un proprio metodo di studio, da parte di tutti gli allievi e degli allievi con DSA.
- I fattori ambientali promossi dalla scuola sono in relazione con i risultati raggiunti dagli allievi, e in particolare dagli allievi con DSA, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni.
- La famiglia contribuisce alla riuscita dell'applicazione consapevole e progressivamente autonoma degli strumenti compensativi, ai fini dell'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio.

In coerenza con le ipotesi parziali di riferimento, gli obiettivi che la ricerca si pone sono i seguenti:

- Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di organizzazione della didattica e di strategie di insegnamento.
- Descrivere le caratteristiche e gli scopi degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, nell'ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell'individuale metodo di studio.
- Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia di tutti gli allievi e, in particolare, degli allievi con DSA, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio.
- Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali della scuola con i risultati raggiunti dagli allievi, e in particolare dagli allievi con DSA, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni.
- Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali con il punto di vista degli allievi, in riferimento alla necessità di rimuovere eventuali ostacoli all'apprendimento nella classe e nella scuola.

In relazione al problema da indagare, si sono individuate quattro dimensioni di analisi, relative alle tre componenti del metodo di studio assunte a riferimento teorico (si veda § 3) e ad una quarta dimensione finalizzata ad indagare le scelte inclusive promosse dalla scuola in tal senso. Le quattro dimensioni di analisi sono relative, dunque, a: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni e scelte inclusive della scuola.

Per ciascuna dimensione di analisi, sono stati individuati i relativi strumenti di rilevazione dei dati e definita la popolazione coinvolta, come indicato nella *Tabella 1*.

Tabella 1. – Dimensioni di analisi, strumenti di rilevazione e popolazione.

DIMENSIONI DI ANALISI	STRUMENTI IMPIEGATI PER LA RILEVAZIONE DEI DATI	POPOLAZIONE COINVOLTA
1. Gestione delle emozioni	<p><i>Core set di Nuovo Index ICF-CY-Allievi.</i> Strumento per rilevare il punto di vista dell'allievo/a sul grado di inclusività del contesto scolastico su base <i>Index ICF-CY</i> (Chiappetta Cajola, 2015). Versione ridotta e adattata.</p> <p><i>Core set di ICF-CY-Insegnanti.</i> Strumento di osservazione del funzionamento umano dell'allievo/a (Chiappetta Cajola, 2015). Versione ridotta e adattata.</p> <p><i>Questionario sulle strategie di apprendimento.</i> Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015).</p>	Allievi Insegnanti
2. Strategie cognitive e di apprendimento	<p><i>Core set di ICF-CY-Insegnanti.</i> Strumento di osservazione del funzionamento umano dell'allievo/a. (Chiappetta Cajola, 2015). Versione ridotta e adattata.</p> <p><i>Questionario sulle strategie di apprendimento.</i> Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015).</p> <p><i>Questionario per genitori</i> (Friso et al., 2011).</p>	Insegnanti Allievi Famiglie
3. Pianificazione e organizzazione del lavoro	<p><i>Core set di ICF-CY-Insegnanti.</i> Strumento di osservazione del funzionamento umano dell'allievo/a. (Chiappetta Cajola, 2015). Versione ridotta e adattata.</p> <p><i>Questionario sulle strategie di apprendimento.</i> Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015).</p> <p><i>Questionario per genitori</i> (Friso et al., 2011).</p>	Insegnanti Allievi Famiglie
4. Scelte inclusive della scuola	<p><i>Intervista strutturata per i dirigenti scolastici</i> (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).</p> <p><i>Osservazione dei documenti delle scuole.</i></p>	Dirigenti scolastici

6. METODOLOGIA DELLA RICERCA E POPOLAZIONE COINVOLTA

La ricerca segue una metodologia a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; McMillan & Schumacher, 2013) che si avvale, per la rilevazione dei dati, dell'approccio del *mixed method* (Teddle & Tashakkori, 2009; Creswell & Plano Clark, 2011).

Sono stati individuati tre Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di otto scuole aventi caratteristiche comuni, quali: un forte interesse per i temi dell'inclusione scolastica e la presenza di allievi con DSA nelle classi; la disponibilità, da parte dei dirigenti scolastici, dei vicedirigenti e dei docenti a prender parte al progetto di ricerca; la disponibilità dei dirigenti scolastici a fornire al ricercatore la possibilità di curare gli aspetti amministrativi del progetto, come l'approvazione di questo in sede di Consiglio di Istituto, di Collegio dei docenti e di Consiglio di Classe / *Team*; la disponibilità fornita al ricercatore per curare l'osservazione dei documenti delle scuole (Programmi di classe, Piani Didattici Personalizzati, Piano Annuale per l'Inclusività, Piano Triennale dell'Offerta Formativa), nella tutela della *privacy* e previo consenso formale fornito dalle scuole stesse.

È stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 2003) costituito da undici classi quinte di scuola primaria e da undici classi prime di scuola secondaria di primo grado. Le motivazioni sottese a tale scelta sono da rintracciare nel fatto che, al termine della scuola primaria, è prevista, per la prima volta nel percorso scolastico degli allievi, la certificazione dei livelli delle competenze (MIUR, 2015), dunque, si richiede agli insegnanti di certificare, tra le altre, la competenza chiave «Imparare ad imparare» (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006), che si considera raggiunta anche in ragione dell'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio. Un'altra motivazione è rappresentata dal fatto che, nel corso del primo anno della scuola secondaria, gli allievi devono fronteggiare lo studio teorico di un numero più cospicuo di discipline rispetto agli anni scolastici precedenti e, pertanto, lo studio su di un maggior numero di libri di testo, e relazionarsi con più docenti di riferimento. Inoltre, in questo ordine di scuola, le attività di studio richiedono un impegno maggiore in termini di tempo e di organizzazione e pianificazione del lavoro, ed una calendarizzazione dei compiti da svolgere a casa ben più complessa ed articolata. Ciò, conseguentemente, implica una maggiore capacità, da parte degli allievi, di gestire le emozioni legate alle attività di studio e, nel contempo, implica, da parte degli insegnanti, una maggiore capacità nell'osservare e valutare le ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche.

All'interno delle otto scuole, la popolazione coinvolta è costituita come da *Tabelle 2-4*.

Tabella 2. – Popolazione complessiva.

ISTITUTI COMPRENSIVI	CLASSI	ALLIEVI DELLA CLASSE	ALLIEVI CON DSA	INSEGNANTI	FAMIGLIE	DIRIGENTI SCOLASTICI
3	22	393	41	108	418	3

Tabella 3. – Popolazione delle classi quinte di scuola primaria.

CLASSI QUINTE	ALLIEVI DELLA CLASSE	ALLIEVI CON DSA	INSEGNANTI	FAMIGLIE	FAMIGLIE DEGLI ALLIEVI CON DSA
11	199	15	30	200	15

Tabella 4. – Popolazione delle classi prime di scuola secondaria di primo grado.

CLASSI PRIME	ALLIEVI DELLA CLASSE	ALLIEVI CON DSA	INSEGNANTI	FAMIGLIE	FAMIGLIE DEGLI ALLIEVI CON DSA
11	194	26	78	218	26

Gli allievi con DSA rappresentano il 9,40% del campione e, tra questi, i maschi costituiscono più di due terzi (28 vs. 13), come mostrano la *Figura 1* e la *Tabella 5*, un dato confermato anche da studi di settore (DSM-5).

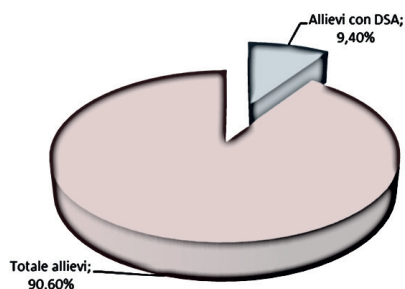


Tabella 5. – Genere allievi con DSA.

	GENERE	FREQUENZA
Valido	Maschio	18
	Femmina	13
	TOTALE	41

Figura 1. – Popolazione complessiva allievi.

La maggior parte dei quarantuno allievi con DSA presenta una comorbidità con altri disturbi evolutivi specifici, infatti, solo cinque allievi presentano un solo DSA (quattro allievi la dislessia e un allievo la disortografia), come risulta dalla *Tabella 6*.

Tabella 6. – Tipologie di DSA della popolazione campione.

	DIAGNOSI	FREQUENZA
Valido	Dislessia	4
	Disortografia	1
	DSA in comorbidità	36
	TOTALE	41

La presenza in comorbidità di altre condizioni patologiche rappresenta un punto particolarmente problematico in quanto i nessi di causalità tra i DSA e i disturbi eventualmente rilevati incidono sull'espressività delle difficoltà di apprendimento (Militeri, 2013) e sullo svolgimento delle attività di vita quotidiana (American Psychiatric Association, 2014). Tale problematicità si riscontra in modo evidente nella difficoltà, per gli allievi con DSA in comorbidità, di acquisire un metodo di studio.

Le comorbidità, nella popolazione campione, sono distribuite come mostra la *Tabella 7*.

Tabella 7. – Distribuzione delle comorbidità di DSA presentate dalla popolazione campione.

TIPOLOGIE DI COMORBILITÀ	FREQUENZA (VALORI ASSOLUTI)
Disturbo misto non altrimenti specificato	5
Dislessia e disgrafia	2
Dislessia e disortografia	5
Dislessia, disortografia e disgrafia	5
Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia	6
Disgrafia, disortografia, disprassia e difficoltà emotive	3
Dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, disturbo della sfera emozionale e disprassia	1
Disortografia, discalculia, difficoltà di comprensione del testo e deficit dell'attenzione	2
Dislessia, difficoltà di comprensione del testo, disortografia e discalculia	1
Dislessia, disortografia, discalculia e deficit dell'attenzione	2
Dislessia, disortografia e discalculia	2
Dislessia, discalculia, disprassia, deficit di attenzione e disturbo della sfera emozionale	2

7. LE SCELTE INCLUSIVE DELLA SCUOLA: L'INTERVISTA AI DIRIGENTI SCOLASTICI

Alla luce della disamina dei vari strumenti di rilevazione del grado di inclusività della scuola (Cavalea & Rinaldi, 2003; Bocci & Travaglini, 2016; Cottini *et al.*, 2016) e in considerazione delle procedure organizzative e metodologico-didattiche finalizzate, in particolare, all'acquisizione del metodo di studio, il *Core set* (Chiappetta Cajola, 2015) che è stato a tale scopo impiegato, costruito su base *ICF-CY* (WHO, 2007) e *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), ha rappresentato un ulteriore strumento per indagare, in tal senso, il punto di vista degli allievi.

Allo stesso scopo, è stato anche somministrato agli insegnanti uno specifico *Core set ICF-CY* (Chiappetta Cajola, 2015), che ha consentito di rilevare, tra i docenti della classe, l'impatto dei facilitatori e delle barriere ambientali, relativamente ai materiali e agli strumenti didattici per lo studio, ed alle strategie di insegnamento attraverso le quali i docenti promuovono l'acquisizione del metodo di studio.

Oltre ai citati *Core set*, è stata utilizzata anche l'intervista strutturata, quale strumento per verificare, unitamente alle informazioni acquisite mediante gli altri strumenti di rilevazione, se e come la scuola crea i presupposti curricolari, pedagogici ed organizzativi per l'acquisizione del metodo di studio da parte di ciascun allievo. A titolo di anticipazione, si riporta qui una sintesi degli elementi principali emersi dall'intervista rivolta a tre dirigenti scolastici le cui istituzioni sono state coinvolte nel progetto di ricerca.

Da una prima lettura delle risposte, si registra che nella maggior parte delle scuole molti insegnanti delle classi frequentate da allievi con DSA sollecitano il Consiglio d'Istituto e il Collegio dei docenti ad attivare sinergie con le agenzie formative del territorio, ai fini del sostegno allo studio (domanda 1), in particolar modo, attraverso la «presa di contatti tra scuola ed esperti del settore» e mediante la promozione di «attività di collaborazione con altri enti e/o istituzioni» (domanda 2). A tal fine, generalmente, gli insegnanti fanno «richieste specifiche al dirigente scolastico», ma raramente presentano al Consiglio di Istituto e/o al Collegio dei docenti, «progetti sul tema» di loro iniziativa. Ciononostante, nella maggior parte delle classi, gli insegnanti sollecitano esperienze di confronto tra docenti, esperti e famiglie, soprattutto mediante la calendarizzazione di «incontri periodici» (domanda 4).

Questi ultimi rappresentano la modalità privilegiata da tutte le scuole per coinvolgere le famiglie degli allievi con DSA, in vista dello sviluppo progressivo delle abilità di studio; nella maggioranza dei casi, le famiglie vengono anche chiamate a partecipare a «seminari tematici, convegni, conferenze con esperti» del settore, che divengono, secondo i dirigenti scolastici, luoghi

di incontro e momenti di confronto condiviso e costruttivo tra docenti e famiglie. Inoltre, nella maggior parte delle scuole, si attivano «sportelli di aiuto e sostegno» per gli allievi con DSA e per le loro famiglie, a testimonianza della sensibilità con cui le istituzioni scolastiche pongono attenzione anche alle ricadute psicopedagogiche delle scelte educative e didattiche (domanda 5).

In pochi casi, tuttavia, la scuola promuove, attraverso il coinvolgimento delle famiglie, «iniziative aperte al territorio», ciò ad indicare che le azioni di *governance* (Wittek, Schimank, & Groß, 2007; MIUR, 2009; Chiappetta Cajola, 2015; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016b) non sono specificamente finalizzate alla promozione del metodo di studio. Probabilmente, ciò è dovuto al fatto che tale promozione è ritenuta ambito di pertinenza prettamente degli insegnanti e, quindi, compito specifico ed esclusivo della scuola. In linea con questa tendenza, è il dato che in nessun Istituto Comprensivo è contemplato il «coinvolgimento dei genitori in attività scolastiche» (domanda 5). È importante segnalare che quest'ultimo aspetto differisce da quanto indicano le *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* (MIUR, 2006) quando sottolineano che:

Determinante è il ruolo dei genitori nella vita scolastica [...] che è diventato nel tempo sempre più pregnante, trasformandosi da mera partecipazione agli organi collegiali a autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi. (p. 2)

Anche in riferimento a quest'ultimo dato, emerge che gli aspetti non formali e informali legati all'apprendimento non sono tenuti in debito conto dalle scuole, in particolar modo rispetto a quanto il coinvolgimento della famiglia possa costituire un valido aiuto per l'allievo con DSA (Esposito & Chiappetta Cajola, 2012) nella progressiva acquisizione di competenza in merito all'organizzazione e alla pianificazione del lavoro (uso dei materiali, individuazione degli strumenti compensativi necessari, previsione dei tempi, ecc.) e alla gestione delle emozioni legate all'attività di studio (motivazione all'apprendimento, volizione, controllo dell'ansia da prestazione, autostima, ecc.).

8. ULTERIORI FASI DI RICERCA E RISULTATI ATTESI

Il progetto di ricerca sta procedendo nei tempi previsti; attualmente, si è completato il *data entry*, infatti, sono stati somministrati, nel corso dell'anno scolastico 2015/2016, tutti gli strumenti di rilevazione dei dati quali-quantitativi all'intera popolazione di riferimento ed è terminata la ricognizione della documentazione delle otto scuole, in particolare riferita: alle Programmazioni delle ventidue classi campione, ai quarantuno Piani Didattici Personalizzati

(PDP) degli allievi con DSA presenti nelle classi, ai documenti/verbalizzati redatti dai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI), ai Piani Annuali per l'Inclusività (PAI) ed ai Piani Triennali e/o dell'Offerta Formativa (PTOF/POF).

Le fasi immediatamente successive riguarderanno lo studio critico di tale documentazione, volto ad esplorare le scelte inclusive operate dai tre Istituti Comprensivi e, nello specifico, dagli insegnanti e dalle famiglie delle ventidue classi coinvolte.

Relativamente ai PDP, lo studio riguarderà: l'analisi dei modelli utilizzati dai Consigli di Classe / *Team* (modello proposto dal MIUR: impiegato nella sua versione originale/integrale/parziale/modificata o altro modello elaborato dalle scuole); l'analisi degli strumenti compensativi (quali, per quali discipline, secondo quali modalità, ecc.) e delle misure dispensative adottate (quali, per quali discipline, secondo quali modalità, ecc.); il riferimento all'uso, da parte degli insegnanti, di strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio e ad un efficiente utilizzo degli strumenti compensativi; il riferimento alle modalità attraverso cui l'allievo con DSA deve essere sostenuto dalla famiglia nell'attività di studio a casa.

Relativamente alle Programmazioni di classe, lo studio riguarderà il riferimento: alle attività educativo-didattiche e alle strategie di insegnamento orientate all'acquisizione del metodo di studio ed indirizzate a tutta la classe, in una prospettiva inclusiva; alle modalità d'impiego di facilitatori di apprendimento e all'uso consapevole e progressivamente autonomo degli strumenti compensativi nell'ambito della classe (MIUR, 2011; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012).

Relativamente alla documentazione del GLI e del PAI, lo studio riguarderà: l'attenzione rivolta, dai decisori scolastici, agli aspetti emotivo-motivazionali implicati nell'attività di studio e alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche messe in atto dagli insegnanti.

Tali rilevazioni di tipo qualitativo costituiranno materiale per il *report* di analisi quali-quantitativa che verrà elaborato alla luce dei dati emersi dai diversi strumenti di rilevazione somministrati (*Tabella 1*) e dalle loro correlazioni significative. Al termine della ricerca, l'interpretazione dei dati quali-quantitativi complessivi e lo studio approfondito della letteratura nazionale ed internazionale sul tema consentirà di avere a disposizione una panoramica su ciò che si fa a scuola in vista della promozione del metodo di studio, nella prospettiva inclusiva.

L'esplorazione delle condizioni di apprendimento messe in atto dalle scuole permetterà di fornire indicazioni future agli insegnanti, agli allievi e alle famiglie relativamente alle strategie cognitive e di apprendimento, all'organizzazione e pianificazione del lavoro, e alla gestione delle emozioni legate all'attività di studio di tutti gli allievi, ed in particolar modo degli allievi con DSA, e consentirà di fornire indicazioni future ai dirigenti scolastici in relazione alle scelte inclusive delle scuole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIRIPA (2003). *Linee guida per la diagnosi dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)*. <http://www.airipa.piave.net>
- American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- Associazione Treille, Fondazione Agnelli, & Caritas (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). *Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole*. Atti del Convegno *Inclusion 2.0*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127-146.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cavalea, G., & Rinaldi, M. (2003). *Sociogramma dei gruppi software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*. Trento: Erickson.
- Checchi, D. (2014). *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. WeWorldOnlus - Associazione Bruno Trentin - Fondazione Giovanni Agnelli.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

- Chiappetta Cajola, L. (2014). Indagini quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 311-346.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016a). *Musicoterapia e didattica inclusiva. L'impiego dell'ICF-CY nella prospettiva dell'Evidence Based Education*. Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016b). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In M. Marcellini (a cura di), *Una cultura per la società dell'informazione* (pp. 143-145). Roma: La Sapienza Università editrice.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London - New York: Routledge.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000. SEC (2000) 1832. <http://eur-lex.europa.eu>.
- Commissione Europea (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*, Bruxelles, 20-21 giugno 2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Voll. 1-4. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. 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. *Dislessia*, 7(1), 77-87.
- Cornoldi, C., & Zaccaria, S. (2011). *In classe ho un bambino che...* Firenze: Giunti Scuola.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., & Pascoletti, S. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(2).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., & Maggiolini, S. (2013). La gestione della classe complessa e i Disturbi Specifici di Apprendimento. In L. D'Alonzo *et al.*, *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. Milano: Etas.

- De Beni, R., & Moè, A. (1997). Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1(3), 433-440.
- De Beni, R., & Zamperlin, C. (1993). *Guida allo studio del testo di storia. Strategie metacognitive per comprendere e ricordare*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Benvenuti, M., & Vocetti, C. (1995). *Imparare a studiare la geografia*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 275, 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Decreto Ministeriale n. 851, 27 ottobre 2015. *Piano nazionale per la Scuola Digitale*.
- Decreto Ministeriale n. 157, 11 marzo 2016. *Realizzazione di atelier creativi e laboratori per le competenze chiave*.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1969). *Come pensiamo*. Torino: Einaudi.
- Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica (2012). *Metodo di studio e capacità critica. Verso una Nazione che pensa criticamente*. Firenze: Le Monnier; *Annali della Pubblica Istruzione*, 88(3-4).
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori 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.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola 2011*. Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari: Laterza.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M. R., Cornoldi, C., et al. (2011). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F., & Ianes, D. (a cura di). (2014). *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Pellai, A. (2011). *Facciamo il punto su... le emozioni. Proposte di educazione affettivo-emotiva a scuola e in famiglia*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2016). *Indagine sugli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado statali e non statali: informazioni sulla rilevazione. Anno scolastico 2013-2014*.
- Legge n. 517, 4 agosto 1977. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge n. 53, 28 marzo 2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

- Legge n. 170, 8 ottobre 2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Legge n. 107, 13 luglio 2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli, *Fare ricerca in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2013). *Research in education*. Lavoisier: SaS.
- Meirieu, P. (1987). *Imparare... ma come?* Bologna: Cappelli (*Apprendre... oui, mais comment?* Paris: E.S.F.).
- Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Militeri, R. (2013). La clinica dei Disturbi Specifici di Apprendimento. In L. D'Alonzo et al., *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali* (pp. 31-40). Milano: Etas.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012a). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.
- Moè, A., Cornoldi, C., & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting. Devoping and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OECD (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., & Rizzato, R. (2002). *Strategie di empowerment cognitivo*. Trento: Erickson.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 60(2), 479-497.
- Pellerey, M. (2014). Introduzione. In E. Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. <http://www.compitenzestrategiche.it>
- Polito, M. (1993). *Guida allo studio. Le tecniche*. Padova: Muzzio.
- Pontara, G. (2003). Metodo di studio e strategie di apprendimento. *L'Educatore*, 20, Aprile, 7-10.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., & Freeberne, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9(1), 1-38.
- Rampin, M. (2016). *Come imparare a studiare. Compiti a casa e metodo di studio: vincere la sfida*. Milano: Salani.
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Sciences*, 1(3), 181-210.
- Roher, D., & Pashler, H. (2010). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 39(5, June/July), 406-412.
- Rowntree, D. (1991). *Impara a studiare*. Roma: Sovera Multimedia.
- Serafini, M. T. (1989). *Come si studia*. Milano: Bompiani.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stella, G., & Savelli, E. (2011). *Dislessia oggi*. Trento: Erickson.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education – ISCED 97*, 29th Session. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *The right education: Towards education for all throughout life. Word education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Framework for Cultural Statistics (FCS)*. Montreal: UNESCO - UIS.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA.
- WHO (2001). *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health* (trad. it., *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*).
- WHO (2007). *ICF-CY – International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth* (trad. it., *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*).
- Wittek, R., Schimank, U., & Groß, T. (2007). Governance – A sociological perspective. In *New Forms of Governance in Research Organizations*. Springer Netherlands, 71-106.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.

RIASSUNTO

Il contributo presenta una ricerca esplorativa svolta su un campione di allievi, insegnanti, famiglie e dirigenti scolastici di tre Istituti Comprensivi di Roma, nell'anno scolastico 2015/2016. La domanda che guida la ricerca è così definita: se e con quali aspetti la scuola promuove l'acquisizione di un personale e flessibile metodo di studio per tutti gli allievi della classe e per coloro che presentano un disturbo specifico di apprendimento, nella scuola primaria e secondaria di primo grado? L'esigenza emergente di ricerca è quella di esplorare se e come la scuola organizza il contesto nell'ottica del «funzionamento umano» proposto dall'ICF-CY (WHO, 2007) per contribuire a sviluppare competenze necessarie a rendere l'allievo consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia e responsabilità nello studio. In particolare, il contributo analizza gli esiti dell'intervista ai dirigenti scolastici, da approfondire con ulteriori indagini di tipo quali-quantitativo, attraverso il Core set Nuovo Index ICF-CY e il QSAr per gli allievi, ed il Core set ICF-CY per i docenti, ai fini di esplorare le scelte inclusive operate dalle scuole e le strategie di insegna-

mento impiegate dagli insegnanti, in vista della promozione del metodo di studio, ritenuto elemento ineludibile per l'affermazione di sé e per il successo formativo.

Keywords: Disturbi Specifici di Apprendimento, Funzionamento umano, Inclusione scolastica, Metodo di studio, Misure compensative.

How to cite this Paper: Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado [Method of study as «first compensatory measure» for inclusion of students with DSA: Project for an exploratory research on inclusive choices in primary and secondary school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 14, 127-151. doi: 10.7358/ecps-2016-014-chia