

## **L'inclusività nella scuola secondaria di primo grado dal punto di vista degli allievi con DSA e degli altri allievi della classe.**

## **Inclusion in lower secondary school according learning disabilities students' and all other students' point of view.**

Marianna Traversetti, Università Roma Tre.

Marina Chiaro, Università Roma Tre.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Monitorare e valutare il contesto scolastico è centrale per la definizione delle politiche inclusive (Unesco, 1994) anche nell'ottica della promozione del metodo di studio (Mazzeo, 2005; Cornoldi et al., 2010), di fondamentale rilevanza per tutti gli allievi, e in particolare per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA, ai fini di "imparare ad imparare" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006). Nella prospettiva dell'inclusione e dell'educazione informata da evidenza (Slavin, 1986, 2004; Davies, 1999; Calvani, 2007), il contributo presenta un focus, sulle classi prime di scuola secondaria di primo grado, di una più ampia ricerca a carattere teorico-esplorativo volta ad indagare la promozione del metodo di studio. I risultati generali illustrati mostrano una situazione non positiva rispetto al livello di inclusività del contesto scolastico in riferimento alla promozione del metodo di studio, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi della classe.

### **ENGLISH ABSTRACT**

Monitoring and evaluating the school context, is central to the definition of inclusive policies (Unesco, 1994) for all students, and especially for students with learning disabilities, to develop strategic learning skills which are designed in the context of the study method. Acquiring a specific study method can help all students to face difficulties in instrumental skills and "learning to learn" (European Parliament, 2006). According to the full inclusion conceptual framework for the Italian school and the EBE perspective in special education a wider theoretical-explorative research was designed to primarily investigate the study method in classes with learning disabilities students. In this framework, the research also investigated from the secondary school students' point of view, focus of this paper. The results show a non-positive situation compared to the level of inclusiveness of the scholastic context with reference to the promotion of the study method.

### **Introduzione**

La complessa architettura dell'istruzione e della formazione è articolata sulla base di una molteplicità di azioni didattiche tra le quali la valutazione, che rappresenta uno snodo essenziale del processo di insegnamento-apprendimento. Essa assume importanza anche in relazione alla sua dimensione inclusiva, laddove ne misura e ne monitora la qualità e l'efficacia rispetto agli effetti sullo studio da un lato e, dall'altro, sull'impatto sociale della

formazione globale degli allievi e del sistema scolastico di appartenenza (Castoldi, 2012; Calvani, 2014).

La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è, infatti, parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche (D.Lvo 66/2017, art. 4, c. 1) e monitora la qualità delle interazioni tra le caratteristiche individuali degli allievi e il contesto della classe. Queste ultime richiedono un'accurata e ragionata organizzazione della didattica per ridurre gli eventuali ostacoli all'attività, all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi (UNESCO, 1994; WHO, 2001, 2007, 2017; Chiappetta Cajola, 2008, 2013).

Per definire politiche inclusive e azioni educative e didattiche facilitanti che supportino la realizzazione di un contesto inclusivo è dunque necessario valutare il contesto scolastico. Esso deve caratterizzarsi come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1962), nell'ambito della quale ciascun allievo può trarre le motivazioni e gli aiuti più adeguati allo sviluppo della sua persona in tutti i suoi aspetti (caratteristiche personali e di temperamento, abilità, difficoltà, potenzialità, talenti).

Tale realizzazione permette all'allievo di costruirsi un proprio *habitus* (Bourdieu, 1987, 2003) di studio e di acquisire una competenza di apprendimento strategica, che può essere interpretata sia sulla base dell'esperienza e della conoscenza sia su quella del contesto entro cui l'apprendimento ha luogo (Bateson, 1977). L'allievo apprende abiti mentali e competenze che si strutturano nell'ambito del metodo di studio che diviene, in un contesto così caratterizzato, un preciso indirizzo di azione della scuola, sia al fine di far acquisire validi strumenti di pensiero per selezionare le informazioni ed elaborare categorie in grado di orientare il percorso di studio, sia per concorrere alla rimozione di eventuali ostacoli all'attività e alla partecipazione, e continuare ad imparare.

Il metodo di studio si concretizza, dunque, in una forma di accompagnamento dell'allievo lungo il corso della vita e di presa di consapevolezza dei risultati positivi che la sua capacità di imparare può determinare non solo su sé stesso, ma anche sugli altri e sull'ambiente (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

La promozione del metodo di studio diviene pertanto un fattore fondamentale nell'attivazione dei processi inclusivi ed esige un attento e costante monitoraggio. È quindi prioritaria per tutti gli allievi della classe e per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA.

Questi ultimi presentano difficoltà nella costruzione dell'individuale metodo di studio (Moè, Cornoldi & De Beni, 1998; Cornoldi et al., 2010; Friso et al., 2012) in quanto, oltre alle carenze nelle abilità strumentali di base (L. 170/2010; MIUR, 2011; Stella, 2001, 2003; APA, 2014), manifestano cadute nelle performances di memoria di lavoro, velocità di elaborazione e di esecuzione, e di automatismo nelle procedure (Vio, Tressoldi & Lo Presti, 2012), che divengono evidenti a partire dalla scuola primaria quando "la richiesta di apprendimento aumenta e supera le limitate capacità dell'individuo" (APA, 2014, p. 80).

In tale quadro metodologico, una condizione pregiudiziale per il conseguimento del metodo di studio è rappresentata dalla predisposizione di una didattica realmente inclusiva (Chiappetta Cajola, 2008, 2012, 2013, 2015) che possa avvantaggiare non solo gli allievi con DSA, ma anche i compagni di classe (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Una tale didattica può realizzarsi attraverso un'istruzione diretta (Hattie, 2009, 2015), che segue il principio della sequenza aumentando gradualmente le difficoltà, e ricca di fattori ambientali facilitanti l'apprendimento (WHO, 2001, 2007, 2017) in grado di assicurare l'impiego di molteplici modalità di studio, il più possibile rispondenti alle caratteristiche individuali di ciascun allievo, e tali da poterlo sostenere nell'esercizio delle richieste scolastiche, nonché in grado di aiutarlo nelle problematiche di vario genere che incontra.

### **Disposizione verso lo studio, strategie didattiche e di apprendimento nella scuola secondaria di primo grado. Focus sugli allievi con DSA**

I risultati presentati nel prosieguo del lavoro si riferiscono ad un più ampio progetto di ricerca (1) relativo alle modalità attraverso le quali la scuola promuove il metodo di studio per tutti gli allievi, ivi compresi coloro che presentano un DSA.

#### *Metodo*

La ricerca ha seguito una metodologia a carattere teorico-esplorativo (Cohen, Manion & Morrison, 2007) ed ha utilizzato tecniche sia qualitative sia quantitative, secondo l'approccio dei *mixed method* (Creswell & Plano Clark, 2011) che comportano delle operazioni di integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa in un unico studio (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011). Nel caso della presente ricerca, si è scelto il disegno convergente parallelo che prevede, contemporaneamente, l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi. Dopo aver raccolto entrambe le tipologie di dati simultaneamente, ma separatamente, si è proceduto con l'analisi distinta dei risultati, seguendo le procedure relative ai due differenti approcci di ricerca. I metodi sono stati poi integrati attraverso l'unione dei risultati, durante la loro interpretazione.

#### *Obiettivi di ricerca*

Gli obiettivi della ricerca, nel suo complesso, sono stati i seguenti: 1. Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento. 2. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell'ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell'individuale metodo di studio. 3. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni. 4. Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento dell'allievo con DSA nella classe e nella scuola. 5. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio. 6. Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio.

Nel contributo, si presenta un approfondimento (2) dei risultati relativi sia al primo sia al terzo obiettivo, con un focus sulla disposizione degli allievi verso la scuola e lo studio, sulle strategie di insegnamento messe in atto dagli insegnanti e sulle strategie di apprendimento utilizzate in classe. Tali risultati sono compresi nelle dimensioni di analisi “scelte inclusive della scuola” e “contesto e *funzionamento umano* dell’allievo con DSA” del complesso della ricerca (3).

### *Campione*

In coerenza con gli obiettivi di ricerca, è stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 2003) costituito da 11 classi quinte di scuola primaria e da 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi (214 allievi della scuola primaria e 220 della secondaria di primo grado), di cui 41 con DSA (15 della scuola primaria e 26 della scuola secondaria di primo grado), 108 insegnanti, 3 dirigenti scolastici e 419 genitori.

I risultati presentati di seguito si riferiscono ai 220 allievi della scuola secondaria di primo grado.

### *Disegno di ricerca*

In considerazione del fatto che i processi inclusivi non sono da riferirsi ai soli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA, ma a tutti i componenti la classe, il punto di vista degli allievi sul livello di inclusività del contesto scolastico è stato raccolto mediante l’impiego degli indicatori tratti dal “Nuovo Index per l’inclusione” (Booth & Ainscow, 2014) che contribuisce “alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l’inclusione” (ivi, p. 35) ed è attualmente ritenuto (MIUR, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) uno strumento pienamente funzionale e accessibile per perseguire finalità inclusive. Esso, infatti, propone un insieme di materiali già strutturati in forma di indicatori di analisi del contesto che consente di procedere all’autovalutazione del livello di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado.

Al fine di analizzare il punto di vista degli allievi con DSA verso gli altri allievi della classe è stato predisposto un *Core set* che raccoglie, nella Parte Prima (4), una selezione ragionata di indicatori tratti dal Nuovo Index, utili per esplorare una pluralità di aspetti inclusivi che caratterizzano il contesto scolastico e che influiscono sulla promozione del metodo di studio nella scuola secondaria di primo grado. Essi sono: la disposizione verso la scuola e lo studio, le strategie didattiche impiegate dagli insegnanti e le strategie di apprendimento utilizzate dagli allievi.

Nel *Core set*, tenendo fede alla struttura e ai contenuti del Nuovo Index, si chiede all’allievo di esprimere “quanto è d’accordo” con le affermazioni elencate secondo una scala che va da “Moltissimo” a “Pochissimo” (ed i cui termini intermedi sono rappresentati da “Abbastanza” e “Poco”).

Seguendo la metodologia dei Questionari del Nuovo Index, nel *Core set* le 13 domande selezionate sono state trasformate in affermazioni, affinché gli allievi potessero segnare

con una crocetta quanto fossero d'accordo su ognuna di esse e queste, a loro volta, sono state accorpate in 4 macro indicatori (tab. 1).

**TAB. 1 - DETTAGLIO ITEM-INDEX DEL CORE SET NUOVO INDEX RAGGRUPPATI PER I MACRO INDICATORI**

| Macro indicatori (Metodo di studio)                     | Dettaglio Item INDEX   | Moltissimo | Abbastanza | Poco | Pochissimo | Ho bisogno di maggiori informazioni |
|---|--|------------|------------|------|------------|-------------------------------------|
| <b>Disposizione verso la scuola e lo studio</b>         | 1. Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno   |            |            |      |            |                                     |
|   | 3. Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando lodano uno studente   |            |            |      |            |                                     |
|   | 4. Penso che gli insegnanti sono equi (giusti) quando sanzionano (puniscono) uno studente  |            |            |      |            |                                     |
|   | 6. Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro  |            |            |      |            |                                     |
|   | 8. Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare  |            |            |      |            |                                     |
|   | 9. Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare  |            |            |      |            |                                     |
| <b>Famiglia</b>   | 2. La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola   |            |            |      |            |                                     |
| <b>Strategie di apprendimento utilizzate in classe</b>  | 5. Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi   |            |            |      |            |                                     |
|   | 10. Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo |            |            |      |            |                                     |
|   | 11. Gli alunni sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo   |            |            |      |            |                                     |
|   | 13. Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi di lavori fatti al fine di coglierne il senso   |            |            |      |            |                                     |
| <b>Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti</b> | 7. Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio  |            |            |      |            |                                     |
|   | 12. Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo                              |            |            |      |            |                                     |

## Risultati

Di seguito sono presentati i risultati che valutano il grado di inclusività del contesto scolastico in relazione ai tre macro indicatori (5) “Disposizione verso la scuola e lo studio”, “Strategie di apprendimento utilizzate in classe” e “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”.

La tabella 2 illustra quelli relativi all’analisi di dettaglio del macro indicatore “Disposizione verso la scuola e lo studio”.

Essa mostra che poco più della metà degli allievi con DSA (53,8%) e la metà degli altri allievi della classe (51,0%) sono “Moltissimo” d’accordo sull’affermazione che i compiti li aiutano ad imparare (Index 9; differenza statisticamente non significativa:  $t=0,27$  per  $\alpha=0,05$ ). Si tratta di un risultato molto importante ai fini dell’acquisizione dell’individuale metodo di studio nella prospettiva inclusiva, poiché “gli alunni rafforzano le loro intenzioni di apprendimento quando [...] riscontrano una diretta corrispondenza tra comportamenti e risultati” (Calvani, 2014, p. 85) e attraverso la pratica ripetuta di esercizi e modellamento.

Un’affermazione sulla quale le due tipologie di allievi hanno opinioni differenti riguarda la loro capacità di comprendere che cosa devono fare quando vengono assegnati i compiti (Index 8). Infatti, il 46,4% degli altri allievi risponde “Moltissimo”, a fronte dell’11,5% degli allievi con DSA (differenza statisticamente significativa:  $t=-3,38$  per  $\alpha=0,05$ ). Tuttavia ciò indica, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, una situazione abbastanza positiva, in quanto si dichiarano “Abbastanza” d’accordo rispettivamente il 57,7% ed il 44,3% degli allievi (differenza statisticamente non significativa:  $t=1,28$  per  $\alpha=0,05$ ).

Anche per l’Index 4, oltre che per l’Index 8, si riscontra una bassa frequenza di risposte “Moltissimo” da parte degli allievi con DSA: infatti l’11,5% dichiara di essere “Moltissimo” d’accordo nel ritenere equi gli insegnanti quando sanzionano uno studente. E’ da tenere in considerazione a tale riguardo che, in questo ordine di scuola, le note disciplinari implicano anche la sospensione dalla frequenza scolastica e l’assegnazione di votazioni negative nella voce “Comportamento” presente nei documenti di valutazione che contribuiscono a determinare la media con gli altri voti delle diverse discipline curriculari (DPR 122/2009; D.Lvo 62/2017).

Meno di un terzo degli allievi con DSA (26,9%) ritengono che gli insegnanti siano equi quando lodano uno studente (Index 3). Rispetto alle lodi fornite agli allievi da parte dei docenti vi è da considerare che, in prima classe di scuola secondaria di primo grado, quando gli allievi si stanno avviando alla conoscenza del nuovo ordine di scuola che frequentano, la relazione insegnante/allievo subisce delle modificazioni rispetto all’ordine scolastico precedente, dove i docenti sono maggiormente propensi, vista l’età degli allievi, ad utilizzare incentivi emotivi, complimenti, premi per sollecitarli ad avviarsi all’impegno nello studio e per incoraggiarli nei momenti di difficoltà.

**TAB. 2 - DETTAGLIO INDEX DEL MACRO INDICATORE “DISPOSIZIONE VERSO LA SCUOLA E LO STUDIO.**

| Disposizione verso la scuola e lo studio |      |   |           |              |   |           |              |   |           |              |
|--|------|---|-----------|--------------|---|-----------|--------------|---|-----------|--------------|
| Grado di accordo                         |      | Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno (INDEX 1) |           |              | Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando lodano uno studente (INDEX 3) |           |              | Penso che gli insegnanti siano equi (giusti) quando sanzionano (puniscono) uno studente (INDEX 4) |           |              |
|  |      | DSA   |           | Totale       | DSA   |           | Totale       | DSA   |           | Totale       |
|  |      | No  | Si        |              | No  | Si        |              | No  | Si        |              |
| Moltissimo                               | V.a. | 11  |           | <b>11</b>    | 68  | 7         | <b>75</b>    | 47  | 3         | <b>50</b>    |
|  | %    | 5,7%  |           | <b>5,0%</b>  | 35,1%   | 26,9%     | <b>34,1%</b> | 24,2%   | 11,5%     | <b>22,7%</b> |
| Abbastanza                               | V.a. | 99  | 7         | <b>106</b>   | 89  | 13        | <b>102</b>   | 104   | 11        | <b>115</b>   |
|  | %    | 51,0%   | 26,9%     | <b>48,2%</b> | 45,9%   | 50,0%     | <b>46,4%</b> | 53,6%   | 42,3%     | <b>52,3%</b> |
| Poco                                     | V.a. | 59  | 10        | <b>69</b>    | 22  | 4         | <b>26</b>    | 24  | 9         | <b>33</b>    |
|  | %    | 30,4%   | 38,5%     | <b>31,4%</b> | 11,3%   | 15,4%     | <b>11,8%</b> | 12,4%   | 34,6%     | <b>15,0%</b> |
| Pochissimo                               | V.a. | 24  | 9         | <b>33</b>    | 6   |           | <b>6</b>     | 8   | 1         | <b>9</b>     |
|  | %    | 12,4%   | 34,6%     | <b>15,0%</b> | 3,1%  |           | <b>2,7%</b>  | 4,1%  | 3,8%      | <b>4,1%</b>  |
| Ho bisogno di maggiori informazioni      | V.a. | 1   |           | <b>1</b>     | 9   | 2         | <b>11</b>    | 11  | 2         | <b>13</b>    |
|  | %    | 0,5%  |           | <b>0,5%</b>  | 4,6%  | 7,7%      | <b>5,0%</b>  | 5,7%  | 7,7%      | <b>5,9%</b>  |
| Totale                                   | V.a. | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   |

| Grado di accordo                    |      | Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro (INDEX 6) |           |              | Quando mi vengono assegnati dei compiti di solito capisco che cosa devo fare (INDEX 8) |           |              | Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare (INDEX 9) |           |              |
|-------------------------------------|------|--|-----------|--------------|--|-----------|--------------|--|-----------|--------------|
|                                     |      | DSA  |           | Totale       | DSA  |           | Totale       | DSA  |           | Totale       |
|                                     |      | No   | Si        |              | No   | Si        |              | No   | Si        |              |
| Moltissimo                          | V.a. | 69   | 6         | <b>75</b>    | 90   | 3         | <b>93</b>    | 99   | 14        | <b>113</b>   |
|                                     | %    | 35,6%  | 23,1%     | <b>34,1%</b> | 46,4%  | 11,5%     | <b>42,3%</b> | 51,0%  | 53,8%     | <b>51,4%</b> |
| Abbastanza                          | V.a. | 99   | 13        | <b>112</b>   | 86   | 15        | <b>101</b>   | 65   | 8         | <b>73</b>    |
|                                     | %    | 51,0%  | 50,0%     | <b>50,9%</b> | 44,3%  | 57,7%     | <b>45,9%</b> | 33,5%  | 30,8%     | <b>33,2%</b> |
| Poco                                | V.a. | 15   | 4         | <b>19</b>    | 11   | 8         | <b>19</b>    | 21   | 1         | <b>22</b>    |
|                                     | %    | 7,7%   | 15,4%     | <b>8,6%</b>  | 5,7%   | 30,8%     | <b>8,6%</b>  | 10,8%  | 3,8%      | <b>10,0%</b> |
| Pochissimo                          | V.a. | 10   | 2         | <b>12</b>    | 4  |           | <b>4</b>     | 7  | 2         | <b>9</b>     |
|                                     | %    | 5,2%   | 7,7%      | <b>5,5%</b>  | 2,1%   |           | <b>1,8%</b>  | 3,6%   | 7,7%      | <b>4,1%</b>  |
| Ho bisogno di maggiori informazioni | V.a. | 1  | 1         | <b>2</b>     | 3  |           | <b>3</b>     | 2  | 1         | <b>3</b>     |
|                                     | %    | 0,5%   | 3,8%      | <b>0,9%</b>  | 1,5%   | 0,0%      | <b>1,4%</b>  | 1,0%   | 3,8%      | <b>1,4%</b>  |
| Totale                              | V.a. | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   |

Meno di un terzo degli allievi con DSA (23,1%) e poco più di un terzo degli altri allievi (35,6%) sono “Moltissimo” d’accordo nell’affermare di essere capaci di capire quando fanno un buon lavoro (Index 6; differenza statisticamente non significativa:  $t=-1,26$  per  $\alpha= 0,05$ ). Ciò fa emergere la necessità che gli insegnanti, al fine di promuovere l’acquisizione di un metodo per studiare, rendano trasparenti gli obiettivi e i criteri di successo in modo tale che gli allievi possano essere maggiormente coinvolti nel lavoro che fanno e possano capire quali sono le specifiche azioni indispensabili per conseguirli (Calvani, 2014). Inoltre è importante, affinché gli allievi maturino la capacità di comprendere quando fanno un buon lavoro, che i docenti, soprattutto per gli allievi con DSA, forniscano feedback formativi, ossia tali da renderli capaci di individuare i progressi via via compiuti e di sviluppare gradualmente un atteggiamento positivo verso lo studio.

L’affermazione che registra la maggiore frequenza di risposte “Poco”, sia da parte degli allievi con DSA sia degli altri allievi (38,5% vs 30,4%) è “Non vedo l’ora di venire a scuola ogni giorno” (Index1; differenza statisticamente non significativa:  $t=0,84$  per  $\alpha= 0,05$ ).

Dunque, più di un terzo degli allievi con DSA e quasi un terzo degli altri allievi non è d’accordo con tale affermazione. Se a questo dato si aggiunge che il 34,6% degli allievi con DSA ed il 12,4% degli altri allievi rispondono “Pochissimo” (differenza statisticamente significativa:  $t=2,98$  per  $\alpha= 0,05$ ) e nessun allievo con DSA e solo il 5,7% degli altri allievi rispondono “Moltissimo”, si può evincere che la motivazione a frequentare le lezioni è l’aspetto più problematico nelle classi del campione e quello che evidenzia talune criticità nella prospettiva dell’inclusione. La tabella 3 illustra i risultati relativi all’analisi di dettaglio del macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe”.

**TAB. 3 - DETTAGLIO INDEX DEL MACRO INDICATORE “STRATEGIE DI APPRENDIMENTO UTILIZZATE IN CLASSE”**

| Strategie di apprendimento utilizzate in classe (Scuola Secondaria di Primo Grado) |             |   |           |              |  |           |              |   |           |              |   |           |              |
|--|-------------|---|-----------|--------------|--|-----------|--------------|---|-----------|--------------|---|-----------|--------------|
| Grado di accordo   |             | Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi (INDEX 5) |           |              | Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio o scrivendo (INDEX 10) |           |              | Gli alunni sono in grado di frequentare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo (INDEX 11) |           |              | Gli alunni imparano a scrivere brevi sintesi di lavori fatti al fine di coglierne il senso (INDEX 13) |           |              |
|  |             | DSA   |           | Totale       | DSA  |           | Totale       | DSA   |           | Totale       | DSA   |           | Totale       |
|  |             | No  | Si        |              | No   | Si        |              | No  | Si        |              | No  | Si        |              |
| Moltissimo   | V.a.        | 25  | 3         | <b>28</b>    | 60   | 7         | <b>67</b>    | 20  | 4         | <b>24</b>    | 53  | 8         | <b>61</b>    |
|  | %           | 12,9%   | 11,5%     | <b>12,7%</b> | 30,9%  | 26,9%     | <b>30,5%</b> | 10,3%   | 15,4%     | <b>10,9%</b> | 27,3%   | 30,8%     | <b>27,7%</b> |
| Abbastanza   | V.a.        | 65  | 11        | <b>76</b>    | 65   | 7         | <b>72</b>    | 50  | 7         | <b>57</b>    | 81  | 7         | <b>88</b>    |
|  | %           | 33,5%   | 42,3%     | <b>34,5%</b> | 33,5%  | 26,9%     | <b>32,7%</b> | 25,8%   | 26,9%     | <b>25,9%</b> | 41,8%   | 26,9%     | <b>40,0%</b> |
| Poco   | V.a.        | 59  | 5         | <b>64</b>    | 32   | 3         | <b>35</b>    | 57  | 8         | <b>65</b>    | 36  | 2         | <b>38</b>    |
|  | %           | 30,4%   | 19,2%     | <b>29,1%</b> | 16,5%  | 11,5%     | <b>15,9%</b> | 29,4%   | 30,8%     | <b>29,5%</b> | 18,6%   | 7,7%      | <b>17,3%</b> |
| Pochissimo   | V.a.        | 40  | 4         | <b>44</b>    | 21   | 2         | <b>23</b>    | 48  | 4         | <b>52</b>    | 14  | 5         | <b>19</b>    |
|  | %           | 20,6%   | 15,4%     | <b>20,0%</b> | 10,8%  | 7,7%      | <b>10,5%</b> | 24,7%   | 15,4%     | <b>23,6%</b> | 7,2%  | 19,2%     | <b>8,6%</b>  |
| Ho bisogno di maggiori infor.  | V.a.        | 5   | 3         | <b>8</b>     | 16   | 7         | <b>23</b>    | 19  | 3         | <b>22</b>    | 10  | 4         | <b>14</b>    |
|  | %           | 2,6%  | 11,5%     | <b>3,6%</b>  | 8,2%   | 26,9%     | <b>10,5%</b> | 9,8%  | 11,5%     | <b>10,0%</b> | 5,2%  | 15,4%     | <b>6,4%</b>  |
| <b>Totale</b>  | <b>V.a.</b> | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>  | <b>26</b> | <b>220</b>   |



L'Index 10, che riguarda la redazione degli appunti in modi differenti da parte degli allievi, è l'affermazione che registra la frequenza più elevata nelle risposte "Moltissimo" degli altri allievi della classe e la seconda frequenza più elevata degli allievi con DSA (30,9% vs 26,9% differenza statisticamente non significativa:  $t=-0,42$  per  $\alpha= 0,05$ ).

Ciononostante, tali percentuali non fanno presupporre un largo uso di questa strategia di apprendimento in prospettiva inclusiva. Infatti, solo un terzo degli altri allievi (33,5%) risponde "Abbastanza", mentre risponde "Poco" + "Pochissimo" rispettivamente il 27,3% degli altri allievi ed il 19,2% degli allievi con DSA (differenza statisticamente non significativa:  $t=-0,88$  per  $\alpha= 0,05$ ).

Si tratta di un aspetto critico, in quanto è noto che gli appunti sono di grande rilevanza ai fini dello studio poiché "rappresentano una prima forma di rielaborazione dei contenuti che si desidera apprendere e come tali devono risultare efficaci per fissare velocemente i concetti e riassumerli in forme visive immediate e facilmente comprensibili" (Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016, p. 58).

Sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe sostengono che gli studenti possono frequentare "Poco" la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo (30,8% vs 29,4%; differenza statisticamente non significativa:  $t=0,15$  per  $\alpha= 0,05$ ), a fronte del 15,4% degli allievi con DSA e del 10,3% degli altri allievi che, invece, sono "Moltissimo" d'accordo nell'affermazione relativa all'Index 11 (differenza statisticamente non significativa:  $t=0,78$  per  $\alpha= 0,05$ ).

Si tratta, anche in questo caso, di un aspetto critico in quanto l'impegno di studio richiede un approfondimento sui libri e il ricorso all'uso di tecnologie dell'apprendimento, anche in vista di una progressiva autonomia nello studio da parte degli allievi con DSA (Stella & Grandi, 2011).

Una percentuale più elevata di risposte "Poco" + "Pochissimo", sia da parte degli allievi con DSA (34,6%) sia degli altri allievi (51,0%), si registra in riferimento all'Index 5, che chiede agli allievi quanto sono d'accordo sull'affermazione che, durante le lezioni, possono aiutarsi a vicenda, a coppie e in piccolo gruppo (differenza statisticamente non significativa:  $t=-1,57$  per  $\alpha= 0,05$ ).

Dunque, poco più della metà degli altri allievi della classe ritiene che la modalità di *peer tutoring* e di *cooperative learning* siano poco o pochissimo impiegate, a dispetto degli studi di settore (Hattie, 2009; Calvani, 2014) che dimostrano che il *peer tutoring* ha un effetto di efficacia di 0,55 e il *cooperative learning* di 0,41.

La frequenza maggiore di risposte "Moltissimo" si riferisce all'Index 13, riguardante l'affermazione che gli alunni con DSA imparano a scrivere brevi sintesi dei lavori al fine di coglierne il senso (30,8%). E' questo un dato molto positivo, in quanto, secondo la letteratura di settore, apprendere la capacità di elaborare sintesi di contenuti ascoltati e/o letti è una delle tecniche più favorevoli per imparare ad imparare dal testo scritto. Infatti, il sintetizzare coinvolge gli studenti nell'identificare, parafrasare e integrare i nuclei informativi fondanti relativi al contenuto di un testo. Dunque, imparare a fare le sintesi è fondamentale per acquisire il metodo di studio, in quanto tale processo implica la promozione di strategie metacognitive, componenti essenziali del metodo stesso.

**TAB. 4 - DETTAGLIO INDEX MACRO INDICATORE “STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE DAGLI INSEGNANTI”**

| Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti di Scuola Secondaria Primo Grado |             |  |           |              |  |           |              |
|---|-------------|--|-----------|--------------|--|-----------|--------------|
|   |             | Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio (INDEX 7) |           |              | Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo (INDEX 12) |           |              |
| Grado di accordo  |             | DSA  |           | Totale       | DSA  |           | Totale       |
|   |             | No   | Si        |              | No   | Si        |              |
| <b>Moltissimo</b>   | V.a.        | 51   | 9         | <b>60</b>    | 62   | 9         | <b>71</b>    |
|   | %           | 26,3%  | 34,6%     | <b>27,3%</b> | 32,0%  | 34,6%     | <b>32,3%</b> |
| <b>Abbastanza</b>   | V.a.        | 80   | 7         | <b>87</b>    | 90   | 6         | <b>96</b>    |
|   | %           | 41,2%  | 26,9%     | <b>39,5%</b> | 46,4%  | 23,1%     | <b>43,6%</b> |
| <b>Poco</b>   | V.a.        | 29   | 5         | <b>34</b>    | 19   | 7         | <b>26</b>    |
|   | %           | 14,9%  | 19,2%     | <b>15,5%</b> | 9,8%   | 26,9%     | <b>11,8%</b> |
| <b>Pochissimo</b>   | V.a.        | 17   | 3         | <b>20</b>    | 13   | 1         | <b>14</b>    |
|   | %           | 8,8%   | 11,5%     | <b>9,1%</b>  | 6,7%   | 3,8%      | <b>6,4%</b>  |
| <b>Ho bisogno di maggiori informazioni</b>  | V.a.        | 17   | 2         | <b>19</b>    | 10   | 3         | <b>13</b>    |
|   | %           | 8,8%   | 7,7%      | <b>8,6%</b>  | 5,2%   | 11,5%     | <b>5,9%</b>  |
| <b>Totale</b>   | <b>V.a.</b> | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   | <b>194</b>   | <b>26</b> | <b>220</b>   |

La tabella 4 illustra i risultati relativi al macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”.

Dall’analisi di dettaglio risulta che l’affermazione sulla quale sono più d’accordo tutti gli allievi, con e senza DSA, è che “Agli alunni si insegna a presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente e in gruppo” (Index 12). Infatti il 34,6% degli allievi con DSA ed il 32,0% degli altri allievi rispondono che sono “Moltissimo” d’accordo (differenza statisticamente non significativa:  $t=0,27$  per  $\alpha=0,05$ ). Ciononostante, nemmeno la metà degli altri allievi (46,4%) e meno di un terzo degli allievi con DSA (23,1%) rispondono “Abbastanza” (differenza statisticamente significativa:  $t=-2,25$  per  $\alpha=0,05$ ). Dunque, non sempre, secondo gli allievi, gli insegnanti adottano una pluralità di modalità di esemplificazione di tecniche di studio, nonostante la letteratura di settore evidenzi che il modellamento su una molteplicità di strategie favorisce lo sviluppo di abilità nella costruzione del metodo. Infatti, la regolazione della difficoltà del compito attraverso facilitazioni adeguate, come il modellamento sistematico, è una delle componenti istruttive più efficaci (Kavale, 2005) per la formazione individuale.

Riguardo all'opinione degli allievi sull'affermazione "Agli insegnanti non importa se faccio degli errori nel mio lavoro, purché io faccia del mio meglio" (Index 7), il 34,6% di allievi con DSA ed il 26,3% degli altri allievi rispondono che sono "Moltissimo" d'accordo (differenza statisticamente non significativa:  $t=0,89$  per  $\alpha=0,05$ ). Dunque, appena un terzo degli allievi con DSA e meno di un terzo degli allievi della classe sostiene che gli insegnanti non badino agli errori.

Tali risultanze si inseriscono in una più ampia riflessione sulla bassa motivazione degli allievi partecipanti all'indagine, registrata anche attraverso i Piani Didattici Personalizzati-PDP, dai quali si evince che solo in 2 classi della medesima scuola, sulle 11 totali, si impiegano "rinforzi positivi" che motivano l'allievo ad impegnarsi serenamente nell'attività di studio. Il rinforzo è un'operazione attraverso cui si aumenta la probabilità che l'allievo fornisca la risposta ad un compito. Vi sono vari tipi di rinforzo, quali: differenziale (l'insegnante gratifica l'allievo in assenza di comportamento inadeguato), negativo (riferito ad un comportamento inadeguato), positivo (riferito ad un comportamento adeguato), continuo (offerto ogni qualvolta si verifica il comportamento desiderato), intermittente (fornito solo dopo la ricezione di alcune risposte per facilitare il mantenimento del comportamento appreso), contingente (attivato a seguito di una risposta giusta) (Calvani, 2014).

Rispetto a questo, c'è da tener presente che, secondo gli studi di Hattie (2012), che emergono da un vastissimo repertorio di meta-analisi, un insegnante esperto è colui che non favorisce la logica del *fai del tuo meglio*.

Alla luce di tali studi, dunque, le basse percentuali di allievi che sono "Moltissimo" d'accordo e, in particolare, la percentuale di allievi con DSA che è "Poco" + "Pochissimo" d'accordo sull'affermazione dell'Index 7 (30,8%) inducono a leggere i dati anche da un punto di vista positivo.

Infatti, secondo Hattie, l'insegnante esperto è anche colui che "non favorisce una dipendenza eccessiva dal risultato scolastico, non è succube degli aspetti formali" (Calvani, 2014, p. 41). Se si considerano entrambe queste riflessioni, si può affermare che "puntare a obiettivi chiari, condivisi con l'allievo, rispetto a qualunque generica affermazione del tipo *fai del tuo meglio* o *fai come pensi di fare*, è un punto di forza, un presupposto per l'efficacia: tutti gli approcci che si caratterizzano prioritariamente in tal senso (ad es. il *mastery learning*) conseguono un  $ES(6)=0,6$ " (Calvani, 2014, p. 44).

### Discussione

Relativamente al macro-indicatore "Disposizione verso la scuola e lo studio", si evidenzia una situazione non positiva, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, i quali manifestano una generale carenza di motivazione verso la scuola. Gli aspetti riguardanti le sanzioni, anche in forma di punizioni, e la carenza di lodi rappresentano una delle criticità che più influenza tale demotivazione. E' noto infatti che le motivazioni estrinseche si manifestano quando ci si impegna in un'attività per scopi che sono estrinseci all'attività stessa quali, ad esempio nel caso degli allievi, ricevere lodi, riconoscimenti e/o buoni voti, oppure per evitare situazioni spiacevoli come una punizione, una brutta figura davanti ad altri ecc. (Deci, Ryan, 1985). L'allievo che riesce ad integrare positivamente le

motivazioni intrinseche, indipendenti da incentivi esterni come premi e punizioni, e le motivazioni estrinseche può definirsi strategico ed efficace nella gestione delle proprie emozioni legate allo studio.

In merito al macro indicatore “Strategie di apprendimento utilizzate in classe” gli allievi non esprimono un parere generale concorde con le affermazioni ad esso relative. Gli aspetti più critici sono da rintracciare nella mancata possibilità di potersi aiutare a vicenda, a coppie o in piccoli gruppi, laddove il lavoro cooperativo registra, invece, un effetto di efficacia dello 0,41, e nella mancata possibilità di frequentare in modo autonomo la biblioteca e le risorse informatiche. L’opportunità di avere a disposizione risorse informatiche e libri per approfondire lo studio e per apprendere con supporti compensativi è di primaria rilevanza per tutti gli allievi e soprattutto per coloro che presentano un DSA i quali “trovano più semplice usufruire dei testi web e multimediali realizzati secondo i due principi di accessibilità e usabilità” (Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016, p. 99). Non garantire a tali allievi l’accessibilità significa non rendere fruibile un dispositivo, un servizio, una risorsa o un ambiente che potrebbero essere determinanti per raggiungere gli obiettivi di studio. Lo sviluppo della ricerca autonoma di informazioni di approfondimento rappresenta, infatti, un aspetto essenziale per la costruzione del metodo e per il suo progressivo potenziamento.

Riguardo al macro indicatore “Strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti”, emergono criticità rispetto all’utilizzo di alcune specifiche strategie didattiche riguardanti: l’insegnamento di modalità di presentazione del lavoro oggetto di studio e l’utilizzo di modalità valutative più orientate ad una valutazione formativa (Hattie, 2009) piuttosto che ad una registrazione meramente quantitativa dei risultati scolastici. In particolare, la valutazione formativa, fornendo un’informazione “continua e analitica circa il modo in cui ciascun allievo procede nell’itinerario di apprendimento [...] concorre a determinarne lo sviluppo successivo” (Domenici, 1998, p. 89).

Si tratta di strategie didattiche di grande efficacia che dovrebbero essere ampiamente impiegate dai docenti. Infatti, l’“insegnante esperto” (Hattie, 2012) è anche colui che “concentra l’attenzione sull’apprendimento degli studenti, sulle loro reazioni e sulla gestione del feedback, sfruttando gli errori come occasione di crescita” (Calvani, 2014, p. 40).

Un altro aspetto critico riguarda la strategia didattica di insegnare a presentare il lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, che si usa poco secondo gli allievi, e che è particolarmente importante ai fini dell’acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in quanto la pratica guidata, ripetuta e variata (ibid.) è un modello di istruzione ricettivo e direttivo nel contempo ed incide positivamente sullo sviluppo delle abilità relative all’uso delle strategie cognitive e metacognitive (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 1993). Tale sviluppo è ancora più fondamentale per gli allievi che presentano un DSA, i quali hanno la necessità di adottare una pluralità di forme di apprendimento (orale, scritto, grafico-visuale) e di imparare ad apprendere attraverso modalità di interazione con gli altri (in gruppo).

## Conclusioni

I risultati illustrati hanno permesso di valutare alcuni indicatori che incidono sulla qualità dell'inclusione nel contesto della scuola secondaria di primo grado e hanno contribuito a definire utili orientamenti in vista della ri-progettazione delle azioni didattiche inclusive.

Le evidenze emerse hanno indicato la necessità di promuovere, all'interno delle scuole del campione, culture, politiche e pratiche per "cambiare la scuola in una direzione inclusiva" (Dovigo, 2014, p. 10) in merito ad alcuni aspetti specifici e relativi alla promozione del metodo di studio nelle classi frequentate anche da allievi con DSA. Tra questi, l'esigenza di accrescere la motivazione degli allievi verso la scuola e lo studio, potenziare la conoscenza e l'impiego di una pluralità di strategie di apprendimento attraverso opportunità di lavori cooperativi, di uso di materiali compensativi, di accesso alle biblioteche scolastiche e risorse informatiche; nonché la necessità di strategie didattiche mirate a promuovere forme di valutazione formativa adeguate e costruttive per tutti gli allievi e, in particolar modo, per gli allievi con DSA i quali, più degli altri, ai fini di acquisire un individuale metodo di studio, necessitano di un'istruzione diretta sulle strategie da adottare, ma anche di sviluppare un'adeguata competenza emotivo-motivazionale. Infatti, "la motivazione [...] all'apprendimento è influenzata dal feedback che (gli allievi) ricevono nel processo stesso di apprendimento" (Calvani, 2014, p. 44) (7).

## Note

- (1) Si tratta del Progetto di ricerca di dottorato in Ricerca educativa e sociale - XXX ciclo della dott.ssa Marianna Traversetti, di cui è stata docente guida Lucia Chiappetta Cajola, condotto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.
- (2) Per l'analisi completa dei risultati di ricerca si rimanda alla tesi di dottorato (si veda nota 1) in corso di pubblicazione.
- (3) Le 4 dimensioni di analisi sono: scelte inclusive della scuola; contesto e *funzionamento umano* dell'allievo con DSA; metodo di studio a casa; direzione di sé stessi nello studio.
- (4) Nella Parte Seconda e Terza del Core set sono presenti fattori ambientali (WHO, 2007, 2017) che gli allievi rilevano e qualificano, alla luce del linguaggio ICF, come facilitatori o barriere all'attività e partecipazione.
- (5) In questa sede, non si dà conto del macro indicatore "Famiglia".
- (6) L'*effect size* (ES) è un indice che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l'efficacia didattica di un fattore. Più è alto il suo valore e più la strategia didattica è risultata efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficacia oltre 0,40" (Calvani & Vivanet, 2014, p. 134).
- (7) Per essere efficace un feedback deve porre l'allievo nella condizione di rispondere a tre domande, quali: "Dove sto andando? Come sto procedendo? Quale deve essere il mio prossimo passo?" (ivi, p. 127).

## Bibliografia

- APA-American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. DSM-5. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci- Faber.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci- Faber.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). Per una teoria della pratica. In P. Bourdieu (ed.), *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, 171-326. Milano: Raffaello Editore.
- Calvani, A. (2007). Evidence Based Education: ma «funziona» il «che cosa funziona»? In *Je-LKS, Journal of e-Learning and Knowledge Management*, 3, 139-46.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci- Faber.
- Calvani, A. & Vivaret, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-46.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- 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, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, 15-124. Roma: Armando Editore.
- Chiappetta Cajola, L. (Ed) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci- Faber.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6° edition)*. London and New York: Routledge.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche (Vols. 1-4)*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni R. & Gruppo MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L. & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. In *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, Vol. 7, n(1), 77-87.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA, Sage, Thousand Oaks

- Davies, P. (1999). What is evidence based education? In *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-21.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. In *Journal of research in personality*, 19(2), 109-34.
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Decreto Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.
- Domenici, G. (1998). *La flessibilità didattica*. Università degli Studi Roma Tre, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Dovigo, F. (2014) (Ed). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, 9-28 Roma: Carocci Faber.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. et al. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. In *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, Vol. 1(1), 79-91.
- Kavale, K.A. (2005). Effective Intervention for Students with Specific Learning Disabilities: The Nature of Special Education. In *Learning Disabilities*, Vol. 13, n 4, 247-249.
- Johnson R. B. & Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. In *Educational Researcher*, Vol (33) n. 7, 14-26.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Mazzeo, R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento, Personalizzazione e metodo di studio*. Trento: Edizioni Erickson.
- 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 (2013a). *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 (2013b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ufficio scolastico per la Lombardia.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013c). *Piano Annuale per l'Inclusività*–Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013d). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*. A.S. 2013/2014. Chiarimenti.
- Moé, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. In *Archivio di psicologia, Neurologia, Psichiatria*, Vol. 59, 567-76.

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*.

Slavin, R.E. (1986). Best-evidence Synthesis: An Alternative to meta-analytic and traditional reviews. In *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.

Slavin, R.E. (2004). Educational research can and must address «what works» questions. In *Educational Researcher*, 33(1), 27-8.

Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Milano: Fabbri Editori.

Stella, G. (2003). *La dislessia: aspetti cognitivi e psicologici, diagnosi precoce e riabilitazione*. Milano: Franco Angeli.

Stella, G. & Grandi, L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.

UNESCO, (1994). Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali. Accesso e qualità. Salamanca (Spagna), 7-10 giugno.

Vio, C., Tressoldi, P. E. & Lo Presti, G. L. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Edizioni Erickson.

Vygotskji, L.S. (1962). *Thought and Language*. Tr. It. A. Fara Costa, M.P. Gatti, M.S. Veggetti, *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore.

WHO- World Health Organization (2001). *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health*. Tr. It. ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.

WHO- World Health Organization (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth*. Tr. it. ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti. Trento: Erickson.

WHO- World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. ICF 2017. disponibile su <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>

Zecchi-Orlandini S., Zappaterra T. & Campatelli G. (2016). *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università. Accoglienza, orientamento e supporto alle prassi didattiche nell'Ateneo di Firenze*. Pisa: Edizioni ETS.