

## Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo.

### Students with learning disabilities: reading comprehension and memory

Chiappetta Cajola Lucia, Università degli Studi di Roma Tre,  
Marina Chiaro, Università degli Studi di Roma Tre,  
Amalia Rizzo, Università degli Studi di Roma Tre,  
Marianna Traversetti, Università degli Studi di Roma Tre.

#### ABSTRACT ITA

Nella lettura, gli allievi con disturbo specifico di apprendimento (DSA) affrontano anche difficoltà di comprensione del testo. Attualmente non si dispone di indicazioni sui loro livelli di comprensione probabilmente anche a causa di uno scarso utilizzo di strumenti specifici. Nella prospettiva della full inclusion e dell'Evidence Based Education in campo educativo speciale, tale questione è stata affrontata nell'ambito di una più ampia ricerca volta ad indagare la promozione del metodo di studio. La ricerca si è posta anche l'obiettivo di indagare i processi e le strategie di comprensione e di memorizzazione degli allievi con DSA, mediante l'impiego del Questionario sulle Strategie di Apprendimento ridotto (QSAr), messo a punto da Pellerey. I risultati presentati intendono fornire un contributo per focalizzare i processi sottesi alla comprensione del testo anche degli allievi con DSA e aprono prospettive di future possibilità di indagini e approfondimenti.

#### ABSTRACT ENG

During the reading process, students with learning disabilities face a lot of difficulties related to speed and accuracy in addition to difficulties to understand a written text. Despite the pedagogical and methodological-didactic relevance of this aspect, it is still not possible to collect national and international data on levels of text understanding for students with learning disabilities. The low use of specific and appropriate tools may be the reason of this gap of knowledge. 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 promotion of the study method within the inclusive dimension. In this framework, the research also investigated students' processes and strategies for understanding and memorizing through the use of the QSAr, a questionnaire developed by Michele Pellerey and available on-line. The results provide a contribution to comprehend how students with learning disabilities memorize and understand text of and offer future possibilities for investigations and insights.

## Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo.

Secondo il nuovo approccio multidimensionale proposto dal *DSM-5* (APA, 2014), gli allievi con disturbo specifico di apprendimento (DSA) possono presentare difficoltà, oltre che nella velocità e nell'accuratezza di lettura e nell'uso delle abilità scolastiche in generale, anche nella comprensione del testo, con problemi marcati nel fare inferenze a partire da un testo scritto.

Infatti, secondo il *DSM-5*, tali allievi mostrano

”difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto (per es. può leggere i testi in maniera adeguata ma non comprende le sequenze, le relazioni, le inferenze o i significati più profondi di ciò che viene letto), [...] nella lettura [...] di documenti complessi e lunghi in breve tempo (American Psychiatric Association , 2014, p. 77)”.

Pertanto, la comprensione del testo si inserisce a pieno titolo nel più ampio dibattito già esistente sulle problematiche che gli allievi con DSA devono affrontare nel corso del processo di apprendimento (Stella, 2001; Cornoldi et al. 2010; Stella & Grandi, 2011; Vio, Tressoldi & Lo Presti, 2012; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012). Tuttavia, nonostante la rilevanza pedagogica e metodologico-didattica di tale aspetto, non è ancora possibile disporre, a livello nazionale e internazionale, di indicazioni sui livelli di comprensione del testo degli allievi con DSA a fronte di evidenze riferite invece a tutti gli allievi (OECD, 2009, 2013, 2016). Tra le motivazioni che probabilmente sono alla base di tale gap di conoscenza, si può ipotizzare anche la mancanza di strumenti adeguati a rilevare informazioni in tal senso mediante l’impiego di misure compensative *ad hoc*, oppure di modalità di somministrazione diversificate. Tale problema è stato affrontato nell’ambito di una più ampia ricerca esplorativa (1) finalizzata principalmente ad indagare la promozione del metodo di studio nella dimensione inclusiva (Unesco, 2005, 2009), entro la quale le abilità di comprensione del testo sono considerate, insieme ad altre, prerequisiti essenziali per la costruzione di un individuale metodo di studio (Anderson, 1978; Slamecka & Graf, 1978; Doganay Bilgi & Ozmen, 2014). In tale quadro, la presente ricerca si è quindi specificatamente posta anche l’obiettivo di indagare i processi e le strategie di comprensione e di memorizzazione che gli allievi con DSA devono mettere in atto. A tal fine, è stato impiegato il Questionario sulle Strategie di Apprendimento. Versione ridotta (QSAr), messo a punto da Pellerrey (1996) e on line successivamente reso disponibile nella versione implementata su piattaforma). Il QSAr è stato considerato uno strumento adeguato a rilevare dati di ricerca riferibili alla tematica oggetto di studio, sia perché prevede in modo specifico un indicatore sulle abilità di memorizzazione e comprensione relativo agli allievi di scuola primaria e secondaria di I grado, sia in quanto consente di mettere a disposizione degli allievi con DSA le compensazioni rese necessarie dal disturbo (Legge 170/2010; Miur, 2011; APA, 2014). Infatti, essendo disponibile su piattaforma *on line*, presenta le seguenti caratteristiche: è compilabile mediante il computer; il cursore evidenzia, di volta in volta, l’item da leggere; il testo può facilmente essere ingrandito e, se non si risponde ad alcune domande, il sistema lo segnala. Inoltre, se necessario, per la compilazione può essere concesso un tempo aggiuntivo e le domande possono essere lette da chi assiste alla compilazione. Nella prospettiva di avviare ulteriori attività di ricerca e di approfondimento in merito alle possibilità di impiegare in modo mirato strumenti, anche già esistenti, per raccogliere dati anche per gli allievi con DSA, nello studio si riportano prime indicazioni sulle modalità di comprensione e memorizzazione di allievi con DSA della scuola primaria e secondaria di I grado. Il focus è, dunque, quello di porre all’attenzione la suddetta situazione con un impegno alla ricerca di dati conoscitivi sulle strategie di lettura e di comprensione messe in atto dagli allievi con DSA, contribuendo al

dibattito scientifico in corso (Stella, 2001; Cornoldi et al 2010; Tressoldi & Vio, 2012; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).

### La situazione italiana nel quadro internazionale

Negli ultimi anni, si è registrata una attenzione crescente al dibattito pedagogico sui processi di comprensione del testo e sui risultati raggiunti dagli allievi relativamente al leggere e al comprendere. Queste ultime sono considerate

competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche. [...] comprende anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole (OECD, 2009, p. 23).

La costante messa in atto di tali operazioni cognitive rappresenta una strategia indispensabile per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura e di comprensione del testo (Miur, 2012). Si tratta in realtà di strategie poco diffuse e poco padroneggiate da tutti gli allievi, come risulta dall'indagine internazionale Program of International Student Assesment (PISA), promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) e condotta per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati dei paesi OECD. Essa ha messo in evidenza, fin dal 2000, che gli studenti italiani non raggiungono nella lettura un livello di competenza in media con quello degli altri paesi in cui viene effettuata la rilevazione (485 vs 493 nel 2009; 490 vs 496 nel 2012). In particolare, nel 2009 ha anche messo in luce che un'ampia percentuale di studenti è addirittura sotto il Livello 2, considerato il livello base: il 15,9% si trova al Livello 1 e il 9,1% è sotto questo livello (2). I paesi OECD, invece, hanno, in media, il 14,0% degli studenti al Livello 1 e il 7,8% sotto il Livello 1. Il dato che riguarda i quindicenni italiani risulta negativo anche a fronte di un tempo che gli studenti dedicano settimanalmente all'apprendimento (inteso come somma del tempo in cui sono a scuola e del tempo dedicato ai compiti) che è superiore non solo rispetto a quello della media OECD (50 ore vs 44 ore), ma anche rispetto a quello di altri paesi in cui, con un tempo inferiore, vengono raggiunti risultati migliori (Finlandia e Germania: 36 ore; Svizzera: 38 Ore; Giappone: 41 ore).

Gli insoddisfacenti risultati conseguiti dagli studenti italiani destano una seria preoccupazione anche in una prospettiva di long life learning (Commission of the European Communities, 2016; Hanemann, 2015), in quanto aumentano il rischio che essi giungano impreparati sul mercato del lavoro non solo rispetto alle competenze richieste in ingresso, ma anche per l'evoluzione di queste stesse specificamente nell'ambito della competenza di lettura, che com'è noto, si sviluppa, fin dai primi anni di scuola, secondo un continuum di conoscenze, abilità e strategie personali, in grado di far fiorire le potenzialità proprie della persona e del cittadino (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Infatti, i risultati tratti dalla citata indagine OECD trovano conferma nell'indagine Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) finalizzata, tra l'altro, a rilevare le competenze di lettura (Literacy) della popolazione adulta (16-65

anni). Anche in questo caso, è emerso un gap dell'Italia rispetto agli altri Paesi partecipanti, in particolare nelle competenze alfabetiche. Infatti, il punteggio medio degli adulti italiani è pari a 250 ed è significativamente inferiore rispetto alla media (273) dei Paesi OECD (ISFOL, 2014). Il quadro che ne è derivato pone la maggioranza degli italiani adulti (41%) a un livello 2 e il 26% ad un livello 1 e inferiore di 1. Da tale situazione si evince sia l'importanza, da parte di tutta la popolazione, di possedere e sviluppare progressivamente la capacità di lettura e di comprensione del testo, sia la necessità di poter disporre di flussi di informazioni sistematiche (Domenici, 2006) rispetto alle competenze possedute dagli allievi con un DSA, la cui numerosità nella scuola italiana è in costante aumento (3), e per i quali il processo di comprensione risulta molto complesso.

### Il quadro teorico

All'interno del più ampio dibattito sulla qualità inclusiva della scuola (Unesco, 2005, 2009; Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009; OECD, 2016) e tenendo conto della prospettiva dell'Evidence-Based-Education e delle cautele metodologiche tipiche dell'ambito educativo speciale (Calvani, 2012; Mitchell, 2014; Pellegrini, 2016), in questa sede si fa riferimento al quadro teorico che la letteratura scientifica ha individuato essere fondamentale per lo sviluppo delle competenze di lettura e di comprensione del testo sia per tutti gli allievi, sia per gli allievi con DSA. In un'ottica generale, dagli studi della psicologia dell'apprendimento è noto che la comprensione del testo è implicata nel processo di lettura e si articola in una serie di componenti cognitive e metacognitive (4), linguistiche ed extra-linguistiche. Nel framework della citata indagine internazionale PISA, il termine "competenza di lettura" (reading literacy) è stato utilizzato al posto del termine "lettura" (OECD, 2016), al fine di rendere maggiormente esplicito che il processo di lettura va al di là della semplice decodifica o della lettura ad alta voce e descrive in modo più preciso l'ampio range di aspetti collegati ad una buona lettura. Tra questi ultimi, la comprensione del testo scritto assume un ruolo molto rilevante (5). In questa prospettiva, il processo di comprensione del testo rappresenta una condizione indispensabile per affrontare la realtà in modo autonomo e indipendente (Cornoldi Colpo, Gruppo MT, 1981) ed è trasversale a tutte le discipline scolastiche. Saper leggere è, infatti, essenziale per il successo scolastico degli studenti ed è un prerequisito fondamentale non soltanto per l'apprendimento, ma anche per una partecipazione ottimale in molte aree della vita adulta (6) (OECD 2016).

Le abilità implicate nella comprensione del testo, secondo alcuni autori (Nation & Snowling, 2000), riguardano sia i meccanismi di base di elaborazione del linguaggio relativi all'analisi lessicale e all'analisi sintattica (low level skills), sia i livelli più complessi di elaborazione linguistica, quali, il ragionamento inferenziale, il monitoraggio della propria comprensione, l'uso del contesto e l'impiego della struttura narrativa della storia (higt level skills). Un'importanza strategica è attribuita anche alla capacità di comprensione del linguaggio orale (Gough & Tunmer, 1986), all'ampiezza lessicale, allo sviluppo della memoria di lavoro (Yuill et al., 1989), al saper rilevare le incongruenze testuali (De Beni & Pazzaglia, 1995) e all'essere in grado di inibire le informazioni

irrilevanti (Gernsbacher & Faust, 1995). Per lo sviluppo degli aspetti sintattici, semantici e narrativi implicati nella comprensione del testo, va sottolineata anche la natura interattiva e l'importanza di motivare gli allievi allo svolgimento dei compiti. Molti autori hanno evidenziato che il possesso di abilità metacognitive, relative alla consapevolezza delle proprie abilità e il controllo sulle stesse esercitato dal soggetto, sia in stretta relazione con il livello di comprensione del testo. I cattivi lettori, infatti, mostrano bassi livelli di metacognizione, impiegano meno le strategie di lettura e non hanno un controllo adeguato sulla propria comprensione (Brown, 1984; Brown, Armbruster & Baker 1986; Cornoldi, 1995; Cataldo & Cornoldi, 1998, De Beni & Pazzaglia, 2003). In caso di allievi con una scarsa comprensione, diversi studi hanno anche sottolineato l'importanza di supportare le loro abilità di memoria di lavoro secondo l'ipotesi che le difficoltà siano relative, oltre che alla gestione delle informazioni verbali, anche alla capacità generale di gestione delle proprie risorse attentive (De Beni & Palladino, 2000; Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001; Carretti et al. 2005). Le ricerche che hanno studiato l'impatto della memoria di lavoro sulla comprensione del testo, ne hanno messo in evidenza il ruolo fondamentale rispetto all'elaborazione degli stimoli verbali (Yuill et al., 1989; Perfetti & Goldman, 1976). Tale elaborazione (Just & Carpenter, 1980), si attiva nella fase di processing, a livello lessicale, morfologico e sintattico, che segue la fase storage in cui le informazioni sono solo temporaneamente immagazzinate. Lo sviluppo di una piena comprensione delle informazioni testuali, dunque, va ben oltre la padronanza delle operazioni di decodifica dei segni grafici (fase della lettura strumentale) ed implica la maturazione delle abilità cognitive e metacognitive (Carretti, Cornoldi & De Beni, 2002) necessarie all'acquisizione di una competenza complessa, articolata negli ambiti pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale (INVALSI, 2013). In particolare, poste tali considerazioni, per gli allievi con DSA va anche tenuto conto che le loro difficoltà di lettura, in termini di velocità e correttezza, e in termini di comprensione di quanto letto (American Psychiatric Association, 2014), sono strettamente collegate a specifiche difficoltà nell'acquisizione e nell'uso delle strategie cognitive e di apprendimento (Stella, 2001; Cornoldi et al 2010; Tressoldi & Vio, 2012; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016). Generalmente, tali allievi mostrano un basso livello di memoria a lungo termine, uno scarso repertorio lessicale (Perfetti & Lesgold, 1977; Perfetti, 1985), bassi livelli di metacognizione (De Beni & Pazzaglia, 1995; Cornoldi, 1995, 1998; Cataldo & Cornoldi, 1998), scarse capacità di controllo sulla propria comprensione (Cornoldi, 1995, 1998; Cataldo & Cornoldi, 1998) e riscontrano maggiori difficoltà rispetto ai loro coetanei nel costruire rappresentazioni mentali corrette dei nuclei concettuali, nonché maggiori difficoltà nel cogliere il contenuto sia esplicito sia inferenziale della lettura. Infatti, gli allievi con DSA devono affrontare un ulteriore sforzo cognitivo dovuto alla difficoltà nel focalizzare l'attenzione sui dettagli utili alla comprensione delle informazioni, che genera, a sua volta, difficoltà nel cogliere i nessi causali e consequenziali dei nuclei informativi. Va inoltre tenuto conto che essi necessitano di fare riferimento a rappresentazioni schematiche e/o ad immagini, o ad altri supporti visuoperceptivi (Stella, 2001; Stella & Grandi 2011, Miur, 2011), ma che, talvolta anche questa facilitazione non ha esiti positivi in quanto, soprattutto in caso di disturbo severo, individuare le informazioni importanti,

seppur suffragate da illustrazioni, risulta difficile a causa di una scarsa attenzione selettiva e di un'immatura capacità di integrare i concetti riassunti nelle immagini con le informazioni presenti nel testo (7).

### Metodologia di ricerca

Lo studio qui presentato nasce nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca (8) a carattere teorico-esplorativo (Lucisano & Salerni, 2002) condotto al fine di analizzare come il metodo di studio, nelle sue diverse componenti (9), possa costituire la "prima misura compensativa" per gli allievi con DSA (Cornoldi et al. 2010) all'interno della quale armonizzare l'impiego degli altri strumenti compensativi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016). In tale contesto, è emerso un interessante focus su come rilevare ed interpretare i processi e le strategie per comprendere e ricordare implicati nel processo di comprensione del testo degli allievi con DSA.

Classe frequentata	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		Totale
	NO	SI	
Quinta classe scuola primaria	199	15	<b>214</b>
Prima classe scuola secondaria primo grado	194	26	<b>220</b>
<b>Totale</b>	<b>393</b>	<b>41</b>	<b>434</b>

**TABELLA 1: DISTRIBUZIONE TOTALE ALLIEVI E CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO PER ORDINE DI SCUOLA E CLASSE.**

Nel suo complesso, l'indagine ha riguardato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison 2007), costituito dagli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria e di 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di tre Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi, di cui 41 con DSA (tab. 1).

La metodologia ha previsto l'impiego di diversi strumenti (10) di rilevazione dei dati finalizzati ad esplorare specifiche aree di ricerca, la cui analisi è stata condotta attraverso l'approccio misto quali-quantitativo (Creswell & Plano Clark 2011).

In particolare, per la rilevazione dei dati quantitativi presentati in questo studio, è stata impiegata la citata versione ridotta del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSAr)* di seguito descritto.

### Strumento di ricerca utilizzato

Come anticipato, il *QSAr* (Questionario sulle Strategie di Apprendimento. Versione ridotta) è lo strumento che ha consentito, tra l'altro, di rilevare le abilità di

memorizzazione e comprensione anche degli allievi con DSA nella scuola primaria e nella secondaria di I grado, mediante la focalizzazione dell'analisi delle informazioni derivanti dal fattore "Processi e Strategie elaborative per comprendere e ricordare" (C1) considerato indicativo della presenza di strategie indispensabili per la comprensione del testo. Le caratteristiche e le modalità di somministrazione dello strumento lo hanno reso fruibile anche agli allievi con DSA. Nell'analisi presentata in questo lavoro, in coerenza con lo scopo di ricerca e al fine di elevare l'efficacia delle azioni didattiche proposte dalla scuola, sono state considerate le risposte al questionario *QSAr* fornite da 423 allievi (11) ripartiti per ordine di scuola e classe (scuola primaria N= 210 allievi di cui 15 con DSA; scuola secondaria di I grado N= 213 allievi di cui 26 con DSA).

### Descrizione dello strumento

In generale, il *QSAr* riguarda i ragazzi dagli 11 ai 13 anni ed è stato definito a partire dallo strumento *QSA* (*Questionario sulle Strategie di Apprendimento*) messo a punto da Pellerey (1996) e successivamente è stato reso disponibile nella versione implementata su piattaforma on line (Pellerey et al., 2013). L'obiettivo del *QSA* è quello di rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni, sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria di secondo grado o nel corso della formazione professionale. La costruzione del questionario ha avuto come riferimento uno specifico orientamento teorico e didattico, al centro del quale vi è l'idea, consolidata da diversi studi e ricerche, che nel contesto dell'apprendimento scolastico sono centrali i processi e le strategie cognitive e quelle affettive e motivazionali. È considerata centrale, inoltre, la consapevolezza che gli studenti hanno di questi processi e la capacità di gestirli (Pellerey, 1996). Il *QSA* sintetizza il quadro delle competenze strategiche (12) in 14 fattori e si compone pertanto di quattordici dimensioni, delle quali sette attinenti alla dimensione cognitiva e sette a quella affettivo-motivazionale. È strutturato in 100 affermazioni o item, che descrivono un modo di agire, di giudicare le situazioni e se stessi, di vivere emotivamente le varie esperienze in un contesto formativo e sulle quali è richiesto di esprimere il grado di frequenza su una scala a quattro intervalli. La compilazione del questionario avviene, di norma, attraverso la piattaforma dedicata (Pellerey et al., 2013) ed al termine della compilazione viene restituito allo studente un profilo individuale in forma grafica integrata da un commento testuale. Al docente viene fornita la possibilità di poter effettuare un'analisi più approfondita potendo analizzare le reciproche connessioni tra fattori inquadrandoli all'interno di più vaste aree di competenza oppure potendo effettuare il confronto fra più classi. Lo strumento *QSA* è rivolto a studenti delle classi della scuola superiore di secondo grado, ma a seguito di uno specifico interesse manifestato dai docenti della scuola primaria e di quelli della secondaria di primo grado in merito al tema dell'autovalutazione delle competenze strategiche di autoregolamentazione (Margottini, 2017) è stata elaborata successivamente una versione breve del *QSA*, definita *QSAr*, e composta da un questionario di 46 items specifici per le classi indicate e selezionati dai 100 di cui è composto il *QSA* originale. A fronte della riduzione degli items, il questionario *QSAr* è

elaborato in 8 fattori: 4 riguardanti i fattori cognitivi e 4 quelli affettivi-motivazionali. Evidentemente restano inalterate rispetto al modello QSA, sia le modalità di somministrazione del questionario che le possibilità di interpretazione dei risultati sia a livello di allievo che a livello di docenti.

Di seguito una tabella di sintesi dei fattori presenti nel QSA e nel QSAr.

Aree di competenza	QSA (14 fattori)	QSAr (8 fattori)
Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare	Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1)	Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1) <i>(6 item su 10 da C1 QSA)</i>
	Organizzatori semantici (C5)	Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) <i>(5 item su 6 da C5 QSA)</i>
	Autointerrogazione (C7)	NO
Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio	Autoregolazione (C2)	Strategie auto-regolative (C2) <i>(7 item su 11 da C2 QSA)</i>
	Concentrazione (C6)	Strategie di controllo dell'attenzione (carenza) (C4) <i>(3 item su 5 da C6 QSA)</i>
	Disorientamento (C3)	NO
Relazionarsi e collaborare con altri	Disponibilità a collaborazione (C4)	NO
Controllare e proteggere le proprie emozioni	Volizione (A2)	Volizione (A2) <i>(6 item su 9 da A2 QSA)</i>
	Perseveranza (A5)	NO
Percepire la propria competenza e locus of control	Percezione di competenza (A6)	Percezione di competenza (A4) <i>(5 item su 6 da A6 QSA)</i>
	Attribuzione causale (A3 e A4)	Attribuzioni causali (stile attributivo) (A3) <i>(3 item su 7 da A3 QSA + 5 item su 8 da A4 QSA)</i>
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	Ansietà di base (A1)	Strategie di controllo delle emozioni (A1) <i>(6 item su 10 da A1 QSA)</i>
	Interferenze emotive (A7)	NO

**TABELLA 2: AREE DI COMPETENZA, FATTORI QSA E FATTORI QSAr.**

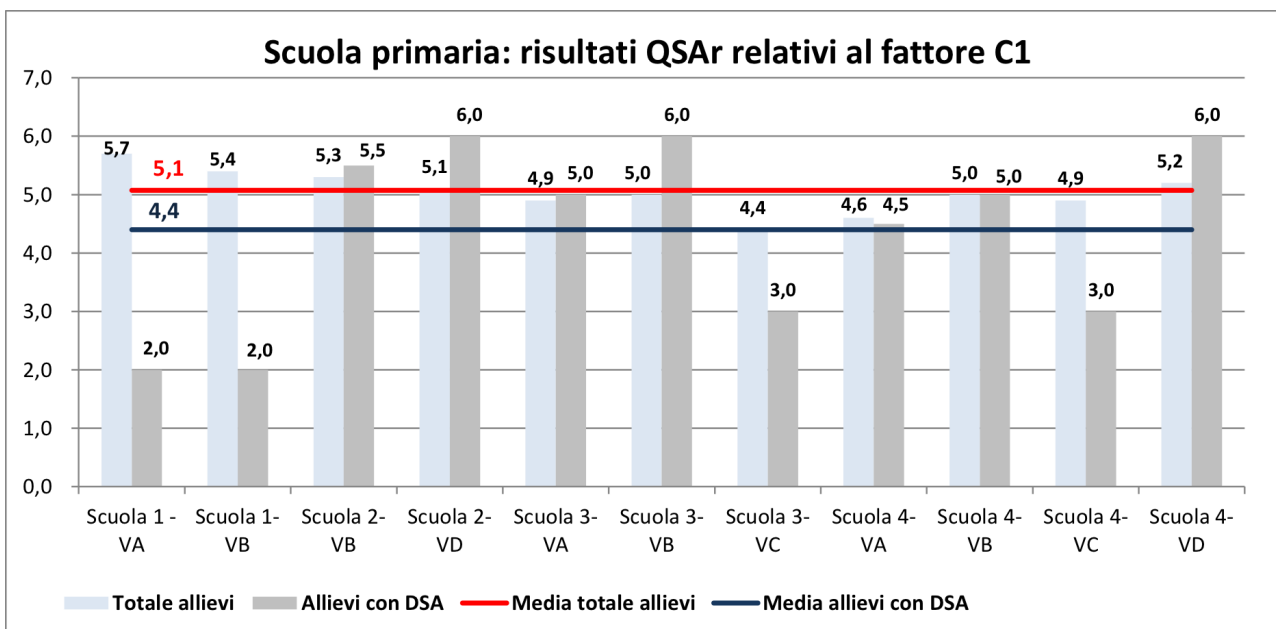
### Modalità di misurazione

Il QSAr prevede la rilevazione di 46 item riconducibili agli otto fattori indicati in tabella 2 e gli allievi hanno quindi la possibilità di esprimere il grado di frequenza, per ciascuna delle 46 affermazioni, su una scala a 4 modalità di risposta: Mai o quasi mai; Qualche volta; Spesso; Sempre o quasi sempre. I profili grafici emersi dai risultati ottenuti vengono presentati con riferimento ad una scala stanine (Standard NINE: valori o punteggi da 1 a 9) e la trasformazione dei punteggi grezzi (da 1 a 4) in punti standard o stanine è effettuata



attraverso specifiche tabelle di corrispondenza (13). L'utilizzo dei punteggi stanine consente una rapida lettura ed un immediato confronto con la media nella interpretazione dei risultati.

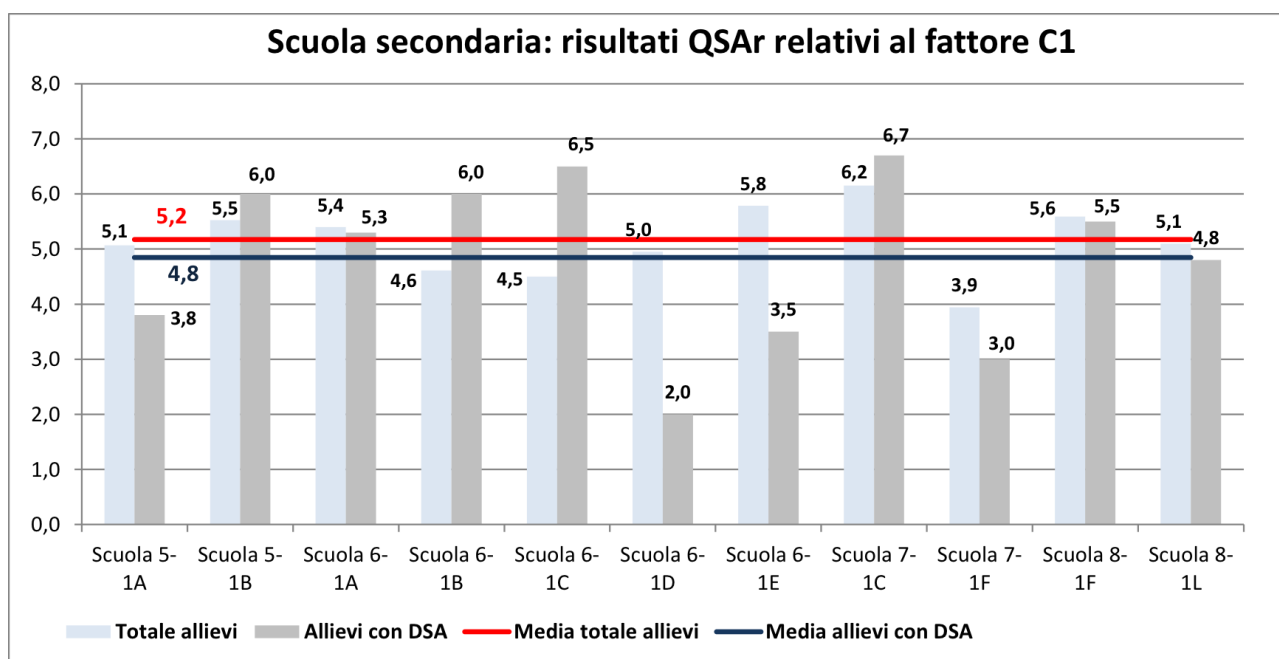
## Risultati



**GRAFICO 1: RISULTATI DEL QUESTIONARIO QSAR RELATIVO AL FATTORE C1 DELLE QUINTE CLASSI DELLE SCUOLE PRIMARIE (14).**

Se si analizzano complessivamente i risultati di entrambi gli ordini di scuola, mediante il test t di Leven per la significatività statistica delle medie, l'analisi dei valori evidenzia una differenza statisticamente non significativa tra le medie degli allievi con DSA e quelle di tutti gli allievi di 4,7 vs 5,2 ( $p\text{-value} = 0,121$ ). Inoltre, si evidenzia un modesto valore dell'effect-size= 0,26 calcolato mediante l'indice d di Cohen. Dall'analisi di dettaglio dei singoli ordini di scuola, in cui si assiste a una importante riduzione campionaria, si evince quanto segue. Nella scuola primaria (grafico 1), la media dei valori degli allievi con DSA relativi allo sviluppo delle strategie elaborative necessarie per comprendere e ricordare, è inferiore a quella degli altri alunni (4,4 vs 5,1: differenza statisticamente non significativa,  $p\text{-value} = 0,131$  e modesto valore dell'effect size= 0,383). Come si evince dal grafico, il valore medio degli allievi con DSA è pari a 4,4 e, dunque, è inferiore al valore 5 che, nella scala proposta dallo strumento, è il valore medio di riferimento e può essere, quindi, considerato positivo. Invece, la media di tutti gli allievi (5,1) è in linea con il valore medio 5. Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di performance, senza tuttavia poter effettuare alcun test di significatività delle differenze nell'ambito di ciascuna classe, in quanto i gruppi di allievi con DSA sono composti o da 1 allievo o da 2 allievi. La prima rappresenta una sostanziale omogeneità di risultato rispetto al valore 5

(scuola 3 VA; scuola 4 VB); la seconda rappresenta una situazione di miglior risultato degli allievi con DSA rispetto a tutti gli allievi della classe (scuola 2 VB: 5,5 vs 5,3; scuola 2 VD: 6,0 vs 5,1; scuola 3 VB: 6,0 vs 5,0; scuola 4 VD: 6,0 vs 5,2); la terza rappresenta risultati migliori di tutti gli studenti rispetto a quelli dei soli allievi con DSA (scuola 1 VA: 5,7 vs 2,0; scuola 1 VB: 5,4 vs 2,0; scuola 3 VC: 4,4 vs 3,0; scuola 4 VC: 4,9 vs 3,0). La scuola 1 è la scuola in cui gli allievi con DSA manifestano le maggiori difficoltà, analogamente a quanto rappresentato da una singola classe della scuola 3 e una singola classe della scuola 4. Diversamente, la scuola 2 presenta situazioni positive per entrambe le tipologie di allievi in tutte le classi, così come due classi della scuola 3 e tre classi della scuola 4.



**GRAFICO 2: RISULTATI DEL QUESTIONARIO QSAR RELATIVO AL FATTORE C1 DELLE PRIME CLASSI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO (15).**

Analogamente a quanto emerso per la scuola primaria, i risultati rappresentati nel grafico 2 mostrano che, per gli allievi con DSA della scuola secondaria di I grado, la media dei valori relativi allo sviluppo delle strategie elaborative necessarie per comprendere e ricordare, è inferiore a quella degli altri alunni (4,8 vs 5,2: differenza statisticamente non significativa,  $p\text{-value} = 0,374$  e modesto valore dell'effect size = 0,20). Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per tutti gli allievi e per gli allievi con DSA, anche in questo ordine di scuola, è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di performance senza poter effettuare alcun test di significatività delle differenze nell'ambito di ciascuna classe, in quanto i gruppi di allievi con DSA sono composti da 1, 2, 3, e, in due casi, 4 allievi per classe. La prima tipologia manifesta una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con DSA e la classe rispetto al valore 5, anche se sempre leggermente inferiore per gli allievi con DSA (scuola 6 IA: 5,3 vs 5,4; scuola 8 IF: 5,5 vs 5,6; scuola 8 IL: 4,8 vs 5,1). La seconda rappresenta una situazione in cui gli allievi con DSA hanno risultati

inferiori a quelli di tutta la classe (scuola 5 IA: 3,8 vs 5,1; scuola 6 ID 2,0 vs 5,0; scuola 6 IE 3,5 vs 5,8; scuola 7 IF: 3,0 vs 3,9); nella scuola 7 IF la situazione risulta critica non soltanto per gli allievi con DSA, ma in generale per tutti (3,0 vs 3,9). La terza rappresenta una situazione in cui gli allievi con DSA hanno risultati migliori rispetto a quelli di tutta la classe (scuola 5 1B: 6,0 vs 5,5; scuola 6 IB: 6,0 vs 4,6; scuola 6 IC: 6,5 vs 4,5; scuola 7 IC: 6,7 vs 6,2). Solo la scuola 8 presenta in entrambe le classi delle situazioni superiori o in linea ai valori medi di riferimento.

### Discussione dei risultati

Dalla lettura dei dati emersi dal *QSAr* si evince che, in alcune classi di entrambi gli ordini di scuola, i risultati degli allievi con DSA non sono stati sufficientemente positivi (scuola primaria N classi =4; scuola secondaria I grado N classi =4). Invece, in più della metà delle classi partecipanti all'indagine (scuola primaria 7 su 11; scuola secondaria di I grado 7 su 11), gli allievi con DSA registrano risultati positivi, migliori o analoghi rispetto alla classe, in merito al possesso delle strategie per comprendere un testo letto e per recuperare in memoria le informazioni. Dall'approfondimento dei dati (16) si può affermare che i risultati positivi siano frutto di un uso efficiente e consapevole degli strumenti compensativi (Legge 170/2010, art. 5, c. 1; Miur, 2011; Cornoldi et al. 2010) e di una didattica individualizzata e personalizzata ricca dei necessari facilitatori di apprendimento (Chiappetta Cajola, 2013) che ha considerato anche le caratteristiche peculiari degli allievi (Miur, 2011). Infatti, per rendere l'allievo con DSA progressivamente autonomo nella comprensione del testo e nelle strategie di approccio a questo (Anderson, 1978) risulta necessario attivare

un'istruzione sistematica, intensiva, personalizzata, con l'utilizzo di interventi basati sulle evidenze, (per) 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).

Nelle scuole in cui sono stati rilevati i risultati migliori, infatti, gli allievi sono stati sostenuti attraverso l'insegnamento di tecniche specifiche sulle quali si sono esercitati in modo continuo e monitorato. Tra queste, si citano le tecniche che utilizzano come strumenti di compensazione immagini complete, concise e concrete (Paoletti, 2001) in quanto comprensive sia delle informazioni più importanti di quanto descritto nel testo, sia di alcuni dettagli, scelti tra quelli più significativi. Soprattutto nelle classi della scuola primaria, durante la fase in cui si apprendono tecniche di analisi del testo, il compito di selezionare le informazioni non è stato assegnato *tout court* all'allievo, bensì gli insegnanti hanno predisposto il materiale grafico *ad hoc* ed esemplificato modalità di costruzione del testo in modo tale da veicolare l'integrazione tra le informazioni testuali e quelle visive, orientando l'attenzione verso determinate parti del testo, spiegando le simbologie convenzionali utilizzate e fornendo, dunque, una chiara chiave di interpretazione del testo. Tale uso delle immagini integrate al testo di lettura ha consentito agli allievi con DSA di compensare le scarse capacità di comprendere il significato delle parole ampliando il

repertorio lessicale e sviluppando strategie cognitive e metacognitive. Riguardo l'impiego di strategie cognitive e di apprendimento utili alla comprensione e alla memorizzazione delle informazioni lette e studiate, dall'analisi critica dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) degli allievi con DSA che hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai loro compagni, è emerso che vi è una stretta analogia tra i processi di comprensione degli allievi e le strategie didattiche messe in atto dagli insegnanti. Questi ultimi, infatti, hanno utilizzato, oltre alle tecniche di facilitazione del compito, come i rinforzi e il tutoraggio, anche e soprattutto: la promozione di strategie metacognitive finalizzate all'autocontrollo e all'autovalutazione (anche mediante l'impiego dell'autoverbalizzazione); la tecnica degli organizzatori anticipati che prevede l'anticipazione dei contenuti prima della lettura del testo e/o della spiegazione; l'uso di schemi riassuntivi, tabelle e mappe concettuali per discriminare le informazioni essenziali e comprendere e riassumerne i concetti principali; la consegna anticipata del testo all'allievo in vista di esercitazioni di comprensione; l'istruzione diretta delle modalità di svolgimento del compito e delle modalità di affrontare il testo. Tali strategie didattiche hanno consentito agli allievi con DSA di queste classi di poter attivare le strategie di compensazione che sono emerse dal *QSAr*, quali: stabilire relazioni tra ciò che apprendono e ciò che già conoscono, facendo collegamenti anche con argomenti disciplinari diversi per memorizzare; realizzare schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studiano; servirsi di disegni e immagini contenute nel testo per ripassare.

### **Caratteristiche e limiti dello studio**

Lo studio rappresenta la descrizione di quanto emerso dall'autovalutazione delle competenze strategiche, riferite al processo di lettura, di allievi di scuola primaria e secondaria di I grado che hanno compilato il *QSAr* su piattaforma *on line*. I test statistici di significatività delle differenze tra le medie sono stati calcolati a livello del totale degli allievi e degli allievi ripartiti per ordine di scuola. Non sono emerse differenze statisticamente significative. La base campionaria ridotta degli allievi con DSA, ripartiti per ordine di scuola, non ha consentito di calcolare test statistici nell'ambito di ciascuna classe.

### **Conclusioni**

In vista di ulteriori indagini, il quadro di conoscenza che lo studio ha iniziato a delineare presenta alcuni dati sui processi di comprensione e di memorizzazione i allievi con DSA di scuola primaria e secondaria di I grado, e offre alcune indicazioni a supporto della possibilità di compensare le loro difficoltà attraverso l'impiego di una didattica inclusiva che, impiegando l'istruzione diretta (Calvani, 2014), insegna opportune modalità elaborative e metacognitive di approccio al testo. In questa prospettiva e tenendo conto anche dei principi che sono alla base della funzione della valutazione (Domenici & Chiappetta Cajola, 2005; Chiappetta Cajola, 2008), risulta fondamentale attivare un flusso sistematico di informazioni utili a rilevare l'impatto delle strategie didattiche messe in atto. La disponibilità di tali informazioni, infatti, rappresenta un presupposto ineludibile

per rimuovere i fattori ambientali che rallentano oppure ostacolano l'apprendimento degli allievi (Chiappetta Cajola, 2017) ed avviare un circolo virtuoso tra questi ultimi e l'ambiente scolastico. In vista del processo di decision making dei docenti (Chiappetta Cajola, 1999, Calvani, 2011) risulta, quindi, molto importante sistematizzare questo flusso informativo disponendo di indicatori periodici di risultato ottenuti anche con il supporto dell'impiego del *QSAr*. Infatti, come descritto nel presente studio, le indicazioni emerse dall'analisi dei risultati ottenuti con il *QSAr* possono contribuire alla focalizzazione dei processi sottesi alla comprensione del testo anche degli allievi con DSA per i quali il mancato sviluppo di suddette strategie influenza negativamente le abilità scolastiche e può causare una significativa interferenza con il rendimento scolastico, con la produttività lavorativa e con le attività di vita quotidiana (American Psychiatric Association, 2014). Nell'ambito di un più ampio quadro di ricerca, quindi, l'impiego del *QSAr* apre ad ulteriori prospettive di indagine. Infatti, come descritto (Tab. 2), esso prevede la fattorizzazione di altre aree di competenza di cui consente il monitoraggio. Infine, la possibilità di avere tale strumento, con i relativi ambienti comunicativi, a disposizione in una piattaforma on line consente di sviluppare l'interazione sia tra i docenti, sia tra questi e la comunità scientifica, a tutto vantaggio della possibilità di costruire comunità di pratica, in un'ottica di *life long learning* e di progressiva promozione del livello di inclusione della scuola. In relazione alle pratiche didattiche ricavate dai PDP degli allievi con DSA che hanno raggiunto i migliori esiti formativi, si ritiene opportuno sottolineare come alcune di queste risultino tra le più efficaci anche nella letteratura EBE. Per Hattie (2015), infatti, all'istruzione diretta viene riconosciuto un  $ES=0,6$ ; alle strategie metacognitive e alle strategie di studio con autoverbalizzazione un  $ES= 0,6$ ; alle mappe concettuali un  $ES = 0,57$  e agli anticipatori un  $ES= 0,41$ .

## Note

- (1) Si tratta del Progetto di ricerca di dottorato in Ricerca educativa e sociale-XXX ciclo della dottoranda Marianna Traversetti, di cui è docente guida Lucia Chiappetta Cajola, condotto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Il Progetto di ricerca, dal titolo "Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa", ha avuto inizio nell'a.a. 2014-2015 (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).
- (2) Secondo il framework di PISA, gli studenti al Livello 2 sono in grado di: localizzare una o più informazioni ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri, di orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte; di individuare l'idea chiave del testo, di comprendere relazioni, di creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una parte limitata del testo nei casi in cui le informazioni non siano evidenti e siano necessarie semplici deduzioni; di stabilire legami o paragoni fra il testo e nozioni di origine extratestuale oppure di spiegare un aspetto del testo attingendo alla propria esperienza o alle proprie opinioni personali.
- (3) Nel corso degli ultimi anni le diagnosi di disturbo specifico di apprendimento, nelle sue varie forme, sono notevolmente aumentate. Nell'a.s.2014/2015 il numero complessivo degli alunni con DSA frequentanti le scuole, sia statali che non statali, di ogni ordine e grado, è stato pari a 186.803 unità, pari al 2,1% del totale alunni; nell'a.s.2010/2011 tale percentuale era di appena lo 0,7% (Miur, 2015).

- (4) Recenti meta-analisi (Hattie, 2015), hanno messo in luce l'efficacia del *Reciprocal Teaching* quale tecnica con una rilevante ricaduta metacognitiva in grado di promuovere la comprensione del testo con un *effect size* (ES) molto alto, pari a 0,74. Il *Reciprocal Teaching* è stato progettato appositamente per gli studenti a rischio di insuccesso formativo e, rispetto ad altri metodi di insegnamento delle abilità di lettura, i risultati di ricerca ne hanno messo in luce la maggiore efficacia di impiego (Rosenshine & Meister, 1994) per il recupero delle informazioni più importanti presenti nel testo, per trarre le inferenze, per sintetizzare i contenuti di un brano e per applicare le informazioni apprese in una situazione nuova. Recentemente, l'efficacia del *Reciprocal Teaching* è stata riconosciuta anche nell'ambito dell'*Evidence Based Education* in campo educativo speciale (Mitchell, 2014).
- (5) Nel 2009, la definizione della *reading literacy* è stata ampliata nel seguente modo "La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare, di riflettere su e di impegnarsi con testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società" (OECD, 2009).
- (6) Dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, la lettura e la comprensione del testo sono state considerate come aspetti fondamentali nel modello bio-psico-sociale di "funzionamento umano" (inteso come interazione positiva tra le caratteristiche dell'individuo e quelle dell'ambiente) proposto sia per gli adulti (WHO, 2001) sia per i soggetti in età evolutiva (WHO, 2007). In particolare, nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti/ICF-CY le seguenti categorie descrittive, con i relativi codici alfanumerici, sono in stretta relazione con le abilità di lettura e comprensione: Guardare (d110); Acquisire informazioni (d133); Acquisire concetti (d137); Imparare a leggere (d140); Leggere (d166); Focalizzare l'attenzione (d160); Dirigere l'attenzione (d161).
- (7) Tenuto conto che il processamento di una figura è un caso particolare di processamento delle informazioni (Paoletti, 2001), l'analisi percettiva dello stimolo visivo dato dall'immagine, dal grafico, o dalla figura, va sempre integrata con un'analisi concettuale consapevole della configurazione dell'informazione nel suo complesso. Ma, a causa del disturbo, gli allievi con DSA manifestano difficoltà ad aggregare le informazioni andando al di là dell'aspetto percettivo e risalendo al significato d'insieme. Un'ulteriore difficoltà riguarda lo spostamento dell'attenzione dal testo alle immagini nei momenti appropriati.
- (8) Cfr nota 1.
- (9) Il progetto, nel suo complesso, ha esplorato quattro assi di analisi, tra cui quelli relativi alle singole tre principali componenti del metodo di studio, rappresentate dalle strategie cognitive e di apprendimento, dall'organizzazione e pianificazione del lavoro, e dalla gestione delle emozioni (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016) e quello relativo alle scelte inclusive della scuola in merito alla necessità di rimuovere eventuali ostacoli all'acquisizione del metodo di studio.
- (10) Gli strumenti sono: il *Core set Nuovo Index ICF-CY -Allievi*, il *Core Set ICF-CY-Insegnanti*, il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta*, il *Questionario per genitori* (Friso et al. 2012), *l'Intervista strutturata per i dirigenti scolastici*. A tali strumenti si aggiunge l'analisi critica della documentazione prodotta dalle scuole per la progettazione inclusiva: Piani Didattici Personalizzati per gli allievi con DSA, Programmazioni di classe, Piano Annuale dell'Inclusività, Piano Triennale dell'Offerta Formativa.
- (11) Il totale dei questionari analizzati è pari a 423 e non di tutti i 434 allievi in quanto, in fase di compilazione dello strumento, erano assenti 11 allievi. I 41 allievi con DSA erano tutti presenti.
- (12) Il quadro di competenze strategiche individuato da Pellerey in precedenti ricerche può essere così sintetizzato: Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione; Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; Percezione soggettiva di competenza; Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali; Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e

nel decidere: coping; Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Per approfondimenti cfr. Margottini, 2017.

- (13) I valori di riferimento utilizzati dalla scala stanine sono stati calcolati nella fase iniziale dal gruppo di ricerca che ha realizzato la piattaforma *on line* utilizzando un campione statistico e rimangono fissi. Per dettagli sulla scala stanine cfr: <http://www.mathnstuff.com/math/spoken/here/2class/90/stanine.htm>.
- (14) Per quanto riguarda la scuola primaria, nella lettura dei risultati riportati nel grafico, è opportuno precisare che il totale allievi di ciascuna classe comprende anche quanto rilevato per i DSA, questo perché la piattaforma fornisce tale valori in modalità standard secondo la scala *stanine*. L'analisi dei risultati rappresentata nel grafico è di tipo descrittivo: infatti, a causa della ridotta numerosità degli allievi con DSA presenti in ciascuna classe di scuola primaria (1 o 2 allievi in ciascuna classe per un totale di 15) è possibile poter effettuare solo il test statistico sulla significatività delle differenze dei valori medi presentati a totale delle classi.
- (15) Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, nella lettura dei risultati riportati nel grafico, è opportuno precisare che il totale allievi di ciascuna classe comprende anche quanto rilevato per i DSA, questo perché la piattaforma fornisce tale valori in modalità standard secondo la scala *stanine*. L'analisi dei risultati rappresentata nel grafico è di tipo descrittivo: infatti, a causa della ridotta numerosità degli allievi con DSA presenti in ciascuna classe di scuola secondaria di I grado (1, 2, 3 e in un caso 4 allievi in ciascuna classe per un totale di 26) è possibile poter effettuare solo test statistico sulla significatività delle differenze dei valori medi presentati per il totale delle classi.
- (16) Il contesto ampio di lettura e discussione dei dati fornito in questa sede tiene conto anche degli elementi di conoscenza forniti da altri strumenti impiegati nel corso della ricerca, in particolare dall'analisi critica delle Programmazioni di classe integrate con i Piani Didattici Personalizzati degli allievi con DSA.

## Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Anderson, J. R. (1978). Arguments Concerning Representations for Mental Imagery. *Psychological Review*, 85, 249-77.
- American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brown, A.L. (1984). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanism. In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and learning*. Stuttgart, west Germany, Kuhlhammer, 60-108.
- Brown, A. L., Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En Judith Orasanu (ed.). In *Reading comprehension: From research to practice*, Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), 49-76.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 3 (2001), 77-99. Retrieved from <http://www.ledonline.it>.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci- Faber.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R. & Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Carretti, B., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2002). Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto. In S. Vicari & C. Caselli (Eds), *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Cataldo, M. G. & Cornoldi, C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16,155-65.
- Chiappetta Cajola, L. (1999). L'organizzazione della scuola e i processi decisionali. In G. Domenici (Ed.), *Progettare e governare l'autonomia scolastica* (pp.21-44). Napoli: Tecnodid.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). La musica nell'organizzazione didattica inclusiva: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. In A.L. Rizzo, M. Lietti (Eds), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, 23-4. Milano: Rugginenti.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti. In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello. *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, vol1, 319-340. Roma: Armando editore.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- 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. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 14 (2016), 127-151. Retrieved from <http://www.ledonline.it>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge.

Commission of the European Communities (2016). *Adult learning: It is never too late to learn*. COM(2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione ed Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L. & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, vol. 7, 1, 77-87.

Cornoldi, C., Colpo, G. & Gruppo MT (1981). *La verifica dell'apprendimento e Prove oggettive MT di lettura*. Firenze: Giunti O.S.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Beni, R. & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual Differences*, 12, 131-43.

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O. Albanese, PA Doudin, D. Martin (Eds), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.

Doganay Bilgi, A. & Ozmen, E. R. (2014). The Impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction, Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 707-14.

Domenici, G. (2006). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.

Domenici, G. & Chiappetta Cajola, L. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.

Esposito, A. & Chiappetta Cajola, L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.

Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. et al. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Erickson, Trento.

Gernsbacher, M. A., & Faust, M. (1995). Skilled suppression. In F. N. Dempster & C. N. Brainerd (Eds.), *Interference and inhibition in cognition*, 295, 327. San Diego. (CA): Academic Press.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *Review of Educational Research*, 1- 38, DOI 10.1007/s11159-015-9490-0. Ultimo accesso 13 aprile 2017.

Hattie, J. (2015). *Visible Learning into Action: International Case Studies of Impact*. Routledge.

INVALSI (2013). *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13*. Disponibile da <http://www.invalsi.it>.

- ISFOL PIAAC-OCSE (2014). *Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Roma: ISFOL.
- Just, M. A & Carpenter, P.A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329-354.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel “Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile”. In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello. *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, vol1, 293-312. Roma: Armando editore.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. (2nd ed.) London: Routledge.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile da <http://www.indicazioninazionali.it>.
- MIUR (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015*.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics* (21), 229, 241.
- OECD, (2009). *Publications PISA 2009 Results*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD, (2013). *Publications PISA 2013 Results*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD, (2016). *Publications PISA 2016 Results*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & cognition*, 29 (2), 344-354.
- Paoletti, G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci.
- Pellegrini, M. (2016). Quali metodi di ricerca per la didattica speciale? Alcune indicazioni dal lavoro di David Mitchell. *Form@re*, 16(3), 163-172.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento*. Versione ridotta (QSAr). Disponibile da [www.competenzestrategie.it](http://www.competenzestrategie.it)
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F. & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. CNOSFAP, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford: University Press.
- Perfetti, C.A. & Goldman, S.R. (1976). Discourse memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 33-42.
- Perfetti, C. A., & Lesgold, A. M. (1977). *Discourse comprehension and sources of individual differences*.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530. Retrieved from <http://journals.sagepub.com>.

- Slamecka, N.J. & Graf, P. (1978). The generation Effect: Delineation of a Phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4 (6), 592-604.
- Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Milano: Fabbri Editori.
- Stella, G., & Grandi, L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Edizioni Erickson.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Vio, C., Tressoldi, P.E., & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Retrieved from: <http://www.who.int/en/>.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*. Retrieved from: <http://www.who.int/en/>.
- Yuill, N. M., Oakhill, J. V. & Parkin, A. J. (1989). Working memory, comprehension skill and there solution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351-61.