



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Identify the Educational design to Promote the inclusion of students with learning disabilities: The Teachers' point of view

Quale progettazione didattica per promuovere l'inclusione degli studenti con Disturbi Specifici dell'apprendimento: il punto di vista degli insegnanti ¹

di

Alessandro Barca

alessandro.barca@pegaso.it

Maria Concetta Carruba

mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Valentina Paola Cesarano

valentina.cesarano@unipegaso.it

Università Telematica Pegaso

Abstract:

In recent years the school has been called to review the teaching strategies and methodologies used up to that point to respond to the educational needs of pupils with dyslexia, dyscalculia, and dysorthography. The Law n. 170 of 2010 and the related guidelines have provided teachers with a series of indications to guarantee the full valorization of students with DSA in the various levels of education. Based on these considerations, this contribution presents a preliminary empirical-descriptive study aimed at exploring the innovative and active pedagogical approaches adopted by teachers to analyze their strategies and methodologies to acquire a study method for inclusive education for students with Learning Disabilities. Three Schools in the South of Italy were involved

¹ Il contributo è frutto dell'opera condivisa degli autori. Tuttavia, si attribuiscono a Valentina Paola Cesarano i paragrafi 1 e 2; ad Alessandro Barca il paragrafo 3; a Maria Concetta Carruba i paragrafi 4 e 5. L'abstract è da attribuire equamente a tutti gli autori.

in the research and collected 100 survey answers. The results were analyzed, according to the mixed-method approach, allowing us to highlight an initial reflection on the implications, in terms of inclusion, of the teaching approaches used by teachers, both in terms of critical issues and in terms of strengths.

Keywords: inclusion, specific learning disorders, educational design, innovation.

Abstract:

Negli ultimi anni la scuola è stata chiamata ad effettuare una revisione delle strategie e metodologie didattiche utilizzate al fine di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con dislessia, discalculia e disortografia. La Legge n. 170 del 2010 e le relative Linee guida hanno fornito agli insegnanti una serie di indicazioni per garantire la piena valorizzazione degli alunni con DSA nei diversi gradi di istruzione. Questo contributo presenta uno studio preliminare ed esplorativo di tipo empirico-descrittivo volto a esplorare gli approcci adottati dai docenti per analizzarne le strategie e le metodologie per far acquisire un metodo di studio, cosicché si possa davvero realizzare un'efficace didattica inclusiva per gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento. A tale scopo, è stato predisposto un questionario, appositamente strutturato e somministrato agli insegnanti di alcuni Istituti Comprensivi del Sud Italia. I risultati, analizzati attraverso un approccio *Mixed-Methods* consentono di trarre una prima riflessione sulle implicazioni, sia in termini di criticità che di punti di forza, degli approcci didattici utilizzati dai docenti, in relazione all'inclusione degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento per promuoverne il successo scolastico.

Parole chiave: inclusione, disturbi specifici dell'apprendimento, progettazione didattica, innovazione.

1. Introduzione

Nei tempi odierni con sempre più forza si evidenzia la necessità dell'inclusione scolastica quale passo in avanti che deve ancora essere compiuto del tutto dalla Scuola italiana. Per lungo tempo si è ragionato prevalentemente sulla "questione dell'integrazione" di alunni in condizioni di disabilità laddove l'eterogeneità dei bisogni educativi che caratterizza la scuola di oggi era minore: gli studenti di lingua e di culture diverse erano meno numerosi di adesso e molti disturbi non venivano né riconosciuti ufficialmente né tantomeno i diritti di chi ne soffriva venivano tutelati. Integrazione e inclusione non sono affatto sinonimi anche se spesso vengono utilizzati come termini interscambiabili con cruciali ricadute sulle pratiche educative. La strada che porta ad una piena declinazione dell'inclusione nella didattica e nei processi educativi è ancora lunga e complessa in quanto una scuola per potersi definire inclusiva deve essere in grado di riconoscere e valorizzare pienamente tutte le differenze intese in termini di infinite varietà delle diversità umane (condizioni di disabilità, genialità, differenze di pensiero e di apprendimento, differenze di genere e orientamento sessuale, differenze culturali e linguistiche, familiari, socio-economiche e così via), ciascuna delle quali si traduce in una varietà di Bisogni Educativi Speciali. Una scuola che promuove l'integrazione ha invece come unico obiettivo di individuare mezzi, strumenti, metodologie finalizzate all'estensione dei servizi educativi, già presenti, a soggetti che ne sono esclusi; non si pone, dunque, il problema di rivisitare e trasformare servizi e pratiche che hanno prodotto esclusione. La logica inclusiva riconosce

che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e dichiara l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni (Dovigo, 2007). L'istituzione della prima Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti, la World Conference on Education for All, a Jomtein, in Thailandia (UNESCO, 1990), seguita dall'Azione Quadro per l'Educazione per Tutti: Portare a Compimento i nostri Impegni Collettivi (Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments) al Forum Mondiale dell'Educazione svolta a Dakar, Senegal, (UNESCO, 2000) e la redazione dell'importante dichiarazione di Salamanca -Salamanca Statement (UNESCO, 1994), riaffermano che l'educazione inclusiva rappresenta il modo più corretto per educare la maggioranza dei bambini in tutti gli Stati. In alcuni Paesi, l'inclusione è divenuta parte integrante della legislazione; negli Stati Uniti, per esempio, con l'Atto per lo Sviluppo degli Individui con Disabilità - Individuals with Disabilities Improvement Act (United States Department of Education, 2000) o come nel Regno Unito con il Codice di Pratica - Code of Practice (Department for Education, 2001). Tuttavia in altri Paesi permane una certa riluttanza circa la reale attuabilità del processo inclusivo (Woolfson & Brady, 2009) e, di conseguenza, in alcuni casi c'è poco supporto per l'inclusione. In Italia, con l'acronimo BES si identificano quelli che vengono definiti i Bisogni Educativi Speciali. Il termine deriva dall'espressione inglese SEN, ossia "Special Educational Need" apparsa per la prima volta in un documento ufficiale dell'Unesco nel 1997 (UNESCO-OECD, 2003). Rientra nella categoria BES qualsiasi difficoltà, in ambito educativo e dell'apprendimento, espressa in un "funzionamento problematico" (Dyson, 1999). Il concetto di BES va oltre i "Bisogni" di quei soggetti con specifiche e certificate disabilità, in quanto include tutti quegli alunni che a scuola hanno delle difficoltà riconosciute come impedimento ad un normale processo di apprendimento (Ianes, 2005).

La Scuola italiana, nel promuovere e sostenere le iniziative volte a proteggere gli alunni considerati più deboli e svantaggiati, con la Direttiva del MIUR del 27.12.2012, fa sue le indicazioni dell'ONU del 2006 adottando una dimensione "inclusiva".

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali si basa su una visione globale della persona che si accompagna efficacemente a quella del modello ICF (WHO, 2001) ed evidenzia il ruolo fondamentale di un'azione didattica ed educativa fondata sulla personalizzazione degli interventi che promuova l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche di apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso e del suo progetto di vita, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

2. La formazione del docente inclusivo

La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività (Schön, 1993) e dall'intenzionalità educativa (Strollo, 2008), dalla capacità di cambiare le varie prospettive di significato e di produrre non un tipo di apprendimento informativo, ma bensì un apprendimento trasformativo, come direbbe Mezirow (2003). La considerevole documentazione ministeriale, collegata agli aspetti concettuali apre la strada ai vari possibili percorsi, ai diversi atteggiamenti, alle innumerevoli strategie che sono in grado di garantire il raggiungimento di una didattica inclusiva che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficiente ed efficace. Ma non può esserci una didattica inclusiva senza il "docente inclusivo", chi è quindi costui? Tra il 2012 e il 2014 la European Agency for Development

in Special Needs Education ha prodotto due documenti molto importanti e soprattutto funzionali a guidare sia le istituzioni politiche che tutta la comunità educante verso la strada che porta all'inclusione. Si tratta de "La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi", (2012), e dei Cinque messaggi-chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi, (2014). La European Agency for Development in Special Needs Education ha cercato di dare risposte concrete a domande di questo tipo:

Chi è e cosa significa essere un "docente inclusivo"? Quali conoscenze, quali competenze, quali comportamenti, quale "postura" deve avere il docente inclusivo per saper gestire una didattica inclusiva? Cosa dovrebbe fare un docente inclusivo per creare un ambiente scolastico inclusivo?

Le risposte si delineano attraverso i quattro valori di riferimento che focalizzano il profilo del docente inclusivo:

- «valorizzare la diversità degli alunni», cioè considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa ed una ricchezza;
- «sostenere gli alunni», in quanto i docenti devono saper coltivare le aspettative degli studenti proiettandoli verso il successo formativo;
- «lavorare con gli altri», vale a dire favorire la collaborazione ed il lavoro di gruppo;
- «sviluppo e aggiornamento professionale», ossia promuovere una formazione permanente in quanto i docenti hanno la responsabilità anche del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.

In breve è inclusivo il docente in grado di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple (Gardner, 2006; Goleman, 2011) agli stili di apprendimento (Cornoldi et al., 2015), dalle difficoltà specifiche di apprendimento alle condizioni di disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali. Tutto questo però non è un'acquisizione recente, infatti già nel 1994, la Dichiarazione di Salamanca, un autentico manifesto della scuola inclusiva, sosteneva che l'applicazione del modello dell'Inclusive education richiedesse una pedagogia centrata sul singolo alunno (child-centred pedagogy), in grado di rispondere in modo flessibile alle esigenze di ciascuno. Il docente deve, quindi, necessariamente formarsi, ed oggi tale "esigenza" si trasforma in "obbligo" in quanto la Legge n. 107/2015 (la cosiddetta "buona scuola") all'articolo 1, comma 124 definisce la formazione dei docenti di ruolo «permanente, strutturale e obbligatoria». I docenti sanno che la loro professionalità richiede una continua "manutenzione", perché gli alunni cambiano e bisogna migliorare gli strumenti per osservarli, per conoscerli, per capirli, per far partire il processo dai loro "stili" di apprendimento e dalle loro motivazioni. Ma a cambiare sono anche i saperi da proporre, perché c'è un'evoluzione incessante della ricerca e, soprattutto, le attese della società nei confronti della scuola aumentano vertiginosamente.

Nell'ottica della formazione di docenti in grado di essere facilitatori dei processi di inclusione, va menzionata la proposta di Legge "Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado" redatta da un gruppo di esperti dell'inclusione scolastica e le linee essenziali sono state anticipate durante il tradizionale Convegno Erickson, svoltosi a Rimini il 19 novembre 2023. La norma approvata produrrebbe una reale e piena attuazione della progettualità inclusiva anche attraverso una ridefinizione, in termini di corresponsabilità, come pure di professionalità, del personale docente, oltre a garantire la continuità educativo-didattica, questione frequentemente

riproposta all'interno del dibattito generale. La proposta investe l'intero sistema scolastico e si pone quale elemento di "rottura" rispetto a visioni standardizzate e stigmatizzanti, che non di rado allignano nei nostri contesti educativi: il cambiamento, infatti, non riguarda unicamente gli aspetti organizzativi, ma anche e soprattutto la dimensione culturale. La mozione, nella sua attuazione, prevede una necessaria fase transitoria, indispensabile per pervenire a una forma organizzativa nel suo insieme completa e significativa. Si tratta della "cattedra mista" o "incarico misto" che verrebbe ridefinita "cattedra inclusiva". Il progetto di legge stabilisce poi che "a decorrere dal sesto anno scolastico successivo all'entrata in vigore della legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune." Non tutti saranno da subito coinvolti e non si prospetterà un'applicazione vincolante per tutti: coloro che abbiano "l'età anagrafica di anni sessanta o che abbiano maturato un'anzianità di servizio superiore ai venticinque anni" potranno essere non coinvolti, a eccezione di coloro che, invece, chiederanno di poter partecipare attivamente alla nuova forma organizzativa. La cattedra inclusiva non si limita agli aspetti organizzativi, ma prevede anche appositi percorsi formativi, mediante i quali i docenti acquisiranno le necessarie competenze per lavorare "con tutti gli alunni della classe". Si profila un piano di formazione quinquennale, rivolto a tutti i docenti in servizio, che consentirà l'acquisizione delle competenze sostanzialmente coerenti con il percorso di "specializzazione", per chi non le possiede, e l'abilitazione all'insegnamento, per coloro che ne sono privi.

3. Lo studio esplorativo

Le ricerche scientifiche sugli stili cognitivi e di apprendimento nel contesto scolastico, partendo dalla constatazione che l'analisi delle sole abilità cognitive degli studenti non riesce a spiegare completamente le diverse performance che mostrano nei compiti cognitivi, hanno evidenziato come l'apprendimento sia davvero efficace, situato, significativo e duraturo allorché si stabilisce una relazione positiva tra le variabili cognitive, emotive e motivazionali di ciascun allievo (Cadamuro, Versari e Battistelli, 2011). Tale relazione può instaurarsi solo quando ogni singolo allievo sarà capace di autoregolarsi, gestendo al meglio la propria modalità di studio e utilizzando le strategie, le metodologie e le tecniche più efficaci per apprendere a seconda del proprio stile cognitivo e di apprendimento. Negli anni i docenti, di fronte alle difficoltà che i loro allievi spesso incontravano durante il processo di insegnamento-apprendimento, si sono resi conto dell'importanza di adottare strategie di insegnamento personalizzate (Traversetti, 2018), il più possibile rispondenti alle concrete necessità del singolo (Bonaiuti, 2014), quindi tali da rappresentare veri e propri facilitatori nell'attività di studio di tutti gli allievi e di coloro che presentano Disturbi Specifici di Apprendimento per i quali, l'acquisizione del metodo di studio, rappresenta la prima vera misura compensativa (Cornoldi et al., 2010).

"Una delle attività più naturali della vita umana (l'educare) si rivela paradossalmente come una delle più complesse da descrivere e analizzare" (Calvani, 2014, p.7). Tra queste si inseriscono le strategie e metodologie di insegnamento per le quali è necessaria sia una migliore identificazione di quelle che registrano una maggiore efficacia sia una maggiore consapevolezza delle modalità attraverso cui impiegarle ed avvalersene (Traversetti, 2018, p.243).

In questo contributo viene analizzata solo una parte di un'indagine più ampia a carattere esplorativo, e non ancora terminata, sulle strategie e metodologie di insegnamento più idonee per la promozione del metodo di studio nella scuola primaria e secondaria di primo grado. La parte dell'indagine che si intende presentare e di cui sono evidenti tutti i dati necessari, si è svolta somministrando un questionario e un'intervista durante una discussione di gruppo ai docenti di tre Istituti Comprensivi della provincia di Taranto, per un totale di 10 plessi su 17 sempre appartenenti ai tre I.C. (i plessi della Scuola dell'Infanzia, ovviamente non sono stati inseriti nel campione) analizzati attraverso un approccio Mixed-Methods.

Il campione analizzato per questo contributo, come rappresentato nella Tabella (Figura 1), è costituito da 198 docenti inseriti solo nelle classi di terza, quarta e quinta primaria (30 classi) e delle classi delle prime e seconde della secondaria di primo grado (22 classi) sempre dei tre I.C. presi in considerazione nell'A.S. 2023/24; di queste 52 classi, 21 hanno 1 o più allievi con DSA: 13 classi nella scuola primaria e 8 nella secondaria di I grado (1 delle 8 classi ha 2 allievi con DSA).

Istituti Comprensivi	Plessi (S.P.+ S.S. di I°)	Classi	Classi con allievi con DSA	Allievi	Allievi con DSA	Docenti
3	10	52	21	1028	22	198

Figura 1. Il campione

L'obiettivo dell'indagine è quello di comprendere le metodologie e le strategie progettate e messe in atto dai docenti per la promozione di un apprendimento significativo e duraturo anche in termini di promozione del metodo di studio negli allievi con DSA.

Per questo è stata condotta prima un'analisi quantitativa, attraverso la somministrazione di un questionario e, successivamente, una indagine qualitativa tramite una sorta di intervista durante una discussione di gruppo sulle esperienze significative vissute in classe dove sono presenti alunni con DSA.

Il questionario complessivamente è costituito da 59 domande le cui risposte potevano essere a scelta multipla, su scala Likert o a risposta breve. Ovviamente in questo contributo abbiamo analizzato solo le risposte relative all'argomento trattato in questo contributo ed omissa sia quelle dei docenti della SdI che della Secondaria di 2° grado ma anche di tutti i docenti che prestano servizio nelle scuole delle altre regioni italiane.

Per motivi di tutela della privacy, nelle tabelle che seguono e nel commento dei risultati, le singole scuole coinvolte nell'indagine non sono state rappresentate con la loro denominazione, ma attraverso l'assegnazione di un numero da 1 a 10; per le classi verrà inserito: classe e sezione anticipate dal numero del plesso corrispondente (es. Plesso 3: IV^A B).

Coerentemente con gli obiettivi della ricerca si è indagato sulle tecniche più idonee per l'acquisizione di un metodo di studio e se queste, insieme alle metodologie/strategie rientrassero già nelle progettazioni di classe. Si è chiesto, pertanto, ai docenti della scuola primaria e a quelli della secondaria di primo grado quali fossero le strategie/metodologie inserite nella progettazione e che utilizzavano durante le loro lezioni per sistematizzare e implementare il metodo di studio dei loro allievi (Figura 2).

3. Utilizzi strategie/metodologie per sistematizzare, acquisire e implementare il metodo di studio? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì
 No

4. Quanto ritieni importante diversificare metodologie/strategie in presenza di alunni con BES ed in particolare con alunni con DSA? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per Molto

7. Quali sono le tecniche che utilizzi più frequentemente per far acquisire un buon metodo di studio? *

Contrassegna solo un ovale.

riassunti o sintesi e ripetizione
 lettura e sottolineatura con colori diversi e ripetizione ad alta voce
 tecniche di pianificazione dello studio
 attività collaborative con il gruppo dei pari
 utilizzo di software specifici
 registrarsi e riascoltarsi
 creare artefatti per spiegare meglio i concetti
 Opzione 9
 Altro: _____

6. Quali sono le metodologie/strategie/tecniche che utilizzi più frequentemente per far acquisire un buon metodo di studio? *

Contrassegna solo un ovale.

Mappe mentali e concettuali
 Tutoring
 Attività laboratoriali
 Collaborative learning
 Lezione uditivo-visiva
 Lezione multisensoriale
 Apprendimento esperienziale
 Peer tutoring
 Altro: _____

5. Quanto ritieni importante diversificare metodologie/strategie in presenza di alunni con BES ed in particolare con alunni con DSA? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per Molto

Figura 2: Alcune delle domande poste ai docenti nel questionario

Come si evince dalla tabella relativa alla scuola primaria (Figura 3) - dove sono stati inserite sia le risposte al questionario che quelle fornite durante l'intervista - tutti docenti sostengono di utilizzare, oltre agli strumenti compensativi e alle misure dispensative previsti dai vari PDP, strategie e metodologie che a loro parere risultano più idonee per l'acquisizione di un metodo di studio. È interessante notare come le metodologie/strategie siano le stesse, a prescindere dalle classi, all'interno dello stesso plesso. In tutte le classi di tutti i plessi vengono costruite ed utilizzate le mappe mentali e/o concettuali. La classe IV B del Plesso 3 è l'unica che ha dichiarato di promuovere processi metacognitivi anche se solo durante le ore di lezione di matematica e italiano. L'83% dei docenti di scuola primaria che le attività svolte in gruppo (collaborative learning, cooperative learning, attività in piccolo gruppo) siano fondamentali per sostenere l'apprendimento, la motivazione e sistematizzare il metodo di studio laboratoriali. Il 67% dei docenti ritiene altrettanto importanti le attività di Tutoring (o peer tutoring) e quelle laboratoriali, mentre il 33% ritiene fondamentale l'apprendimento esperienziale. Tra le tecniche di apprendimento del metodo di studio da far acquisire agli allievi, sono state menzionate soprattutto: riassunti o sintesi, lettura e sottolineatura con colori diversi e ripetizione ad alta voce, attività collaborative con il gruppo dei pari, creazione artefatti per spiegare meglio i concetti, mentre non sono state prese in considerazione le opzioni: l'utilizzo di software specifici e il registrarsi e riascoltarsi.

SCUOLA PRIMARIA		
Strategie/metodologie per un apprendimento significativo e duraturo e miglioramento del metodo di studio negli allievi con DSA		
Plessi e classi coinvolte	Strategie/metodologie utilizzate	Disciplina/e del docente
Plesso 1: IV A	Tutoring	Italiano, Matematica
	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Collaborative learning	Storia, Geografia, Scienze
Plesso 1: V C	Peer Tutoring	Italiano, Matematica, Inglese

	Attività laboratoriali	Tutte le discipline
	Collaborative learning	Tutte le discipline
Plesso 3: IV B	Didattica per piccoli gruppi	Tutte le discipline
	Lezione uditivo-visiva	Tutte le discipline
	Apprendimento per esperienza	Musica, Scienze, Arte e immagine, Geografia
	Promozione processi metacognitivi	Italiano, Matematica
Plesso 5: IV C	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze
	Tutoring	Italiano, Matematica
	Apprendimento esperienziale	Geografia, Scienze, Arte e immagine, Musica, Ed. Fisica
Plesso 5: V A	Lezione partecipata multisensoriale	Italiano, Musica, Arte e Immagine, Inglese, Scienze, Geografia
	Apprendimento esperienziale	Geografia, Scienze, Arte e immagine, Musica
	Lezione partecipata multisensoriale	Geografia, Italiano, Inglese, Arte e Immagine, Musica, Scienze
	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze
	Tutoring	Italiano, Matematica
Plesso 5: V B	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze
	Lezione partecipata multisensoriale	Musica, Arte e Immagine, Italiano, Inglese, Scienze, Geografia
	Tutoring	Italiano, Matematica
Plesso 6: IV C	Apprendimento esperienziale	Geografia, Scienze, Arte e immagine, Musica, Ed. Fisica
	Role play	Italiano, Inglese, Storia
Plesso 7: IV A	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Mappe e Collaborative learning	Tutte le discipline
Plesso 7: V B	Peer tutoring	Matematica, Inglese, Italiano
	Mappe e Collaborative learning	Tutte le discipline
Plesso 9: III A	Peer tutoring	Italiano, Matematica, Inglese
	Attività laboratoriali	Scienze, Musica, Arte e Immagine, Inglese
Plesso 9: IV A	Mappe Didattica per piccoli gruppi	Tutte le discipline
	Attività laboratoriali	Scienze, Musica, Arte e Immagine, Inglese
Plesso 10: V C	Didattica per piccoli gruppi e Mappe	Tutte le discipline
	Didattica per gruppi	Geografia, Storia, Scienze
	Lezione uditivo e visiva e mappe	Tutte le discipline
	Peer tutoring	Italiano Matematica, Inglese

Figura 3: Strategie/metodologie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio nelle classi di scuola primaria coinvolte nell'indagine

Anche nella scuola secondaria di I grado, come si evince dalla tabella (Figura 4) tutti docenti sostengono di utilizzare, oltre agli strumenti compensativi e alle misure dispensative previsti nei vari PDP, strategie e metodologie idonee per l'acquisizione di un metodo di studio. È interessante notare che le strategie/metodologie sono le stesse di quelle adottate nella scuola primaria; la differenza è nelle discipline coinvolte (nella secondaria dichiarano che la maggior parte di queste strategie vengono utilizzate in tutte le discipline). Anche in questo caso in tutte le classi vengono costruite ed

utilizzate le mappe mentali e/o concettuali. È altresì interessante notare che è maggiore il numero delle classi (5 classi su 7) che utilizzano la promozione di processi metacognitivi per regolare l'autocontrollo e massimizzare l'impegno nei processi di apprendimento e che solo due classi di uno stesso plesso (II A, II B del plesso 4) hanno inserito, tra le strategie, il creare un clima di classe sereno e motivante. Il 99% dei docenti ha dichiarato che le attività di cooperative learning siano necessarie per sostenere l'apprendimento, la motivazione e sistematizzare il metodo di studio, il 57% ritiene rilevante l'attività laboratoriale mentre il 42% ritiene irrinunciabile l'utilizzo della lezione partecipata multisensoriale (con l'ausilio di audio, video, immagini, mappe, tabelle, schemi, ecc.).

Tra le tecniche di apprendimento del metodo di studio da far acquisire agli studenti tutte sono state menzionate senza alcuna preferenza di massima tra queste: riassunti o sintesi, lettura e sottolineatura con colori diversi e ripetizione ad alta voce, tecniche di pianificazione dello studio, attività collaborative con il gruppo dei pari, utilizzo di software specifici, registrarsi e riascoltarsi, creare artefatti per spiegare meglio i concetti.

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO		
Strategie/metodologie per un apprendimento significativo e duraturo e miglioramento del metodo di studio negli allievi con DSA		
Plessi e classi coinvolte	Strategie/metodologie utilizzate	Disciplina/e del docente
Plesso 2: I A	Cooperative Learning	Musica, Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	Didattica per gruppi e mappe	Tutte le discipline
	Attività laboratoriali	Tutte le discipline in cui è realizzabile
Plesso 2: II B	Didattica per gruppi e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Tutte le discipline
	Attività laboratoriali	Tutte le discipline in cui è realizzabile
Plesso 4: II A	Creare un clima di classe sereno e motivante	Tutte le discipline
	Promozione processi metacognitivi	Italiano, Matematica
	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Tutte le discipline
Plesso 4: II B	Creare un clima di classe sereno e motivante	Tutte le discipline
	Promozione processi metacognitivi	Italiano, Matematica
	Attività laboratoriali e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Tutte le discipline
Plesso 8: II B	Promozione processi metacognitivi e mappe	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze, Francese,
	Tutoring	Italiano, Matematica
	Lezione partecipata multisensoriale	Geografia, Italiano, Inglese, Musica, Scienze
Plesso 8: I C	Mappe e promozione processi metacognitivi	Tutte le discipline
	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze, Francese,
	Tutoring	Italiano, Matematica
	Lezione partecipata multisensoriale	Geografia, Italiano, Inglese, Musica, Scienze
Plesso 8: II C	Promozione processi metacognitivi e mappe	Tutte le discipline

	Cooperative Learning	Storia, Geografia, Scienze, Francese,
	Tutoring	Italiano, Matematica
	Lezione partecipata multisensoriale	Geografia, Italiano, Inglese, Musica, Scienze

Figura 4: Strategie/metodologie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio nelle classi di scuola secondaria di I grado coinvolte nell'indagine

Ulteriori riflessioni nascono dall'analisi di alcune affermazioni fatte durante le interviste, dove tutto il campione sostiene di aver inserito nella progettazione annuale di classe e nei PDP degli alunni con DSA le metodologie e le strategie che utilizzano, in quanto la progettazione non è vista come un mero adempimento burocratico, un documento-copia di riviste e guide di settore, ma uno strumento duttile, versatile e utile al docente. Fa riflettere, inoltre, che il 97% dei docenti dichiara di essere a conoscenza dei diversi disturbi specifici dell'apprendimento non solo a livello normativo ma solo il 48% di tutti i docenti utilizzano quotidianamente le metodologie/strategie dichiarate, il resto riferisce di usarle con regolarità. È interessante notare come solo il 42% dei docenti, nonostante conoscano i disturbi specifici dell'apprendimento, si sente completamente preparato ad affrontare con serenità una lezione in classe dove sono presenti alunni con DSA.

Questi risultati evidenziano, che spesso si genera confusione tra le metodologie/strategie/tecniche idonee per il processo di insegnamento e quelle che sono alla base del processo di apprendimento del metodo di studio. È impellente, pertanto, così come sostengono gli stessi docenti coinvolti, la necessità di fornire una formazione più approfondita, mirata e meno teorica ai docenti per migliorare l'inclusione e il supporto di tutti gli allievi e con particolare attenzione agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento.

4. Dalle esigenze dei docenti ai bisogni degli allievi: traiettorie per un approccio UDL percorribile

I recenti dati ISTAT del Report sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità nell'anno 2022-2023 (ISTAT, 2023), ci restituiscono che sono quasi 338 mila gli allievi con disabilità che frequentano la scuola, in ogni ordine e grado. Parliamo, quindi, del 4,1% del totale degli iscritti. Si registra un trend in crescita pari al +7% rispetto al precedente report. I dati ministeriali specifici per studenti con DSA, dal Report del 2022 "I principali dati relativi agli alunni con DSA", riportano che il 5,4% degli alunni che frequentano le classi delle scuole italiane hanno una diagnosi di Disturbi Specifici di Apprendimento (circa 318 mila studenti) in riferimento alla Legge n. 170/2010. Trend in crescita anche rispetto agli accessi in Università così come riportato dal Report dell'Anvur del 2023 (Anvur, 2023).

Questo si può facilmente tradurre in necessità di aggiornamento per i docenti e riformulazione dei Servizi rivolti a studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) per rispondere meglio alle esigenze di tutti gli studenti, nessuno escluso.

Come evidenziato dallo studio esplorativo, saper accogliere una diagnosi di DSA non si traduce in immediata capacità di rispondere alle esigenze degli studenti e nella capacità di ripensare la didattica e nel modo di fare scuola per accogliere meglio le esigenze di tutti gli studenti che abitano le classi della nostra scuola.

Non si tratta solo di riuscire ad individuare misure compensative e dispensative, quanto, piuttosto, di una vera e propria revisione delle metodologie didattiche e delle strategie utili a proporre esperienze didattiche attive ed efficaci anche per gli studenti con questo quadro diagnostico.

Il 42% degli insegnanti che hanno risposto al questionario afferma di conoscere i Disturbi Specifici di Apprendimento e di sentirsi preparato rispetto ai bisogni di questi studenti. Per quanto la percentuale sia alta, ci restituisce il quadro di una realtà scolastica ancora non del tutto preparata a rispondere con competenza a questa tipologia di bisogno. È necessario, quindi, continuare ad operare perché la competenza inclusiva risulti più ampiamente distribuita. Consapevoli che lo studio esplorativo ci offra una panoramica solo residuale rispetto all'intero territorio nazionale, ci pare opportuno provare ad individuare possibili traiettorie migliorative per supportare meglio gli insegnanti.

La diagnosi di un Disturbo Specifico di Apprendimento non si limita a rintracciare difficoltà nell'area della lettura, della scrittura o del calcolo: difficoltà nella memoria di lavoro, nella comprensione, relative a un vocabolario ristretto potrebbero essere correlate. Siamo davanti a un disturbo che prima di tutto è specifico (cioè riguarda nel concreto l'apprendimento) ed è evolutivo e che, pertanto, richiede un supporto adeguato per accompagnare lo studente anche nel passaggio tra un ordine di scuola e l'altro.

Sempre più spesso al docente viene richiesto di saper essere inclusivo e saper gestire la complessità (Minardi, Sandrini, 2023). Gestire la classe (Huang et al, 2023) richiede, in effetti, di partire dalla conoscenza dei profili di apprendimento presenti in classe per poi individuare le strategie e le metodologie didattiche più idonee per proporre le attività agli studenti.

Strategie e metodologie che devono inevitabilmente essere inclusive per evitare di creare esclusioni (Traversetti, Rizzo, 2023).

Pensare alla didattica va oltre la logica del sapere e invita il docente all'individuazione delle modalità più opportune per saper trasferire il sapere, entusiasmare gli studenti, accompagnarli nell'individuazione del metodo di studio per loro più efficace. Per tutti, per ciascuno. Nel pieno rispetto delle differenze individuali e dell'irripetibilità di ciascuno.

La "cassetta degli attrezzi" dell'insegnante, nella complessità odierna della realtà classe, deve essere sempre più ricca di competenze specifiche per rispondere al meglio alle esigenze di innovazione, da un lato, e inclusione, dall'altro.

Come fare scuola oggi? Quali competenze sono necessarie per gli insegnanti? In che modo trovare risposta alla complessità del nostro tempo storico?

Considerate le diverse modalità di approccio allo studio e di risposta agli stimoli offerti dai docenti da parte degli studenti, è sempre più necessario vivere la diversificazione come costante in tutte le attività didattiche da proporre in classe. Questo permette al docente di individuare approcci flessibili che consentano agli studenti di essere co-costruttori del sapere e selezionare l'approccio più opportuno in base al loro funzionamento.

Per procedere in questo modo occorre ripartire, allora, dalle competenze di progettazione del docente e ripartire dalle domande pilota:

- Chi è presente con me in classe?
- Quali sono i bisogni educativi speciali dei miei allievi?
- Quali gli obiettivi didattici e quelli educativi di questa lezione?
- A quali competenze in chiave europea posso agganciare l'attività?

Per quanto l'unicità e l'irripetibilità degli allievi ci insegnino che non è possibile generalizzare, una risposta che trova utilità per ciascuno, senza generare esclusi, è rappresentata dall'approccio dell'Universal Design for Learning – UDL (CAST, 2006; Arduini, 2020).

Progettare in ottica UDL permette di trovare risposte efficaci ai diversi e disparati bisogni presenti in classe.

Il docente, in questo modo, potrà proporre i contenuti con molteplici forme di rappresentazione e, quindi, proporre gli stessi con modalità multiple così da garantire agli studenti di trovare il loro canale preferenziale, quello più idoneo.

Al contempo, sarà possibile progettare molteplici forme di azione e di espressione così da consentire a ciascuno di rispondere agli stimoli e tradurre questa risposta in espressioni e restituzioni che meglio risponderanno al profilo di funzionamento dello studente (Savia, 2016).

Infine, il docente potrà porsi una domanda fondamentale: come coinvolgo attivamente i miei studenti durante le attività? Come catturo la loro attenzione e li guido a catalizzare le loro energie in percorsi di apprendimento efficaci?

Questo fa la differenza tra il “trasferire conoscenza” e l’assumere il ruolo del docente guida.

La progettazione universale degli apprendimenti risponde alle esigenze di tutti gli allievi e al tempo stesso alla necessità del docente di trovare “un modo” per arrivare a tutti, nessuno escluso.

Quando uno studente in classe vive degli ostacoli nell’apprendimento, il bravo docente sperimenta quello che ci piace definire “disturbo specifico di insegnamento”, si domanda come e cosa deve modificare del suo modo di fare scuola per non generare barriere di apprendimento, si interroga su quale sia l’approccio migliore per permettere a ciascuno studente di sviluppare le proprie potenzialità. Progettare in ottica UDL permette al docente di proporre una didattica sempre più attiva e centrata sugli studenti; permette di proporre una didattica innovativa perché le molteplici forme di rappresentazione potrebbero trovare giovamento nell’uso delle tecnologie di ultima generazione; permette di costruire una scuola di tutti e di ciascuno dove ogni studente può individuare la strada più opportuna per crescere e apprendere.

5. Conclusioni

Questa indagine esplorativa, senza pretesa alcuna di voler essere significativa, permette però di rintracciare preziose informazioni che, trasversalmente, risultano spendibili per promuovere una didattica inclusiva, aperta ad accogliere tutte le esigenze degli studenti. La presenza di un allievo con disabilità visiva, con una disabilità motoria o una disabilità uditiva impongono, almeno in linea di massima, un maggiore impegno da parte dei docenti per promuovere una didattica inclusiva. Tutte le esigenze meno evidenti, che potremmo definire “silenti” spesso non richiamano la stessa attenzione, salvo nei casi fortunatamente non rari di eccezionale sensibilità dei docenti. La percentuale di studenti con diagnosi di Disturbi Specifici di Apprendimento presenti nelle classi invita e impone una maggiore consapevolezza delle ricadute sul piano della didattica e una maggiore competenza nella scelta degli approcci, delle strategie e delle metodologie. Siamo sempre più chiamati a rispondere in modo competente alla sfida digitale e dell’innovazione. La vera innovazione passa, inevitabilmente, dall’arricchimento delle proposte formative per i docenti e dall’accoglienza dei diversi bisogni in classe. Progettare in ottica universale potrebbe rappresentare la risposta alle esigenze di docenti e studenti al contempo e permettere di accogliere la sfida di sapere equilibrare didattica innovativa, didattica attiva e didattica inclusiva. Una scuola si può definire tanto più inclusiva quanto meno saranno necessari adattamenti e “percorsi speciali”.

Riferimenti bibliografici:

- AID Comitato Promotore Consensus Conference (ed.). (2009). *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia – Linee guida per dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.
- ANVUR (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/06/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf>
- APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM-5®. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arduini, G. (2020). Curriculum innovation with Universal Design for Learning. *Education Sciences & Society, Open Access*, vol. 11, pp. 90-103.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Cadamuro, A., Battistelli, P., & Versari, A. (2011). Processi di autovalutazione in età evolutiva: aspetti metacognitivi e stili attributivi. *Ricerche di psicologia*: 3, 387-416.
- Calvani, A. (2014). Prefazione. In G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, (pp. 7-10). Roma: Carocci.
- CAST (2006). *Linee guida sulla progettazione universale per l'apprendimento (UDL), versione 2.0*. Wakefield, MA., trad. it. Versione 2.0 (2015), a cura di G. Savia e P. Mulè.
- CAST (2006). *Universal Design for Learning (UDL)*. Guidelines version 1.0, Author, Wakefield.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7(1), 77-87.
- Cornoldi, C. De Beni, R., Gruppo MT. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson
- d'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dallasheh, W., Ihab, Zubeidat. (2023). *The relationship between emotional intelligence and the learning motivation of students with specific learning disorders moderated by the inclusion ability of special education teachers in Arab minority in Israel*, 49:3, 451-472, DOI: [10.1080/03055698.2022.2138268](https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2138268)
- Department for Education (2001). *Special Educational needs code for practice*, Department for Education, United Kingdom.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Dyson, A. (1999). "Inclusion and Inclusions": Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels, H., Garner P. (Eds.). (1999). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, Danimarca.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2014). *Cinque messaggi-chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense: Danimarca.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books; 3° edizione (29 marzo 2011).
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2023). Comparing video and virtual reality as tools for fostering interest and self-efficacy in classroom management: Results of a pre-registered experiment. *British Journal of Educational Technology*, 54(2), 467-488.

- ISTAT (2023). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. <https://www.istat.it/it/files//2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilita-as.-22-23.pdf>
- Khanna, P., Bholra, S. (2023). Designing Integrative and Collaborative Learning for Students with Special Needs and Learning Disabilities in an Inclusive Classroom. In *Sustainable Blended Learning in STEM Education for Students with Additional Needs* (pp. 173-194). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Ianes, D. (2005). Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*, trad.it., Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Minardi, M. C., Sandrini, M. (2023). *Bella prof, stavolta ho capito: Motivare e includere tutta la classe con la Comunicazione Aumentativa Alternativa e l'Universal Design for Learning*. Homeless Book.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Strollo, M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori.
- Traversetti, M. (2018). Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 11(21), 241-260.
- Traversetti, M., Rizzo, A.L. (2023). *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019), *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Milano: Mondadori Università.
- UNESCO (1990). World Declaration on education for all: Meeting basic learning needs. *Paper presented at the World Conference on Education for All*. Jomtein: Thailand.
- UNESCO (2000). Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments. *Paper presented at the World Education Forum*. Dakar: Senegal.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equità. Author, Paris 1994.
- United States Department of Education (2000). *Individuals with Disabilities Improvement Act*. United States Government, Washington DC.
- Woolfson, L. M., Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.
- World Health Organization (WHO) (2001). *The World Health Report-Mental Health: New Understanding*. New Hope. Geneva: World Health Organization.