

**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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Study skills, cognitive styles and emotional-motivational components of learning for inclusive programming: evaluations from the administration of AMOS test**

### **Abilità di studio, stili cognitivi e componenti emotivo-motivazionali dell'apprendimento per una programmazione inclusiva: valutazioni da somministrazione dei test AMOS**

di

*Sabrina Lucilla Barone*

[sabrina.barone@unipegaso.it](mailto:sabrina.barone@unipegaso.it)

Università Telematica Pegaso

#### **Abstract:**

The article illustrates an experience exploring students' study skills, cognitive styles and emotional aspects in a classroom with Specific Learning Disorders (SLDs) to raise awareness and identify strategies to improve their learning process. The methodological approach combines quantitative and qualitative data analysis. Questionnaires (AMOS tests) make it possible to analyse performance, conduct observations, and compare students' study methods to outline guidelines, personalise teaching and the personalised learning plan (PDP), and create inclusive learning environments. Although limited to a single class, the collective considered offers ample food for thought on didactics.

**keywords:** inclusion; study skills; developing skills.

#### **Abstract:**

L'articolo illustra un'esperienza che esplora le abilità di studio, gli stili cognitivi e gli aspetti emotivi degli studenti in una classe in cui sono presenti anche Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA),

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16231

al fine di diffondere consapevolezza e identificare strategie per migliorare il loro processo di apprendimento. L'approccio metodologico combina l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi. I questionari (test AMOS) consentono di analizzare le performance, condurre osservazioni, confrontare i metodi di studio degli studenti, per delineare linee guida, personalizzare l'insegnamento e il piano didattico personalizzato (PDP), creando ambienti di apprendimento inclusivi. Il collettivo considerato, seppur limitato a una singola classe, offre ampi spunti di riflessione sulla didattica.

**Parole chiave:** inclusione; abilità di studio; sviluppare competenze.

### **1. La motivazione: il primo catalizzatore del percorso di apprendimento**

L'apprendimento è un intricato viaggio intrapreso da ciascun individuo nel percorso educativo, le cui sfaccettature sono molteplici e vanno oltre la superficie degli stereotipi convenzionali, poiché connesse con le radici profonde e le dinamiche sottili che guidano il desiderio di crescita e maturazione. Pertanto, la spinta ad apprendere non è una forza monolitica, ma un caleidoscopio di motivazioni intrinseche ed estrinseche. La ricerca di conoscenza può essere determinata dalla passione per un argomento, dalla curiosità intellettuale, dalla ricerca di gratificazione personale o dal desiderio di successo sociale, che fungono da timone nella navigazione dell'oceano dell'apprendimento. Esplorare questa diversità rivela la ricchezza della motivazione umana e la sua connessione con il processo cognitivo (Vygotskij, 2007). È la motivazione che fa emergere nella realtà i principi o i fini che la persona ha più o meno radicati e organizzati nella sua mente, spingendola a stabilire una volontà, o una meta da raggiungere, e a scegliere di dedicarsi in modo appropriato per conseguirli (Pellerey, 1996). Attraverso l'analisi delle aspirazioni individuali, degli stili cognitivi e delle componenti emotive-motivazionali si comprende come gli studenti definiscano il significato e il valore degli sforzi di studio. La ricerca di un fine, la realizzazione di sé e la soddisfazione personale emergono come forze trainanti, intrecciando il percorso educativo con le trame dei desideri più profondi.

### **2. Insegnare ed apprendere: una doppia/eterna sfida**

I docenti devono affrontare quotidianamente sfide didattiche sempre più ardue (Corradini et al., 2004; Wood & Nahmias, 2005) in classi marcatamente eterogenee (Nirchi, 2016; Cottini, 2017; Dovigo, 2017), multietniche e multiculturali, in cui sono presenti alunni con molteplici bagagli esperienziali, con diverse sensibilità, differenti approcci allo studio e variegate potenzialità di apprendimento (Loranger, 1994), ma spesso incapaci di tradurle in successo concreto (soprattutto in presenza, nel gruppo classe, di elementi con disturbi specifici dell'apprendimento - DSA - o bisogni educativi speciali - BES - e disabilità di vario genere), poiché bloccati in un processo motivazionale e di studio che inevitabilmente sfocia in un frustrante fallimento (De Beni et al., 2003) o addirittura all'abbandono scolastico (Batini & Bartolucci, 2016). Infatti, il processo di studio richiede agli studenti una vasta gamma di abilità specifiche, fondamentali per affrontare efficacemente i compiti imposti dalla scuola. Queste abilità, considerate non solo necessarie ma anche indispensabili, sono comunemente percepite come trasversali, oltrepassando i confini delle singole discipline all'interno del curriculum. Spesso si attribuisce la responsabilità del mancato sviluppo di adeguate strategie di studio e competenze al livello scolastico precedente, presumendo che ogni studente debba possederle al raggiungimento dei livelli superiori dell'istruzione (scuola secondaria di secondo grado, università);

oppure serpeggia la convinzione, non sempre esplicitamente dichiarata, che tali capacità siano un risultato naturale e automatico dell'esperienza scolastica nel corso degli anni. Se questo può essere vero per alcuni studenti (in particolare quelli provenienti da ambienti socioculturali favorevoli), non è altrettanto scontato per altri che manifestano chiare difficoltà nell'ambiente scolastico (BES, DSA, ecc.) e che talvolta rischiano l'emarginazione (Mariani, 1988).

Diverse indagini nella letteratura scientifica corroborano l'idea che il processo di apprendimento sia il risultato di un intricato insieme di variabili che svolgono un ruolo rilevante nel percorso educativo di ogni individuo (Von Bertalanffy, 1968; Domenici, 2000). Nonostante questa consapevolezza sia ampiamente diffusa tra gli insegnanti, gli studenti durante il loro percorso scolastico rimangono principalmente focalizzati sull'esecuzione delle attività in aula, trascurando l'opportunità di riflettere sulle modalità di apprendimento e sulle strategie di studio (Ahn & Bae, 2022; Andriani, 2023). La letteratura, in tal senso, conferma la stretta correlazione tra convinzioni e strategie di apprendimento (Loranger, 1994; Wu & Peng, 2022). È evidente che il tipo di apprendimento al quale gli studenti sono soliti dedicarsi è spesso orientato esclusivamente verso la preparazione degli esami, la gestione dei compiti in classe e il conseguimento di risultati positivi nelle verifiche. Questo approccio limitato compromette notevolmente lo sviluppo della comprensione e della metacognizione, ovvero la capacità riflessiva sul proprio bagaglio di conoscenze (Flavell, 1979).

Sorge un paradosso notevole nell'ambito educativo: gli insegnanti continuamente richiedono competenze di studio quando assegnano compiti di apprendimento, ma tali abilità raramente vengono insegnate in modo esplicito o trattate in maniera sistematica (Mariani, 1988; Fan, 2022). L'insegnamento specifico su come studiare non è parte integrante della tradizione educativa e culturale, spesso trascurato e affrontato solo in circostanze sporadiche (Setyarini et al., 2021; Kouraichi & Lesznyák 2022). Quando gli studenti con maggiori difficoltà o i genitori formulano precise richieste su come migliorare l'apprendimento (Dovigo, 2017), le risposte dei docenti risultano evanescenti, magari limitate a consigliare un maggiore impegno (Mariani, 1988).

La ricerca nel campo della neuroscienza evidenzia che il cervello, definito "plastico", ha subito cambiamenti nel corso della storia sviluppando la capacità di adattarsi in modo unico a vari stimoli esterni (Wolf & Barzillai, 2009). Pertanto, alcuni studiosi come Cafferty (1980 – citato in Dunn et al., 2002, p. 87) ritengono che un allineamento tra gli stili degli insegnanti e quelli degli studenti possa influenzare positivamente i risultati accademici. La proposta avanzata da Cornoldi (1999) e dalla sua équipe di ricerca suggerisce un approccio che non richiede all'insegnante di adattarsi agli stili degli studenti, ma piuttosto incentiva gli studenti a equipaggiarsi per utilizzare al meglio le proprie caratteristiche.

Il problema pedagogico e didattico legato allo sviluppo di adeguate strategie e abilità di studio costituisce, dunque, una sfida di difficile soluzione, ma al tempo stesso si configura come il nucleo centrale di qualsiasi intervento educativo. Poiché manca una conoscenza definitiva sulle modalità di apprendimento individuale e poiché spesso le strategie di studio si fondano su ipotesi, modelli e approssimative ricerche personali, l'elaborazione di metodi per riflettere sui processi e *imparare a imparare* (Bateson, 2001) rappresenta un compito intrinsecamente complesso (Mariani, 1988). Infatti l'abilità di continuare ad apprendere, identificata come una competenza chiave per il lifelong learning (Di Rienzo, 2021), è stata riconosciuta come fondamentale nel sistema educativo attuale (Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio) e costituisce la risorsa primaria che gli studenti portano con sé al termine della loro esperienza scolastica: le abilità acquisite,

infatti, rappresentano un patrimonio inestimabile per lo sviluppo formativo a lungo termine (Nirchi, 2016).

Sorge così spontaneo chiedersi:

Come è possibile promuovere la consapevolezza delle personali strategie di studio e la competenza dell'imparare ad imparare in classi frequentate da allievi/e con difficoltà o DSA?

Quale importanza gli allievi attribuiscono alle strategie adottate (valutazioni di efficacia) e in che misura le usano effettivamente (valutazioni d'uso)?

La conoscenza del metodo degli allievi con DSA può migliorare, implementare, modificare la progettazione del PDP e aiutare l'insegnante a predisporre interventi mirati che migliorino la performance e l'esperienza di studio?

È su questa via tracciata che l'indagine si è focalizzata.

### 3. Contesto e metodo dell'indagine

Per rispondere ai precedenti interrogativi sarà presentata uno studio condotto in una classe seconda del Liceo Statale "Regina Margherita" di Salerno (indirizzo Scienze Umane), composta da 21 alunni (n. 2 maschi e n. 19 femmine), in cui sono presenti alunni DSA (n. 1) e BES (n. 1).

L'articolo si focalizza sull'analisi approfondita di un singolo caso inserito in un contesto specifico. Una delle peculiarità distintive degli studi di caso è la propensione a evitare di trarre generalizzazioni statistiche sui risultati ottenuti, concentrandosi sulla trasferibilità di tali risultati, ovvero sulla loro capacità di essere applicati ad altri contesti simili a quello del caso esaminato, mediante un processo analogico. Il caso preso in esame diviene pertanto un esempio rappresentativo, che costituisce il punto di partenza per lo sviluppo di affermazioni e teorie utili per l'analisi di altri casi affini. Gli studi di caso si dedicano all'analisi di obiettivi specifici anziché alla ricerca di leggi generali, adottando un approccio idiografico piuttosto che nomotetico (Biancone & Cisi, 2017; Trincherò, 2024). Questa metodologia, sebbene presenti diversi vantaggi ampiamente documentati (Jones & Monieson, 2015; Perico Granados et al., 2021), quali la possibilità di indagare approfonditamente un fenomeno complesso e di integrare dati qualitativi e quantitativi, si accompagna tuttavia a delle limitazioni, tra cui la generalizzazione dei risultati, il rischio di soggettività nella raccolta e interpretazione dei dati, e la possibilità di bias. Inoltre, richiede un notevole impegno temporale e risorse per essere portata a termine ed estesa (Collier & O'sullivan, 1997).

Lo strumento utilizzato per l'indagine è stato il *Questionario sulle strategie di studio* (QSS) di C. Cornoldi, R. De Beni, A. Moè (2003), sviluppato originariamente da Cornoldi (1995), denominato "Questionario di Metastudio", per identificare le credenze metacognitive degli studenti. Il questionario è una componente dei più articolati test Amos (Abilità, Motivazione, Orientamento allo Studio), una raccolta di prove, autonomamente fruibili e complete, concepite per fornire una visione olistica e approfondita del profilo dello studente, con particolare attenzione alle abilità di studio, strategie adottate, stili di apprendimento e convinzioni motivazionali, validati e standardizzati (Moè et al., 2001; Cornoldi et al., 2003) per identificare comportamenti o attività correlate al successo scolastico, promuovendo così conoscenza e autoconsapevolezza.

Il questionario, comprendente 39 strategie, investiga le procedure attuate per apprendere e ricordare in relazione a momenti precipi dello studio quali programmazione, lettura, comprensione, ripasso, ecc.

È costituito da due parti: una prima con una lista delle suddette 39 strategie di studio (valutazioni d'efficacia – Figura 1), e una seconda con una lista delle medesime strategie in un diverso ordine (valutazioni d'uso - Figura 2).

1. Pensare alle cose che eventualmente già si conoscono sull'argomento.
2. Scegliere un modo diverso di affrontare lo studio a seconda del tipo di testo e di obiettivi.
3. Farsi una tabella di marcia per lo studio: quanto tempo? Distribuito come?
4. Dare una scorsa veloce al testo prima di iniziare la lettura.
5. Leggere almeno una volta ad alta voce il testo.
6. Sottolineare durante la lettura.
7. Sottolineare usando evidenziatori o matite di diverso colore.
8. Prendere appunti durante lo studio.
9. Accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo.
10. Prendere precauzioni relative al proprio benessere psicofisico (alimentazione, sonno, orari) per massimizzare i benefici dello studio.
11. Studiare in ambienti comuni per farsi ispirare dall'esempio altrui e non disperdersi.
12. Durante la lettura cercare di prevedere ciò che verrà detto nelle parti successive del testo.
13. Durante lo studio riassumere per iscritto con parole proprie.
14. Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti.
15. Cercare di personalizzare i punti principali domandandosi se li si condivide, se si adattano al proprio caso personale, ecc.
16. Cercare degli esempi concreti per quei punti significativi che lo consentono.
17. Alla fine dello studio riassumere per iscritto il capitolo.
18. Farsi schemi e diagrammi.
19. Scrivere a fianco del testo delle idee guida.
20. Cercare di memorizzare i punti principali con qualche trucco mnemonico (metodo dei luoghi, metodo della storia, ecc.).
21. Cercare di memorizzare nomi, date o elementi tecnici con qualche trucco mnemonico (associazioni, rime, metodo fonetico, connessioni bizzarre, ecc.).
22. Controllare che si stia comprendendo il testo.
23. Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire.
24. Lasciar perdere il punto specifico o sospendere lo studio se la sensazione di non comprendere si protrae.
25. Controllare e prendere precauzioni per non distrarsi.
26. Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame.
27. Immaginare per proprio conto quali potrebbero essere le domande dell'esame.
28. Provare a ripetere quello che si è letto, anche prima di aver finito lo studio sistematico.
29. Ripetere alla fine dello studio.
30. Ripetere a distanza di tempo.
31. Studiare con un amico.
32. Ripetere la materia con un amico.
33. Intervallare lo studio del capitolo con lo studio di altri argomenti.
34. Evidenziare i punti poco ricordati e concentrare il ripasso su di essi.
35. Cercare di integrare con altri testi o sussidi.
36. Individuare un'idea di particolare interesse e svilupparla oltre quanto viene detto nel testo.
37. Domandarsi quali sono i punti del capitolo più interessanti, quali i più discutibili.
38. Decidere di non studiare certi punti perché poco interessanti e/o rilevanti.
39. Fare una prova dell'esame, anticipando con l'immaginazione le caratteristiche dell'evento, in modo da essere preparati a gestire l'ansia e gli imprevisti.

*Figura 1: prima parte del questionario per la valutazione d'efficacia – Adattato da De Beni, Moè, Cornoldi, 2003*

1. Farsi schemi e diagrammi.
2. Intervallare lo studio del capitolo con lo studio di altri argomenti.
3. Sottolineare durante la lettura.
4. Studiare con un amico.
5. Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire.
6. Prendere precauzioni relative al proprio benessere psicofisico (alimentazione, sonno, orari) per massimizzare i benefici dello studio.
7. Provare a ripetere quello che si è letto, anche prima di aver finito lo studio sistematico.
8. Cercare di memorizzare i punti principali con qualche trucco mnemonico (metodo dei luoghi, metodo della storia, ecc.).
9. Cercare di memorizzare nomi, date o elementi tecnici con qualche trucco mnemonico (associazioni, rime, metodo fonetico, connessioni bizzarre, ecc.).
10. Pensare alle cose che eventualmente già si conoscono sull'argomento.
11. Alla fine dello studio riassumere per iscritto il capitolo.
12. Cercare degli esempi concreti per quei punti significativi che lo consentono.
13. Cercare di integrare con altri testi o sussidi.
14. Studiare in ambienti comuni per farsi ispirare dall'esempio altrui e non disperdersi.
15. Controllare che si stia comprendendo il testo.
16. Domandarsi quali sono i punti del capitolo più interessanti, quali i più discutibili.
17. Accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo.
18. Controllare e prendere precauzioni per non distrarsi.
19. Dare una scorsa veloce al testo prima di iniziare la lettura.
20. Decidere di non studiare certi punti perché poco interessanti e/o rilevanti.
21. Cercare di personalizzare i punti principali domandandosi se li si condivide, se si adattano al proprio caso personale, ecc.
22. Ripetere la materia con un amico.

23. Farsi una tabella di marcia per lo studio: quanto tempo? Distribuito come?
24. Immaginare per proprio conto quali potrebbero essere le domande dell'esame.
25. Individuare un'idea di particolare interesse e svilupparla oltre quanto viene detto nel testo.
26. Ripetere alla fine dello studio.
27. Durante la lettura cercare di prevedere ciò che verrà detto nelle parti successive del testo.
28. Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame.
29. Lasciar perdere il punto specifico o sospendere lo studio se la sensazione di non comprendere si protrae.
30. Durante lo studio riassumere per iscritto con parole proprie.
31. Scegliere un modo diverso di affrontare lo studio a seconda del tipo di testo e di obiettivi.
32. Scrivere a fianco del testo delle idee guida.
33. Leggere almeno una volta ad alta voce il testo.
34. Prendere appunti durante lo studio.
35. Ripetere a distanza di tempo.
36. Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti.
37. Evidenziare i punti poco ricordati e concentrare il ripasso su di essi.
38. Fare una prova dell'esame, anticipando con l'immaginazione le caratteristiche dell'evento, in modo da essere preparati a gestire l'ansia e gli imprevisti.
39. Sottolineare usando evidenziatori o matite di diverso colore.

Figura 2: seconda parte del questionario per la valutazione d'uso – Adattato da De Beni, Moè, Cornoldi, 2003

Esso consente di valutare tre indici:

1. Il sé ideale: convinzione dello studente sull'efficacia delle strategie attuate da uno studente ideale;
2. Il sé reale: stime dell'uso personale delle strategie;
3. La coerenza strategica: distanza tra valutazioni d'efficacia e d'uso, che rivela quanto la visione di sé reale si avvicini all'immagine ideale di sé.

#### 4. Modalità e tempi

Ai partecipanti è stato somministrato il primo questionario (Figura 1) per valutare l'efficacia di ogni strategia, indipendentemente dall'uso effettivo, utilizzando una scala a sette punti tipo Likert, dove 1 indica *nessuna utilità* e 7, all'opposto, *massima utilità*. Dopo la lettura delle istruzioni, i partecipanti hanno avuto tempi illimitati per compilare questa sezione.

Trascorso un intervallo di circa 40 minuti, gli alunni sono stati invitati a completare la seconda parte del questionario (Figura 2). È stato loro chiesto di indicare l'effettivo utilizzo di ciascuna strategia, presentata in un ordine diverso rispetto alla richiesta precedente. Anche in questo caso, è stata utilizzata una scala Likert a sette punti e non è stato imposto alcun limite di tempo, pur essendo necessari all'incirca 10 minuti per il completamento.

#### 5. Esiti della sperimentazione: tabelle e grafici

##### 5.1 I parte del questionario: valutazioni d'efficacia

Il primo indicatore indaga l'opinione degli studenti riguardo all'efficacia delle strategie adottate da uno studente ideale: rappresenta una comprensione metacognitiva delle diverse metodologie di studio in generale. Questa consapevolezza può avere varie origini, contribuendo a delineare l'ideale di uno studente nelle caratteristiche attribuite a chi apprende in modo efficace. L'approccio personale allo studio può poi riflettere questo modello ideale, così come discostarsene (cfr. coerenza strategica). Tuttavia, è essenziale considerare che le valutazioni di efficacia si basano su convinzioni personali e, nonostante siano spesso accurate, talvolta potrebbero non riflettere completamente la validità delle diverse strategie, come indicato dalle ricerche sui processi cognitivi (apprendimento, memoria, ragionamento) e dalle indagini nei vari contesti educativi (De

Beni et al., 2003). Per calcolare questo indice è necessario sommare i valori assegnati dagli studenti a ciascuna delle 39 strategie della prima parte del questionario. Il minimo e il massimo teorico sono rispettivamente 39 e 273. È stata realizzata una tabella in excel in cui sono state inserite le strategie, gli alunni, le medie, deviazione standard e somme. La Figura 3 è completa delle valutazioni assegnate dagli studenti<sup>1</sup> in cui è possibile visionare i punteggi relativi alle singole strategie e ai singoli allievi.

Ordine Use 1	Domanda	Alunno																										Media	Dev. Std.	Somma
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Z								
1	10. Pensare alle cose che...	6	4	6	6	4	2	6	5	6	6	7	4	5	6	5	6	4	3	5	3	6	5,0	1,3	105					
2	31. Scegliere un modo di...	4	6	2	7	6	3	2	5	5	5	6	5	7	7	3	7	5	2	4	2	5	4,7	1,7	98					
3	23. Farsi una tabella di marcia	6	7	7	6	1	7	5	7	7	6	7	5	7	7	7	6	3	7	6	5	6,0	1,5	126						
4	19. Dare una scorsa al testo...	3	4	1	5	3	2	3	5	4	6	6	7	3	4	2	7	3	1	6	4	3	3,9	1,7	82					
5	33. Leggere almeno una ...	6	7	7	7	7	7	7	6	7	5	7	4	7	6	7	5	7	3	7	7	6	6,3	1,1	132					
6	3. Sottolineare durante...	7	7	3	6	6	7	7	6	7	4	7	6	7	5	7	7	5	2	5	7	7	6,0	1,4	125					
7	39. Sottolineare con diversi...	5	5	7	6	2	7	6	5	7	5	7	3	7	6	7	6	5	5	7	7	6	5,8	1,3	121					
8	34. Prendere appunti...	6	7	1	6	1	7	7	6	6	7	6	7	7	5	5	5	4	4	6	7	6	5,5	1,7	116					
9	17. Accompagnare lo studio...	4	5	5	7	2	1	3	6	6	5	5	5	2	3	6	1	1	1	1	5	1	3,6	2,0	75					
10	6. Prendere precauzioni	4	6	6	5	5	7	7	5	6	6	7	6	5	7	7	4	2	4	5	7	4	5,5	1,3	115					
11	14. Studiare in ambienti...	6	5	1	5	6	7	6	4	5	5	6	4	4	2	4	1	2	4	4	1	3	4,0	1,8	85					
12	27. Durante la lettura...	3	4	4	7	3	1	1	3	5	4	2	3	6	1	1	4	3	1	5	1	3	3,1	1,7	65					
13	30. Durante lo studio...	5	6	6	5	7	5	2	7	6	6	5	2	7	4	6	6	4	6	7	5	7	5,4	1,4	114					
14	36. Ripetersi con parole...	6	7	7	6	6	6	4	7	7	7	4	7	6	7	7	7	7	6	6	7	6	6,3	0,9	133					
15	21. Personalizzare i punti...	4	5	6	6	1	7	3	4	6	4	2	4	4	6	2	6	5	3	5	6	5	4,5	1,6	94					
16	12. Cercare degli esempi...	2	6	7	6	5	5	6	4	7	5	6	1	5	5	5	4	2	5	6	6	5	4,9	1,5	103					
17	11. Riassumere per iscritto...	5	5	7	5	7	7	4	6	7	5	1	3	7	2	6	5	5	5	6	6	6	5,2	1,6	110					
18	1. Farsi schemi e diagrammi	4	7	6	7	7	5	7	7	6	7	5	7	6	7	6	7	6	7	4	5	5	6,1	1,0	128					
19	32. Scrivere a fianco del testo	6	6	7	6	5	7	7	6	7	6	7	6	6	2	7	4	6	4	6	7	5	5,9	1,2	123					
20	8. Memorizzare punti principali	5	7	7	7	4	7	6	6	6	6	7	7	7	7	6	6	5	6	6	7	4	6,1	0,9	129					
21	9. Memorizzare nomi, date...	5	6	7	7	2	7	6	6	7	4	7	7	7	4	7	5	5	6	6	7	4	5,8	1,4	122					
22	15. Controllare se...	6	7	7	6	7	6	7	6	6	6	7	7	6	7	7	7	7	5	6	6	7	6,5	0,6	136					
23	5. Prendere contromisure se...	3	5	7	7	5	6	7	6	6	6	7	6	6	6	5	6	6	5	6	7	6	5,9	0,9	124					
24	29. Lasciar perdere se	2	1	1	4	3	7	2	5	3	4	7	1	2	2	1	6	2	1	2	3	2	2,9	1,9	61					
25	18. Precauzioni per non...	6	6	7	7	6	1	7	6	7	6	7	2	7	5	6	6	5	6	5	6	4	5,6	1,6	118					
26	28. Informarsi sulle domande...	6	7	7	3	7	6	6	6	7	6	7	6	7	6	7	7	3	6	7	5	6	6,1	1,2	128					
27	24. Immaginare le domande...	5	4	7	4	5	5	5	5	6	6	7	5	5	7	5	5	2	5	6	4	3	5,0	1,2	106					
28	7. Provare a ripetere...	5	6	7	6	3	5	4	6	6	6	7	5	6	6	4	7	6	4	6	7	5	5,6	1,1	117					
29	26. Ripetere alla fine	4	7	7	7	6	5	6	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6,6	0,8	139					
30	35. Ripetere a distanza...	1	6	7	7	5	6	7	3	4	6	7	6	4	5	7	5	4	7	7	6	5	5,5	1,6	115					
31	4. Studiare con un amico	3	6	5	5	4	2	2	5	5	5	5	5	5	6	2	3	1	6	5	5	6	4,3	1,5	91					
32	22. Ripetere con un amico	4	6	5	6	5	2	3	5	7	5	7	7	6	4	3	3	6	6	6	7	6	5,2	1,5	109					
33	2. Intervallare lo studio...	3	3	2	5	2	1	1	3	4	4	6	3	1	1	1	1	2	2	3	5	1	2,6	1,5	54					
34	37. Evidenziare i punti poco...	5	7	6	7	6	3	6	7	7	7	7	4	7	6	7	6	5	7	7	7	6	6,2	1,1	130					
35	13. Cercare di integrare...	3	5	7	7	3	7	7	5	6	6	6	7	6	7	5	5	3	5	6	6	6	5,6	1,3	118					
36	25. Individuare un'idea...	5	6	7	6	5	7	5	5	7	6	5	2	6	4	7	2	4	5	4	5	5	5,1	1,4	108					
37	16. Domandarsi quali...	4	6	2	6	2	1	5	4	5	6	7	3	4	6	5	3	2	6	5	3	2	4,1	1,7	87					
38	20. Decidere di non studiare...	2	5	1	5	1	1	2	2	6	6	2	4	3	2	1	6	1	6	4	5	3	3,2	1,9	68					
39	38. Fare una prova dell'esame	7	5	6	6	6	7	5	6	7	7	6	5	6	7	7	5	6	6	7	7	5	6,1	0,8	129					
	<b>Somma</b>	<b>176</b>	<b>220</b>	<b>208</b>	<b>232</b>	<b>171</b>	<b>194</b>	<b>190</b>	<b>208</b>	<b>237</b>	<b>217</b>	<b>233</b>	<b>186</b>	<b>218</b>	<b>192</b>	<b>202</b>	<b>197</b>	<b>170</b>	<b>172</b>	<b>214</b>	<b>215</b>	<b>187</b>								
	<b>Media</b>	<b>4,5</b>	<b>5,6</b>	<b>5,3</b>	<b>5,9</b>	<b>4,4</b>	<b>5,0</b>	<b>4,9</b>	<b>5,3</b>	<b>6,1</b>	<b>5,6</b>	<b>6,0</b>	<b>4,8</b>	<b>5,6</b>	<b>4,9</b>	<b>5,2</b>	<b>5,1</b>	<b>4,4</b>	<b>4,4</b>	<b>5,5</b>	<b>5,5</b>	<b>4,8</b>								
	<b>Deviazione standard</b>	<b>1,5</b>	<b>1,3</b>	<b>2,2</b>	<b>1,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,3</b>	<b>1,9</b>	<b>1,2</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,6</b>	<b>1,9</b>	<b>2,0</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,4</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>								

Figura 3: elenco delle strategie; punteggi assegnati dagli alunni a ciascuna strategia; somma per alunno e per strategia; media e deviazione standard per alunno e per strategia

<sup>1</sup> I risultati sono anonimi per privacy che ha imposto anche una elencazione causale senza considerare l'ordine alfabetico. Nelle figure ogni allievo è indicato utilizzando le lettere dell'alfabeto (A, B, C, ...) per evitare confusioni con gli esiti del questionario. Nel grafico finale, invece, ogni alunno è segnalato con numeri in successione: l'alunno "A" in tabella corrisponde all'alunno "1" nel grafico relativo.

La tabella (Figura 3) rivela ciò che gli studenti considerano le strategie di studio più corrette nella pratica. Le più ricorrenti sono sintetizzate nella Figura 4.

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	Strategia d'efficacia	Totale punteggi massimi
29	26	Ripetere alla fine dello studio	139
22	15	Controllare che si stia comprendendo il testo	136
14	36	Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti	133
5	33	Leggere almeno una volta ad alta voce il testo	132

*Figura 4: Punteggi massimi per strategia d'efficacia*

Quelle meno efficaci nella pratica sono invece riassunte nella Figura 5.

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	Strategia d'efficacia	Totale punteggi minimi
38	20	Decidere di non studiare certi punti perché poco interessanti e/o rilevanti	68
12	27	Durante la lettura cercare di prevedere ciò che verrà detto nelle parti successive del testo	65
24	29	Lasciar perdere il punto specifico o sospendere lo studio se la sensazione di non comprendere si protrae	61
33	2	Intervallare lo studio del capitolo con lo studio di altri argomenti	54

*Figura 5: Punteggi minimi per strategia d'efficacia*

Le 39 strategie incluse nell'elenco possiedono intrinsecamente una validità, pur presentando alcune un grado di efficacia relativa o soggettiva, dipendente dal contesto e dal tipo specifico di prestazione richiesta (prova orale, scritta, ecc.). Considerando che tali strategie sono basate su prove standardizzate e scientificamente validate, la ricerca ha confermato che alcune di esse sono indubbiamente efficaci (l'uso di schemi o la creazione di mappe concettuali), mentre altre mostrano un grado di efficacia dubbio o relativo (per es. il ripasso con un amico, non universalmente efficace ma rilevante per alcuni individui).

Questa constatazione ci spinge a esaminare situazioni in cui studenti motivati sperimentano insuccessi nonostante il loro impegno considerevole. La comprensione del metodo di studio e l'intervento mirato per correggere eventuali strategie errate si delineano come risorse preziose, benefiche tanto per gli insegnanti quanto per gli studenti.

### **5.2. II parte del questionario: valutazioni d'uso**

Il secondo indice valutato dal questionario raccoglie stime personali sull'uso delle strategie di studio, cioè il modo in cui lo studente percepisce il proprio approccio allo studio. Nel formulare queste valutazioni, si incoraggia a riflettere su ciò che si fa effettivamente studiando, anziché concentrarsi su ciò che si dovrebbe fare. È importante notare che diversi livelli di consapevolezza metacognitiva possono influenzare tali valutazioni. Gli studenti meno efficaci potrebbero sovrastimare l'uso personale di strategie e, in particolare, potrebbero non distinguere tra strategie più o meno efficaci (Loranger, 1994). Al contrario, gli studenti molto strategici potrebbero essere più cauti nelle proprie valutazioni, sottostimando così il loro effettivo utilizzo. È cruciale ribadire che lo strumento non

misura direttamente l'uso reale delle strategie di studio, ma piuttosto una componente metacognitiva basata sulla stima soggettiva dell'uso strategico. Inoltre, questo suggerisce che ogni singolo studente può avere valutazioni di efficacia e di utilizzo delle strategie personali differenti (De Beni et al., 2003). Per calcolare tale indice bisogna sommare i valori assegnati dagli studenti a ciascuna delle 39 strategie della seconda parte del questionario (Figura 2). Il minimo e il massimo teorico sono rispettivamente 39 e 273. Anche per tale valutazione è stata realizzata una tabella in excel in cui sono state inserite le strategie, gli alunni, le medie, deviazione standard e somme. La Figura 6 è completa delle valutazioni. È possibile visionare i punteggi relativi alle singole strategie e ai singoli allievi.

Online Use 1	Domanda	Alunno																				Media	Dev. Std.	Somma	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V				Z
1	10. Pensare alle cose che...	5	6	5	7	5	2	6	5	5	6	7	4	6	7	6	6	2	6	5	6	4	5,3	1,4	111
2	31. Scegliere un modo di...	5	5	6	6	7	2	5	5	2	6	3	4	7	7	5	6	5	3	5	5	4	4,9	1,4	103
3	23. Farsi una tabella di marcia	7	7	6	5	1	7	4	6	7	6	7	5	7	2	7	7	6	5	7	6	5	5,7	1,6	120
4	19. Dare una scorsa al testo...	5	5	2	2	6	5	1	4	1	6	6	7	6	6	4	5	4	6	6	4	4	4,5	1,7	95
5	33. Leggere almeno una ...	6	7	6	6	7	7	7	7	6	6	7	4	7	6	7	6	7	6	7	7	7	6,5	0,7	136
6	3. Sottolineare durante...	5	7	4	6	7	7	5	5	7	7	6	6	7	4	7	7	4	7	5	7	7	6,0	1,1	127
7	39. Sottolineare con diversi...	6	7	7	7	1	7	5	5	7	5	7	5	7	6	7	7	5	7	7	7	6	6,1	1,4	128
8	34. Prendere appunti...	6	5	7	5	4	7	7	7	5	6	7	3	7	4	7	2	6	4	6	6	2	5,4	1,6	113
9	17. Accompagnare lo studio...	4	2	1	4	1	1	6	6	4	3	3	1	1	7	7	1	1	5	1	3	1	3,0	2,1	63
10	6. Prendere precauzioni	4	7	2	5	2	1	6	5	7	5	7	5	5	6	7	5	3	6	5	7	2	4,9	1,8	102
11	14. Studiare in ambienti...	5	4	1	5	1	1	3	2	5	4	2	1	4	3	5	1	2	2	5	2	3	2,9	1,5	61
12	27. Durante la lettura...	6	5	3	7	6	1	2	1	5	5	6	4	5	3	3	5	4	2	5	6	2	4,1	1,7	86
13	30. Durante lo studio...	5	5	5	4	7	7	3	6	7	6	6	1	7	4	7	5	4	4	6	4	6	5,2	1,5	109
14	36. Ripetersi con parole...	6	7	7	6	7	6	6	5	5	7	6	7	7	4	7	7	7	5	6	7	5	6,2	0,9	130
15	21. Personalizzare i punti...	3	5	3	6	2	1	4	2	5	5	5	2	2	4	3	2	5	6	6	7	5	4,0	1,7	83
16	12. Cercare degli esempi...	5	5	7	6	6	6	6	4	5	6	6	3	5	6	4	2	2	6	7	6	4	5,1	1,4	107
17	11. Riassumere per iscritto...	7	5	4	4	7	6	5	6	6	5	7	2	7	4	7	4	4	5	7	5	6	5,4	1,4	113
18	1. Farsi schemi e diagrammi	6	6	7	7	6	6	6	7	7	7	7	2	5	5	7	6	6	2	5	3	6	5,7	1,5	119
19	32. Scrivere a fianco del testo	6	6	6	5	3	6	6	5	6	6	7	4	6	1	7	5	7	1	6	7	3	5,2	1,8	109
20	8. Memorizzare punti principali	6	5	7	6	2	7	7	5	7	6	7	6	6	7	7	5	5	5	6	7	6	6,0	1,2	125
21	9. Memorizzare nomi, date...	3	5	7	6	3	7	7	4	7	4	7	6	6	7	7	3	5	7	6	7	5	5,7	1,5	119
22	15. Controllare se...	5	7	7	7	6	6	6	6	6	7	7	6	7	5	7	7	6	6	6	7	6	6,4	0,7	134
23	5. Prendere contromisure se...	5	6	7	5	4	6	5	4	6	7	6	3	6	3	5	6	5	4	6	7	6	5,3	1,2	112
24	29. Lasciar perdere se	4	4	4	5	5	7	4	5	5	6	7	3	2	4	1	3	2	2	4	3	5	4,0	1,6	85
25	18. Precauzioni per non...	6	7	7	3	5	6	7	6	5	6	7	5	7	5	7	3	4	6	6	7	5	5,7	1,2	120
26	28. Informarsi sulle domande...	6	6	6	5	6	7	5	5	7	6	7	6	6	7	6	4	5	3	7	5	6	5,8	1,0	121
27	24. Immaginare le domande...	6	6	6	6	6	7	5	2	6	6	6	4	4	7	4	5	3	4	6	7	4	5,2	1,3	110
28	7. Provare a ripetere...	6	6	6	7	1	7	4	4	7	6	5	7	5	5	7	7	5	3	5	6	6	5,5	1,5	115
29	26. Ripetere alla fine	6	7	7	6	7	7	6	7	7	6	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	4	6,6	0,7	139
30	35. Ripetere a distanza...	3	6	7	6	6	7	5	1	5	7	7	6	4	5	7	4	5	4	7	5	4	5,3	1,5	111
31	4. Studiare con un amico	5	5	2	5	1	2	2	1	1	7	2	1	6	1	4	2	6	3	6	5	2	3,3	2,0	69
32	22. Ripetere con un amico	5	6	2	6	7	2	2	1	4	6	5	4	6	1	5	4	6	3	5	5	6	4,3	1,8	91
33	2. Intervallare lo studio...	3	1	1	3	2	1	1	1	5	3	7	1	1	1	1	5	2	1	3	5	1	2,3	1,8	49
34	37. Evidenziare i punti poco...	6	7	6	7	7	7	6	5	6	7	7	5	7	4	7	7	6	6	7	7	6	6,3	0,8	133
35	13. Cercare di integrare...	3	5	3	5	4	5	5	2	5	5	5	6	4	5	1	3	4	6	6	2	4,2	1,4	89	
36	25. Individuare un'idea...	5	5	6	6	3	2	6	1	5	6	3	6	5	6	6	4	2	7	6	6	3	4,7	1,7	99
37	16. Domandarsi quali...	5	7	1	6	5	1	6	2	5	7	6	4	5	7	7	1	3	6	6	7	3	4,8	2,1	100
38	20. Decidere di non studiare...	2	5	1	5	4	7	3	4	5	6	7	3	2	5	1	6	1	6	4	5	4	4,1	1,8	86
39	38. Fare una prova dell'esame	7	5	5	7	1	1	6	5	6	7	5	6	6	7	6	3	4	6	6	7	2	5,1	1,9	108
	Somma	199	217	187	215	172	188	191	167	209	228	232	164	212	187	221	176	168	181	222	226	168			
	Media	5,1	5,6	4,8	5,5	4,4	4,8	4,9	4,3	5,4	5,8	5,9	4,2	5,4	4,8	5,7	4,5	4,3	4,6	5,7	5,8	4,3			
	Deviazione standard	1,2	1,3	2,2	1,2	2,2	2,5	1,7	1,9	1,6	1,0	1,5	1,9	1,7	1,9	1,8	2,0	1,7	1,8	1,2	1,4	1,7			

Figura 6: elenco delle strategie; punteggi assegnati dagli alunni a ciascuna strategia; somma per alunno e per strategia; media e deviazione standard per alunno e per strategia.

Gli studenti dichiarano di utilizzare in misura maggiore le seguenti strategie (Figura 7):

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	Strategia d'uso	Totale punteggi massimi
29	26	Ripetere alla fine dello studio	139
5	33	Leggere almeno una volta ad alta voce il testo	136
22	15	Controllare che si stia comprendendo il testo	134
34	37	Evidenziare i punti poco ricordati e concentrare il ripasso su di essi	133

*Figura 7: Punteggi massimi per strategia d'uso*

La strategia che emerge come la più efficace e la più adottata dagli studenti (Figura 7), sorprendentemente, non è stata riconosciuta dagli autori dei test come tale. Al secondo posto, invece, si colloca un'altra strategia che, in realtà, non dimostra alcuna efficacia oggettiva. Ciò dimostra come gli alunni investano energie e tempo in metodi che essi credono efficaci e che, invece, li rallentano nell'esecuzione dei compiti: leggere ad alta voce un testo inevitabilmente allunga i tempi rispetto alla lettura silenziosa.

La terza e la quarta valutazione d'uso sono effettivamente in linea con le strategie ritenute davvero efficaci (Figura 7).

Tra le strategie che gli alunni hanno dichiarato di utilizzare di meno, emerge *accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo*, anch'essa di nessuna utilità o di utilità relativa (Figura 8).

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	Strategia d'uso	Totale punteggi minimi
9	17	Accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo	63
11	14	Studiare in ambienti comuni per farsi ispirare dall'esempio altrui e non disperdersi	61
33	2	Intervallare lo studio del capitolo con lo studio di altri argomenti	49

*Figura 8: Punteggi minimi per strategia d'uso*

Dunque, oltre alle valutazioni complessive, è possibile esaminare i punteggi di efficacia e di utilizzo attribuiti a ciascuna strategia o gruppi di strategie. Questa analisi può essere parte integrante di un intervento mirato alla promozione e allo sviluppo di un metodo di studio efficace, può facilitare l'identificazione di situazioni critiche e promuovere una riflessione metacognitiva sull'efficacia e sull'utilizzo delle strategie, nonché sulla coerenza strategica.

### **5.3 Coerenza/incoerenza strategica: confronti tra gli esiti delle due parti del questionario**

Il terzo indice rivela il grado di vicinanza tra il sé reale e il sé ideale e rappresenta la capacità dello studente di utilizzare le strategie che ritiene valide e di non utilizzare quelle meno efficaci.

Si calcola sommando le differenze assolute tra le valutazioni di efficacia e di utilizzo per ogni strategia (si opta per valori assoluti anziché relativi al fine di evitare che le differenze si annullino); successivamente, al massimo teorico dell'incoerenza ( $6 \times 39 = 234$ ) viene sottratta l'incoerenza strategica, ovvero il totale della differenza assoluta (De Beni et al., 2003).

Il punteggio ottenuto rappresenta il grado di incoerenza strategica: più è alto, più lo studente è incoerente, perché dichiara di utilizzare strategie che ritiene poco efficaci o di non utilizzare quelle

che riconosce come valide. Una notevole discrepanza tra queste rappresentazioni di sé può generare delusione e insoddisfazione

I tre indici ottenuti sono evidenziati nel grafico della Figura 9.

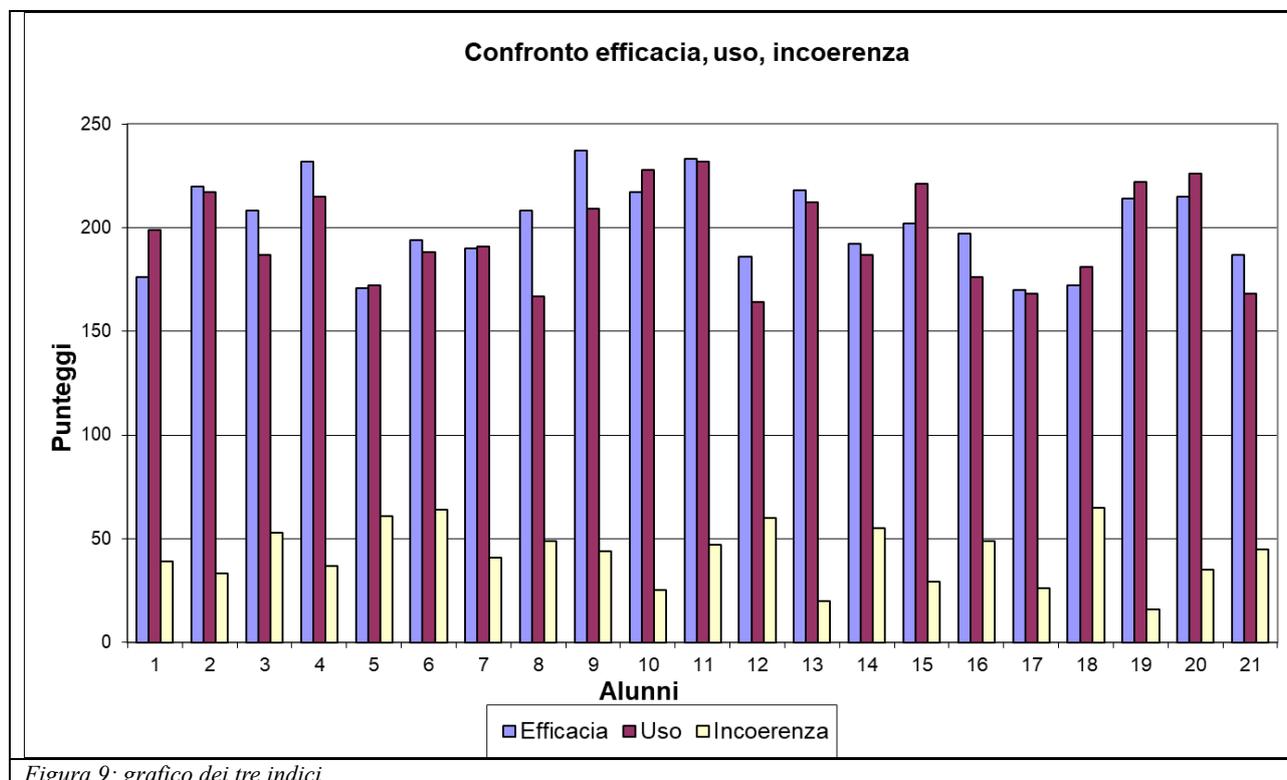


Figura 9: grafico dei tre indici.

La Figura 9 evidenzia le strategie che manifestano il massimo livello di incoerenza (Figura 10), che si concretizza nella disparità tra la valutazione dell'efficacia e d'uso.

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	(In)coerenza strategica	Totale Punteggi massimi
36	25	Individuare un'idea di particolare interesse e svilupparla oltre quanto viene detto nel testo	37
9	17	Accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo	36
31	4	Studiare con un amico	36

Figura 10: Punteggi massimi per l'incoerenza strategica

Le strategie che manifestano una minore discrepanza evidenziano l'effettivo utilizzo da parte degli alunni che le ritengono valide anche dal punto di vista teorico (Figura 11).

Numero domanda parte I del questionario	Numero domanda parte II del questionario	(In)coerenza strategica	Totale punteggi minimi
7	39	Sottolineare usando evidenziatori o matite di diverso colore	11
5	33	Leggere almeno una volta ad alta voce il testo	10
29	26	Ripetere alla fine dello studio	10

Figura 11: Punteggi minimi per l'incoerenza strategica

Dall'analisi comparata dei tre indici (Figura 9) si evince la mancanza di una distanza notevole tra la percezione reale di sé (valutazione di utilizzo) e l'immagine ideale di sé (valutazioni di efficacia): l'incoerenza è bassa, gli alunni sono coerenti.

Nella seguente tabella (Figura 12) sono riportati i punteggi medi complessivi al Questionario (QSS) relativi alle scuole secondarie di secondo grado:

	Efficacia		Uso		Incoerenza	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuole medie superiori	184,10	23,35	170,86	27,97	46,39	16,49

Figura 12: Punteggi medi complessivi al QSS – Adattato da De Beni, Moé, Cornoldi, 2003, p. 18.

## 6. I risultati: contestualizzazione e ricadute pratiche

La somministrazione del questionario standardizzato sulle strategie di studio offre molteplici benefici:

- riflettere ed acquisire consapevolezza delle personali strategie di studio (Perrenoud, 1999), individuando punti di forza/debolezza;
- tarare gli interventi didattici e fornire opportuni supporti;
- rimodulare il proprio metodo di studio in presenza di strategie inefficaci e/o di scarsa utilità;
- acquisire consapevolezza e aumentare l'autostima;
- favorire il successo formativo (DSA, BES e non);
- implementare la banca dati per la progettazione del PDP.

Il questionario ha altresì rivelato che non ci sono differenze nella valutazione delle strategie di studio tra gli studenti di questa classe, compresi quelli con DSA (identificato con la lettera L nelle Figure 3 e 6, con il n. 10 nella Figura 9) e BES (identificato con la lettera U nelle Figure 3 e 6, con il n. 19 nella Figura 9). Infatti, le somme per valutazione d'efficacia risultano essere per questi alunni rispettivamente 217 e 214 contro una media di riferimento di 184,10 (Figura 12), mentre le somme per valutazione d'uso risultano rispettivamente 228 e 222 contro una media di riferimento di 170,86 (Figura 12). I punteggi rientrano nella fascia medio-superiore e ciò indica che i suddetti alunni riconoscono adeguatamente l'efficacia di una vasta gamma di strategie di studio che poi utilizzano effettivamente. Questo spinge a rivalutare eventuali pregiudizi sugli studenti con DSA/BES e a concentrare l'attenzione sulle loro reali capacità e performance di studio, adattando conseguenti interventi inclusivi, che probabilmente riguardano la percezione di sé, l'autostima e processi emotivo-motivazionali. Tali aspetti devono essere opportunamente considerati nella redazione del PDP da parte del Consiglio di Classe, poiché il ruolo del docente va oltre la mera competenza tecnica nella disciplina (Grion, 2011), ma consiste nel trovare il punto di contatto fra la programmazione curricolare e la programmazione personalizzata. [...] *la prospettiva inclusiva può trovare una reale possibilità di concretizzarsi soltanto se si fonda su processi di programmazione integrata* (Cottini, 2017, p. 106).

L'attenta analisi del metodo di studio e degli stili di apprendimento offre la possibilità di modellare una didattica con obiettivi comuni, oppure valutarne la riduzione o la modifica (Ianes, 2001a) per

alunni DSA o BES: la rigidità è nemica dell'inclusione, al contrario una *filosofia flessibile della programmazione* (Cottini, 2017, p. 107) si rivela l'arma vincente (Fagerlund et al., 2022), proficua per tutti gli allievi. La diagnosi funzionale è sì un punto di partenza imprescindibile, ma è importante considerare la persona al di là dei dati, esplorando il suo mondo con una pluralità di strumenti innovativi e complementari, al fine di costruire orizzonti di senso comuni (De Palo, 2022).

Quando un questionario standardizzato e affidabile (come quello impiegato o uno simile) evidenzia difficoltà, errori nelle metodologie o stili di apprendimento individuali e distintivi, è compito dell'insegnante adottare strategie didattiche (Cerini, 2008; Calvani, 2012; Cottini, Morganti, 2015) mirate a garantire il successo formativo degli studenti, rispettando l'unicità di ciascuno (Commissione europea, 1996; Moscato, 2013). Adattare o avvicinare gli obiettivi attraverso un lavoro sui contenuti, rimodulare la programmazione in itinere, diversificare la modalità standardizzata di insegnamento/apprendimento (Perrenoud, 1999) non è un'operazione a senso unico, perché tutti possono trarre grandi vantaggi di tipo sia cognitivo (ripetizioni di parti del programma, schematizzazioni, ecc.) che sociale (Cottini, 2017). Sebbene sia un compito impegnativo, è fondamentale per il successo degli studenti (Dovigo, 2017) predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo individuali.

Un PDP che non va oltre la fase di pianificazione o resta confinato nei cassetti può soddisfare solo un requisito formale, ma in pratica si rivela inefficace o addirittura inutile, soprattutto se si limita a contenere un elenco di strumenti compensativi e misure dispensative, trascurando la parte fondamentale che riguarda l'adattamento delle metodologie didattiche ai reali stili cognitivi dell'allievo. È fondamentale che tutti, specialmente le famiglie, siano in grado di verificare se ciò che è stato pianificato sia stato realmente attuato, come stabilito esplicitamente nell'articolo 5, comma 3, della Legge 170 (Gazzetta Ufficiale, 2010).

Tra le pratiche operative mirate a ottimizzare l'apprendimento, i PDP dovrebbero prevedere:

- ✓ la suddivisione degli obiettivi principali in sotto-obiettivi più specifici (per facilitare il raggiungimento di traguardi intermedi più gestibili e misurabili);
- ✓ l'adozione di un approccio interdisciplinare e l'utilizzo di laboratori (per favorire l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica e il coinvolgimento attivo degli studenti);
- ✓ l'uso di una varietà di linguaggi, inclusi visivo, uditivo e cinestetico (per rispondere alle diverse modalità di apprendimento, garantendo un maggiore coinvolgimento e comprensione);
- ✓ anticipare gli argomenti in programma (per permettere agli studenti di prepararsi in modo più efficace e di collegare nuove informazioni a quelle già acquisite);
- ✓ incoraggiare la costruzione di nuove conoscenze su basi pregresse, insieme alla promozione del pensiero critico e dell'analisi costruttiva degli errori, (per favorire lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive fondamentali).

Queste pratiche, è bene ribadirlo, non solo forniscono un supporto individuale agli studenti con esigenze specifiche, ma arricchiscono l'esperienza di apprendimento di tutta la classe, promuovendo un ambiente inclusivo e favorendo la crescita di ogni singolo individuo.

*“Una serie di importanti risorse, da valorizzare nel PDP, sono quelle che a loro volta valorizzano il ruolo dei compagni in un contesto educativo organizzato e coerente. La mediazione di apprendimenti non può essere lasciata alla spontaneità del singolo alunno, anche se può a volte sembrare superficialmente e temporaneamente efficace, ma deve essere organizzata secondo obiettivi, tempi e*

*modalità condivisi con i colleghi e con gli alunni. La sensibilizzazione e la formazione su tematiche che rafforzino i valori come accettazione, accoglienza, rispetto dei bisogni dell'altro diventano ancora più necessarie per evitare o contenere l'insorgenza di atteggiamenti di chiusura da parte del gruppo classe nei confronti di quei compagni che sono dispensati o autorizzati a utilizzare strumenti compensativi ad esso negati”* (Gruppo Inclusione, 2024)

L'insegnante si configura necessariamente come il leader emotivo che instaura un rapporto empatico e significativo (Deleuze, 2010), favorendo l'iterazione tra pari, facilitando la creazione di un clima di collaborazione e empowerment, suscitando negli alunni il senso di appartenenza a una comunità (Meazzini, 2000). Diversi studi hanno infatti dimostrato che all'aumentare delle difficoltà scolastiche, gli studenti dimostrano di preferire il lavoro in cooperazione con i compagni (Dunn et al., 2002).

L'interazione tra pari, lo scambio di idee e il coinvolgimento in attività di gruppo possono contribuire a far apprezzare agli studenti l'importanza dell'apprendimento e a soddisfare il desiderio di acquisire conoscenze e sviluppare le proprie capacità. In questo contesto, i coetanei possono costituire una fonte di motivazione preziosa per gli studenti e nella compilazione del PDP è bene prevedere momenti di peer tutoring e attività di Cooperative Learning, più in linea con i loro ritmi di apprendimento.

## **7. Conclusioni**

La somministrazione del QSS ha permesso di valutare quale importanza gli allievi attribuiscono alle strategie adottate (valutazioni di efficacia) e in che misura le usino effettivamente (valutazioni d'uso); ha promosso consapevolezza; ha altresì permesso di comprendere come mai a volte, a fronte di un grande impegno, i risultati scolastici di alcuni allievi siano scadenti o comunque non commisurati agli sforzi profusi. È stato importante per i docenti coinvolti e per gli alunni riflettere su un argomento che non li aveva mai suggestionati tanto da attribuirgli importanza.

Sarebbe pertanto auspicabile estendere l'utilizzo del questionario a tutte le classi dell'istituto al fine di promuovere la consapevolezza, monitorare lo sviluppo delle capacità metacognitive degli studenti e verificare l'evoluzione nel tempo dei metodi di studio. Un'analisi comparativa per classi parallele e per indirizzo di studio, con particolare attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali (con indagini anche per singole unità di apprendimento), potrebbe fornire ulteriori dati utili per adattare le strategie didattiche, migliorare l'esperienza di studio, sostenere la motivazione.

Il monitoraggio degli studenti non è soltanto un atto di conoscenza, ma rappresenta anche un sostegno diretto per gli allievi e un'opportunità per gli insegnanti di realizzare una programmazione veramente inclusiva (Meazzini, 2000; Cottini, 2017), vantaggiosa per tutti.

È indubbio che questo studio di caso abbia avuto un ambito ridotto, concentrandosi su una singola classe, il che potrebbe essere considerato un limite dell'indagine. Tuttavia, i risultati positivi ottenuti incentivano a proseguire nella raccolta sistematica dei dati, includendo una varietà più ampia di aspetti. È significativo notare che esperienze analoghe condotte da studiosi in tutto il mondo hanno confermato la validità e l'efficacia di strumenti simili (Al-Shabat, 2009; Van Nuland et al., 2010; Calvani, 2012; Jara et al. 2015; Wahyuni et al., 2019; Setyarini, 2021; Ahn, Bae, 2022; Kouraichi, Lesznyák, 2022; Azizi, Farid Khafaga, 2023).

L'analisi dei risultati, sebbene limitata ad una singola classe, conferma ampiamente l'efficacia dello strumento proposto, non solo nell'approfondire la comprensione degli stili di studio/apprendimento, ma anche nel sollecitare ulteriori ricerche, stimolando indagini simili in contesti diversi, anche per permettere confronti significativi tra le classi di scuole secondarie di diversi indirizzi e regioni geografiche. Inoltre, può aiutare nell'identificare le cause dei bassi livelli di apprendimento degli

studenti, contribuendo così alla comprensione dei risultati dei test standardizzati (per esempio le prove Invalsi), spesso variabili tra regioni del nord e del sud, eccetera.

La validità del questionario suggerisce, inoltre, la possibilità di individuare scuole che adottino tale metodologia in modo regolare, coinvolgendo i docenti di tutte le classi per stimolare una riflessione sui metodi pedagogici e per creare una banca dati utile alla ricerca accademica. Attraverso l'analisi di serie temporali, è possibile sviluppare modelli che illustrino l'evoluzione nel tempo dei fattori di interesse. Questi modelli possono essere sottoposti a verifica, confrontandoli progressivamente con i dati empirici raccolti, per valutarne l'accuratezza predittiva. Tale approccio non solo offre un'opportunità per migliorare la comprensione teorica dei fenomeni studiati, ma può anche innescare un dibattito scientifico stimolante, con l'apporto di benefici tangibili nel campo dell'educazione pratica, fornendo insight utili per ottimizzare le strategie e i programmi educativi (Wood & Nahmias, 2005). Lo strumento sviluppato in Italia potrebbe inoltre essere adottato a livello internazionale per facilitare studi comparati sulla didattica. In effetti, uno degli elementi distintivi degli studi di caso risiede nell'assenza di tentativi di estrapolare generalizzazioni statistiche dai risultati ottenuti. Piuttosto, si pone l'accento sulla trasferibilità di tali risultati, cioè sulla loro capacità di essere applicati ad altri contesti simili a quello del caso studiato, mediante un processo di analogia. Il caso esaminato diventa così un esempio rappresentativo, offrendo un punto di partenza per la formulazione di ipotesi e teorie che possono fungere da modelli per l'analisi di altri casi. Gli studi di caso si concentrano infatti sull'indagine degli obiettivi specifici piuttosto che sulla ricerca di leggi generali (Biancone & Cisi, 2017; Trinchero, 2024).

In un'epoca caratterizzata da divisioni, ogni avanzamento verso l'inclusione porta con sé la promessa di un futuro più equo e armonioso, dove le barriere vengono abbattute e le opportunità sono accessibili a tutti in un'ottica di equità e giustizia sociale (Guardini, 2011). Affinché ciò diventi una realtà concreta, è indispensabile adottare un approccio olistico (Stake, 1995) che comprenda valutazioni precise delle esigenze, adattamenti curriculari, sostegno specialistico e coinvolgimento attivo di tutti: è un percorso che richiede impegno, ascolto e azione collettiva. Solo unendo le forze si può veramente fare la differenza, costruendo un mondo più inclusivo, coeso e umano per tutti.

### **Riferimenti bibliografici:**

Ahn, H. & Bae, J. (2022). Uno studio sull'uso delle strategie di lettura in inglese da parte degli studenti delle scuole superiori mediante diversi tipi di domande di lettura. *Korea Journal of English Language and Linguistics*, 22, 418-440.

Al-Shabatat, A.M., Abbas, M., Ismail, H.N. (2011). The direct and indirect effects of environmental factors on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Special Education*, 26(2), 15-25.

Andriani, E. (2023). Strategia di lettura metacognitiva e volizione nell'apprendimento delle lingue degli studenti delle scuole superiori professionali: uno studio correlazionale. *PASAA*, 67, 247-270.

Azizi, Z. & Farid Khafaga, A. (2023). Scaffolding via Group-dynamic Assessment to Positively Affect Motivation, Learning Anxiety, and Willingness to Communicate: A Case Study of High School Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(3), 831-851.

Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1977).

Batini, F. & Bartolucci, M. (2016). (eds.). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

Biancone, P. P. & Cisi, M. (2017). *Scoprire l'azienda. Casi di management*. Torino: Giappichelli.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence-Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16231

- Cerini, G. (2008). Maestre d'Italia. *Insegnare*, 4, 4-10.
- Collier, C.S. & O'sullivan, M. (1997). Case Method in Physical Education Higher Education: A Pedagogy of Change? *Quest*, 49(2), 198-213.
- Commissione europea (1996), *Carta di Lussemburgo*, [https://www.doc.mode.unibo.it/sites/default/files/media/texts/2020-12/programma\\_helios\\_ii\\_1994-1996.pdf](https://www.doc.mode.unibo.it/sites/default/files/media/texts/2020-12/programma_helios_ii_1994-1996.pdf) (ultimo accesso 25 febbraio 2024).
- Cornoldi, C. (1999). La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze. In L. Tuffanelli (ed.). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* (pp.109-128). Trento: Erickson.
- Corradini, L. (ed) (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*. Roma: Armando.
- Côté, C. & Leide, J.E. (1989). Reading and formal thinking in Quebec high school students, *Adolescence*, 24(96), 957-963.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. (2003). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- De Palo, M. (2022). Orizzonti di senso tra Garroni e De Mauro. *Aesthetica Preprint*, 119, 199-213.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2003). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Milano: Castelvevchi.
- Di Rienzo, P. (2021). Apprendere ad apprendere e qualità dei processi formativi. L'ecologia delle idee di Gregory Bateson in una prospettiva pedagogica. *QTimes – webmagazine*, 13(3), 130-138.
- Domenici, G. (2000). *La valutazione come risorsa*. Napoli: Tecnodid.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Fagerlund, J., Leino, K., Kiuru, N., Niilo-Rämä, M. (2022). Finnish teachers' and students' programming motivation and their role in teaching and learning computational thinking. *Frontiers in Education*, 7, art. n° 948783, 1-18
- Fan, Z. (2022). A Study on Teaching Strategies of English Writing in Senior High School From the Perspective of Thematic Progression. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(3), 591-595.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Guerini.
- Gruppo Inclusione. *Inclusione alunni/e con dsa e con altri bes*. In <https://www.einaudicremona.edu.it/sites/default/files/scuole/vademecum-alunni-con-dsa-e-con-altri-bes.pdf> (ultimo accesso 27 febbraio 2024).
- Guardini, R., (2011). *Le età della vita. Il loro significato etico e pedagogico*. Brescia: Morcelliana.
- Ianes, D. (2001a), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- Jara, I., Claro, M., Hinostroza, J.E., San Martín, E., Rodríguez, P., Cabello, T., Ibieta, A., Labbé, C. (2015). Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis. *Computers and Education*, 88, 387-398.

- Jones, D. G. B. & Monieson, D. D. (2015). The Origin and Early Development of the Case Method in Marketing Pedagogy. *Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science*, 156-160.
- Kouraichi, B. & Lesznyák, M. (2022), Uso delle strategie motivazionali da parte degli insegnanti nella classe EFL: uno studio sulle scuole superiori ungheresi. *Anglica*, 31(2), 147-165.
- LEGGI 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. *Gazzetta Ufficiale* N. 244 del 18 Ottobre 2010.
- Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Literacy Research*, 26(4), 347-360.
- Mariani, L. (1988). Le abilità di studio: una prospettiva transdisciplinare. *Lingua e Nuova Didattica*, 17(3), 1-12.
- Mariani, L. (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Meazzini, P. (2000). *L'insegnante di qualità*. Firenze: Giunti.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R. (2001), Strategic coherence and academic achievement. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 15, 237-258.
- Moscato, M. T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.
- Nirchi, S. (2016). Autovalutazione d'istituto e variabili di input: un focus sugli studenti. *QTimes - webmagazine*, 8(2), 53-72.
- Pellerey, M. (1996). Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico, in Stipek, D. J. (ed.), *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi* (pp. 155-180). Torino: SEI.
- Perico Granados, N. R., Tovar Torres, C., Perico Martínez, N.R., Andrés Reyes, C. (2021). The project method in some cases of civil engineering and pedagogy [El Método De Proyectos En Unos Casos De Ingeniería Civil Y En Pedagogía]. *Universidad y Sociedad*, 13(6), 144-152.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. <http://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ultimo accesso 01-03-2024)
- Setyarini, S., Gustine, GG, Harto, S., Muslim, AB (2021), Promozione dell'abilità critica degli studenti attraverso strategie Plus-Minus-Interesting (PMI): un caso di studio delle scuole medie inferiori indonesiane. *3L: Lingua, Linguistica, Letteratura*, 27(3), 199-214.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. New York: Sage.
- Trincherò, R.. *Lo studio di caso*. In <https://pedagogiasperimentaleonlinedfe.wordpress.com/lo-studio-di-caso/> (ultimo accesso 03 maggio 2024).
- Van Nuland, H.J.C., Dusseldorp, E., Martens, R.L., Boekaerts, M. (2010), Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45(4), 250-259.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory. Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Milano: Giunti.
- Wahyuni S., Gusti Made Sanjaya I., Erman, Jatmiko B. (2019). Edmodo-based blended learning model as an alternative of science learning to motivate and improve junior high school students' scientific critical thinking skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(7), 98-110.

- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading in a digital culture. *Educational Leadership*, 66(6), 32-35.
- Wood, S. N. & Nahmias, C. K. (2005). Perceptions of Classroom Realities: Case Pedagogy in an English Education Methods Course. *Action in Teacher Education*, 26(4), 74-84.
- Wu, Y. & Peng, M. (2022). A Correlative Study on English Listening Beliefs and Strategies of Chinese High School Students. A Case in Fujian Province. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(3), 659-669.