



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Ricerca sperimentale sul proseguimento accademico
degli studenti

Relatore

Ch.Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

Correlatrice

Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureanda

Nicole Pasin

Matricola

838492

Anno Accademico

2023 / 2024

Indice dei contenuti

<i>Abstract (versione in lingua italiana)</i>	1
<i>Abstract (English version)</i>	3
<i>Introduction</i>	5
<i>First Chapter: fundamentals of Specific Learning Disorders</i>	7
<i>1.1 Definition, characteristics of Specific Learning Disorders (SLDs), and regulatory references</i>	7
<i>1.2 Classification and related neuropsychological aspects</i>	11
<i>1.3 Incidence of Specific Learning Disorders and comorbidity</i>	19
<i>1.4 Psychological implications: impact of Specific Learning Disorders on the psychological, educational, and professional pathways of adults</i>	22
<i>1.5 Screening and intervention modalities</i>	25
<i>Secondo Capitolo: approccio educativo per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento</i>	29
<i>2.1 Punti di forza e lacune dell'istruzione tradizionale nel soddisfare le necessità specifiche dei DSA: sfida delle Classi ad Abilità Differenziate</i>	29
<i>2.2 Lavoro in rete: i compiti dell'USR, del Dirigente Scolastico, della famiglia, degli studenti e degli Atenei</i>	37
<i>2.3 L'importanza dell'Educazione Linguistica per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento</i>	40
<i>2.4 Pratiche didattiche specifiche e tecnologie di supporto per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento</i>	51
<i>Terzo Capitolo: ricerca sperimentale sul proseguimento degli studi accademici degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento</i>	55
<i>3.1 Aspetti preliminari della ricerca etnografico-educativa e sociale</i>	55
<i>3.2 Ricerca etnografica in campo educativo</i>	59
<i>3.3 Metodologia, strumenti, approccio della ricerca sociale ed analisi dei dati</i>	69

<i>Conclusion</i>	86
<i>Bibliografia e sitografia</i>	87

Indice delle illustrazioni

First Chapter

<i>Figure 1: graph representing the percentage increase in students with SLD.....</i>	<i>7</i>
<i>Figure 2: table showing the percentage of comorbidity with the reading disorder.....</i>	<i>19</i>
<i>Figure 3: intervention scheme.....</i>	<i>26</i>

Secondo Capitolo

<i>Figura 4: esempio di mappa concettuale.....</i>	<i>32</i>
--	-----------

Terzo Capitolo

<i>Figura 5: mappa concettuale sulla civiltà Romana.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 6: processo circolare della ricerca quantitativa di Wallace.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 7: rilevamento del genere dei partecipanti al questionario online.....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 8: rilevamento dell'anno di nascita dei partecipanti al questionario</i>	<i>71</i>
<i>Figura 9: rilevamento della nazionalità dei partecipanti al questionario.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 10: percentuale di uomini e donne laureati nel 2018 per tipo di corso.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 11: ripartizione dei DSA segnalati dai partecipanti.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 12: percentuale delle aspirazioni ritenute importanti dai partecipanti.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 13: la scala di Maslow.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 14: indice di gradimento rispetto alla tipologia di istruzione seguita.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 15: percentuale di influenza del percorso scolastico superiore sull'accesso agli studi universitari.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 16: percentuale delle scelte post-diploma dei partecipanti.....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 17: impatto del DSA sulla scelta di proseguire con gli studi universitari.....</i>	<i>82</i>

Abstract (versione in lingua italiana)

La tesi che si vuole sostenere in questo elaborato riguarda gli studenti con DSA e le condizioni scolastiche che consentono loro di proseguire gli studi fino agli ambiti universitari. L'obiettivo è quello di dimostrare che un ambiente accogliente ed emotivamente adeguato può favorire gli studenti nel proseguimento degli studi. Il presente studio è correlato da due ricerche: una qualitativa e l'altra quantitativa, divulgata attraverso un questionario online.

L'elaborato è composto da una parte introduttiva che prevede la classificazione dei DSA corredata da vari riferimenti normativi.

Successivamente si approfondiranno i punti di forza e di debolezza dell'approccio delle Classi ad Abilità Differenziate e verranno analizzati tutti gli aspetti riguardanti questa modalità di osservare la realtà delle classi. Verranno inoltre considerate le metodologie didattiche da utilizzare con alunni con DSA e si passeranno in rassegna alcuni strumenti utili per questi alunni: compensativi e dispensativi. L'approccio alle CAD è il filo conduttore della tesi stessa, in quanto rappresenta l'anello di congiunzione teorica per le due ricerche sviluppate nell'ultima parte dell'elaborato. Tali ricerche sono state svolte per individuare costanti relative alle condizioni ambientali e relazionali degli studenti con DSA, che hanno favorito o meno il loro prosieguo negli studi universitari.

Le ricerche di tipo qualitativo e quantitativo esaminate in questo elaborato, dimostrano che la buona riuscita del percorso accademico, per gli studenti con DSA, non dipende solo dalle misure compensative e dispensative previste dalle normative, ma anche da quanto i processi cognitivi sono influenzati dalla sfera psicologica ed emotiva degli studenti stessi.

Abstract (English version)

The thesis presented in this work concerns students with Specific Learning Disabilities (SLD) and the school conditions that allow them to continue their studies up to university. The aim is to demonstrate that a welcoming and emotionally supportive environment can facilitate students in pursuing their studies. This study is supported by two types of research: one qualitative and the other quantitative, disseminated through an online questionnaire.

The work consists of an introductory section that includes the classification of SLD, accompanied by various regulatory references. Subsequently, it delves into the strengths and weaknesses of the approach of mixed abilities classrooms (CAD, in Italian), analysing all aspects concerning this way of observing the reality of classrooms. Additionally, teaching methodologies and useful tools for students with SLD—compensatory and dispensatory—will be reviewed. The approach to CAD is the central thread of the thesis itself, as it represents the theoretical link for the two research studies developed in the final part of the work. These studies were conducted to identify constants related to the environmental and relational conditions of students with SLD that have either facilitated or hindered their progress in university studies.

The qualitative and quantitative research examined in this paper demonstrates that the success of the academic path for students with SLD does not depend solely on the compensatory and dispensatory measures provided by regulations, but also on how cognitive processes are influenced by the students' psychological and emotional spheres.

Introduction

The thesis proposed in this work concerns Specific Learning Disabilities (SLD) present in children and adolescents of all ages and at every school level. This experimental thesis aims to detect, analyse, and define whether a harmonious and emotionally adequate climate facilitates students with SLD in progressing through all levels of education, from primary school to university. To achieve this, two types of research will be utilized: the first is qualitative and employs ethnographic research in the educational field, and the second is quantitative, supported by a specially designed questionnaire with items that will help gather the necessary information to support the proposed thesis.

In October 8, 2010, Italy enacted Law No. 170, which recognizes and collectively defines dyslexia, dysgraphia, dysorthography, and dyscalculia as Specific Learning Disabilities (SLD). Students with Specific Learning Disabilities face challenges that must be acknowledged and compensated for with appropriate tools, which will be discussed in this thesis. In particular, this work will delve into aspects concerning the heterogeneity of behaviors in students with DSA, such as deficits in attention, execution, memory, lexicon, and many others. The analysis will also consider the concomitance with other neurodevelopmental disorders, such as poor attention, lack of concentration, and hyperactivity (known as ADHD). The presence of additional behavioral dysfunctions further exacerbates the quality of school life and the relationships that students with DSA establish with their classmates and the teaching team. These relationships become increasingly complex in proportion to the sum of such disorders. The second chapter of this dissertation will focus on all the activities that can be proposed both in the school and family environment to meet the specific needs of students with Specific Learning Disabilities (SLD). In particular, it will delve into the study carried out by Professor Fabio Caon, Associate Professor at Ca' Foscari University of Venice, on mixed abilities classrooms (CAD, in Italian), both in the linguistic field and in other disciplinary areas. The analysis of the strengths and weaknesses of this approach will be the focus of the chapter, where all aspects of mixed ability classrooms will be examined. Additionally, educational methods will be reviewed with other teaching methodologies used with students with SLD, aiming to activate an educational process that can be optimized to promote the well-being of the child and the class. A significant role will be given to the Token Economy strategy, as it represents a shift away from the frustrations caused by reprimands or humiliations often directed at

students with SLD. The key role of this strategy lies in the systematic application of positive reinforcement towards these students.

The third chapter will be dedicated to the research undertaken for this work. The first approach discussed is an ethnographic analysis in the educational field with data collection through a diary, whilst the second one is an evaluation of the social field conducted by administering a questionnaire to explore how the relational and emotional aspects influence the decision to continue studies.

In conclusion, this thesis aims to discuss how the role of the teacher and the design of targeted educational programs become key elements in addressing the challenges of SLD across various school age groups, ensuring an inclusive approach that fosters the holistic development of each individual. In this context, we should consider a teacher as a weaver who patiently creates a rich and colorful tapestry. Each thread represents a different anchor: students with their dreams, desires, and potentials; families and the social context with what they can offer; colleagues with whom to share challenges and successes; school education that provides learning content; motivation that ignites our inner drive; and special educational needs that require affectionate attention. In this delicate interplay, every word and gesture can determine the strength and passion with which students undertake their educational journey.

"The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires."

William Arthur Ward

First Chapter: fundamentals of Specific Learning Disorders

1.1 Definition, characteristics of Specific Learning Disorders (SLDs), and regulatory references

The Italian Ministry of Education and Merit provides a very appropriate definition of Specific Learning Disorders (SLD), relying on the law of October 8, 2010, n.170, which states:

This law recognizes dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, and dyscalculia as specific learning disorders, termed SLD, which manifest in the presence of adequate cognitive abilities, absence of neurological pathologies, and sensory deficits, but can constitute a significant limitation for certain activities of daily life.¹

This paragraph aims to specify what Specific Learning Disorders (SLD) are: briefly, they are neurodevelopmental disorders that affect the abilities to read, write and calculate accurately and fluently, and they manifest with the onset of schooling.

SLDs are classified based on the specific difficulty they entail and are divided into:

- **Dyslexia**, which is the specific reading disorder, characterized by difficulty in reading accurately, fluently, quickly and correctly. This difficulty often reflects on text comprehension, also confusing teachers who require a precise diagnosis to avoid assessment errors.
- **Dysorthographia**, which is a disorder related to linguistic aspects and consists of difficulty in writing correctly.
- **Dysgraphia**, which is the specific disorder of handwriting that concerns the motor component of writing, causing the child to struggle to write both slowly and, even more so, quickly. Handwriting often becomes incomprehensible and illegible.
- **Dyscalculia**, which is the specific disorder concerning difficulty in manipulating numbers, mental arithmetic, and retrieving results in different arithmetic operations.²

Among the various difficulties a student with SLD may face, dyscalculia is the most complex.

Firstly, dyscalculia affects the fundamental elements of numerical ability: *subitizing* (or immediate recognition of small quantities), quantification mechanisms, seriation,

¹ Ministry of Education and Merit, Law n. 170 of October 8, 2010

² Source: Italian Dyslexia Association

comparison, strategies for composing and decomposing quantities, and mental calculation strategies. In the procedural domain, on the other hand, dyscalculia makes the executive procedures mostly involved in written calculation difficult: reading and writing numbers, column alignment, retrieval of numerical facts, and the algorithms of actual written calculation.³

The law number 170 of 2010 introduces the obligation for all levels of education, from primary school to university, to activate in preparing Personalized Educational Plans (PEPs) for both children and adolescents affected by this disorder. The goal is to enable students with SLD to receive from educational institutions and teachers more appropriate teaching methods and evaluation modalities so they can achieve educational success.

Preschool education is not included because the first diagnosis of SLD can be made starting from the second year of primary school, as this is the time when literacy learning outcomes are assessed, which are among the first to be analysed by specialists.

Law No. 170 therefore guarantees the right to education for people affected by Specific Learning Disorders and allows them to have dispensatory or compensatory devices for educational activities, from primary school to university studies. The law sets several objectives, among which the most significant are listed below:

- Promote early diagnosis and the adoption of rehabilitative educational paths;
- Foster the development of the individual's potential;
- Reduce relational and emotional distress caused by the disorder;
- Prepare teachers and raise awareness among parents.

Finally, on July 12, 2011, Implementing Decree 5669 and the associated Guidelines were published, which explain in a clear and detailed manner all the actions that Regional School Offices, schools, and families must take to protect and support students with SLD. In case of children with a diagnosis of SLD, teachers are required to prepare a document where an initial analysis of child's learning levels is carried out. In this document they are also requested to include all the necessary practices to facilitate the achievement of objectives: from the use of calculators, to reducing classroom assignments while maintaining the same objectives, from reading instructions to explaining them, to using new technologies with PCs and iPads.

It should be emphasized that Law 170/2010 repeatedly reaffirms the theme of individualized and personalized teaching, considering it a necessary tool for the right to education. The terms

³ Guidelines for Students with Specific Learning Disorders (SLDs), attached to the law of July 21, 2011

"individualized" and "personalized", mentioned in the 2011 Guidelines, are not synonymous. "Individualized" refers to the intervention tailored to the individual student, which becomes "personalized" when it is directed at their specific difficulties.

Individualized educational activity proposes common objectives for all class members but aims to adapt teaching methodologies to embrace the individual characteristics of students so they can achieve the basic objectives of all disciplines. The aim is to focus on individual differences. Personalized educational-didactic action also aims to give each student the opportunity to develop their own potential. This entails setting different objectives for each student based on their own vocation and predisposition.

Personalized teaching, as indicated in Law 53/2003 and Legislative Decree 59/2004, balances the educational offer and relational modalities to make the educational needs of the class specific, respecting individual differences.

This chapter paragraph will be focused on the university context, to analyse what individualized and personalized paths can be for SLD students who want to continue their studies after completing secondary school.

The SLD does not disappear over the years, although it may decrease thanks to early diagnosis and appropriate educational-didactic pathways. For this reason, SLD can influence academic activities, as it requires greater personal commitment and teaching strategies to address difficulties.

There are many students with SLD enrolled in university courses: thanks to personalized support and teaching strategies, they can achieve excellent results and fulfil their potential in personal life. From a legislative point of view, universities must also adhere to the Ministry's Guidelines to find teaching and evaluation strategies, including through the use of new technologies.

Article 5, paragraph 4, of Law 170/2010 provides that "students with SLD are guaranteed, during their educational and training path in schools and universities, adequate forms of assessment and evaluation, including for State exams and university admissions as well as university exams."

Before implementing what is provided for in Law 170, it is necessary for the University to obtain a diagnosis as provided for in Article 3 of that law.

It is worth noting that, while most students with SLD are diagnosed during primary school or in the early years of secondary education, some may not be identified until upper secondary school or, in rare cases, even at the university level. This delay can be due to a lack of attention

from educational institutions or denial by families. Therefore, even universities need to guarantee appropriate interventions to identify suspected cases of SLD in students, just as other levels of education do⁴.

This is done through screening methodologies that use specific questionnaires to be addressed to enrolled students, although the results are not a guarantee of diagnosis but only highlight difficulties.

The diagnosis must be carried out by the National Health Service, specialists, or accredited facilities, or if performed during developmental age, it must be updated, as SLD are conditions that tend to persist throughout life, although improving over time.

Students who possess a diagnostic certificate of SLD and present it at the time of enrolment in a university course, have the opportunity to access admission tests, where it is required, with different modalities provided by law.

First of all, they may obtain additional time, but never more than 30%, compared to that established for other students, considered appropriate by the University for the type of test to be taken. In case of particular severity of SLD, the universities may arrange additional measures to ensure equal opportunities in the completion of the tests. On the other hand, diagnoses presented after enrolment allow students to use dispensatory and compensatory strategies within the proposed teaching, as established by Article 5, paragraph 1.

Regarding the exams to be taken, the regulations indicate the possibility of preferring oral tests rather than written ones, also taking into account the individual profile of the student.

Furthermore, for written tests, the possible reduction of the quantity of exercises proposed is provided for, without sacrificing quality, in case additional time cannot be granted.

Other precautions proposed by the regulations concern the assessment field, where contents will be privileged over form and spelling.

Regarding compensatory tools, universities must allow students with a diagnosis of SLD to use the facilitations and tools already in use during their school career, such as recording of lectures, use of texts in digital format, voice synthesis programs, and other technological tools to facilitate studying and exams.

For certain forms of assessment, during university exams, the dispensatory measures and compensatory tools described above must be applied.

⁴ Guidelines for Students with Specific Learning Disorders (SLDs), attached to the law of July 21, 2011

Moreover, universities must provide specific services for SLD, such as tutors, who arrange methods of reception, tutoring, mediation with educational organization, and monitoring of the effectiveness of the adopted actions.

Within these services, both specialized tutors and consultants for organizing study activities may be provided, as well as alternative study forms such as the formation of study groups among dyslexic and non-dyslexic students, or online lessons and exercises on the university's website.

1.2 Classification and related neuropsychological aspects

In this paragraph, the aim is to delve into the classifications of SLD and identify the related neuropsychological aspects.

It is important to reiterate, as emphasized multiple times, that SLD have a biological origin, laying the groundwork for cognitive anomalies associated with symptoms of the disorder that encompass both genetic, epigenetic, and environmental factors influencing the ability to perceive verbal and non-verbal information effectively.

However, children and adolescents with SLD have average intelligence, often even superior to average, and they manage to have a broad overview, perceiving an image in its complexity. They are also capable of identifying the essential elements of a discourse or situation and they can reason by making logical connections that others would find difficult to develop.

Individuals with SLD learn easily through experiencing concrete daily situations or through stories or examples. They have a highly developed visual channel and visualize images, words, and concepts, which they can memorize without great difficulty. They can also see things from multiple perspectives, changing their perceptual position, and decode information globally rather than sequentially.

Among the main characteristics that distinguish SLD, we find significant difficulties in learning reading and writing, or in mathematical calculation operations, even simple ones. Additionally, children with SLD present difficulties in phonological awareness, i.e., recognizing how many, which, and in what order the sounds of a word are, or sometimes, even of a simple syllable.

Learning simple bi-trisyllabic words is often an insurmountable obstacle, as they cannot organize the information related to individual letters, both consonants and vowels. Another aspect concerns the slowness with which they automate different skills.

It has also been found that some children with SLD have difficulties in coordination, motor skills, and organizing space-time sequences, such as hours, days, months, and seasons. In this paragraph, the different learning disorders will be specifically addressed: Dyslexia, Dysorthographia, Dysgraphia, and Dyscalculia.

Dyslexia is a specific reading disorder that involves difficulty in decoding the signs of letters and words, consequently slowing down reading and hindering comprehension of what the person is reading.

Before delving into the details of dyslexic disorder, it is useful to present some neuropsychological theories that may describe the cause of this disorder.

The main theories that have attempted to explain the deficiencies underlying dyslexia are:

1. Phonological Theory
2. Rapid Auditory Processing Theory
3. Visual Theory
4. Cerebellar Theory
5. Magnocellular Theory

In recent years, the theory of the core phonological deficit has emerged, to explain the causes of reading and writing difficulties in childhood from the beginning of primary school. The *phonological theory* posits the existence of a specific disorder in representing, storing, and recalling linguistic sounds, which would prevent the correct acquisition of the grapheme-phoneme relationship (Denckla and Rudel, 1976; Bradley and Bryant, 1978; Snowling, 1981, 2000; Liberman et al., 1989; Vellutino, 1978; Ramus, 2003; Katz, 1986; Catts, 1986). Specifically, various findings supported the idea that the most significant factor involved is the deficit in acquiring phonological awareness, which is the ability to manipulate phonemes and break words into syllables (Griffiths and Snowling, 2002; Shaywitz, 2003; Reid et al., 2007). Indeed, it is necessary that a child have developed phonological awareness and be able to determine the grapheme-phoneme correspondence in order to start reading properly.

A deficiency in the phonological process prevents decoding and, therefore, word identification (Torgesen et al., 1994).

Conversely, the *rapid auditory processing theory* hypothesizes that the phonological deficiency is secondary to an auditory deficiency: the starting point of this second hypothesis confirms that the phonological deficit involves difficulty in perceiving sounds presented quickly and for a short duration (Tallal, 1980; Tallal et al., 1993). This hypothesis is based on the function of

the temporal processing of acoustic information in dyslexics, who have difficulty identifying the order of sounds. The authors suggest that at the basis of the dysfunction is a neural mechanism whereby the auditory system is affected (Lopez-Escribano, 2007; Artigas-Pallares, 2009; Boscariol et al., 2010).

The third one is the *visual theory*. Since reading requires processing graphemes, researchers have hypothesized that there is a visual disorder underlying dyslexia (Lovegrove et al., 1980; Olson et al., 1994; Lopez-Escribano, 2007). Some errors, such as letter reversals (reading "b" instead of "d") or skipping lines, have been interpreted over the years as difficulties related to a deficit in the visual process (Orton, 1925).

Therefore, this theory does not refute the phonological deficit but considers that visual difficulties are additional and that they contribute to reading difficulties.

In 1980, Lovegrove et al., followed up the theory postulated by Breitmeyer and Ganz in 1976, which hypothesized that the magnocellular visual system (M) inhibits the parvocellular system (P) so that during the movement of an object, the previous image is inhibited, allowing space for processing the following image. This theory suggested that during the saccadic movements needed when the eyes move along written text, the M system is unable to inhibit the P system in dyslexic individuals. This could result in visual processing disturbances with a delay in reading the text and consequently cause interference between the previous and the following image (Galaburda and Cestnick, 2003).

In this model, it is inferred that dyslexics need a larger inter-stimulus interval (ISI) to perceive two sequential low spatial frequency stimuli distinctly. The visual deficits involved include difficulties in binocular vision and inefficient saccadic functions.

Regarding eye movements, dyslexic individuals exhibit a greater number of fixations, longer fixations, shorter saccades, and significantly more regressions compared to typical readers (Eden et al., 1994).

An additional hypothesis is the cerebellar deficit of automatization (Nicolson and Fawcett, 1990; Nicolson et al., 2001), which is based on the fact that reading is an automatic process and dyslexics exhibit a range of problems in various skills, not all related to the linguistic domain (Fawcett and Nicolson, 2001). In some studies (Fawcett and Nicolson, 1996; Nicolson and Fawcett, 1990; Nicolson et al., 1999; Fawcett and Nicolson, 2001), 80-90% of dyslexics evaluated showed poor performance in motor coordination tasks. From this observation, it can be inferred that the dysfunction underlying the disorder is located in the cerebellum, as this structure plays a fundamental role in the automatization of overlearned tasks, such as driving, reading, writing, and articulating spoken words (Fawcett and Nicolson, 1996). The authors

hypothesize that a deficient automatization ability could make it difficult to learn the grapheme-phoneme correspondence, and consequently, the lack to this automatization would result in a phonological deficit (Fawcett and Nicolson, 1996; Stoodley et al., 2006).

Finally, *the magnocellular theory*, initially proposed by Livingstone et al. (1991), is based on the idea that dysfunction of the M system affects not only the visual system but also interferes with other functions (Stein, 2001). Facoetti et al. (2003) showed that dyslexic children exhibit deficiencies in visual and auditory attention when automatic orienting and focusing spatial attention (Facoetti et al., 2000). According to Stein et al. (2001), since the cerebellum receives various inputs from the M system, dyslexics might have a general deficit in the M system. Hari and Renvall (2001) argue that dyslexia is underlied by multiple deficits, and they explain the various manifestations of dyslexia by integrating all previous theories: visual, auditory, cerebellar, and consequently phonological.

In Italy, it is estimated that 3% of school-aged children are affected by dyslexia. The term originates from Greek and is formed by "Dys," meaning "lacking," and "lexis," meaning "language": literally translated, it would mean missing or inadequate language. Indeed, dyslexia is precisely the lack of ability to reproduce words or speeches quickly. Children with dyslexia show linguistic skills below the norm for their chronological age parameters.

It is a relatively newly classified condition and only appeared in the medical field in the last century thanks to Hinshelwood⁵, who wrote an essay entirely dedicated to a boy with this deficit. Previously, this difficulty was attributed to the inability to produce words or even to mental retardation.

To diagnose dyslexia, specific specialists have established standard parameters based on the guidelines of the DSM-5 from 2015, which allow the level of this disorder to be measured.

These are:

1. Measurement with standardized tests of performance, speed, and comprehension of the text read, so that it is below what is expected for the child's chronological age, along with psychometric assessment of intelligence and appropriate education;
2. Identifying a significant reading deficit that interferes with school learning or other activities requiring reading of a text;
3. Reading difficulties greater than those usually found in the presence of sensory deficits.

⁵Robert D. Hinshelwood, psychiatrist and Emeritus Professor at the University of Essex, and Fellow of the British Psychoanalytical Society and the Royal College of Psychiatrists.

In practice, after conducting the test batteries by specialists, a diagnosis of dyslexia is obtained when the child has reading and writing abilities below their chronological age and intelligence quotient.

Until a few years ago, the first signs appeared during the second or third grade of primary school; however, today, preschool can make a significant contribution if teachers identify the initial signs in such a way as to lead to an early diagnosis and allow specialists, typically speech therapists, to intervene promptly. The first difficulties already appear in preschool when the child, for example, cannot reproduce sounds in the rhymes of poems, nursery rhymes, or songs. This difficulty concerns the lack of organization of linguistic sounds: if these skills are not developed, it hinders the transition to written text due to the lack of recognition of the letters of the alphabet that make up the words.

To be able to read, the child needs to acquire various skills, including:

- Learning the association between the symbol and the phonetic sound of the letter: this allows the child to reproduce words;
- Being able to give meaning to words;
- Being able to quickly read common and familiar words: mom, house, dog, dad...;
- Being able to remember what has just been read.

Therefore, in dyslexic children, adolescents, and adults, these skills are lacking or deficient, leading to enormous difficulties in verbal word production. Dyslexics often invert letters, perceive them in an overlapping manner, and are unable to focus on individual elements.

Among the SLD, as mentioned in previous paragraphs, **dysorthographia** is also classified, which is a specific disorder of writing. Children and adolescents with dysorthographia are unable to control spelling errors, referred to as "difficulties in spelling accuracy." They have difficulty understanding grammatical rules and punctuation in written expression, starting from the earliest sentences in primary school to the ability to write essays in high school or compose a university thesis.

The most common characteristics of dysorthographia include:

- Confusion of phonemes and graphemes;
- Repeated spelling errors;
- Writing problems similar to those presented by dyslexics;
- Difficulty in encoding certain written words;
- Syllable inversions;
- Omission of consonants or vowels for word comprehension;
- Errors in text analysis;
- Slowness and scarcity of ideas in writing.

Dysorthographia usually arises as a consequence of dyslexia, but it can also manifest independently. Signs may include:

- Omission of letters within a word: "pota" instead of "porta";
- Substitution or inversion of graphemes: "un" becomes "nu," for example;
- Repeated errors of spelling rules: doubles, accents, apostrophes, digraphs (gn, gli, sc, etc.).

As obsolete and sometimes tedious as it may appear to students, grammar is fundamental for the production of written texts. Grammar and logical analysis help formulate sentences with complete sense, gender agreement, and make the entire written text flow smoothly. Dysorthographic students, due to their significant difficulties in managing grammatical rules, often produce written texts that are incomprehensible even to themselves, in addition to being slow in all written tasks. This results in an increasing gap from the early grades of primary school with the rest of the classmates, who meanwhile are advancing their learning appropriately and rapidly.

It is worth noting that the request for a dysorthography diagnosis should be made for those children who exhibit excessive slowness in writing, which, however, is not due to poor fine motor skills speed and does not involve external factors outside the child's environment. Dysorthography leads to an enormous expenditure of energy in written tasks, and the student appears fatigued, listless, and inattentive. This is because the difficulties to face are significant, and the student himself becomes demotivated in the face of the possibility of tackling them alone.

The dysorthographic disorder can cause psychological discomfort in children, as they perceive differences with the class group and peers. They may demonstrate this discomfort by refusing

to write, ceasing to ask questions to the teacher or participate in class discussions, or not seeking adult help if they have not understood the assignment or a specific topic.

Another SLD is **dysgraphia**, which is a specific difficulty in graphical realization. It generally manifests from the third grade of primary school, when the child has already automated the writing gestures and personalized them. Dysgraphic children often hold the pen incorrectly and struggle to organize space on the notebook: they leave irregular spaces between graphic symbols or words, write in a wavy manner, rising and falling in relation to the lines or squares of the paper, and sometimes reverse the direction of the sheet.

Additionally, they have:

- Difficulty in copying or independently producing geometric figures;
- Difficulty in copying words or sentences on the board or on the interactive whiteboard (LIM);
- Grapheme reversal in writing;
- Difficulty in eye-hand coordination;
- Difficulty in maintaining a constant rhythm and having a harmonious gesture, interrupting the curved lines of the letters.

In 1940, the Austrian doctor Josef Gerstmann⁶ defined this condition with the term "agraphia". Subsequently, Joseph Horacek described this disability as a deficiency in the field of writing. Therefore, in this second sense, the person does not show cerebral problems or a total loss of writing, but rather an anomaly in writing that can affect children, adolescents, and adults.

Children with dysgraphia do not have motor disorders, but they may have difficulty in moving their fingers sequentially and generally maintain good handwriting. The symptoms of dysgraphia are divided into six categories: visuospatial, motor, language processing, spelling/writing, grammar, and language organization.

The first signs of this disorder can be detected as early as preschool, as children may refuse to draw, for example, because they feel pain in the wrist and sometimes even in the forearm. Adolescents, on the other hand, write simple sentences with many spelling errors. The motor skills of some children with dysgraphia are very weak, and for this reason, they also struggle in normal daily activities, such as buttoning their coat or tying their shoes.

⁶ Austrian neurologist

Finally, in this paragraph, we want to conclude with one of the learning disabilities that affects the mathematical area: **dyscalculia**. It is classified as a specific learning disorder affecting calculation and includes difficulties in understanding number concepts, memorizing arithmetic facts, accurate and fluent calculation, and correct mathematical reasoning.

Children with dyscalculia work hard to learn basic math processes, which they execute without understanding why they are acting in that way. Dyscalculic individuals do not comprehend the mathematical logic processes they have learned and therefore cannot replicate them in other contexts.

The symptoms of dyscalculia include:

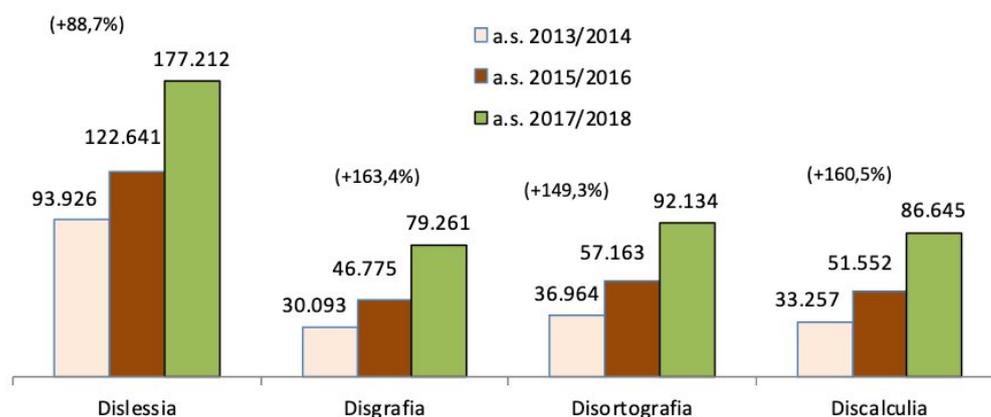
- Difficulty counting backward
- Poor estimation skills
- Difficulty remembering numbers
- Difficulty understanding the meaning of numbers
- Slowness in calculations
- Difficulty with complex mathematical procedures
- Poor mental arithmetic skills

A child with dyscalculia struggles to count and assign numbers to objects, recognize numerical symbols, connect a number to a lived experience, perform ordinal numbering, classify objects by size, shape, or colour, and avoids all games involving mathematical calculations.

During high school, dyscalculic students struggle to apply mathematical concepts to everyday life, cannot measure ingredients, and try to circumvent problems involving the use of tables and graphs.

Learning disabilities such as dyscalculia cause serious difficulties in schooling and, in adulthood, also hinder finding suitable employment in the workforce.

Grafico 2 - Alunni con DSA per tipologia di disturbo - confronto aa.ss. 2013/14 - 2015/16 - 2017/18



Nota: sono considerate la scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado
 Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Figure 1: graph representing the percentage increase in students with SLD
 Fonte: MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

To conclude this paragraph, here is a graph summarizing data from 2013 to 2018 regarding students with learning disabilities (DSA) across different school levels. Despite the data not being up to date, a significant increase is observed, particularly in the case of dyslexia.

1.3 Incidence of Specific Learning Disorders and comorbidity

In the medical and psychiatric field, there are two similar terms used by specialists when diagnosing learning disabilities: "Comorbidity" and "Comorbility."⁷

These terms refer to individuals who present more than one behavioural disorder, such as dyslexia and dysgraphia together. Combining them, so to speak, the disorder becomes greater than the individual difficulties, as each of the disorders involved in comorbidity negatively influences the development of overall abilities.

Identifying comorbidity is not a simple process because it requires the evaluation of multiple factors simultaneously, moreover the disorders often present the same symptoms. For example, aggressiveness present in both children and adolescents, as well as adults, is a symptom in both Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder, as well as in psychotic disorders or intellectual disability.

⁷A term created in the Italian language to avoid confusion with "co-morbosità": an epidemiological term referring to the frequency of a disease in a population. "Co-morbilità": an epidemiological term referring to the ratio of workdays lost due to illness compared to the expected workdays.

Therefore, in the presence of the same symptom, the specialist must be able to classify it within the correct disorder in order to intervene, after diagnosis, with appropriate tools. It is indeed crucial to identify the presence of comorbidity in order to carry out targeted interventions.

Regarding Specific Learning Disorders, dyslexia, dysorthographia, dysgraphia, and dyscalculia are included in the same diagnostic category, even though they are different disorders because they affect different abilities. However, when they occur together in the same individual, it is referred to as comorbidity. It is also worth noting that learning disabilities often coexist with other disorders related to language, motor coordination, attention, as well as emotional and behavioural phenomena. For example, an adolescent may have difficulty with mathematical calculations while also demonstrating clumsiness or coordination issues during physical activity. This is a case of comorbidity with dyscalculia and Developmental Coordination Disorder.

Identifying comorbidity becomes more complicated when children or adolescents present with dyslexic and emotional disorders, such as aggression or oppositional behavior. Emotional issues may have arisen before the manifestation of dyslexia, for example, and are not a consequence of language difficulty. Therefore, comorbidity exists between learning disabilities and mood swings.

The guidelines for Specific Learning Disorders show that "the resulting disorder is greater than the sum of the individual difficulties, as each of the disorders involved in comorbidity negatively influences the development of overall abilities" ⁸.

The well-being of these children and adolescents is at risk because it is affected by multiple disorders simultaneously.

In individuals with Specific Learning Disorders who have comorbidities, a lower than average intellectual level has often been observed, and researchers have not yet established whether there is a causal connection between them. Additionally, it has been found that comorbidity is more often the rule than the exception in childhood and adolescence.

The following table shows the percentage of comorbidity with the reading disorder (Stella, Franceschini, Sibelli, 2009):

⁸www.disturbospecificodiapprendimento.it

Associated disorder	Percentage of Comorbidity
None	10,9%
Dysorthographia	From 62,5 to 97,8%
Dysgraphia	From 43.5 to 82,7%
Dyscalculia	From 44,6 to 70%
Language	From 20,6 to 15,6%
Visuo-spatial	11,6%
Motor Coordination	From 26 to 10,3%
Others	18,3%

Figure 2: table showing the percentage of comorbidity with the reading disorder
Fonte: own production

Learning Disorders (SLD) are characterized by heterogeneous phenomena and more often than not, they are associated with other developmental disorders, such as attention, language, motor coordination, behavior, and emotional control. This led some authors to revisit the so called “specific” cognitive model for a new hypothesis whereby non-specific, anatomical-functional factors play a consistent role. These factors might be more sensitive to environmental interactions and capable of influencing multiple areas of basic cognitive functions (Zera, 2001; Rice, Brooks, 2004; Rispens, Van Yperen, 1997).

Another characteristic of SLDs is that they are often associated with each other. Comorbidity can be recognized in various segments of SLDs by classifying them one by one. Recently, the Italian National Institute of Health has referred to comorbidity between SLDs and ADHD, highlighting the coexistence of these two disorders (ISS, Consensus Conference. 2011). The association between SLDs and ADHD is often accompanied by other clinically significant disorders:

- Anxiety
- Oppositional Defiant Disorder (ODD)
- Depression

These manifestations are grouped into two major categories: externalizing symptoms and internalizing symptoms. Externalizing symptoms refer to behaviours directed outwardly towards oneself or others: open or covert opposition, explosive aggression, provocation,

challenge, and irritability. Internalizing symptoms, on the other hand, refer to behaviours in which the child or adolescent withdraws inwardly: poverty of social relationships and introversion, avoidance, emotional and intellectual inhibition, low self-esteem, lack of motivation.

Unfortunately, in Italy, data on comorbidity in dyscalculia are lacking and they vary depending on the diagnostic tools used. The most frequent association is between dyscalculia and dyslexia.

When cases of comorbidity are identified, it is necessary to obtain an early and as precise identification as possible. First and foremost, it is important to understand the deficient areas in order to set up an effective enhancement program, primarily carried out at school and aimed to help the child or adolescent learn efficiently. This approach can include the use of compensatory tools and collaborative intervention among all educational entities to improve their well-being.

1.4 Psychological implications: impact of Specific Learning Disorders on the psychological, educational and professional pathways of adults

Based on the Consensus Conference (2011), Specific Learning Disorders (SLDs) have developmental characteristics, meaning their difficulties develop over the years and present different peculiarities in the stages of the school cycle.

During the early years of primary school, obstacles in reading, writing, and mathematical skills have repercussions on learning in general. As the years pass, learning becomes more complicated: understanding and producing written texts, autonomy in studying, mastery of specific terms in study subjects (Cornoldi, Tressoldi, 2007).

Tressoldi and Vio (2008) highlight that as students advance in age, SLD is characterized by resistance to treatment and does not resolve following the introduction of educational adaptations but requires targeted and long-term intervention aimed at countering the onset of psychiatric disorders in adulthood. Equally important is the dimension of social relationships. High school students tend to have a poor perception of their self-efficacy and self-esteem, contributing to an increased risk of school dropout, which in these cases is due to repeated negative and frustrating experiences throughout the educational process.

The 2011 Guidelines emphasize that the learning acquired and academic successes reinforce in students with SLD the perception of being able to achieve their goals, despite the difficulties

caused by the disorder, with positive implications for the overall psychological well-being of the student.

Finally, it is necessary to emphasize that psychological issues may arise in students with SLD due to the compensatory tools and dispensatory measures used by teachers. Indeed, one of the main challenges for teachers is to make the class understand the difficulties and the explanation of different tools that students with SLD can use, thereby facilitating criticism, resentment, or, at worst, the marginalization of the student.

In the last thirty years, research has shifted its focus from socio-emotional aspects to understanding and promoting the well-being and psychosocial adaptation of students with learning disorders (see, for example, Bender & Wall, 1994; Greenham, 1999; Huntington & Bender, 1993; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2006).

In particular, some authors (Eboli & Corsano, 2017) have highlighted how individuals with such disorders are more at risk of developing anxiety and depression (Peleg, 2009, 2011), have low self-esteem and a negative self-image (Goldston et al., 2007; Re et al., 2014), demonstrate adaptation and conduct problems (Bender & Smith, 1990; AlYagon, 2014), and have difficulties in peer relationships (Estell et al., 2008; Haager & Vaughn, 1995; Holopainen et al., 2012; Putnam et al., 1996; Wiener, 2004).

The difficulty in relating to peers of the same age is very important, as relationships with peers, belonging to a group, status, and social support lead to the development of positive self-esteem and social well-being and adaptation (Stone & La Greca, 1990; Swanson & Malone, 1992; Tabassam & Grainger, 2002; Vaughn et al., 1993; Vaughn et al., 1991).

The group represents an emotional support capable of influencing the construction of one's identity and social visibility (Palmonari, 2011). But to do this, it is necessary to have and maintain friendships, which presupposes a series of personal resources and skills and requires the acquisition of specific social competencies (Cermak & Aberson, 2008; Elksnin & Elksnin, 1998; McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991).

Unfortunately, many students with Specific Learning Disorders (SLDs) have difficulty in forming relationships with their peers and belonging to a group. Instead, they tend to create small groups with individuals who share similar characteristics or other difficulties, but generally exclude themselves and isolate themselves from social activities (Deshler & Schumaker, 1983; Holopainen et al., 2012; Horn, O'Donnell, & Vitulano, 1983; Lane, Carter,

Pierson, & Glasser, 2006; Martinez, 2006; McConaughy, 1986; Peleg, 2011; Phil & McLarnon, 1984; TurKaspa, 2002).

This is precisely why schools represent an important socialization agency: they facilitate encounters among students and between students and adults, contributing to the formation of self-perception. School is the first social environment, outside the family, that welcomes individuals from childhood and usually remains the most important for a long time (Eccles & Rosers, 2003).

Some authors have specifically focused on the theme of loneliness and the associated feelings, considering it a psychological element that individuals with SLDs experience. Loneliness generally leads to an experience of social dissatisfaction, accompanied by a depressive emotional state, in which the individual feels isolated from others but also needs them (Mullins, Johnson, Andersson, 1987; Peplau, Perlman, 1982).

The feeling of loneliness is a very important indicator of psychological well-being and social adaptation (Corsano, 1999; Corsano, Musetti, 2012). The results of these studies have shown that there are socio-affective differences between individuals with and without SLDs. In particular, regarding the theme of loneliness, many students with SLDs have reported feeling lonelier than peers without SLDs. They have also reported feeling less integrated into school, being more victimized, and participating in fewer activities than their peers without SLDs.

Furthermore, it has been highlighted that students with SLDs feel more rejected by their peers compared to those with good academic performance, as well as having a lower self-concept than students with generic academic difficulties. Finally, it has been hypothesized that adolescents with SLDs are less accepted by their peers, are lonelier, and develop a lower self-concept.

All that has been stated so far and the studies cited lead to wonder about the difficulties that adults with SLD find when integrating into society, and whether they intend or not to continue their university studies or start a job. Psychological and socio-affective aspects determine a critical factor for the future of students with SLD, as it becomes challenging to find studies or jobs where the context does not fuel low self-esteem and is not a cause of academic and work failures.

In fact, while students are protected by Law 170 in the academic field, this is not the case in the workplace. The question to be asked is whether adults with SLD are capable of handling any type of work or whether they need support to carefully choose an inclusive work environment

that does not pose obstacles in carrying out daily tasks, thus avoiding frustration and subsequent abandonment.

1.5 Screening and intervention modalities

Within the school institutions, many School Principals, following the introduction of law 170 and subsequent regulatory references, have implemented a screening protocol to identify students who may suffer from Specific Learning Disorders (SLD).

Special multidisciplinary committees, composed of specialized teachers, have been established with the task of drafting a protocol aimed at conducting SLD screening within the school classes.

The screening does not aim to obtain a diagnosis but to identify students at risk so that the School Institution can guide parents to the appropriate diagnostic authority. Through screening, suspicious situations can be identified, initiating a rapid process leading to an early diagnosis of SLD and undertaking a path of enhancement to reach a definitive diagnosis.

Screening allows for the planning of activities aimed at enhancing the difficulties faced by the child, leading to an educational path that, in many cases, reduces the problematic area and encourages a better quality of life for students with SLD.

Primary school is almost a mandatory step for identifying SLD, as children are required to demonstrate reading, writing, and arithmetic skills. These disciplines provide an early indication of children's difficulties, as in addition to achieving basic objectives, a sustained pace is required. The first signs are already evident through differences in speed, and even homework assigned at home becomes burdensome for children with such difficulties.

The approach envisaged by many protocols is primarily systematic observation, which is carried out occasionally and superficially in class but is an "intentional act" aimed at maintaining the "right distance" from prejudices, opinions, and personal beliefs of the teacher that could lead to interpretative distortions.

Observation for the rapid identification of difficulties is fundamental and involves some standard procedures:

1. Communicating screening activities to parents;
2. Using observation sheets of indicators of SLD risk;
3. Systematically observing through "observational grids";
4. Administering "Structured Tests" in January and May of each year;

5. Drafting Personalized Educational Plans (PEPs) by November 30 of each year for students with SLD diagnoses;
6. Communicating to families about learning difficulties not yet formally verified but identified through observation sheets or structured tests;
7. Communicating the outcome of the activities undertaken to parents.

It is important to remember that, according to current regulations, the outcome of tests administered in the 1st and 2nd grades of primary school do not require immediate reporting to competent services because it is only possible to ascertain the presence or absence of a specific learning disorder starting from the 3rd grade of primary school.

Below is an example of screening for reading and writing conducted in the first grades of primary school:

- Screening to assess the level of development of writing skills: dictation of 16 words (Stella G., 2004) with increasing phonological complexity;
- Screening to assess the level of development of reading skills: reading test with the De.Co.Ne. Battery for reading.

The writing test should be administered both in the first school period, in January, and in the second, in May; the reading test (De.Co.Ne Battery) will only be administered in the second period (May). The first test consists of a dictation of 16 words: 4 bisyllabic and 4 trisyllabic words without clusters, and 4 bisyllabic and 4 trisyllabic words with clusters; they do not contain digraphs and trigraphs.

The first administration of the test is done after 4 months from the beginning of school, at a time when it is assumed that most children have acquired the basic skills of reading and writing. In this way, cases at risk are identified, i.e., children who make 9 or more mistakes; the threshold of 9 mistakes is determined by at least one error in flat phonology: these are not clear disorder cases but they present a risk of learning disorder.

For these children, work is focused on activities of phonemic discrimination, memorization of the phoneme/grapheme relationship, and correct and rapid graphemic selection or the correct arrangement of sounds in the word by number, quality, and their sequence.

In May, a new dictation of 16 words different from the previous ones but with the same phonological characteristics will be administered to the entire school population. Along with

the dictation, children will be asked to perform a word recognition test without meaning (De.Co.Ne Battery) to test reading speed.

As for secondary school, other types of tests can be proposed, which can be administered by a teacher external to the class or by the SLD reference person:

1. *Comprehension Test* (MT Cornoldi and Colpo;)⁹ to be administered both during the first and the second semester with a mode of administration that can be either collective or, in some cases, individual.

Regarding the assessment of calculation skills, specially structured test batteries can be used for both primary and secondary schools, within the month of May of each year, with administration being either individual or collective, depending on the teacher's request:

2. *AC MT* (Cornoldi, Lucangeli, and Bellini, 2012)

Parents of students with a specialized diagnosis of Specific Learning Disorders (SLD), issued by accredited private or public entities, may submit the report to the class teachers, who will then deliver it to the Secretary's Office, where it will be protocolled.

Each student with SLD is entitled to their own Personalized Didactic Plan (PDP), which will be drafted by the teaching team of the student's class, with the consultation of the DSA reference teachers and in collaboration with the family.

⁹C. CORNOLDI, R. DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, ERICKSON, TRENTO, 2012.

Intervention Scheme

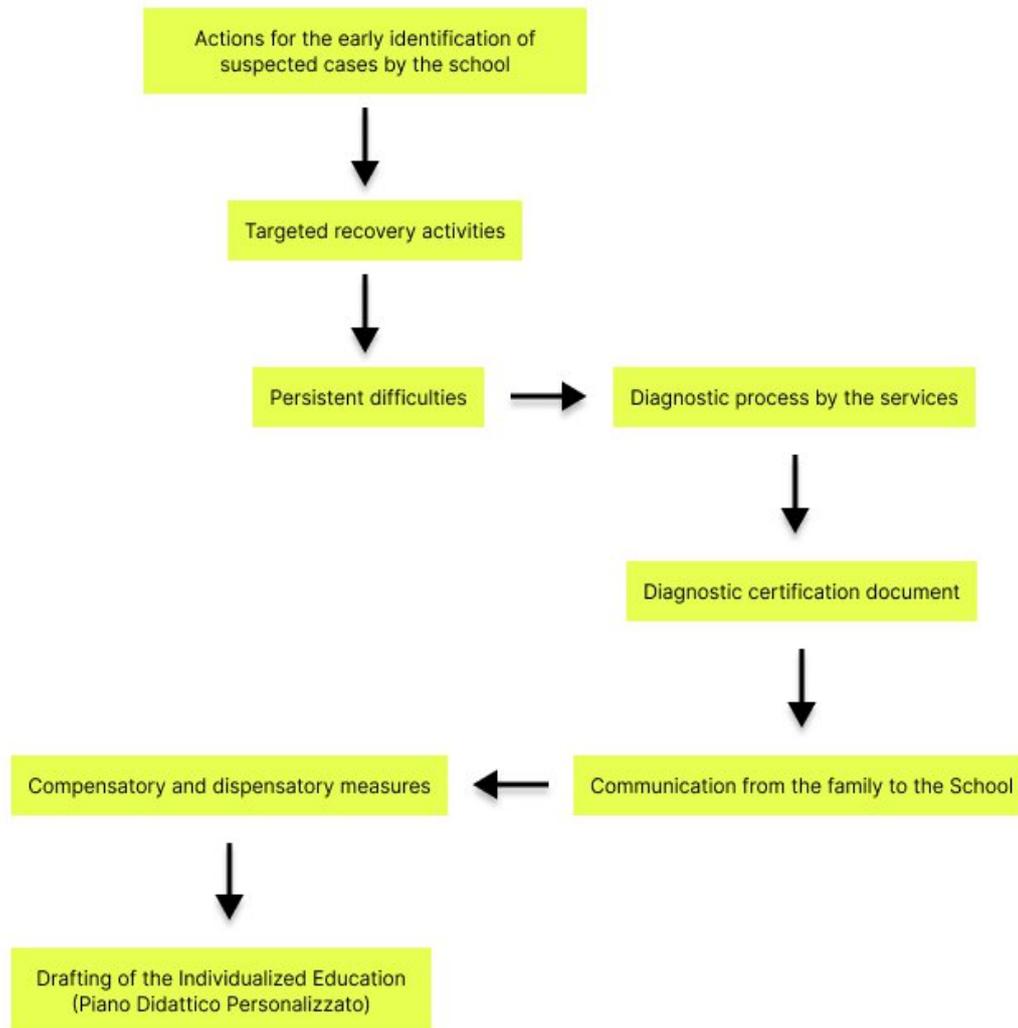


Figure 3: intervention scheme
Fonte: own production

Secondo Capitolo: approccio educativo per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento

2.1 Punti di forza e lacune dell'istruzione tradizionale nel soddisfare le necessità specifiche dei DSA: sfida delle Classi ad Abilità Differenziate

Le classi ad abilità differenziali per alunni con disabilità, con problemi di apprendimento o con difficoltà di socializzazione, sono state istituite in Italia all'inizio del '900, dopo numerosi dibattiti a livello parlamentare. Prima di analizzare la loro evoluzione e il contesto attuale, si ritiene opportuno fare una veloce panoramica storica, allo scopo di comprendere che le Classi ad Abilità Differenziate di oggi sono molto diverse, sia concettualmente che concretamente, dalle classi ad abilità differenziali del passato.

Dal punto di vista storico-sociale, ai primi del '900, i gruppi dominanti erano guidati da industriali e dall'alta borghesia, così le istituzioni scolastiche divennero un veicolo per introdurre valori ed ideologie governative. Fu quindi deciso di promuovere una tipologia di organizzazione scolastica, basata su classi appositamente istituite e formate solo da alunni con difficoltà cognitive, relazionali o comportamentali.

Nel 1898 venne istituita la *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, che vide quali illustri promotori Clodomiro Bonfigli, Augusto Tamburini, Maria Montessori e Giuseppe Montesano. L'obiettivo dichiarato era quello di "far sorgere nelle diverse regioni d'Italia istituti medico-pedagogici per accogliere, assistere ed educare i deficienti" (G. Morgese, E. Acito, G.P. Lombardo, 2019). I più noti fra gli Istituti sorti nel solco degli indirizzi forniti dalla Lega furono: l'Istituto Medico- pedagogico di Bertalia a Bologna; l'Istituto per deficienti di Roma alla dipendenza del Manicomio Provinciale; l'Istituto per deficienti di Torino retto dal Comune; l'Istituto ortofrenico di Napoli.

Durante il ventennio fascista le classi differenziali vennero istituzionalizzate tramite il Testo Unico sull'istruzione elementare.¹⁰ Questo processo sociale, aveva un impatto non solo educativo ma anche socio-economico, in quanto già dalla scuola elementare, gli alunni erano predestinati ad appartenere a ceti sociali differenti.

Nacquero diverse scuole di pensiero, tra cui quelle neomarxiste e quelle neo-weberiane, che contribuirono al dibattito aperto e che si opponevano ad una scuola che creasse disuguaglianze.

¹⁰ Testo Unico RD 577 del 5 febbraio 1928

La scuola infatti era ritenuta una delle agenzie educative che avrebbero dovuto facilitare un'omogeneità di istruzione, invece che creare differenze sociali, che si sarebbero poi riversate nel mondo del lavoro.

Grazie a questi dibattiti e contraddittori, nati in tutta Europa, in Italia il Governo Fanfani istituì la scuola media unificata, grazie alla legge n. 1859, del 31 dicembre 1962. Tuttavia, questo non eliminò le classi differenziali, anzi furono create delle vere e proprie scuole destinate ad alunni con problemi di socializzazione e apprendimento:

[...] soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che necessitano di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali.¹¹

Contro tali istituzioni si batterono molti pedagogisti, tra cui Don Lorenzo Milani, il quale creò la scuola di Barbiana che accoglieva ragazzi di ceto sociale popolare, ma che adottava una didattica esperienziale innovativa, ancora oggi valida.

Noi dunque si fa così: per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto... Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo... si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi... Qualche paragrafo sparisce, qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema... Comincia la gara a chi scopre parole da legare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola... Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza. (Don Milani, 1967).

Nel 1971 il Governo Colombo, con la legge 118/1971, stabilì che gli alunni che non avevano deficit particolarmente gravi, potessero essere inseriti nelle classi "normali" delle scuole statali e non. Successivamente, nel 1975, la commissione parlamentare guidata dall'On. Franca Falcucci, dichiarò che:

[...] una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati
[...] non deve essere configurata in nessun modo come un nuovo tipo di scuola

¹¹ DPR 1518 del 22 dicembre 1967

speciale o differenziale" e che la scuola dovesse "rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo" e apparisse "la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati.

La legge 517 del 1977, finalmente abolì le classi differenziali e si promise di cercare modalità didattiche che permettessero l'integrazione degli alunni in difficoltà. Fu la legge 104 del 1992 a sancire definitivamente l'impegno del Governo a rafforzare il principio di uguaglianza all'interno delle scuole ed a invitare insegnanti e organizzazioni educative a trovare strategie adatte per l'inclusione degli alunni con disagio socio-cognitivo.

Tuttavia, è solo negli ultimi anni che il MIUR si è adoperato per stipulare delle Linee Guida chiare e indirizzi metodologici per studenti diversamente abili e per chi soffre di DSA. Pertanto, oggi, l'istituzione scolastica italiana, a fronte di studenti affetti da DSA, segue le linee guida dettate dal MIUR, che prevedono, come abbiamo menzionato nei paragrafi precedenti, strumenti compensativi e dispensativi per facilitare loro i processi di apprendimento. Questi strumenti sono utilizzati come risorse, ma talvolta diventano dei limiti a causa della mancanza di materiale adeguato o di risorse umane preparate per affrontare le difficoltà di questi studenti.

Come si è visto nei paragrafi precedenti, le diagnosi di studenti con DSA sono in continuo aumento, tuttavia questo non va di pari passo con l'assunzione di personale qualificato, di sostegno e non, per supportarli. Anzi, negli ultimi anni, si è assistito ad una carenza di insegnanti specializzati, tanto che a fronte di reali necessità, sono stati chiamati ad operare docenti senza alcun titolo. Questo fenomeno è dovuto ad alcuni fattori: il primo fra tutti il numero chiuso delle Università Italiane per i percorsi di TFA¹², che limita l'accesso a neolaureati in Scienze della Formazione e non solo, per ottenere la specializzazione all'educazione degli alunni diversamente abili.

Pertanto, a fronte di Programmi Didattici Personalizzati (PDP), progettati con strumenti compensativi e dispensativi per gli studenti svantaggiati, non sempre il corpo docente è in grado di tenerne fede, sia per difficoltà oggettive sia per mancanza di preparazione.

Gli strumenti compensativi e dispensativi inoltre, riferendosi alla tesi proposta, possono facilitare l'apprendimento e promuovere il successo accademico degli studenti con DSA, qualora essi decidano di intraprendere un percorso universitario.

¹² Termine che si riferisce ad insegnanti specializzati formati dalle Università Italiane tramite il programma Teach For America.

Di seguito, verranno elencati gli strumenti compensativi previsti oggi nelle strutture scolastiche italiane e successivamente alcuni verranno descritti più nel dettaglio, per analizzarne i loro aspetti positivi e negativi.

- Sintesi vocale;
- programmi di videoscrittura o con il correttore ortografico;
- testi in digitale;
- calcolatrici e programmi matematici;
- mappe concettuali, video, immagini;
- computer o tablet.

Ultimamente è molto apprezzato l'uso di software, che hanno la funzione di facilitatori per l'apprendimento degli studenti.

Uno studio intitolato "Teachers' Knowledge and Use of Assistive Technology for Students with Special Educational Needs" condotto da Keetam D. F. Alkahtani, Dept. of Special Education, King Saud University, in Arabia Saudita nel 2013, ha sostenuto l'importanza che i docenti siano formati in modo appropriato all'utilizzo delle nuove tecnologie per dare un supporto reale agli studenti, come si evince dalla seguente citazione:

The Individualized Education Plan (IEP) team members are required to consider assistive technology in the IEP development. Therefore, IEP team members should have sufficient knowledge regarding assistive technology devices and services to inform decision making and practice. There are many models or frameworks available to guide and help IEP teams make decisions on the needs for assistive technology devices and services for students with disabilities (Keetam D. F. Alkahtani, 2013).

Nella discussione sulla ricerca, emerge che la maggior parte dei docenti intervistati non era preparata all'utilizzo di strumentazioni informatiche e che avrebbe desiderato avere una formazione adeguata in merito.

The second research question of this study aims to investigate teachers' level of knowledge and skills of using assistive technology. To answer this question, items 5 to 8 in the second part of the questionnaire were used. Mean scores and standard deviations of the items are reported in Table 3 and the frequencies and percentages presented in Table 4. The majority of the respondents reported that they were poorly prepared (75.6%, n=96) or not at all prepared (18.1%, n=23) to provide assistive technology services for students with disabilities in their schools. There was no teacher who was extremely well prepared, while less than six percent reported that

they were somewhat prepared (3.9%, n=5) or adequately prepared (1.6%, n=2) to provide assistive technology services for students with disabilities in their schools (Keetam D. F. Alkahtani, 2013).

La ricerca, fatta a livello internazionale, rispecchia il sentimento di disagio che provano anche molti docenti delle scuole e degli Atenei italiani, che non sono stati sufficientemente formati per supportare con i software gli studenti con DSA.

Tuttavia, l'ingegneria informatica si è messa a disposizione dell'istituzione scolastica, proponendo una gamma di software utili a supportare e velocizzare gli apprendimenti dei ragazzi con disturbi DSA.

Primo fra tutti vengono proposti i lettori di schermo, che sono dei software che permettono allo studente di ascoltare la voce prodotta dal computer, che traduce pagine da leggere e da studiare. Questa innovazione tecnologica è figlia dell'ingegneria che si occupa di Intelligenza Artificiale e che è stata inventata e costruita per gli studenti dislessici affinché possano ascoltare un testo senza doverlo leggere direttamente. Se da un lato questa attrezzatura è di grande utilità, non sempre può essere usata tra i banchi di scuola o in gruppo, poiché potrebbe distogliere l'attenzione di altri studenti, anche se utilizzata con cuffie. Un altro aspetto negativo riguarda la partecipazione diretta alle conversazioni e la possibilità di intervenire in estemporanea, durante la lezione. Questo strumento è sicuramente valido per lo studio individuale di studenti dislessici, che possono ascoltare anche più volte gli argomenti di studio e facilitarne la comprensione.

Sempre attraverso l'ingegneria che si occupa di Intelligenza Artificiale, è stato inventato e proposto agli studenti con DSA un software con predizione del testo: esso suggerisce parole e frasi, per aiutarli a comporre un testo in modo dettagliato e accurato. Questo strumento è facilitante per ragazzi disgrafici e disortografici, ma il limite che vi si riscontra è dato dalla mancanza di pensiero creativo e originale che l'Intelligenza Artificiale non può proporre. Inoltre, lo strumento di predizione di testi non sempre traduce il reale concetto che lo studente vuole esprimere, sacrificandone il significato che egli stesso vuole dare al testo scritto.

Un importante elemento che mostra molti aspetti positivi, è la costruzione di mappe concettuali, poiché queste aiutano gli studenti a organizzare in modo sistematico le informazioni ed a visualizzarle nella mente, permettendo loro una memorizzazione più rapida. Peraltro, le mappe concettuali sono fruibili per qualsiasi disciplina, sia umanistica che scientifica.

In questo paragrafo si vuole spendere qualche riga a favore delle mappe concettuali, le quali nascono negli anni '70, in forma cartacea, e che oggi sono informatizzate. L'organizzazione visiva delle informazioni presenti nelle mappe concettuali è intuitiva, chiara e facilmente memorizzabile grazie all'utilizzo di simboli, colori e collegamenti logici. L'ordine delle informazioni aiuta i ragazzi con DSA a comprendere facilmente le relazioni esistenti fra i vari concetti, sviluppando in questo modo anche il pensiero logico.

Le mappe concettuali inoltre presentano una struttura gerarchica, che permette di distinguere i concetti chiave primari, dai concetti secondari. Ciò facilita gli studenti con DSA a organizzare in modo logico le informazioni, comprendendo i gradi di importanza.

E' importante sottolineare come le mappe concettuali siano un grande supporto per la lettura. Questo perché attraverso simboli, immagini o semplici "parole-concetto" la comprensione del testo letto o da studiare viene semplificata, infatti i semplici collegamenti visivi sono comprensibili anche a studenti con difficoltà nella lettura.

Infine, grazie alla rappresentazione visiva, esse agiscono come facilitatori nel processo di memorizzazione: grazie alle immagini o ai simboli, gli studenti ricordano in maniera più rapida ed efficace i testi da studiare.

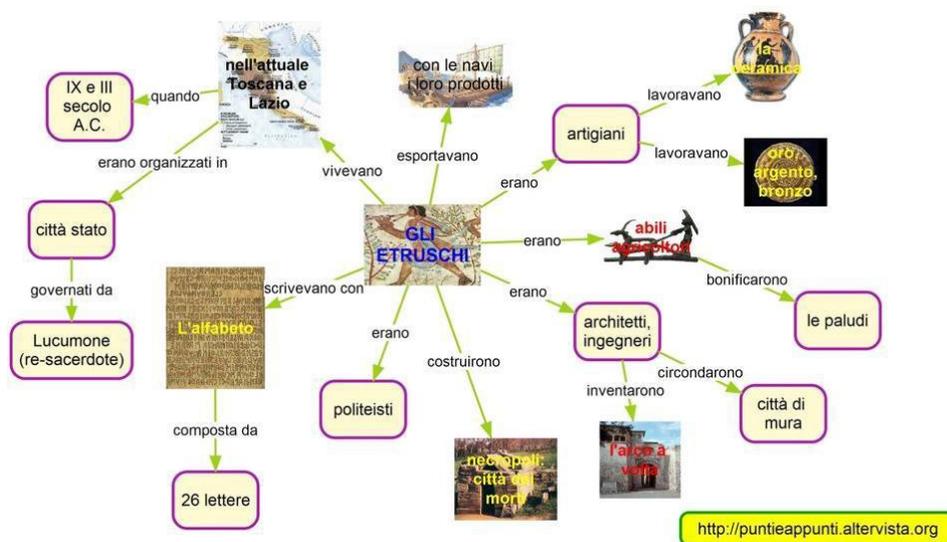


Figura 4: esempio di mappa concettuale
Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/>

Ritornando ora al tema degli strumenti compensativi, per quanto concerne gli studenti discalculici, è fondamentale considerare le loro esigenze specifiche; essi infatti possono

utilizzare vari strumenti facilitatori, tra i quali le calcolatrici da utilizzare durante gli esami o i compiti in classe di matematica. Questi strumenti rappresentano delle risorse indispensabili che permettono loro di concentrarsi maggiormente sui concetti matematici e superare le difficoltà legate ai calcoli. Inoltre, l'Intelligenza Artificiale mette a loro disposizione calcolatrici grafiche, con funzioni molto avanzate: gli studenti con questo disturbo sono facilitati nel calcolo matematico e nello svolgere operazioni complesse. Questo strumento offre notevoli vantaggi, poiché, essendo le operazioni matematiche spesso mere esecuzioni di calcolo, non interferisce nei flussi logici di pensiero né altera il ragionamento. Questi elementi necessari per lo sviluppo degli apprendimenti nelle discipline matematiche restano infatti invariati, il calcolatore supporta semplicemente tutto il processo il calcolo.

Anche l'utilizzo di testi semplificati o il supporto di attività alternative, aiuta gli studenti con DSA a leggere in modo più scorrevole e facilitare la comprensione, avviando gradualmente a testi sempre più articolati.

Gli studenti con DSA possono utilizzare strumenti elettronici per registrare le lezioni e sintetizzarle, per ridurre la necessità di prendere appunti mentre l'insegnante parla, permettendo così di non distogliere l'attenzione e la concentrazione. È anche un modo di velocizzare l'acquisizione di informazioni.

Per quanto riguarda invece le misure dispensative, è importante sottolineare come esse abbiano meno limiti di quelle compensative, in quanto fungono da effettivi facilitatori per gli studenti con DSA.

Gli strumenti dispensativi, infatti rappresentano risorse importanti per gli studenti con DSA: hanno lo scopo di consentire una piena partecipazione alle attività scolastiche e di raggiungere il loro massimo potenziale di apprendimento.

Tra gli strumenti dispensativi, in primo luogo vi è l'opportunità di avere tempi aggiuntivi per poter completare compiti in classe, test o esami; questo favorisce l'adattamento ad un ritmo personale e riduce lo stress dovuto alla preoccupazione di non riuscire a concludere il proprio compito nei tempi stabiliti.

Inoltre gli studenti con DSA possono essere dispensati dalla lettura ad alta voce, qualora lo studente presentasse il disturbo della dislessia; oppure possono essere sollevati dalla scrittura in generale e da quella in carattere corsivo in particolare, nel caso in cui lo studente sia disgrafico o disortografico. Talvolta, e nei casi più importanti di dislessia o disortografia, l'alunno può venir esonerato da prove scritte, privilegiando una forma orale di verifica degli apprendimenti.

Strumenti compensativi e dispensativi pertanto sono ciò che la scuola contemporanea offre, con i limiti determinati dall'applicazione dei Programmi Didattici Personalizzati da parte di tutti gli insegnanti, che devono agire in concerto per garantire l'apprendimento armonico dei ragazzi con tali disturbi.

Non sempre vi è un reale controllo dell'applicazione delle normative che prevedono l'impostazione di questi strumenti, pertanto anche la famiglia è coinvolta nell'aiutare il ragazzo a sensibilizzare gli apparati scolastici al rispetto di quanto predisposto dalla legge.

Oggi il mondo delle teorie didattiche lancia una nuova sfida, che rappresenta un'evoluzione positiva rispetto alle classi differenziali discriminanti di cui si è parlato all'inizio di questo capitolo.

Le classi "ad abilità" differenziate sono un nuovo modo di concepire e guardare alla realtà di classe, una proposta che permette di affrontare, nel miglior modo possibile, gli apprendimenti dei soggetti con DSA. Le classi o gruppi sono formate da studenti che possiedono le stesse capacità e sono allo stesso livello di apprendimento. I gruppi vengono formati in base alla stessa disciplina didattica: italiano, matematica, storia ecc. e sono i docenti che devono adattare il loro metodo di insegnamento personalizzato e specifico, per ottenere in modo mirato gli obiettivi prefissati.

Lo scopo principale delle Classi ad Abilità Differenziate contemporanee, è ben diverso da quello descritto all'inizio di questo paragrafo: oggi si vuole creare un ambiente educativo accogliente, inclusivo e che riesca a far sì che lo studente vi si adatti al meglio per poter sviluppare gli apprendimenti con i propri ritmi, senza ansie o frustrazioni. Pertanto, ogni gruppo classe ad Abilità Differenziate segue i propri ritmi di lavoro.

Si possono avere diverse strategie di insegnamento:

- *insegnamento differenziato*: in queste classi sia gli obiettivi che i contenuti e i metodi vengono adattati in base alle esigenze specifiche di ogni studente. Le metodologie didattiche possono essere molteplici e includono l'insegnamento diretto o l'apprendimento cooperativo.
- *Gruppo di lavoro*: in queste classi gli alunni possiedono lo stesso livello di apprendimento e le stesse competenze. In questo caso la strategia più auspicabile è la cooperazione Peer to Peer, perché ogni studente si sente coinvolto dai compagni di pari livello e l'apprendimento ne risente positivamente.

- *Attività individualizzate*: in alcuni casi, se è necessario, i docenti forniscono attività didattiche mirate e individuali per ogni singolo studente, per effettuare insegnamenti specifici in caso di lacune o difficoltà che non riesce a superare.
- *Assistenza individualizzata*: il rapporto “one to one” tra insegnante e studente, è una strategia didattica che viene utilizzata come supporto aggiuntivo, in caso di necessità di colmare o estendere competenze specifiche. L’attività di tutoring è tra le più diffuse e rappresenta una metodologia innovativa, dove si crea anche un rapporto di fiducia tra studente e insegnante che favorisce l’apprendimento.

Le Classi ad Abilità Differenziate, così come concepite oggi, possono essere utilizzate a partire dalla scuola primaria fino all’università e si possono applicare a qualsiasi disciplina scolastica. Il Prof. Jeremy Ford, dell’Università dell’Iowa, praticando ed analizzando l’approccio alle Classi Differenziate ha sostenuto che:

Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms Inclusion refers to the practice of students with disabilities (SWD) learning alongside their peers in general education classrooms (Gilhool, 1989). Thus, classrooms that engage in this practice can be referred to as being inclusive. The least restrictive environment (LRE) mandate in the Individuals with Disabilities Education Act (2004) makes clear that educating SWD in inclusive classrooms is preferred. The LRE mandate further states that SWD should be educated in inclusive classrooms unless their disability is so severe it cannot be addressed in the general education classroom even with supplementary aids and services (Ford J., 2013).

Ford sostiene in questa citazione, che l’Educazione nelle Classi Differenziate rappresenta un modo concreto per includere gli studenti con DSA; tuttavia nel caso essi fossero affetti da patologie gravissime, è importante che frequentino scuole specializzate, dove sono presenti strumenti maggiormente indicati, che diano loro un supporto più efficace per l’ottenimento dei propri obiettivi.

2.2 Lavoro in rete: i compiti dell’USR, del Dirigente Scolastico, della famiglia, degli studenti e degli Atenei

L’USR, acronimo di Ufficio Scolastico Regionale, è l’organismo di amministrazione scolastica che ha molteplici compiti, tra cui:

- gestire e coordinare il sistema scolastico nella propria regione, garantendo l'applicazione delle normative nazionali nel contesto locale;
- collaborare con il MIUR nell'attuazione delle politiche educative nazionali, adattandole alle specificità regionali;
- monitorare e valutare le scuole della propria regione per assicurare il rispetto degli standard di qualità dell'istruzione e promuovere il miglioramento continuo;
- formare e supportare i docenti e il personale scolastico per favorire lo sviluppo della propria professionalità e innovazione;
- gestire le risorse finanziarie finalizzate all'istruzione della propria regione, distribuendole alle varie scuole e garantendone un uso efficiente;
- collaborare con le istituzioni locali per promuovere in sinergia iniziative che migliorino l'offerta formativa e l'inclusione sociale degli studenti;
- promuove politiche e iniziative per migliorare l'inclusione di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, provenienti da contesti svantaggiati o con bisogni educativi speciali;
- gestisce le emergenze e i rischi possibili che possono verificarsi nelle scuole della propria regione, garantendo la sicurezza degli studenti e del personale scolastico.

La gestione di una rete di istituzioni per affrontare il tema degli studenti con DSA parte principalmente dalle USR, in quanto devono invitare i Dirigenti Scolastici a istituire apposite commissioni formate da docenti specializzati, affinché si riuniscano periodicamente per analizzare, individuare e supportare gli insegnanti in caso di difficoltà. Il Dirigente Scolastico ha il compito di accordarsi con tutti gli altri enti e con la famiglia, per realizzare una rete di supporto e di protezione nei confronti degli alunni con DSA.

Innanzitutto, egli deve promuovere percorsi di formazione del personale docente e non docente, sui temi specifici della dislessia, della disgrafia, della disortografia e della discalculia, attraverso workshop, seminari, e corsi per far acquisire maggiore consapevolezza in merito ai disagi di tali studenti.

Il percorso formativo può essere istituito anche tra reti di scuole, in modo tale che si possa analizzare le varie casistiche e giungere ad un confronto aperto tra docenti in modo tale da accrescere la competenza nel campo della gestione degli alunni con DSA.

Il Dirigente Scolastico ha anche il compito di assegnare risorse, docenti in questo caso, a supporto degli alunni con DSA; ha inoltre il compito di acquistare strumenti digitali o invitare gli insegnanti a creare ambienti educativi inclusivi.

Attraverso le apposite commissioni, il Dirigente Scolastico può contribuire allo sviluppo di politiche e di protocolli interni alla propria scuola, per creare Piani Individualizzati di Intervento e definire le strategie per l'accessibilità ai materiali scolastici. Per quanto riguarda il rapporto con la famiglia, il Dirigente Scolastico può facilitarne la collaborazione e la comunicazione attraverso incontri regolari, per discutere dei progressi degli studenti e pianificare nuove strategie di supporto.

L'istituzione scolastica ha una struttura organizzativa piramidale, pertanto a partire dall'USR, fino ad arrivare ai Dirigenti Scolastici e ai Presidi delle varie Facoltà degli Atenei è fondamentale riuscire a predisporre un lavoro in rete orizzontale, in modo tale che ci siano maggiori possibilità di interscambio tra i docenti e tra tutti coloro che possono apportare nuove modalità metodologiche per aiutare gli studenti con DSA a raggiungere i propri obiettivi.

L'aspetto più significativo è quello di riuscire a creare consapevolezza, coinvolgimento e collaborazione sia con le famiglie che con gli studenti stessi. Infatti, tutto ciò che le istituzioni scolastiche possono fare, è solo una parte del lavoro, mentre la famiglia e gli studenti devono partecipare al raggiungimento di un obiettivo comune. Pertanto, la scuola è la prima agenzia educativa che deve farsi promotrice del lavoro in rete per garantire un ambiente inclusivo e per permettere agli studenti con DSA di ottenere il successo scolastico desiderato.

Come sopra accennato, i docenti hanno la necessità di lavorare in gruppo, per condividere le buone pratiche di insegnamento e pianificare sessioni per il passaggio di risorse materiali ed esperienze vissute. Tali forme di scambio sono utili e necessarie per applicare una formazione sul campo e un'implementazione di strategie già sperimentate e funzionanti, che vengano divulgate trasversalmente tra tutti gli ordini di scuola, compresi gli Atenei.

Inoltre, il passaggio di informazione tra docenti deve avvenire anche in modo verticale: è importante che vengano tracciate tutte le evoluzioni o le difficoltà degli alunni con DSA, a partire dalla Scuola dell'Infanzia fino ad arrivare alla Scuola Media Superiore. In questo ultimo segmento, il passaggio di informazioni sugli studenti che intendono iscriversi ad una Facoltà Universitaria, è importante in quanto permette ai docenti che li accoglieranno di conoscere nello specifico le difficoltà e il percorso affrontato fino a quel momento.

Un altro aspetto della funzione della rete è quello del coinvolgimento delle famiglie: i genitori devono avere un ruolo attivo, nel rispetto delle competenze reciproche, in quanto possono

offrire alle Istituzioni Scolastiche dei feedback sui comportamenti e sui miglioramenti che lo studente presenta fuori dall'ambiente scolastico. Inoltre, le famiglie possono offrire delucidazioni sulle esigenze individuali dei propri figli e collaborare con gli insegnanti per sviluppare Piani di Intervento Individualizzato.

Ovviamente, più si avanza nei gradi di scuola, più è difficile mantenere la presenza dei genitori: negli Atenei; gli studenti potrebbero avvertire una sorta di ingerenza nel proprio percorso di studi e provare insofferenza nei confronti dei genitori, qualora essi intervenissero nella vita del proprio figlio tanto da minarne l'autonomia.

Grazie alle nuove tecnologie, tutti gli ordini di scuola, compresi gli Atenei possono creare delle risorse educative condividendole online, che includano materiali e strumenti progettati appositamente per supportare gli studenti con DSA. Tra questi materiali si possono inserire i tutorial, schede informative e link a siti web.

L'approccio educativo può coinvolgere anche la consulenza di esperti, che appartengono alla rete di agenzie formative per il supporto degli studenti con DSA. In alcune occasioni e su scelta del Dirigente Scolastico e del Collegio dei Docenti, è presente la figura dello psicologo: questo professionista può effettuare osservazioni sul campo o accogliere studenti, genitori e insegnanti in colloqui individualizzati. La presenza di professionisti, sia interni che esterni alla scuola, è utile per completare il quadro di riferimento diagnostico dello studente con disturbi dell'apprendimento: il confronto e l'apporto specialistico possono offrire suggerimenti metodologici didattici ai docenti.

2.3 L'importanza dell'Educazione Linguistica per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento

In questo paragrafo verrà approfondito l'approccio relativo alle Classi di Abilità Differenziate in ambito linguistico, che rappresenta uno dei focus di questo elaborato. Negli ultimi anni sono state effettuate numerose ricerche sul campo che hanno dato un contributo scientifico a questa nuova metodologia didattica, che potrà portare sicuramente ottimi risultati nell'ottenimento degli obiettivi degli studenti con DSA (Caon F., 2006)

Per definizione, il concetto di Classi di Abilità Differenziate è considerato come un insieme dinamico di persone, che mantengono la propria individualità e le proprie caratteristiche, pur interagendo tra loro.

Questa accezione di sistema sociale aperto, definisce la “diversità” individuale come un elemento di arricchimento educativo-pedagogico-didattico per una migliore ed efficace metodologia di apprendimento linguistico rivolta a tutti gli studenti. Pertanto, la “differenza” viene vista come una risorsa e non come un ostacolo, e quindi occorre trovare un percorso metodologico per poterle valorizzare.

Vygotskij introdusse il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)* (Vygotskij L.S., 1934), che rappresenta la distanza fra il grado di sviluppo del bambino allo stato presente, il suo potenziale sviluppo: questo parametro è determinato dalla capacità di problem solving, con esercitazioni in affiancamento ad un adulto o con la tecnica del Peer to Peer.

Come spesso riportato nei testi di pedagogia, l’essere umano è “unico e irripetibile”, pertanto ogni gruppo classe di bambini, adolescenti o ragazzi, è eterogeneo e non vi è presente una sola ZSP, ma un ambiente educativo e di apprendimento multivariato, per cui l’unico elemento che può cambiare è il livello di differenziazione del gruppo stesso.

L’apprendimento di una lingua, attraverso una metodologia didattica tradizionale, con lezioni frontali per la spiegazione di contenuti, presuppone uno studente che recepisce informazioni e impara quello che gli viene impartito.

Edgar Morin cita Montaigne che sosteneva:

“E’ meglio una testa ben fatta che una testa ben piena” (Morin E., 1999).

Questo principio lascia intendere un presupposto pedagogico importante: lo studente non è un vaso vuoto da riempire di informazioni, a maggior ragione nell’ambito dell’apprendimento della lingua straniera.

È utile anche sottolineare che ogni individuo ha un patrimonio lessicale, linguistico e comunicativo unico e originale, che deriva dalla sua persona esperienza: a ogni termine viene dato un significato singolare, proprio per l’unicità dell’esperienza in sé. Pertanto, nell’apprendimento di una lingua, le condizioni eterogenee della classe non danno la possibilità di dare, da parte del docente, un’informazione comprensibile in estemporanea a tutti e al tempo stesso, di rivolgersi alla ZSP di ciascuno studente.

Il presupposto delle classi differenziate di apprendimento è quindi quello di cercare una modalità che non eviti le modalità di trasmissione diretta dei concetti linguistici, ma che non sia l’unica metodologia didattica.

La Classe ad Abilità Differenziate deve procedere per costruzione di conoscenze, oltre che ricezione di informazioni e contenuti; inoltre gli studenti devono essere considerati “risorse”

da stimolare attraverso modalità dialoganti, problem solving, attività di lavoro differenziato, Peer tutoring, affinché il loro contributo sia attivo e costruttivo.

Questi approcci vengono definiti “metodi a mediazione sociale” (Caon F., 2006) e hanno in comune

[...] lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e dell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni (Caon F., 2006).

La citazione sopra descritta riporta all'approccio delle neuroscienze, le cui teorie riferiscono l'importante ruolo degli aspetti legati alle emozioni di un individuo e alla sua capacità di fissare ricordi, che influiscono sulla qualità degli apprendimenti.

I fattori emotivi sono in grado di facilitare o ostacolare i processi di apprendimento, in quanto, da un punto di vista fisiologico, si verifica un meccanismo chimico in grado di bloccare la noradrenalina, che attiva i lobi frontali per la memorizzazione di concetti e contenuti. Si verificano fenomeni di stress che stimolano le ghiandole surrenali, le quali a loro volta producono un ormone steroide, che aiuta la reazione in caso di difficoltà.

Se uno studente si trova in condizioni “confortevoli e sostenibili”

[...] a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma anche come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione (Vettorel P., 2006).

Oltre all'aspetto emotivo, occorre necessariamente prendere in considerazione anche quello cognitivo, per cui lo studente impara costruendo in maniera graduale il proprio sapere, mettendo in campo e ristrutturando attivamente tutto ciò che già appartiene al proprio bagaglio culturale.

La *Teoria Costruttivista* è stata elaborata da nomi autorevoli come Jean Piaget, Lev Vygotskij e Jerome Bruner, che hanno dato contributi valorizzando la dimensione interpersonale e intrapersonale dell'attività di apprendere.

Secondo questa teoria, gli individui costruiscono la propria conoscenza attraverso l'interazione con l'ambiente e l'elaborazione attiva delle informazioni: questo processo mette in relazione l'organizzazione delle informazioni provenienti dall'ambiente circostante con le conoscenze pregresse che ognuno possiede.

Pertanto, l'apprendimento è visto come un processo esperienziale, in cui gli individui acquisiscono conoscenze attraverso l'interazione diretta con l'ambiente e attraverso esperienze pratiche e concrete. Questa teoria riconosce l'importanza delle interazioni sociali nel processo di apprendimento, in quanto le persone costruiscono la loro comprensione del mondo attraverso la partecipazione attiva nei contesti sociali, collaborando con gli altri, confrontando i propri punti di vista e negoziandone i significati.

La *Teoria Costruttivista* valorizza le prospettive individuali e riconosce che la conoscenza è costruita in modo unico da ciascun individuo sulla base delle proprie esperienze e dei propri interessi.

Grazie alla *Teoria Costruttivista*, sono state messe in campo metodologie per facilitare la memorizzazione dei concetti e dei contenuti; il docente deve riuscire a far ritornare gli studenti sugli stessi contenuti diverse volte, cambiando però la tipologia di consegna da eseguire e/o le operazioni cognitive da utilizzare: analisi e sintesi dell'input, trasformazione di attività rielaborate, drammatizzazione, decodifica, ecc. Gli stimoli dati in modo diversificato renderanno la lezione meno noiosa e faranno sì che i concetti rimangano memorizzati più a lungo.

Esistono altri studi che ritengono importante la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace: Ekwall e Shaker sostengono che

[...] le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno (Caon F., 2006).

Pertanto, il docente deve stimolare questa dimensione intra e interpersonali, per coinvolgere i propri studenti nel comunicare le proprie esperienze e conoscenze sull'argomento trattato, in modo tale che attraverso il problem solving e l'associazione di idee, riescano ad ottimizzare questo contesto evolutivo di apprendimento di gruppo.

L'apprendimento linguistico è quindi incluso all'interno di una prospettiva evolutiva di crescita personale individualizzata, tale per cui tutti gli elementi psicologici, psicomotori e neurolinguistici dell'allievo, assumono un'importanza fondamentale.

Nell'apprendimento linguistico si configura un processo olistico per cui il docente deve considerare la centralità della motivazione, del bisogno di comunicare e di esprimere affetto dello studente, le modalità con cui il cervello impara la lingua e le esperienze personali di vita dell'allievo che influenzano l'apprendimento.

Inoltre, il docente deve considerare che l'influenza dello stress negativo può incidere sui processi d'apprendimento linguistico e che gli aspetti personali degli studenti generano differenze di stili, di modalità e di ritmi di apprendimento.

Da un punto di vista dei fattori personali che possono influenzare gli apprendimenti, si ritiene importante riportare la personalità, i diversi tipi di intelligenza, la motivazione allo studio, gli stili cognitivi e l'attitudine.

Una delle teorie più significative, per quanto riguarda questa trattazione, è la *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Howard Gardner, psicologo e docente statunitense. Questa teoria è risultata particolarmente importante per gli studi in ambito glottodidattico e ha apportato un valido contributo operativo grazie alle tecniche didattiche per l'apprendimento linguistico (Armstrong T., 2000).

Per riprendere le argomentazioni in merito alle Classi Differenziate di Apprendimento, si ritiene che la *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Gardner valorizzi molto le singole peculiarità dello studente, pertanto un docente che vuole utilizzare questo modello, deve orientarsi almeno ai seguenti due obiettivi:

- modalità operative specifiche per l'insegnamento delle lingue in cui vi sia attenzione per tutte le diverse intelligenze degli studenti;
- una varietà di attività che diano la possibilità di esprimere al meglio le proprie vocazioni, ma anche di potenziarle per ridefinire i propri deficit.

Nella pubblicazione *Formae Mentis*, Gardner sosteneva che non esistesse una sola intelligenza negli individui, ma che ce ne fosse un'ampia varietà; egli ne individuò sette (Gardner, 1987) :

- *Intelligenza linguistica*: legata alla capacità di utilizzare e comprendere il linguaggio in modi complessi, inclusa la scrittura, la lettura, la comprensione del discorso e la produzione del linguaggio.
- *Intelligenza logico-matematica*: riguarda la capacità di pensare in modo logico, analitico e matematico: Le persone con questa forma di intelligenza, eccellono nel risolvere problemi complessi, nel ragionamento deduttivo e nell'utilizzo di modelli matematici.
- *Intelligenza spaziale*: si riferisce alla capacità di comprendere il mondo visivo spaziale, inclusa la percezione delle forme, dei colori, delle dimensioni e delle relazioni spaziali. Le persone con questa forma di intelligenza possono eccellere nell'arte visiva, nel design, nella navigazione spaziale.

- *Intelligenza corporeo-cinestetica*: si manifesta attraverso la consapevolezza e il controllo del proprio corpo, nonché attraverso la capacità di eseguire abilità motorie complesse. Le persone con questa forma di intelligenza eccellono nello sport, nella danza, nelle arti marziali.
- *Intelligenza musicale*: riguarda la capacità di percepire, comprendere, creare e apprezzare la musica in diversi modi. Le persone con questo tipo di intelligenza possono avere un orecchio musicale, un talento per suonare uno strumento, o una sensibilità particolare per il ritmo e la melodia.
- *Intelligenza intrapersonale*: si riferisce alla consapevolezza di sé, la riflessione interna e la capacità di comprendere i propri sentimenti ed emozioni, valori ed obiettivi. Le persone con questo tipo di intelligenza possono avere una forte intuizione di sé e una capacità di auto-riflessione profonda.
- *Intelligenza interpersonale*: si riferisce alla capacità di comprendere gli altri, di interagire efficacemente, e di rispondere alle loro emozioni, esigenze e motivazioni. Le persone con questo tipo di intelligenza possono eccellere nella comunicazione, nella leadership, nell'insegnamento e nell'aiutare gli altri.

Per quanto riguarda le strategie e le attività glottodidattiche che fanno riferimento alla *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Gardner, si ritiene interessante proporre una classificazione definita, da poter inserire all'interno di una pianificazione per l'ottenimento degli obiettivi di alunni con DSA (Torresan P., 2006).

Le abilità degli studenti, in ambito linguistico, in base alla classificazione di Gardner, possono essere distinte attraverso le diverse tipologie di intelligenze, utili anche per definire gli obiettivi dei DSA, nelle eventuali Classi Differenziate di Apprendimento.

Gli studenti con *intelligenza cinestesica* avranno una propensione per i role play, per le danze, per lo storytelling, per compiti che prevedano coinvolgimento fisico, per le tecniche di manipolazione, per i giochi multimediali o ancora, per l'elaborazione di modelli tridimensionali.

Gli studenti che presentano una spiccata *intelligenza interpersonale* lavoreranno in modo efficace in gruppi cooperativi, nei lavori di coppia, nei Peer to Peer, nei giochi da tavolo; potranno essere coinvolti in simulazioni, inchieste ed interviste; si metteranno particolarmente in evidenza nei momenti di brainstorming di gruppo, durante i dialoghi e le situazioni comunicative.

Gli studenti con *intelligenza intrapersonale* sono particolarmente abili nella descrizione dei loro *hobbies*, sapranno tenere un diario su un tema particolare e potranno studiare in modo autonomo.

Invece gli studenti con una vocazione rispetto all'*intelligenza logico-matematica* sapranno riordinare parole e informazioni, analizzeranno in modo efficace le regolarità morfologiche e i giochi grammaticali; avranno una predisposizione naturale per le attività con i numeri, le attività di classificazione, gli esercizi multimediali e la riflessione su nessi logici.

Per quanto riguarda l'*intelligenza musicale*, troveremo studenti con una spiccata capacità di scrivere la sigla di una pubblicità, di realizzare canzoni allo scopo di memorizzare lessico o regole grammaticali, o ancora verbi; inventeranno composizioni o saranno in grado di scegliere musiche adeguate all'accompagnamento di una drammatizzazione e useranno la musica come stimolo con attenzione alle peculiarità fonetiche.

Gli studenti con evidente *intelligenza linguistica* parteciperanno in modo attivo a dibattiti e discussioni, saranno in grado di produrre storytelling, comunicazioni online, attività di videoscrittura e giochi di parole.

Infine, gli studenti con *intelligenza spaziale* sapranno usare con abilità grafici, diagrammi, mappe mentali, applicazioni grafiche; sapranno esprimersi attraverso progetti multimediali come video o presentazioni, o attraverso il disegno in generale.

Tuttavia, l'apprendimento in campo linguistico, è influenzato anche dalla personalità degli studenti: si possono trovare individui introversi ed estroversi, più predisposti all'autonomia o alla dipendenza, più solitari oppure di desiderosi di socializzare, o più riflessivi anziché impulsivi.

Le caratteristiche personali summenzionate possono determinare inclinazioni per alcune modalità di lavoro e possono, almeno in parte, cambiare in base alla tipologia di relazione instaurata coi compagni o con il docente.

L'apprendimento delle lingue potrebbe essere caratterizzato dalla dicotomia 'estroversione/introversione' perché vi è una tendenza ad associare queste due caratteristiche con tale apprendimento.

Personalità estroverse sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nei lavori di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche [...]» mentre, per attività in cui sia prevista una riflessione più approfondita (ad esempio, le attività di riflessione grammaticale), gli 'estroversi' risultano svantaggiati rispetto agli introversi: «viceversa le personalità

introverso possono avere difficoltà in tutte le attività di classe fondate sulla relazione interpersonale (Tobin R, 2008).

A questo proposito si ritiene interessante riportare la discussione di una ricerca che riconosce l'importanza delle caratteristiche e degli stili di apprendimento degli studenti:

Based on the results of data collection, it found that teachers cannot conduct differentiated instructional, have not got to know the learning profiles of the students, and have several challenges in teaching children with special needs. Teachers in inclusive schools, need to know differentiated instructional so that it can be implemented in inclusive classrooms. Differentiated instructional is how to introduce and teach material that is adapted to the characteristics of students and learning styles of students. This is related to the results of the data collection, that the teacher cannot conduct the differentiated instructional because teachers have not able to recognize the learning styles of students well. Those two things cannot be separated from the fact that teachers do not understand children with special needs, the characteristics, the challenge, and strength. So, it is difficult to determine the learning style that fits for students (Marlina, Efrina E., Kusumastuti G., 2019).

Da quanto emerge in questa ricerca, risulta molto difficile per gli insegnanti condurre un'istruzione differenziata, poiché non sempre riescono a rilevare i vari profili di apprendimento, in particolare nei bambini con bisogni educativi speciali (BES). E' però importante introdurre personale qualificato ed insegnare e proporre materiale adatto ai differenti stili di apprendimento degli studenti per garantire una istruzione differenziata che sia in grado di cogliere le sfide ed i punti di forza degli studenti.

Un altro elemento di particolare rilevanza nell'ambito della glottodidattica è la motivazione degli studenti nell'apprendimento della lingua. Lo psicologo e pedagogo Renzo Titone introduce un nuovo termine a riguardo, ovvero "elemento dinamogenetico" dell'apprendimento (Titone R., 1976).

La motivazione all'apprendimento delle lingue si interseca con le due tipologie di personalità menzionate poc'anzi, cioè la prospettiva intrinseca ed estrinseca. In questo contesto lo studente è posto al centro del paradigma dell'apprendimento, mentre il docente assume il ruolo di facilitatore.

La motivazione intrinseca si genera quando lo studente riesce a trovare interesse e curiosità nell'apprendere, sentendo dentro di sé, in modo autonomo, interesse, bisogno, desiderio,

curiosità e piacere per il sapere. La motivazione estrinseca, invece, si manifesta quando lo studente apprende in risposta a gratificazioni o ricompense esterne. Tuttavia, il “riferimento esterno”, ossia la richiesta di conferma da parte dello studente, se diventa eccessivo, può portare ad una sorta di dipendenza dal docente, impedendo lo sviluppo di strategie cognitive autonome per risolvere problematiche di natura apprenditiva.

Di fatto l'emozione piacevole, per lo studente, porta ad un aumento del desiderio di partecipare attivamente alle lezioni, alla curiosità di fare nuove esperienze, per poi riuscire a sistematizzare le nuove conoscenze per trasformarle in competenze personali (Caon F., 2008).

Nella logica dell'apprendimento della lingua nelle Classi Differenziate, gli stimoli proposti dai docenti devono portare piacere ed essere attraenti. L'operatività deve coniugarsi con scelte grafiche ricche di immagini e testi differenziati per indurre interesse nello studente: la sollecitazione del bisogno di sapere stimola la motivazione.

Tuttavia, risulta difficile individuare i reali bisogni dello studente, poiché alcuni sono spontanei e facilmente riconoscibili, altri invece non sono immediati e risultano più complicati da percepire persino per lo studente stesso.

Pertanto, Balboni (2002) afferma che:

[...] è necessario che il bisogno sia percepito e [esso] funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno (Balboni P.E., 2002).

Una delle difficoltà che si possono incontrare è che spesso i bisogni dello studente non collimano con quelli del docente, il che può provocare un calo della motivazione a causa di questa discrepanza. Infatti, le difficoltà di un compito o di un esercizio devono essere “affrontabili” per lo studente, affinché egli possa avvertire la motivazione all'apprendimento. Un compito ritenuto o percepito troppo difficile, aumenta lo scoglio di difficoltà e crea uno strato di frustrazione, soprattutto se lo studente ha un DSA. Rifacendosi, in questo passaggio alla Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij, un compito ritenuto dallo studente fattibile, aumenta la sua sicurezza psicologica.

La motivazione è legata sia ai valori che l'individuo ritiene importanti per sé, sia alle convinzioni riguardo alle proprie capacità. Se uno studente è convinto di avere la capacità di realizzare ciò che gli viene richiesto dal docente, senza sentirsi limitato, potrà ottenere con più facilità il raggiungimento dell'obiettivo.

Occorre sottolineare che la convinzione è rafforzata dai successi ottenuti e sminuita dai fallimenti che lo studente incontra durante il percorso scolastico. Pertanto, il rapporto

docente/studente diventa fondamentale in quanto il rinforzo positivo alimenta la convinzione di riuscire a svolgere il compito assegnato, mentre lo studente si arrenderà al primo ostacolo, se non avvertirà fiducia nelle sue capacità da parte del docente.

In base a quanto affermato finora, quello che le Classi di Apprendimento Differenziale devono porsi come obiettivo, è quella di coltivare gli interessi degli alunni, le loro innate vocazioni e i loro bisogni, in modo tale da alimentare la motivazione intrinseca e permettere allo studente di vedere nel percorso scolastico, una possibilità di realizzare il proprio sviluppo personale.

Pertanto, il concetto di “attitudine” all’apprendimento entra di diritto in questa disamina, poiché è comune sentir parlare di “predisposizione naturale ad imparare la lingua” da parte dei bambini, sia per la L1 che per le LS.

Tuttavia, Skehan sostiene che l’attitudine linguistica sia dovuta sia a fattori innati che educativi, compreso l’ambiente familiare del bambino, che lo aiuta a sviluppare modalità educative, a ragionare su concetti astratti ed a decontestualizzarli, favorendo così lo sviluppo di questa attitudine (Skehan P., 1994).

L’autore distingue tre gruppi di studenti, in fase di apprendimento, i quali possono essere maggiormente predisposti e “orientati verso la lingua”, per una dei seguenti elementi:

[...] il primo gruppo sarebbe orientato verso gli aspetti formali della lingua, e più propenso ad essere accurato nell’esecuzione e più pronto a ristrutturare un sistema interlinguistico in evoluzione.

Il secondo gruppo sarebbe più orientato verso il lessico, e attribuirebbe un valore più alto alla scioltezza d’espressione che non all’accuratezza come obiettivo da raggiungere.

Il terzo gruppo, quello orientato alla memoria, arriverebbe a risultati migliori con metodi orientati non alla forma ma alla comunicazione (Skehan P., 1989).

Questo significa che nella CAD le attitudini degli studenti verso l’apprendimento delle lingue, possono essere valorizzate, in quanto il docente può riconoscerle più facilmente e suddividere gli alunni in sottogruppi di livelli simili, in modo tale da approntare per loro dei percorsi didattici mirati che ne facilitino gli apprendimenti.

In linea con il concetto di intelligenze multiple, il docente può orientarsi verso attività didattiche che abbiano l’obiettivo di migliorare tutte le aree, in modo tale che ogni studente si possa riconoscere in quella più attinente alle proprie propensioni. Il gruppo sociale, così composto,

favorisce lo scambio e la comunicazione attiva, tanto da generare nuove sinapsi che rappresentano una lingua diversa da quella primaria dello studente.

Un ulteriore strumento che facilita lo studente nell'apprendimento delle lingue in una CAD è la "scheda di autovalutazione", poiché egli può rilevare, grazie anche al supporto del docente, le proprie aree di miglioramento, senza sentirsi giudicato rispetto alle difficoltà e alle lacune che incontra.

In conclusione, in una classe di lingua CAD, le caratteristiche personali e culturali di uno studente incidono anche a livello relazionale tra i vari soggetti che interagiscono tra loro. Infatti, le relazioni interpersonali, influenzano il profitto dei singoli, poiché nella classe si realizza una dimensione sociale in cui ogni singolo individuo si confronta necessariamente con gli altri e con le loro individualità, formando pertanto un vero e proprio gruppo sociale. Il clima che si genera all'interno varia da gruppo a gruppo, a seconda della sua composizione, ma è generalmente positivo proprio per la natura relazionale che si instaura al suo interno.

Il compito del docente sarà quello di mettere in connessione positiva e armonizzare le capacità, i ritmi, i bisogni e gli interessi degli studenti, favorendo una modalità equanime tra adulto e studenti, al fine di sviluppare un "gruppo di lavoro" (Togliatti M.M., Rocchietta Tofani L., 1990) che ha caratteristiche diverse dal gruppo casuale. Per ottenere questa evoluzione, è necessario che gli obiettivi linguistici siano dichiarati e chiari, e che gli alunni non solo li condividano, ma che si sentano corresponsabili della loro realizzazione.

Infine, oltre agli obiettivi didattici, come discusso in questo paragrafo, la valutazione degli studenti deve basarsi anche su aspetti immateriali legati all'educazione linguistica, come la collaborazione, l'educazione, il rispetto, l'ascolto e la comunicazione. Questi aspetti fanno parte della metodologia e non del contenuto, tanto che la loro valutazione è più complessa, poiché non esistono parametri numerici, ma solo l'osservazione di comportamenti messi in atto dallo studente. Tuttavia, sono complementari agli apprendimenti disciplinari e completano l'acquisizione delle competenze.

Si conclude questo paragrafo menzionando uno studio effettuato sulle difficoltà relazionali degli studenti e l'uso degli *smartphone*, che non sempre produce risultati positivi.

Although Specific Learning Disabilities (SLD) are described as specific difficulties in one or more academic areas, often socio-emotional problems are also reported to be related to well-being and school engagement. Moreover, recent evidence shows that emotional problems and reduced social support predict problematic use of new technologies, such as a smartphone, that can, in turn, increase these problems. In

this study, we aimed to investigate socio-emotional functioning and its relation to wellbeing, school engagement, and problematic smartphone use. Social and emotional skills of 19 adolescents with a diagnosis of SLD and 19 control adolescents were assessed through a narrative test; adolescents were requested to narrate complete stories elicited by pictures representing social situations. Information on well-being and problematic smartphone use were collected through questionnaires. The comparison between groups showed differences in cognitive-social skills, although no significant differences in emotional functioning were found. Additionally, the perception of the social environment as supportive and trustworthy was related to general well-being for both groups, whereas the perception of limits and rules set by the adult world appeared to be related to a decreased investment in learning processes only for the SLD students. Finally, correlation analysis showed that smartphone use was associated with reduced perception of social support and to a decreased ability to understand and solve social situations. These results assert the critical role played by social information processing and social support in terms of well-being in adolescence, and contribute to enhancing knowledge of the mechanisms underlying problematic smartphone use in a clinical sample. (Sarti D., Bettoni R., Offredi I., Tironi M., Lombardi E., Traficante D., Lorusso M.L, 2019).

Questo studio ha dimostrato che esiste una correlazione tra l'uso problematico delle nuove tecnologie, come ad esempio degli *smartphone*, e difficoltà cognitivo-sociali, in particolare per i ragazzi con DSA, evidenziando una riduzione della capacità di comprendere e risolvere situazioni sociali.

2.4 Pratiche didattiche specifiche e tecnologie di supporto per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Nei paragrafi precedenti si è parlato delle misure compensative e dispensative da adottare con gli studenti con DSA. Nelle prossime argomentazioni si vogliono approfondire alcune pratiche che il docente può utilizzare a supporto della propria didattica per permettere il raggiungimento degli obiettivi nelle Classi di Apprendimento Differenziale (CAD).

La capacità del docente di comprendere le difficoltà degli studenti con DSA non costituisce una vera strategia didattica, ma rappresenta l'elemento essenziale per la buona riuscita del lavoro. Nelle CAD di lingua, è cruciale stabilire e condividere modalità di lavoro che gli studenti non solo comprendano, ma anche accettino come vantaggiose per il loro apprendimento. Inoltre, è fondamentale sottolineare quanto la continua interdipendenza tra docente e studente rappresenti il "cuore" di un rapporto dinamico ed in continua evoluzione, che contribuisce a costruire un clima positivo all'interno della classe.

Per quanto riguarda la capacità di gestione della classe, si vuole sottolineare una *soft skill* che permette al docente un vero coinvolgimento e un'attrazione verso la disciplina linguistica da apprendere: la leadership democratica. Questo stile di leadership non solo incoraggia la partecipazione attiva degli studenti nelle attività di apprendimento, ma favorisce anche un senso di responsabilità e di auto-determinazione. Ciò permette loro di sviluppare maggiormente le proprie capacità linguistiche, nonché di migliorare nella presa di decisioni e nella risoluzione di problemi. In questo approccio, il docente agisce più come facilitatore che come figura autonoma, consentendo che le idee e le opinioni di tutti vengano ascoltate e prese in considerazione.

Di seguito si vogliono evidenziare alcune caratteristiche della leadership democratica:

- incoraggia tutti gli studenti a contribuire con le proprie idee;
- offre l'opportunità di assumere ruoli di responsabilità all'interno della classe;
- la comunicazione è aperta e trasparente, dove si valorizza lo scambio di opinioni e di informazioni;
- le decisioni vengono prese anche con il consenso degli studenti;
- vi è un rispetto reciproco da parte di tutti, come anche la fiducia nelle competenze e delle capacità di ciascun individuo.

In conclusione, la leadership democratica promuove un "senso del noi" e influenza il clima sociale all'interno della classe.

Secondo Angell (1991), le domande convergenti che vengono poste agli studenti, aumentano la partecipazione tra gli studenti, consentendo loro di elaborare soluzioni a problematiche proposte. Tuttavia, questa modalità può abbassare i livelli di attenzione, poiché il docente viene percepito come valutatore delle conoscenze. Al contrario, le domande divergenti, che stimolano il pensiero laterale, incrementano la partecipazione e promuovono la condivisione di idee attraverso il contagio delle sinapsi, favorendo la motivazione degli studenti a condividere le proprie idee ed a rispettare il processo di partecipazione attiva.

La discussione aperta contribuisce quindi alla libera espressione e lo scambio di punti di vista differenti. Inoltre, la cooperazione rappresenta una delle caratteristiche principali del lavoro di gruppo, agendo sia sul piano affettivo che sul piano cognitivo e relazionale, in quanto promuove un clima di attenzione e socialità attiva.

Uno degli obiettivi delle CAD è quello di valorizzare le differenze degli studenti. Per ottenere questo risultato è fondamentale proporre una varietà di attività glottodidattiche che possano far emergere le aree di miglioramento dei singoli, e rinforzare i punti di forza di ciascun studente. In questo modo ogni studente potrà mettere a disposizione di tutti i compagni le proprie abilità. Inoltre, poiché l'educazione linguistica è trasversale a tutte le discipline, essa offre molte possibilità di aprire la mente.

Infatti, è importante prendere in esame alcuni aspetti:

- ogni esercizio di linguistica può far emergere lacune più o meno evidenti, poiché l'alta complessità di competenze, come un enunciato, un'interazione, un testo devono essere corretti dal punto di vista morfosintattico, arricchiti dal punto di vista lessicale, adeguati alla situazione sociolinguistica, efficaci sul piano pragmatico;
- le abilità linguistiche sono molto varie: si passa da quelle intrapersonali come leggere, scrivere, a quelle interpersonali, come comunicare. Inoltre, la linguistica prevede abilità cognitive che si esplicano quando uno studente deve scrivere un testo argomentativo, riassumere, prendere appunti, o tradurre un testo letterario.

Le strategie didattiche per valorizzare le differenze di ogni studente passano attraverso la diversità e la stratificazione dei compiti assegnati. Questo permette a tutti gli studenti di misurare le proprie abilità e poter studiare in condizioni più consone alle loro difficoltà. Inoltre, la stratificazione consente allo studente di lavorare nella propria ZSP.

Proporre agli studenti "compiti aperti" favorisce la possibilità di non avere un'unica risposta corretta, bensì avviare un processo di problem solving in attività dove vengono proposte più soluzioni per risolvere una stessa situazione (Caon F., Rutka S, 2004).

Differenziare un compito significa fornire input diversificati, sia dal punto di vista linguistico che rappresentativo. Questo consente allo studente di ampliare il proprio lessico, comprendere concetti e procedure diverse, pur partendo da una base comunicativa comune agli altri.

Una seconda strategia per la gestione della CAD è quella della stratificazione del compito, cioè proporre attività e tecniche organizzate a "strati" in base ad un ordine che va dal più semplice al più complesso.

Il docente può costruire questi materiali ad hoc, per permettere a tutti gli studenti di accedervi senza difficoltà alcuna:

- dal meno complesso al più complesso
- con un contesto presente o ridotto, o addirittura assente

- testo breve/lungo
- argomento conosciuto/argomento non familiare
- argomento poco complesso ad argomento molto complesso
- sintassi facile e sintassi difficile
- grande o poca ridondanza
- Struttura del testo chiaramente segnalata o poco segnalata
- Lessico ad alta o bassa frequenza
- Molto o poco tempo a disposizione per svolgere l'attività
- Sequenza temporale o non temporale
- Testo descrittivo, regolativo o narrativo o testo argomentativo

L'insieme di queste scelte organizzative e didattiche propone obiettivi bidirezionali: se da un lato si punta ad ottenere una didattica focalizzata sugli stili di apprendimento degli studenti, dall'altro si mira ad adattare gli stili di apprendimento dei ragazzi alle metodologie didattiche impiegate.

Terzo Capitolo: Ricerca sperimentale sul proseguimento degli studi accademici degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento

3.1 Aspetti preliminari della ricerca etnografico-educativa e sociale

Il numero di studenti con DSA che decide di proseguire gli studi universitari, pare essere in aumento. Tuttavia, le motivazioni che spingono tali alunni a continuare gli studi non sono state esplorate approfonditamente. Il fenomeno dell'aumento della frequenza universitaria degli alunni con DSA, è dovuto principalmente alle politiche inclusive, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti di questa disamina.

Nonostante le politiche inclusive, permangono diversi ostacoli all'inclusione degli alunni con DSA e il tema resta al centro di numerosi dibattiti (Molisso & Bonfiglio, 2018; Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020). Come si è evidenziato, la buona riuscita del percorso accademico per gli studenti con DSA, dipende non solo dalle misure compensative e dispensative previste dalle normative, ma anche dall'influenza della sfera psicologica ed emotiva sui processi cognitivi degli studenti stessi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017; Santulli & Scagnelli, 2019).

L'obiettivo di molti Atenei, infatti, è quello di creare un ambiente veramente inclusivo, da cui dipende in buona parte il successo o il fallimento accademico degli studenti con DSA.

L'inserimento nell'ambiente accademico, l'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi facilitanti e la considerazione della sfera emotiva e cognitiva, contribuiscono in buona parte a sviluppare il concetto di sé accademico degli studenti, ovvero l'identità di ogni studente universitario, che comprende anche i tratti del carattere di un individuo (Prince & Nurius, 2014; Lewis et al., 2009; Lohbeck, Grube & Moschner, 2017).

Per poter analizzare l'aspetto dell'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali nel sistema universitario, è necessario esaminare le caratteristiche individuali e considerare quanto il loro impatto incida sulla prestazione accademica dello studente.

Nonostante le caratteristiche uniche degli studenti con DSA, vi sono degli elementi tipici che sono comuni tra loro (Callens, Tops & Brysbaert, 2012; Compton et al., 2012; Toffalini, Giofrè & Cornoldi, 2017).

Per quanto riguarda le ricerche, la letteratura ha inizialmente focalizzato l'attenzione sui fattori cognitivi che incidono sui DSA e sulle tipologie di approccio per ottenere gli obiettivi prefissati.

In questo paragrafo, invece, si vuole analizzare il ruolo ricoperto dalla componente emotiva negli studenti con DSA, che, come si è sottolineato, risulta essere essenziale per una migliore prestazione scolastica sin dalla scuola primaria (Caprara et al., 2011).

Uno dei fattori che proteggono il disadattamento sociale è l'intelligenza emotiva, la quale è composta da diverse competenze socio-emotive che gli studenti con DSA utilizzano per compensare le difficoltà scolastiche (Zysberg & Kasler, 2017).

L'intelligenza emotiva, definita come la capacità di comprendere le emozioni, anche quelle più complesse, sembra essere un fattore condizionante sulla performance degli studenti con DSA. Essa permette agli studenti di costruire delle relazioni all'interno del contesto universitario e di regolare le emozioni che vivono in questo ambiente (McCann et al., 2020) e che influiscono sulle prestazioni (Durlak et al., 2011). Per contro, bassi livelli di intelligenza emotiva sembrano essere correlati a disturbi di tipo affettivo. Inoltre studi recenti condotti in Italia su studenti adolescenti hanno evidenziato che il concetto di sé emotivo (emotional self-concept), e le convinzioni relative alle emozioni, siano elementi che lasciano presagire problemi emotivi, come sbalzi di umore, depressione o ansia (D'Amico & Guastafarro, 2017).

Questi dati sono stati confermati da uno studio effettuato in Italia che confrontava studenti con dislessia, studenti con disturbi dell'apprendimento non-verbali e studenti normodotati. Tale studio ha evidenziato maggiori sintomi di ansia negli studenti dallo sviluppo atipico e di sintomi depressivi negli studenti con dislessia (Mammarella et al., 2016).

Infine sono stati riscontrati alti livelli di ansia sia in ambito accademico che sociale in un campione di studenti universitari con dislessia (Carroll & Iles, 2006).

A tal proposito, vari studi relativi all'ansia in una popolazione con DSA, hanno evidenziato che circa il 70% di questi studenti soffre di ansia (Nelson & Harwood, 2011). Si è, infatti, riconosciuto che questa sintomatologia si riscontra nel contesto scolastico ed è dovuta alla minaccia di stereotipi o stigma legati alla diagnosi di DSA (Shifrer, 2013). Inoltre la distorsione dell'attenzione, dovuta principalmente alla consegna di compiti come la lettura, comporta difficoltà non indifferenti per gli studenti con dislessia (Haft et al., 2018).

Poiché la relazione tra i sintomi depressivi e la percezione di sé risulta evidente, è necessario attivare la capacità di regolare le emozioni e di mantenerle in modo equilibrato (Güzel, Akkaya & Altuntaş, 2021).

Secondo Shifrer, gli studenti con DSA subiscono negativamente lo stereotipo e lo stigma della loro diagnosi, poiché ricade sulle minori aspettative dei genitori e dei docenti riguardo la loro prestazione accademica.

La distorsione dell'attenzione (attentional bias) produce negli studenti con DSA una ipervigilanza nei confronti di compiti che potrebbero compromettere l'immagine di sé di fronte ai compagni, quali ad esempio compiti di lettura: il comportamento che ne consegue è l'evitamento di tali compiti.

Per far fronte a tali sintomi, lo studente con DSA necessita di poter instaurare una relazione positiva con le altre persone del contesto accademico: studenti, tutor e docenti. Nonostante ciò per tali studenti è difficile mantenere un attaccamento sicuro e duraturo nel tempo.

Per evitare il disadattamento sociale negli studenti universitari risulta importante la relazione tra pari con particolare attenzione alla stabilità delle relazioni amicali tra i compagni, le quali incidono positivamente sull'autostima e sul concetto di sé per l'accettazione sociale (Shany, Wiener & Assido, 2013).

A conferma di questi risultati, Bonifacci e colleghi (2016) trovano la causa di una compromissione dell'immagine di sé a livello scolastico all'interno dei problemi relazionali coi compagni. Gli studiosi confermano che la relazione di forte dipendenza dagli insegnanti può essere negativa, perché provoca ulteriori motivi di conflitto.

Il fallimento scolastico quindi, può compromettere l'immagine di sé e l'autostima, che alla fine risulta essere un circuito chiuso, poiché il primo fattore compromette il secondo (Monteiro et al., 2018). Questo elemento è legato ai livelli di autoefficacia percepita e dell'impotenza appresa. Tali dimensioni psicologiche si influenzano reciprocamente e concorrono al benessere psicologico e al concetto di sé accademico, come definito da Acosta (2001). Uno studio condotto da Valàs (2001) ha evidenziato che la bassa autostima, insieme ad aspettative accademiche inferiori crea una sorta di un'impotenza negli studenti con disturbi dell'apprendimento.

È interessante sottolineare come questi studi individuino il locus of control del loro successo e del fallimento scolastico in abilità innate e non nell'applicazione individuale allo studio. Ulteriori studi condotti su studenti della scuola secondaria hanno confermato questa ipotesi: le convinzioni di autoefficacia determinano l'attribuzione esterna riguardo ai risultati nella prestazione accademica. In particolare, gli studenti con disturbi dell'apprendimento tendono a identificare la causa del loro fallimento scolastico nella loro scarsa capacità intellettuale e non in un insufficiente sforzo nello studio (Baird et al., 2009).

La ricerca che si è concentrata sulla percezione di sé negli studenti con DSA non ha prodotto, tuttavia, risultati omogenei.

Da una parte, alcuni studi suggeriscono che gli studenti con dislessia siano consapevoli delle proprie difficoltà nella lettura, ma che essi non riescano ad accettare tali ostacoli. Quando gli

studenti arrivano a riconoscere i propri limiti, si rischia di avere un effetto negativo sia sull'immagine di sé, sia sul senso di autoefficacia (Bandura, 1977; Fulgeri et al., 2014).

Dall'altra, studi su un campione di studenti universitari italiani con DSA che hanno approfondito il rapporto tra l'autoefficacia e la prestazione accademica, hanno evidenziato che gli studenti normodotati, con risultati accademici mediocri, non erano diversi dagli studenti con DSA, che producevano simili risultati. Inoltre, gli studenti con DSA con ottime prestazioni universitarie avevano livelli di autoefficacia simili a quelli dei loro compagni senza DSA.

Tali risultati indicherebbero che l'autoefficacia e le convinzioni riguardo la propria persona non sono strettamente legate allo stato di disabilità ed, infine, che la diagnosi di DSA non determina il benessere psicologico di un individuo (Matteucci & Soncini, 2021).

Risulta evidente, pertanto, che le difficoltà in ambito universitario, nonostante l'impegno dello studente, possano generare in un soggetto con DSA con caratteristiche psicologiche, disturbi legati allo stress (Ghislanzoni et al., 2020; Matteucci et al., 2019).

La conseguenza di bassi livelli di autoefficacia va ad inficiare la prestazione degli studenti universitari con DSA, poiché è collegata a comportamenti di disagio nel processo di adattamento.

Tra questi comportamenti si riscontra la procrastinazione accademica che è spesso causata da problemi di autoregolazione, i quali non dipendono solo dalla capacità di gestire il tempo o dalla pigrizia (Sénechal, Koestner & Vallerand, 1995).

La procrastinazione, infatti, è interconnessa alla componente emotiva e porta ad un'insufficiente capacità nella regolazione delle emozioni. Ciò provoca un'intolleranza verso le emozioni negative e l'evitamento di situazioni che potrebbero provarle come, ad esempio, il rispetto delle consegne e gli stessi esami universitari (Hen & Goroshit, 2014; Eckert et al., 2016).

I disturbi emotivi si collegano alla scarsa autoefficacia percepita e di conseguenza a comportamenti disadattivi, come forme di procrastinazione o di totale evitamento. Si sottolinea infatti che gli studenti DSA avvertano un senso di scoraggiamento, collegato all'impotenza e spesso non vedono il loro impegno ripagato.

Pertanto vi è il rischio che si instauri nello studente il desiderio di cercare conferme rispetto alla propria idea di essere incapace e di non riuscire a raggiungere determinati obiettivi, attivando una profezia autoavverante o Self Stigma.

In questo modo lo studente tenderà a ridurre lo sforzo nello studio e ad ottenere risultati mediocri che confermeranno l'opinione dello studente su sé stesso, alimentando il circolo disfunzionale (Cornoldi, 2019).

Una conseguenza di questa scarsa prestazione accademica può portare al rifiuto scolastico.

Il proseguimento degli studi può essere pertanto aiutato da alcuni fattori come un'alta media ponderata dei voti alla scuola superiore, la condizione economica familiare e l'influenza dei coetanei con progetti simili riguardanti il futuro (Lee et al., 2015).

La perseveranza nel continuare gli studi oltre il diploma di scuola media superiore per gli studenti con DSA è, quindi, non solo un segnale di resistenza rispetto alle esperienze negative dei fallimenti scolastici, ma anche di grandi capacità di adattamento sociale.

3.2 Ricerca etnografica in campo educativo

La ricerca che si vuole proporre in questo elaborato ha scopo di esaminare sia dal punto di vista qualitativo che dal punto di vista quantitativo, come l'ambiente accogliente ed emotivamente sereno faciliti l'apprendimento degli studenti e influisca sulla loro scelta di proseguire gli studi non obbligatori.

Per questo motivo si è deciso di effettuare prima di tutto una ricerca etnografica di tipo educativo, attraverso la stesura di diari giornalieri, sull'osservazione dei comportamenti di studenti DSA. Attraverso l'esperienza diretta come insegnante di scuola primaria, è stato possibile verificare quanto l'ambiente e il clima all'interno della classe possano favorire sulla motivazione e sulle scelte future degli alunni. Questo aspetto, seppur prematuro rispetto alla scelta degli studenti di proseguire gli studi universitari, propone una visione sulle possibili ricadute sul futuro degli studenti, che verranno successivamente analizzate attraverso una ricerca sociale fatta su studenti di scuola secondaria.

La ricerca etnografica in campo educativo proposta è un punto di partenza per un'analisi completa che può evidenziare prospettive a lungo raggio. Inoltre offre la possibilità di avere un punto di osservazione privilegiato, poiché l'insegnante è immerso nel contesto e può valutare in modo più accorto i comportamenti e i cambiamenti degli alunni con DSA.

Oltre all'osservazione, si è potuto interagire anche con alcuni studenti e comprendere i loro timori, le loro difficoltà e la sensazione di accoglienza all'interno dei gruppi sociali scolastici.

Per quanto riguarda lo stile della ricerca, ci si è documentati attraverso diverse pubblicazioni (Marcelli, 2021), per analizzare le modalità in cui un gruppo di studenti agisce e interagisce all'interno dell'ambiente in cui sono inseriti.

Questo tipo di ricerca si basa soprattutto sulle osservazioni dirette da parte del ricercatore, concentrandosi meno su dati e numeri. Successivamente le osservazioni raccolte di tipo qualitativo, verranno incrociate con i dati raccolti attraverso questionari che sono stati somministrati a studenti con DSA, sul loro orientamento a proseguire gli studi, in modo tale da avere un quadro completo.

L'osservazione sul campo della ricerca etnografica, predisposta appositamente per sviluppare questa disamina, è risultata importante per conoscere in modo approfondito il contesto scolastico e focalizzare l'attenzione sugli studenti oggetto di osservazione. La peculiarità della ricerca in campo educativo è data dal ricercatore che diventa osservatore interno, cioè parte integrante del contesto in cui è immerso. Il contesto è stato considerato come una sorta di laboratorio, in cui ci si è potuti immergere come osservatore privilegiato facente parte di esso. Il ruolo di docente, ha permesso di essere protagonista di relazioni con studenti DSA e cogliere aspetti peculiari, che diversamente non si sarebbero potuti approfondire.

Per quanto riguarda la raccolta delle osservazioni, si è iniziato a stilare un diario giornaliero, in cui è stato annotato quanto accadeva durante le lezioni, durante i momenti di pausa, nelle relazioni che si potevano avere con docenti e alunni.

Lo scopo è stato quello di studiare come gli alunni con DSA fossero a loro agio nel contesto educativo e se questo facilitasse l'acquisizione degli apprendimenti: come si è sostenuto in questo elaborato lo stato emotivo, il clima e le metodologie innovative adottate, aiutano gli studenti non solo a seguire le lezioni ma anche ad affrontare gli esercizi con maggior tranquillità, garantendo loro più probabilità di successo.

Di seguito vengono descritti alcuni concetti espressi da Margaret Mead, riportati da Sabrina Leoncini, in uno studio presso l'Università degli Studi di Firenze:

All'interno delle scienze sociali l'etnografia risulta uno strumento in grado di descrivere quelle "micro-pratiche" (Simonicca, 1997) che sfuggono alla ricerca quantitativa. Ed è per questo che pedagogia e antropologia trovano negli studi di antropologia dell'educazione, già presenti dalla seconda metà del novecento (Gobbo, 1996), una sorta di "sincretismo disciplinare" che in qualche modo cerca di studiare i problemi dell'una attraverso la metodologia dell'altra determinando riflessioni come quella di Margaret Mead che sosteneva che le differenze tra i popoli hanno basi culturali e non razziali e che quindi l'educazione è alla base di questo fenomeno. (Simonicca, 1997).

Gli strumenti della ricerca che sono stati utilizzati hanno riguardato l'osservazione partecipe sul campo, l'ascolto attivo e qualche dialogo con alcune domande mirate.

La ricerca etnografica in campo educativo è una metodologia qualitativa che mira a comprendere le dinamiche culturali, sociali e comportamentali all'interno dei contesti di apprendimento. Di seguito una panoramica dei principali aspetti della ricerca etnografica in ambito educativo.

Gli obiettivi principali della ricerca etnografica in campo educativo includono:

- Comprendere le pratiche educative nel loro contesto naturale.
- Esplorare le esperienze quotidiane degli studenti, degli insegnanti e del personale scolastico.
- Analizzare le dinamiche di potere e le strutture sociali presenti all'interno delle istituzioni educative.
- Documentare le culture e le subculture scolastiche.

I principali metodi utilizzati nella ricerca etnografica sono:

- Il ricercatore si immerge nel contesto educativo, partecipando attivamente alle attività quotidiane per osservare e documentare comportamenti, interazioni e pratiche.
- Interviste semi-strutturate o non strutturate con studenti, insegnanti, amministratori e altri attori rilevanti per ottenere prospettive personali e approfondite.
- Esame di documenti scolastici, materiali didattici, politiche educative e altri materiali pertinenti per comprendere il contesto e le pratiche educative.
- La ricerca etnografica solitamente si articola in diverse fasi:
- Fase di ingresso: il ricercatore entra nel campo, stabilisce rapporti con i partecipanti e inizia a raccogliere dati preliminari.
- Raccolta dati: periodo di osservazione partecipante, interviste e raccolta di materiali documentari.
- Analisi dei dati, che vengono analizzati attraverso codifica tematica, identificazione di pattern e costruzione di narrazioni interpretative.
- Scrittura e presentazione dei risultati, cioè un rapporto di ricerca che presenta i risultati in modo dettagliato e contestualizzato, spesso accompagnato da descrizioni narrative ricche.

L'etica riveste un ruolo cruciale nella ricerca etnografica. È essenziale ottenere il consenso informato dai partecipanti, garantire la riservatezza e la privacy e riflettere continuamente sulle implicazioni etiche delle proprie azioni e interpretazioni. Il ricercatore deve essere trasparente riguardo ai suoi obiettivi e mantenere un atteggiamento rispettoso e non invadente nei confronti dei partecipanti.

La ricerca etnografica è applicabile per:

- Studi sulle pratiche didattiche: analisi di come gli insegnanti strutturano e implementano il curriculum in classe.
- Ricerche sulle dinamiche di inclusione/esclusione: esplorazione delle esperienze di studenti appartenenti a minoranze etniche o con bisogni educativi speciali.
- Indagini sulle culture scolastiche: studio delle tradizioni, rituali e norme non scritte che caratterizzano la vita scolastica.

Pertanto la ricerca sull'inclusione/esclusione degli alunni con DSA calza perfettamente con la tesi di questo elaborato.

Nello scrivere il diario etnografico si è tenuto conto delle caratteristiche di tale metodologia: prima di tutto la descrizione interpretativa, successivamente l'integrazione delle pagine del diario ed infine l'osservazione, con altri dati che sembravano significativi.

Come integrazione della ricerca etnografica, è stato predisposto un questionario rivolto agli alunni con DSA che intendono proseguire gli studi universitari, attraverso una somministrazione online. Questa ricerca mira a rendere lo studio proposto in questo elaborato, più completo. La ricerca in campo sociale, a cui sarà dedicato un paragrafo apposito, offre infatti dati quantitativi che possono confermare o meno le ipotesi effettuate con la ricerca etnografica: pertanto tale strumento diventa complementare al primo e rende più affidabile la confutazione della tesi iniziale.

La ricerca sociale ha coinvolto un campione di 104 studenti di scuola superiore, che hanno risposto a tutti i quesiti, anche se solo una parte del panel, erano studenti affetti da DSA. Pertanto, nonostante le esigue risposte, si terrà conto di tutti i questionari confrontando le varie risposte e integrandole con la ricerca etnografica sul campo.

Le annotazioni sul diario etnografico sono state eseguite per un periodo di due settimane, tra febbraio e marzo del 2024, nella classe quinta della scuola primaria dove l'osservatore ha il ruolo di docente di lingua italiana. La classe è formata da 23 alunni di cui 2 bambini presentano rispettivamente dislessia, disgrafia e disortografia, nel primo caso e disgrafia e disturbo della fluenza dell'altro.

Gli alunni hanno una diagnosi DSA dalla classe terza della scuola primaria, in quanto i test e le valutazioni da parte della Neuropsichiatra Infantile sono iniziate dalla classe seconda, poiché le famiglie degli alunni non erano propense ad effettuare un percorso diagnostico.

Sono le 8 del mattino e ho raccolto i bambini in fila davanti alla porta della scuola: dal periodo del Covid 2020, ogni classe ha il suo posto riservato in cortile. Quando è suonata la campanella sono salita con la classe al secondo piano e i bambini si sono sistemati nei loro banchi: V.N. e T.V. sono in prima fila, perché in questo modo posso aiutarli, qualora ce ne fosse bisogno. Chiedo ai bambini di mettere il quaderno sul banco per il controllo dei compiti: gli esercizi da fare erano di leggere un brano dal libro di testo e rispondere a domande di comprensione. V.N. fatica a leggere ad alta voce e T.V. ha gravi problemi di fluenza. Nei P.D.P. è previsto che entrambi non leggano ad alta voce davanti ai compagni per evitare loro il disagio di una lettura difficoltosa.¹³

Quanto riportato nella pagina di diario, dimostra che lo strumento dispensativo “non leggere ad alta voce davanti a tutta la classe”, da un lato consente ai bambini di non evidenziare le proprie difficoltà davanti ai compagni, dall'altro, crescendo e acquisendo consapevolezza del proprio difetto, li fa sentire a disagio perché non partecipano all'attività come gli altri. Anche se negli ultimi due anni, grazie agli interventi educativi programmati hanno fatto entrambi notevoli progressi, la situazione non è del tutto risolta. Pertanto si conferma quanto evidenziato dal Prof. Caon:

[...] un primo dato concerne gli aspetti emotivi e il loro importantissimo ruolo nella fissazione dei ricordi, quindi l'influenza che la dimensione emotiva ha nella 'qualità' dell'apprendimento in termini di imprinting e di persistenza in memoria (Caon, 2008).

¹³ Dal diario etnografico di Nicole Pasin del 4 marzo 2024

Durante le attività scolastiche programmate, vengono utilizzati strumenti che hanno principalmente lo scopo di effettuare l'integrazione nella classe e di permettere una relazione efficace nel gruppo dei pari: attività in piccoli gruppi, Peer to Peer e brevi ricerche con l'utilizzo dell'Ipad.

“Maestra, T.V. mi disturba. Se dobbiamo lavorare insieme, lui non deve giocare, deve fare qualcosa anche lui come noi. Altrimenti che lavoro di gruppo è? E poi non possiamo farlo scrivere sul cartellone perché sbaglia le lettere”.¹⁴

Il lavoro a piccoli gruppi per costruire un cartellone in preparazione della festività del Carnevale, prevedeva la lettura sull'abbigliamento delle maschere regionali, il disegno e una breve descrizione delle stesse. Nonostante i compagni del gruppo siano abituati a T.V. e alle sue modalità di relazione, non sempre riescono a tollerare i suoi comportamenti disattenti e leggermente provocatori. In questo passaggio si evidenzia che T.V., presenta alcune comorbilità da ADHD (Disturbo da Deficit dell'Attenzione ed Iperattività). Il docente, nonostante sia presente, non può e non deve intervenire in modo invasivo durante il lavoro dei bambini, ma al tempo stesso deve accogliere anche le osservazioni del gruppo dei pari.

Quello che si può notare, in questo frangente, è in linea con le teorie della CAD: la disomogeneità del gruppo, che potrebbe portare arricchimento, non sempre produce questo effetto; in particolare negli alunni della scuola primaria, che sono ancora piccoli per accogliere, comprendere ed accettare la disabilità.

Probabilmente, la stessa attività proposta in un gruppo omogeneo con bambini con le stesse abilità di apprendimento, o come sostiene Gardner, con eterogeneità di intelligenze, porterebbe ad un risultato migliore. Non tanto dal punto di vista del contenuto, ma dal punto di vista della relazione emotiva, poiché tutti potrebbero partecipare con gli stessi strumenti alla pari.

Alla dimensione emotiva dell'apprendimento, tanto trascurata nella tradizione scolastica italiana, si intreccia quella cognitiva e relazionale che, nella nostra prospettiva, trova fondamento nel costruttivismo e nel socio-costruttivismo. (Caon, 2008)

¹⁴ Dal diario etnografico di Nicole Pasin del 7 marzo 2024

Si avverte un clima di leggero disagio da parte del piccolo gruppo, il quale si sente penalizzato rispetto agli altri gruppetti di bambini che procedono speditamente nel compito a loro assegnato. Questa sensazione viene confermata da T.V., che poco dopo si isola dal proprio gruppo e non vuole più partecipare alla costruzione del cartellone di Carnevale.

“Posso chiederti cosa succede? Perché non vuoi lavorare con gli altri?” chiedo a T.V. “Io non sono capace, loro vanno troppo veloci e io non ci riesco” mi risponde. “Ma tu disegni e colori molto bene, sei bravo, perché non dividete i compiti?”¹⁵

T.V. riprende a lavorare nel gruppo e si ritaglia lo spazio dedicato al disegno e al colore. Questo significa che il rinforzo positivo ha funzionato: T.V. può dare il proprio contributo nel piccolo gruppo con quello che meglio sa fare. Il clima è più disteso, non si sentono più lamentele e tensioni.

Gli strumenti adottati funzionano, ma il ruolo di mediatore dell'insegnante è sempre necessario. Come si è sostenuto in questo elaborato, i bambini con DSA hanno bisogno di un maggiore supporto da parte dell'adulto poiché la loro autostima non diminuisca. Sentirsi utili all'interno del piccolo gruppo e portare un contributo costruttivo li aiuta a provare meno difficoltà nell'esprimersi. Nel caso di T.V. la sua comunicazione non è stata verbale, poiché il disturbo della fluency del linguaggio è un ostacolo nella relazione coi compagni.

Si è potuto notare che questa sua difficoltà, nonostante nel tempo sia leggermente migliorata, è stata la più invalidante dal punto di vista sociale. La comunicazione poco fluida, soprattutto nei bambini, spesso impedisce loro di interagire, anche se vorrebbero esprimersi. Ma l'imbarazzo di non riuscire a parlare come vorrebbero, li mette in seria difficoltà, quindi rinunciano.

Vi sono studenti generalmente introversi ed estroversi, inclini all'autonomia o alla dipendenza, più solitari o maggiormente portati per la socievolezza, tendenzialmente riflessivi o impulsivi. Le caratteristiche personali summenzionate possono essere considerate delle tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano anche l'approccio e la gestione del compito scolastico; esse possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro e possono, almeno in parte, modificarsi a seconda della tipologia di relazione. Di particolare interesse glottodidattico è la dicotomia 'estroversione/introversione' poiché presenta una più ampia letteratura e perché è idea comune che estroversione e alto potenziale di apprendimento linguistico siano associate. (Caon, 2008)

¹⁵ Ivi, 7 marzo 2024

La scelta di valorizzare il talento grafico-pittorico di T.V., gli ha permesso di raccontare e raccontarsi con il corpo, farsi spazio nel piccolo gruppo di compagni e sentirsi maggiormente gratificato per essere stato partecipe del lavoro fatto insieme ai compagni.

Queste prime annotazioni hanno fatto comprendere l'importanza data alla valorizzazione del talento di ogni singolo alunno, con DSA e non. Tuttavia non sempre la scuola di oggi offre gli strumenti adatti per agire nel rispetto dei singoli e le abilità dei docenti riguardano soprattutto l'attenzione ai dettagli, la flessibilità e la capacità di problem solving, per proporre attività con quanto si ha a disposizione.

Un'altra osservazione da fare su V.N. è la seguente: in quanto alunno dislessico e disgrafico, ha imparato a parlare a 3 anni e, di conseguenza, fatica ad esprimersi davanti a tutti i compagni. Non presenta ritardi nell'apprendimento, ma la sua difficoltà maggiore è nello scrivere: non riesce a mantenere correttamente le righe o i quadretti del quaderno e la sua calligrafia è quasi illeggibile. V.N. ha a disposizione un PC personale, che usa dalla classe quarta, sia per scrivere, per fare ricerche o mappe concettuali.

Questa mattina ho affrontato con la classe una lezione di storia. L'argomento ha riguardato la civiltà dei romani. Ho iniziato una conversazione per comprendere le loro conoscenze pregresse e per aiutarli a generare collegamenti, che poi avrebbero dovuto inserire in una mappa concettuale che avrebbero costruito in coppia. Quando ho chiesto come volevano formare le coppie, alcuni bambini di sono proposti di lavorare con V.N., perché ha la fortuna di lavorare con il PC, e questo ai bambini piace molto. Dopo la conversazione, con domande stimolo per guidarli a ragionare sui concetti, i bambini si sono messi in coppia e hanno iniziato a sviluppare la mappa concettuale.¹⁶

Il lavoro a coppie risponde alle esigenze dei bambini con DSA, perché li mette a proprio agio. Infatti V.N. ha lavorato con molto interesse alla mappa concettuale assieme al compagno. Il PC ha aiutato molto la coppia e ha permesso a V.N. di dimostrare le proprie abilità informatiche: era lui ad avere il ruolo di leader all'interno della coppia. Il sentirsi a proprio agio, superando l'ostacolo della disgrafia, ha aumentato la sua autostima e gli ha permesso di far emergere caratteristiche di sé che in altre situazioni collettive avrebbero fatto fatica a palesarsi.

Le altre forme di intelligenza, infatti, non trovano un'adeguata valorizzazione, non solo nelle modalità di lavoro scolastico ma anche – e soprattutto, nella valutazione che determina l'esito intermedio o finale di un percorso scolastico.

¹⁶ Ivi, 22 marzo 2024

Secondo la nostra prospettiva – per cui l’attenzione è focalizzata sul riconoscimento delle differenze e sulla valorizzazione delle peculiarità di ogni singolo studente, anche in termini di intelligenze multiple – l’obiettivo è quello di elaborare:

- modelli operativi specifici per l’insegnamento delle lingue in cui vi sia attenzione per tutte le formae mentis degli studenti;
- una gamma ampia e integrata di attività che permettano non solo di valorizzare tutti gli studenti per quelli che sono i loro ‘relativi punti di forza’, ma di potenziare le intelligenze di ognuno affinché si riducano progressivamente i ‘relativi punti di debolezza’ (Caon, 2008).

La mappa concettuale sugli antichi Romani ha dimostrato le abilità cognitive della coppia: le connessioni logiche che sono state effettuate non hanno evidenziato lacune o difficoltà di alcun genere. Il correttore automatico del programma informatico, ha aiutato V.N. a non inserire errori nelle parole e questo lo ha gratificato molto.

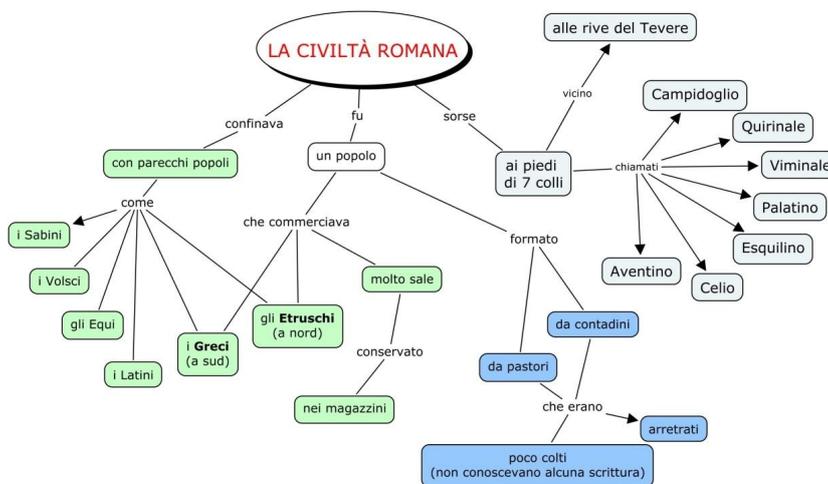


Figura 5 : mappa concettuale sulla civiltà Romana
Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/50/11/c2/5011c2dfea7dd523d242a2c67dc29bf1.jpg>

Mentre la coppia lavorava sulla mappa concettuale, il clima era sereno: ciò a dimostrazione di quanto affermato in precedenza.

Alcuni strumenti compensativi non solo aiutano l'alunno DSA negli apprendimenti, ma permettono loro di rilassarsi e di concentrarsi sul compito da svolgere, superando gli ostacoli che i loro disturbi gli provocano. Inoltre, strumenti come le mappe concettuali favoriscono l'ampliamento delle strutture lessicali dei bambini e li aiutano a memorizzare meglio i concetti per poterli esporre successivamente con facilità.

Al fine di riconoscere le differenze per valorizzarle, occorre far lavorare gli studenti su un'ampia gamma di attività glottodidattiche differenti affinché essi possano migliorare rispetto ai loro punti di debolezza, consolidare i loro punti di forza e mettere a disposizione della classe o dei compagni le loro competenze particolari (Caon, 2008).

Nei passaggi proposti in questa fase della ricerca, seppur limitata, si può affermare che la componente emotiva è presente nelle fasi di apprendimento degli alunni con DSA e che, se non accolta e ben compensata potrebbe portare lo studente ad abbandonare gli studi e a non proseguire con un percorso universitario, nonostante abbia competenze specifiche da valorizzare.

Le analisi effettuate, attraverso le osservazioni sul campo, hanno prodotto le seguenti considerazioni:

- gli strumenti compensativi sono efficaci se non provocano disagio o discriminazione nell'alunno. Se da un lato si sente tranquillo nell'uso dello strumento, dall'altro potrebbe percepire disagio nel momento in cui non si sente uguale ai compagni;
- gli strumenti compensativi facilitano non solo l'apprendimento linguistico, l'aumento del lessico e la struttura della frase, ma, se utilizzati con una metodologia Peer to Peer o a piccoli gruppi, possono portare alla valorizzazione delle competenze dell'alunno con DSA e far emergere le sue peculiarità anche di fronte alla classe.

Questo favorisce l'aumento dell'autostima e la motivazione all'apprendere.

Quello che si è potuto constatare durante questo percorso di rilevazione, è che l'emotività e la componente psicologica incidono sulla motivazione dello studente a impegnarsi nello studio. La stigmatizzazione che spesso accade negli ambienti scolastici, nei confronti di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, che si manifestano attraverso difficoltà nell'esposizione, nella lettura o nell'eloquio, può produrre effetti negativi sulla decisione o meno degli alunni di continuare gli studi.

L'alunno, crescendo, potrebbe portare con sé tali disagi, oltre alla fatica di apprendere e per questo motivo potrebbe non considerare il proprio futuro all'interno del sistema scolastico come l'Università, ad esempio.

Anche la valorizzazione delle competenze specifiche, sulla scorta delle teorie di Gardner, può favorire la convinzione interiore di poter riuscire in un percorso di studi più lungo e non obbligatorio. Tuttavia è necessario che i docenti abbiano la capacità di riconoscere i talenti fin dalla scuola primaria, affinché alunni e famiglie possano coltivarli nel tempo e iniziare a pensare in prospettiva, ad un percorso scolastico che favorisca lo sviluppo di tali competenze.

3.3 Metodologia, strumenti, approccio della ricerca sociale ed analisi dei dati raccolti

In questo paragrafo del terzo capitolo, come è stato anticipato in precedenza, si vuole dare spazio ad una ricerca effettuata su 104 ragazzi e ragazze.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di completare l'analisi qualitativa effettuata con la ricerca etnografica e aggiungere dati all'analisi effettuata.

L'approccio misto ha permesso di confrontare i dati qualitativi e quantitativi, supportando in modo più preciso e scientifico l'ipotesi che lo studente con DSA riesce a proseguire il proprio percorso di studi se, fin dai primi anni di scuola, è in grado di superare le barriere psicologiche, vivendo in un contesto scolastico accogliente ed emotivamente poco frustrante.

Prima di analizzare nel dettaglio i dati della ricerca, ci sembra opportuno affrontare il campo della ricerca sociale e le sue teorie.

Generalmente la ricerca in campo sociale è fatta per ampliare o migliorare il livello di conoscenza della realtà, per migliorare la capacità di descrivere i fenomeni sociali.

Poiché la descrizione precisa di un fenomeno sociale è abbastanza complessa, in questo elaborato non si ha l'obiettivo di raggiungere livelli "alti" di conoscenza. Tuttavia, vi è la possibilità di analizzare i dati raccolti ed estrarne alcune considerazioni.

In realtà, predizione e spiegazione sono la stessa cosa; quanto più si è in grado di spiegare ciò che è successo, tanto più si è in grado di predire ciò che accadrà in futuro (Homans, 1976).

Nonostante nella ricerca effettuata appositamente per questo elaborato, si siano incontrate non poche difficoltà, si può ipotizzare di poter apportare una descrizione, una spiegazione e una previsione dei comportamenti sociali degli intervistati, cercando di rilevare “pattern” costanti tra i soggetti intervistati.

Vi sono numerosi esempi in letteratura, tuttavia si può affermare, come descritto nei paragrafi precedenti, che ogni gruppo sociale (famiglia, azienda, sistema educativo, ecc.), basa le proprie relazioni e il proprio funzionamento su dinamiche regolari, che spesso si ripetono, si tratta di comportamenti usuali e ripetitivi.

Quello che si cercherà di evincere in questo elaborato, sono le regolarità nei comportamenti dichiarati dai soggetti intervistati, per poi poterle descrivere ed eventualmente individuarne le cause, pur nella consapevolezza che non esistono leggi di comportamento deterministiche, ma solo probabilistiche. Altri autori sostengono invece che la conoscenza degli eventi sociali si ottiene se si riesce a "comprendere" il punto di vista dell'altro, utilizzando l'empatia.

Esistono quattro modalità per rispondere al perché si verifica un evento:

- dare una spiegazione nomologica, dimostrando che l'evento si riferisce ad una legge;
- dare una spiegazione analogica, evidenziando gli aspetti simili con un altro evento;
- dare una spiegazione funzionalistica, cioè rivolta alla funzione dell'evento;
- dare comprensione del significato dell'evento (comprensione) (Bruschi 1990).

Pertanto, se attraverso la ricerca qualitativa si riesce a dare una spiegazione all'evento singolo, si deve poi cercare di classificarlo all'interno di una categoria di eventi.

Questo perché la teoria sociale si occupa di spiegare e di identificare i meccanismi che determinano il comportamento dei singoli attori (Schmid 1994).

Se da un lato si sostiene che si può acquisire una conoscenza scientifica dei fatti sociali, si può anche esaminare come si articola l'attività di ricerca, ovvero l'individuazione di una procedura, che implica una sequenza ordinata di fasi a cui ci si deve attenere per raggiungere lo scopo della ricerca (Campelli, 1993).

Il processo di ricerca è rappresentato come un percorso circolare, come suggerisce Wallace (1971). Grazie a questo metodo è possibile correggere gli errori in itinere:

anche nella medesima indagine, tra “dati” e ipotesi esiste un rapporto circolare, e non semplicemente lineare (Campelli 1993).

Il percorso di ricerca inizia da una domanda teorica, che emerge nel ricercatore l'osservazione di un evento significativo, al quale si potrebbe rispondere in modo scientifico. Successivamente vengono formulate delle ipotesi da testare attraverso esperienze empiriche; quindi, si calcolano parametri statistici sintetici e si formulano generalizzazioni empiriche.

Per quanto riguarda la teoria di Wallace, egli definisce il metodo deduttivo come il processo di “discesa” dalle teorie generali all'osservazione empirica, mentre il metodo induttivo rappresenta la “salita” dall'esperienza empirica alle teorie generali.

Tuttavia, non è possibile eliminare l'aspetto teorico, poiché anche una semplice indagine in campo sociale richiede una conoscenza di base comune. Questa conoscenza è fondamentale per selezionare gli argomenti da approfondire e gli indicatori da utilizzare.

Pertanto, nella teoria circolare di Wallace, si ripropone uno schema di continuità in cui sono impegnate tutte le forme intellettuali, compresa la creatività. (Campelli 1993).

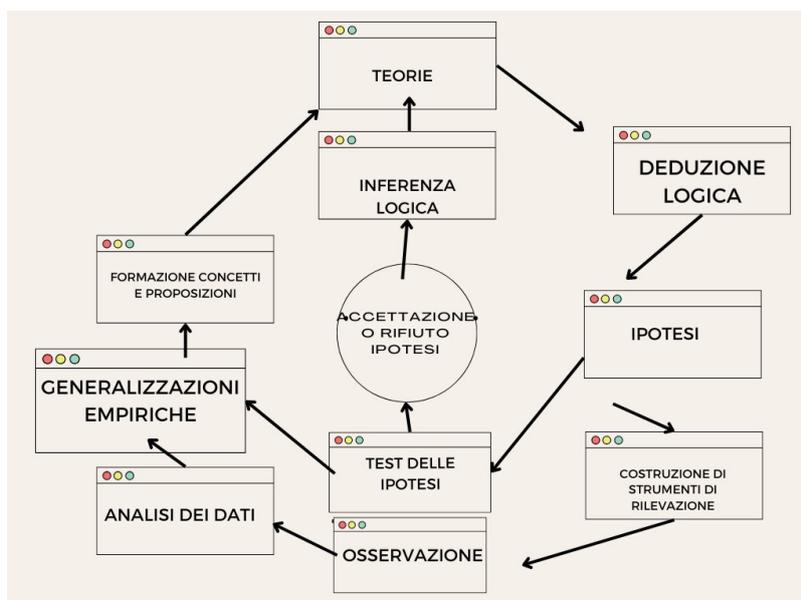


Figura 6: processo circolare della ricerca quantitativa di Wallace

Fonte: produzione propria tratta da “The Logic of Science in Sociology”, W. Wallace, 1971

In questo elaborato non verrà effettuato l'intero percorso delineato da Wallace, perché le finalità sono circoscritte. Ci si muoverà attorno al quadrante nord, per analizzare una singola proposta teorica.

A volte l'analisi mette a confronto diverse teorie, con il proposito di individuare quella più utile e, a tal fine, si possono utilizzare alcuni criteri di valutazione:

- precisione nella descrizione dei concetti e delle relazioni tra essi;

- coerenza interna;
- coerenza esterna;
- ampiezza dell'ambito di applicazione;
- valore informativo;
- valore euristico;
- relativa semplicità;
- controllabilità empirica (Sjöbolm 1977).

Dopo la formulazione di un'ipotesi, si passa alla fase successiva che riguarda:

- l'individuazione di strumenti per la rilevazione dei dati mediante un'indagine "sul campo";
- l'elaborazione e analisi dei dati che porterà a una seconda interpretazione del fenomeno che sarà quantitativa e qualitativa.

L'interpretazione dei dati, dal punto di vista quantitativo, parte dalla comprensione dei fenomeni qualitativi, e contemporaneamente, l'interpretazione di dati qualitativi è guidata dall'acquisizione delle regolarità di cui fanno parte gli eventi da studiare (Wilson, 1989).

Riprendendo la ricerca effettuata, il primo dato che emerge dalle risposte ricevute, riguarda il genere: l'80,8% delle risposte proviene da persone di genere femminile. Su questo dato si possono fare delle inferenze relative al fatto che questa categoria di persone è generalmente più propensa a compilare un questionario ed impiegare 10 minuti del proprio tempo per dare il un contributo.

Sesso:

104 risposte

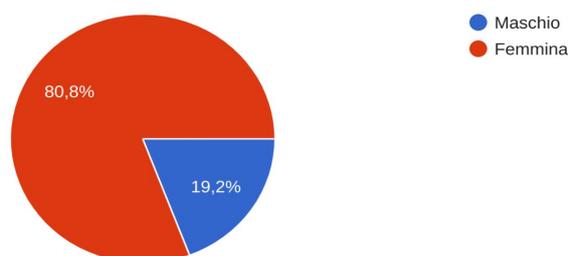


Figura 7: rilevamento del genere dei partecipanti al questionario online
Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti

Il secondo item è relativo alla data di nascita. Si comprende che il 15,4% delle risposte è stato dato da ragazzi di 22 anni, cioè già diplomati. E' la fascia di età più giovane, probabilmente più propensa a consultare i social network su cui è stato postato il questionario. L'8,7% delle risposte è arrivato da persone tra i 30 e i 33 anni: questo dato dimostra che il 17,4% totale, è già inserito presumibilmente nel mondo del lavoro e distante da temi relativi al percorso di studi.

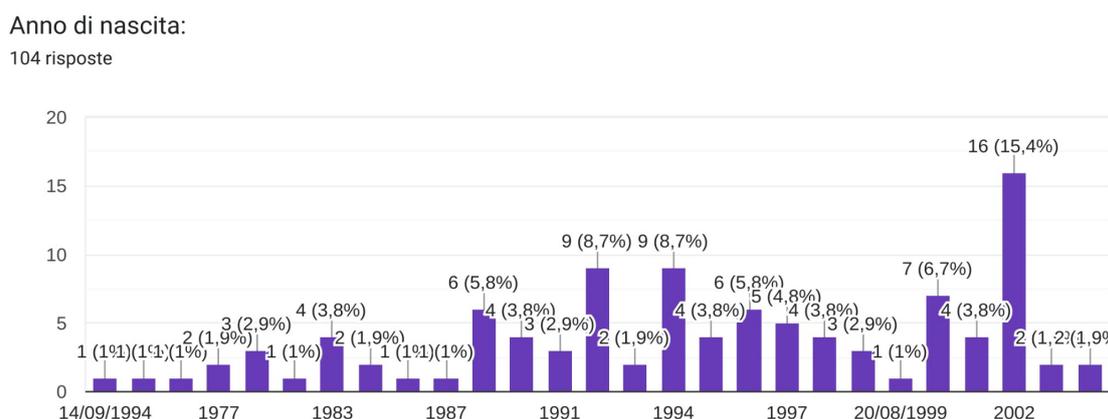


Figura 8: rilevamento dell'anno di nascita dei partecipanti al questionario

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti

La maggior parte delle risposte quindi è di 1/3 fra tutti i partecipanti, con un panel del 32,8% totale. La fascia di età tra i 22 e i 33 anni si è dimostrata quella più propensa a rispondere, e si può ipotizzare che abbiano dimostrato un dato di sensibilità maggiore rispetto ad altri.

Prima di passare ai dati più interessanti per l'analisi di questo elaborato, si propone l'ultimo dato anagrafico, che certifica la nazionalità degli intervistati.

Nazionalità:

101 risposte

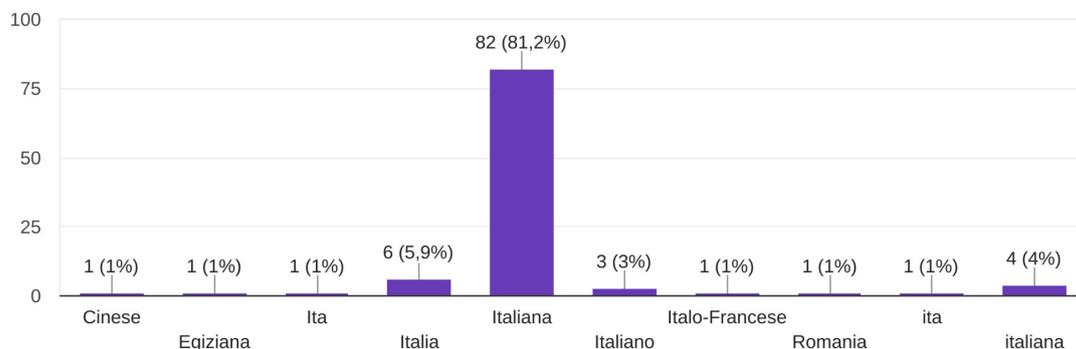


Figura 9: rilevamento della nazionalità dei partecipanti al questionario

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti

Il dato è chiaro ed inequivocabile: il 90% degli intervistati è di nazionalità italiana. Il significato di questo dato è abbastanza dubbio, pertanto ci si è posti in fase di analisi alcuni quesiti: il questionario doveva essere stilato anche in lingua inglese, per allargare il panel dei partecipanti? Oppure l'interesse verso i Disturbi Specifici Dell'apprendimento non riguarda studenti di nazionalità straniera? In questa fase ci si può porre solo dei quesiti, ai quali tuttavia non è semplice dare risposte.

I primi dati anagrafici, ci restituiscono queste risposte: l'80,8% degli intervistati è di genere femminile, verosimilmente la quasi totalità italiana nella fascia di età dai 22 ai 33 anni.

La quarta domanda della ricerca è stata la seguente: *indicare l'indirizzo scolastico completo* (es: liceo classico, istituto tecnico meccanico, istituto professionale enogastronomico, etc.)

A questa domanda aperta hanno dato risposta 59 intervistati su 104 questionari somministrati, cioè il 56,73%. Durante l'analisi dei dati, nonostante la domanda fosse aperta, è stato possibile effettuare 3 tipi di raggruppamento: percorso di studi umanistico, scientifico o tecnico.

1. 23 intervistati frequentano o hanno frequentato un percorso di studi relativo all'area umanistica.
2. 13 intervistati frequentano o hanno frequentato un percorso di studi relativo all'area scientifica.
3. 20 intervistati frequentano o hanno frequentato un percorso di studi di tipo tecnico.

I dati danno un'informazione: 13 persone, cioè il 12,49% dei ragazzi o delle ragazze che hanno risposto a questa domanda, ha sostenuto un percorso di studi di tipo scientifico, nella maggior parte dei casi un liceo. L'ambito umanistico è quello più scelto, probabilmente per il fatto che la maggior parte di persone è di genere femminile e più propenso a questo tipo di studi. Questo dato, incrociato con quello della domanda sul genere che proponeva l'80,8% di risposte al questionario registrate dal genere femminile, trova una conferma in una ricerca effettuata da AlmaLaurea nel 2018, che ha studiato la diversa composizione delle Facoltà Universitarie.

Perché le donne si laureano prevalentemente in materie umanistiche

La crescita della partecipazione femminile agli studi universitari è infatti ancora accompagnata da una **sotto-rappresentazione** delle donne nelle **facoltà scientifiche, di ingegneria e statistica** e una **sovra-rappresentazione** in quelle **umanistiche** (psicologia, lingue, lettere, insegnamento).

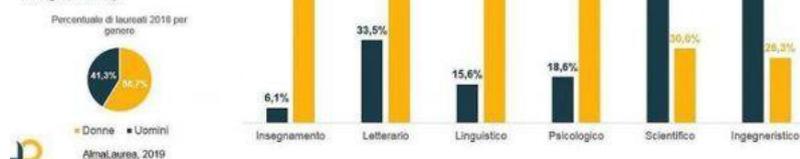


Figura 10: percentuale di uomini e donne laureati nel 2018 per tipo di corso
Fonte: www.repubblica.it

In base ad un articolo pubblicato sul quotidiano la Repubblica¹⁷, la diversità e la distanza di genere iniziano a scuola, poiché lo stereotipo più diffuso è che ci siano materie “più da maschi” ed altre “più da femmine”.

In questa tesi si è parlato dello stereotipo di genere e l'articolo di Repubblica ne dà conferma, evidenziando che tale distinzione tra materie più adatte alle donne o agli uomini è emersa in 5 ragazzi su 10.

Quindi le donne sarebbero meno inclini ad intraprendere carriere accademiche e lavorative in ambito scientifico solo perché è radicata l'idea che la scienza appartiene al genere maschile. Il mondo della scienza è stato da sempre dominato dagli uomini, ma non perché le donne non ne

¹⁷https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/gender-gap-le-donne-presentano-il-conto/2020/01/20/news/il_divario_di_genere_comincia_dai_banchi_di_scuola_ragazze_fatevi_largo_nelle_materie_scientifiche_-243847948/

fossero all'altezza, quanto piuttosto perché a loro non veniva data la possibilità di frequentare gli studi universitari. Per loro il ruolo era stato definito all'interno delle mura domestiche.

Tuttavia, la domanda principe di questo elaborato è relativa al vissuto scolastico, alle emozioni percepite e ai sentimenti di autostima provati.

In questa fase di analisi, la domanda che ci si deve porre è se la scelta così alta di scuole di stampo umanistico, dipenda anche dalla percezione di poter ricevere un supporto maggiore in caso di soggetti con disturbi DSA. Licei pedagogici o licei classici, non hanno materie di indirizzo come matematica, fisica o informatica: ciò fa pensare che alunni con DSA, pensino di avere maggiore facilità di riuscita in percorsi dove lo studio delle materie dipende dall'impegno e dalla volontà e non dalla capacità logico-matematica personale.

Questo aspetto va in contrasto con quanto affermato nei paragrafi teorici, in cui si è proposta la teoria delle intelligenze multiple di Gardner. L'ipotesi di scuole più accoglienti e in grado di valorizzare il talento originale degli individui intervistati, ricade su quelle di stampo umanistico, in cui la pedagogia, la psicologia e le scienze umane sono materie trainanti. L'inferenza che si può dedurre è che nell'immaginario degli studenti con DSA, gli insegnanti di tali materie siano più sensibili verso situazioni problematiche, di quelli delle materie scientifiche.

Tuttavia questo dato non è certo, pertanto si è deciso di confrontarlo con una ricerca svolta nell'a.s. 2012/2013 (Genovese, Guaraldi, Ghidoni, 2013), in cui si riscontra una ripartizione simile:

La maggior parte di studenti con DSA pare privilegiare studi di tipo umanistico, mentre cala la presenza nei corsi delle aree giuridiche e scientifiche, così come per gli studenti con disabilità, le scienze mediche rimangono quelle con il più basso tasso di presenza di studenti con DSA. Probabilmente, la scelta di privilegiare le discipline umanistiche è data dal fatto che vi sono problematiche maggiori – in merito allo studio e all'elaborazione dei contenuti – nelle materie in cui il calcolo matematico occupa un ruolo particolarmente incisivo e preponderante (Genovese, Guaraldi, Ghidoni, 2013).

La domanda successiva che potrebbe confermare questo dato, è stata la seguente: *che università o corso tecnico/professionale post diploma intendi intraprendere o hai intrapreso?*

I dati rilevati sono stati raggruppati in base alla classificazione precedente, per avere un parametro di confronto il più oggettivo possibile.

Le risposte a questa domanda aperta sono state 82, alcuni intervistati infatti hanno un'età superiore rispetto a chi deve scegliere di intraprendere un percorso universitario. E' stata

aggiunta l'area medica, in quanto questa categoria non è presente negli studi di scuola media Superiore:

- 32 risposte degli intervistati sono da inserire nell'area umanistica
- 19 risposte degli intervistati sono da inserire nell'area scientifica, in particolare ingegneria
- 6 risposte degli intervistati sono da inserire nell'area medica
- 25 studenti non hanno dato indicazioni precise.

I dati raccolti grazie a questo item confermano ulteriormente la propensione delle persone intervistate, in età utile per scegliere un percorso universitario, ad indirizzarsi verso Facoltà Umanistiche.

Pertanto, per quanto riguarda l'ambito della ricerca di questo elaborato, possiamo confermare questo tipo di tendenza. In base alle teorie sopra citate possiamo formulare alcune ipotesi di risposta:

1. è presente la percezione che gli studi umanistici siano meno difficoltosi, anche per gli alunni con DSA;
2. vi è l'ipotesi che le scuole di tipo umanistico siano più attente agli alunni con disagio;
3. vi è l'ipotesi che gli strumenti dispensativi e compensativi previsti dalla normativa anche per la frequenza universitaria, non sono sufficienti a tranquillizzare gli studenti con DSA;
4. vi è l'ipotesi che gli studenti con DSA, tra cui dislessici e discalculici, pensino di non riuscire a terminare gli studi di tipo scientifico.

La quinta domanda è stata orientata a comprendere che tipo di disturbo era presente nelle persone intervistate. E' da notare che pochi hanno rivelato questo dato, nonostante il questionario fosse anonimo. Questo ci fa ipotizzare che vi è ancora timore di essere etichettati o stigmatizzati, dichiarando il proprio disagio.

Se hai uno o più DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento), specifica quale o quali.

14 risposte

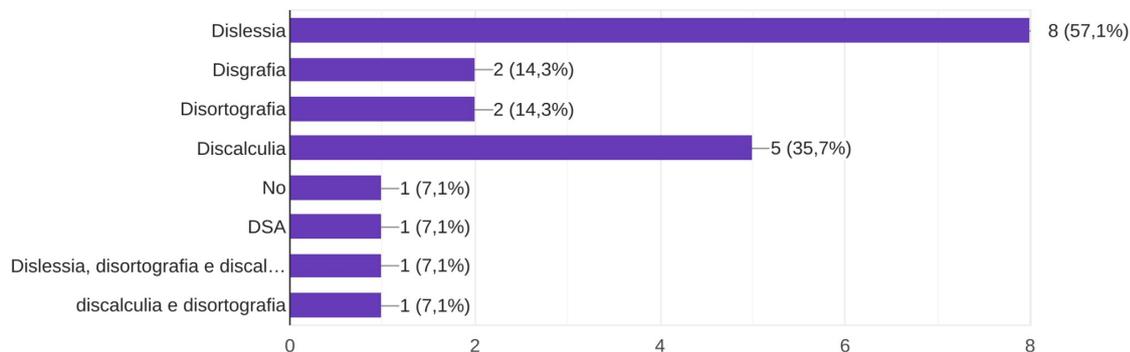


Figura 11: ripartizione dei DSA segnalati dai partecipanti

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

I dati riportati nel grafico mostrano una maggioranza di studenti dislessici e discalculici, a conferma di quanto affermato in precedenza. La dislessia è il disturbo più frequente, ma è seguito dalla discalculia, che in parte giustifica la difficoltà ad affrontare percorsi di studi in area scientifica.

La domanda che segue è tra le più significative del questionario, per quanto riguarda la ricerca desiderata degli studenti con DSA: *quali tra le seguenti aspirazioni sono importanti per te?*

Quali tra le seguenti aspirazioni sono importanti per te? Segna un massimo di 5.

104 risposte

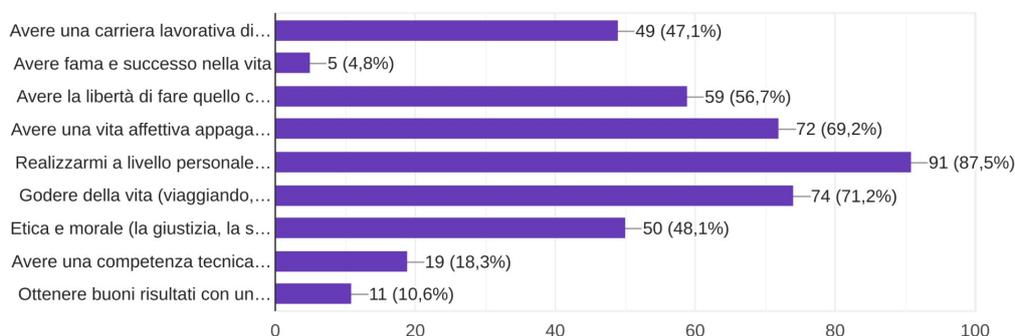


Figura 12: percentuale delle aspirazioni ritenute importanti dai partecipanti

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

Il dato che balza subito agli occhi è quello dell'87,5% relativo alla risposta *realizzarmi a livello personale*, c'è quindi, tra gli intervistati, un forte desiderio di autorealizzazione. Seguono il piacere della vita (*godere della vita viaggiando, avendo tempo libero, ecc*) con il 71,2% ed *avere una vita affettiva appagante* con il 69,2%, per elencare la triade di risposte posizionate all'apice.

Questi dati riconducono nell'immediato alla teoria di Maslow, nota come "piramide dei bisogni" creata a supporto della teoria dei bisogni individuali.

Le risposte emerse coincidono con i livelli di organizzazione e soddisfazione previsti da Maslow: sicurezza, socialità e autorealizzazione, senza trascurare i livelli intermedi che rappresentano il non fattuale e che meritano attenzione.



Figura 13: la scala di Maslow

Fonte: <https://psicoadvisor.com/maslow-e-la-piramide-dei-bisogni-566.html>

Semplificando la teoria di Maslow nei suoi concetti principali, egli riteneva che ogni individuo ha dei bisogni, i quali possono essere classificati in una gerarchia a cinque livelli, rappresentati visivamente all'interno della piramide sopra indicata. Alla base della piramide troviamo i bisogni fisiologici, i quali vanno soddisfatti per garantire la sopravvivenza dell'individuo. Al secondo livello sono collocati i bisogni di sicurezza, che comprendono la sfera fisica, economica e la protezione da pericoli. Solo una volta soddisfatti questi primi due livelli basilari, l'individuo può concentrarsi sui bisogni più complessi. Al terzo livello ci sono i bisogni di appartenenza e di amore, che riflettono il desiderio umano di connessione con gli altri. Al quarto livello vengono collocati i bisogni di stima, sia nei confronti di sé stessi, che da parte degli altri;

soddisfare questi bisogni conduce alla possibilità di raggiungere il vertice della piramide in cui troviamo i bisogni di autorealizzazione. In questo quinto e ultimo livello è possibile, grazie al senso di autostima e rispetto personale acquisito in precedenza, realizzare il proprio potenziale. Maslow sosteneva che gli individui non possono ambire ai livelli superiori della piramide, se prima non hanno soddisfatto i bisogni appartenenti ai livelli inferiori. La piramide di Maslow offre quindi una visione gerarchica della motivazione umana, evidenziando come i diversi bisogni influenzino lo sviluppo personale e il comportamento di ogni singolo individuo.

Le risposte ricevute dagli intervistati, in merito alla domanda posta sui loro desideri rispetto all'intraprendere un percorso universitario, si coniugano perfettamente con questa teoria. Se il 90% delle risposte dichiara che vuole continuare a studiare per raggiungere la propria realizzazione, significa che ha già superato il livello di autostima, tanto auspicato per gli studenti con DSA e non. La soddisfazione del bisogno di autostima è uno dei principi base necessari di cui si è parlato nei paragrafi precedenti, riferendosi alle CAD proposte dal Prof. Caon.

Ogni studente ripone nella scuola, nella singola disciplina, motivazioni proprie che attivano emozioni e processi cognitivi differenti (stati di tranquillità o di ansia, rapporto positivo o negativo con il docente e con la disciplina, affinità con gli interessi personali) e che, di conseguenza, influenzano l'apprendimento linguistico. Quanto all'intensità, essa può esser generata da fattori esterni alla scuola (ad esempio, alla scelta dei genitori di far frequentare un tipo di scuola anziché un altro in cui la letteratura può avere una rilevanza maggiore o minore). (Caon, 2022).

L'aspetto della motivazione è legato all'autostima, la quale a sua volta si ottiene grazie alla relazione che lo studente ha con il docente, il quale deve dimostrarsi in grado di soddisfare le necessità individuali degli alunni e il loro bisogno di essere riconosciuti e valorizzati in base ai propri talenti.

I dati di questa domanda del questionario evidenziano che gli studenti hanno superato il proprio livello di autostima e puntano all'autorealizzazione. Si può quindi ipotizzare che abbiano ricevuto dalla scuola incentivi per credere in se stessi, indipendentemente dalle proprie difficoltà di apprendimento.

Anche il dato dell'aspirazione a godere della propria vita, pari al 71,2% delle risposte, rimanda all'idea che vi sia stato un superamento dei bisogni primari che che gli studenti ambiscono al

livello successivo, che riguarda la necessità di affiliazione e di appartenenza. E' probabile che gli intervistati ne abbiano già fatto esperienza, nei percorsi di studi precedenti, e che pertanto ne conoscano il significato. Appartenere ad un gruppo e socializzare con i membri dello stesso, rappresenta il primo livello di inclusione. Questo concetto rappresenta uno dei focus principali di questa disamina e pertanto il dato indica che sono anni che la scuola si impegna in tale direzione, visto che la fascia di età degli intervistati che hanno dato le maggiori risposte è dai 22 ai 33 anni. Pertanto si può inferire che negli ultimi due decenni, questi studenti, già dalla scuola primaria, hanno fatto esperienza di inclusione e ne conoscono significati e peculiarità. Il 69,2% dichiara inoltre di voler per avere una *vita affettiva appagante*: anche questo dato si interseca con i due precedenti.

Sei soddisfatto della tipologia di scuola o università che stai frequentando o hai frequentato?
Questa è la domanda successiva posta nel questionario.

Sei soddisfatto della tipologia di scuola o università che stai frequentando o hai frequentato?
104 risposte

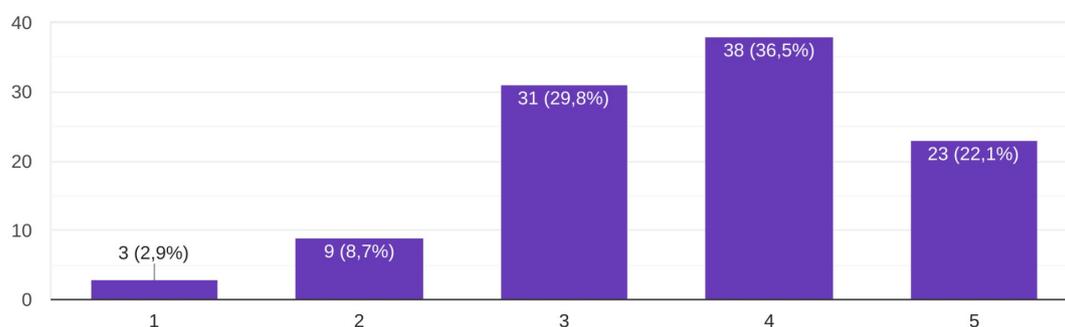


Figura 14: indice di gradimento rispetto alla tipologia di istruzione seguita
Fonte:analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

Se consideriamo i livelli 4 e 5 di questa scale, che rappresenta il 36,5% e il 22,1% delle risposte, si può dedurre che vi sia un buon livello complessivo di soddisfazione riguardo alla scuola frequentata. Il totale delle percentuali è del 58,6%, che è la metà della totalità delle risposte degli intervistati.

Questo dato è allineato con le risposte date alla domanda precedente, che abbiamo analizzato approfonditamente. Anche il controfattuale rappresenta un dato significativo, perché l'11,6%

ha risposto negativamente. Ovviamente i fattori che incidono sulla bassa o alta soddisfazione rispetto alla scuola frequentata sono molteplici e non sono espressi in questo questionario.

Tuttavia, se incrociamo anche questo dato, con quelli precedenti, si può intuire che la soddisfazione del percorso scolastico è legata all'approccio degli insegnanti, alle modalità di insegnamento e alla riuscita nel raggiungimento dei propri obiettivi scolastici.

Durante questo percorso, si è sottolineato molto quali aspetti dell'intelligenza emotiva entrano in gioco nella percezioni di aver frequentato una buona scuola: l'organizzazione, il rapporto empatico con i docenti, le facilitazioni per gli alunni con DSA e tutto ciò che riguarda le aree comportamentali dei compagni e della classe in cui uno studente è inserito.

La domanda appena discussa si lega con quella successiva, come controprova delle risposte date: *pensi che il tuo percorso scolastico superiore ti permetta o ti abbia permesso un accesso facilitato agli studi universitari?*

Pensi che il tuo percorso scolastico superiore ti permetta o ti abbia permesso un accesso facilitato agli studi universitari?

104 risposte

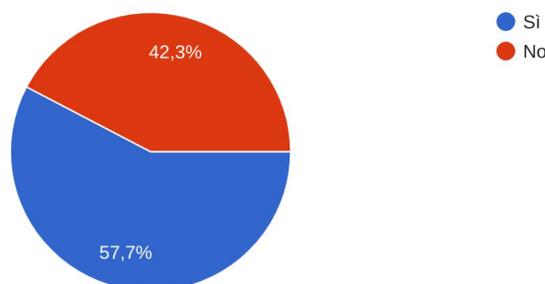


Figura 15: percentuale di influenza del percorso scolastico superiore sull'accesso agli studi universitari

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

Come si evince dai dati il 57,7% ritiene che il proprio percorso scolastico sia stato preparatorio all'ingresso negli Atei. Questo può significare che le persone che hanno risposto, ritengono di aver ottenuto un buon grado di preparazione e che il clima interno alla classe è stato gratificante e motivante. In questa domanda, non è stata fatto un distinguo in merito al tipo di scuola frequentata, pertanto non è possibile sapere se il livello di insoddisfazione, che è pari al 42,3%, è dovuto ad un liceo o ad un istituto di preparazione tecnica.

Per comprendere meglio queste risposte occorre passare alla domanda successiva che riguarda l'effettiva decisione di intraprendere o meno un percorso universitario.

Dopo il diploma:
104 risposte

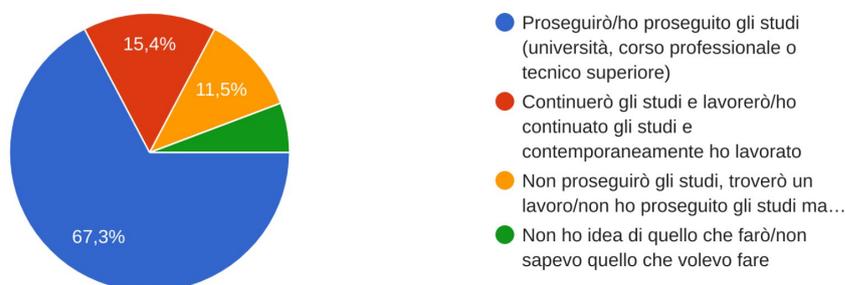


Figura 16: percentuale delle scelte post-diploma dei partecipanti
Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

Il 67,3% degli intervistati ha deciso di proseguire gli studi, questo risultato, unito al 15,4% che oltre a studiare, lavorerà, propone una percentuale alquanto elevata, ovvero pari al 82,7% degli intervistati. Se si coniuga questa risposta con quella precedente si può ipotizzare che vi è una sostanziale fiducia nei percorsi di studi universitari, anche negli studenti con DSA. Si può quindi immaginare che una buona parte delle persone intervistate hanno trovato accoglienza ed inclusività in tutti i livelli delle scuole frequentate, fin dalla scuola primaria, e che il proprio livello di autostima è aumentato permettendo loro di decidere di proseguire gli studi. Inoltre, se il livello di fiducia è alto, si può ipotizzare che gli studenti con DSA e non, abbiano ricevuto dalla scuola ciò che si aspettavano, ma soprattutto hanno ottenuto accoglienza, ascolto, dialogo e partecipazione.

La scuola guadagna la fiducia degli studenti, se i docenti rispondono attraverso metodologie attive o se riescono ad instaurare un rapporto empatico con i loro studenti in una realtà di classe come quella proposta dalle CAD. E' presumibile che la decisione di proseguire gli studi, non dipenda dal livello percepito di preparazione, ma che riguardi soprattutto la sfera emozionale, che si oscilla tra il vissuto del passato e il percepito del futuro.

L'idea di trovare un clima accogliente e facilitante potrebbe aver influenzato la scelta di proseguire gli studi in molti dei campioni presi in oggetto.

L'ultima domanda, a cui si vuole fare riferimento riguarda le risposte date dagli alunni con DSA, che come si è sottolineato in precedenza, sono minimali, per motivi a nostro avviso di privacy. Potremmo ipotizzare che alcuni degli studenti che non hanno dato la loro risposta a questa domanda, abbiano qualche DSA.

Alla domanda se il disturbo DSA ha influenzato la scelta nel proseguire gli studi si sono ottenute queste risposte:

Rispondi solo se hai un DSA e intendi proseguire o hai proseguito gli studi universitari. Il fatto di avere un DSA in che modo ha influenzato la tua scelta?

11 risposte

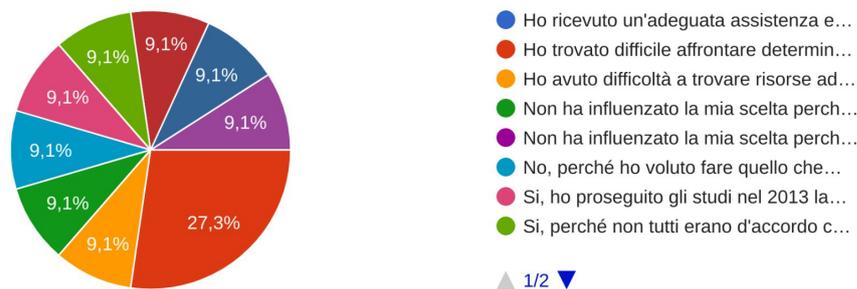


Figura 17: impatto del DSA sulla scelta di proseguire con gli studi universitari

Fonte: analisi dei dati basata sul feedback dei partecipanti al questionario

Solo il 18,2% degli intervistati ha dato una risposta negativa. Pertanto il fattore DSA non ha influenzato, nella maggior parte dei casi, la scelta di proseguire gli studi universitari.

Queste ultime risposte confermano i dati precedenti, e cioè che gli alunni con DSA, che hanno effettuato un percorso inclusivo, con docenti accoglienti e motivanti, hanno alimentato la propria autostima tanto da considerare di proseguire gli studi e ottenere gli obiettivi desiderati, tra cui la realizzazione di se stessi.

La sintesi delle due analisi, quella della ricerca etnografica in campo educativo e quella della ricerca sociale con il questionario, riportano alcune costanti, che ci si era riproposti di cercare tramite questi strumenti, per confermare l'ipotesi iniziale della tesi.

Dalla ricerca etnografica in campo educativo alla ricerca sociale, sono stati ripercorsi virtualmente gli anni scolastici di un alunno con DSA, a partire dalla scuola primaria, fino all'inserimento all'Università. Questo ha dato la possibilità di avere un continuum rispetto alle informazioni necessarie per individuare le costanti che si sono andate ricercando.

Pertanto, si può sostenere che, per uno studente con DSA, esistono bisogni che si ripetono nell'arco di tutta la sua carriera scolastica e che, se ben accolti, possono garantirgli il raggiungimento degli obiettivi.

I pattern riscontrati riguardano:

1. la necessità di un sistema scolastico inclusivo, che metta a proprio agio lo studente.
2. docenti in grado di promuovere un ascolto attivo, sia nei confronti dello studente che nei confronti dell'ambiente in cui è inserito.
3. Una spinta motivazionale dello studente, per ottenere buoni risultati, basata sulla ricerca di realizzazione personale.
4. La differenziazione di strumenti metodologici didattici, che favoriscano l'apprendimento, senza creare difficoltà o discriminazione nello studente.
5. L'inserimento in classi che permettano l'emergere dei talenti individuali, grazie all'incoraggiamento sia da parte dei docenti che del gruppo classe stesso.

Pertanto, a fronte delle diverse teorie affrontate in questo elaborato, si può confermare che uno studente con DSA, a prescindere dagli strumenti compensativi e dispensativi, possa effettuare il proprio percorso di studi e ottenere risultati soddisfacenti, se le istituzioni scolastiche, i docenti e i compagni di classe, tengono in considerazione, non solo gli apprendimenti di materie tecniche, ma anche l'acquisizione di competenze trasversali. Si può affermare che queste ultime, fungono da base di appoggio all'acquisizione delle competenze tecniche: senza la comunicazione, il dialogo, l'empatia, la collaborazione e la cooperazione, il "leggere e il far di conto" subirebbero un notevole rallentamento.

Conclusion

[...]...una metodologia orientata innanzitutto alla costruzione di una relazione significativa e di una comunicazione efficace che, nel suo realizzarsi, limiti l'ansia e, possibilmente, dia piacere. (Caon, 2022)

With this quote from Professor Fabio Caon, we aim to conclude this work, which is based on the hypothesis that a positive and welcoming relational environment facilitates students with Specific Learning Disabilities (SLD) in achieving their goals and gaining fulfillment at all school levels, ultimately reaching university studies.

The purpose of the first two chapters was to provide a theoretical framework to outline both the regulatory foundation and all the aspects of morbidity and comorbidity related to SLDs. Subsequently, the focus of the last part of the paper, shifted to integrated research to verify the underlying hypothesis.

Ethnographic research in educational field allowed us to collect information through a daily journal that recorded qualitative aspect of SLDs. Observations of students with dyslexia, dysgraphia and dyscalculia have confirmed that such disorders may trigger a sense of frustration and discomfort in relation to school or their peers.

Targeted educational interventions, such as positive reinforcements, as well as compensatory and dispensatory tools, allow students with SLD to experience school with less anxiety and discomfort. These interventions facilitates students in achieving their potential and their goals more easily.

To complete the study, quantitative social research was conducted through an online questionnaire to further confirm the basic hypothesis. The responses from 104 students confirmed that emotional aspects, the need for self-fulfillment and the need for social interaction are primary motivations for continuing their studies.

Therefore, it can be assumed, based on the collected data, that a welcoming environment, created by teachers open to dialogue and listening, who employ teaching methodologies to facilitate inclusion, enables student with SLD to envision a study path beyond secondary school.

Bibliografia e sitografia

Acosta, E. S. (2001). "The Relationship Between School Climate, Academic Self-Concept, And Academic Achievement". Arizona: Bell & Howell Information and Learning Company.

Angell A.V. (1991). *Democratic Climates in Elementary Classrooms: a Review of Theory and Research*, in "Theory and Research in Social Education", XIX, n. 3

Armstrong T. (2000) *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, ASCD

Armstrong T.(2003) *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*, Alexandria, ASCD

Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). "Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. DOI: 10.1521/jscp.2009.28.7.881

Balboni P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci

Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università

Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 84(2), 191-215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bradley, L., Bryant, P. (1978), "Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness", *Nature*, London, 271:746-747.

Bruschi, A. (1990), *Conoscenza e metodo. Introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano. P. 216

Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R., & Ottaviani, C. (2020). "Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 1-14. DOI: 10.3390/ijerph17020389

Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). "Cognitive profile of students Who enter higher education with an indication of Dyslexia". *PLoS ONE*, 7(6), 1-14. DOI: 10.1371/journal.pone.0038081

Campelli, E. (1993), *Il metodo e il suo contrario. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia*, FrancoAngeli, Milano. P. 44

Caprara, G., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). "The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. British" *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. DOI: 10.1348/2044-8279.002004

Carroll, J., & Iles, J. (2006). "An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education". *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662. DOI: 10.1348/000709905X66233

Caon, F., Rutka S., (2004). *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra

Caon, F. (a cura di), (2006). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra

Caon, F., (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università

Caon, F.. (2022) *Motivazioni allo studio della letteratura e canzoni*, in UDK: 821.131.1: 37.091.3 Review paper Primljen / Ricevuto / Received: 15. 2. 2022.Prihvaćen / Accettato per la pubblicazione / Accepted for publication.

Caon, F.(2022). *Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Edizione Ca' Foscari

Cardona, M., (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria

Catts, H.W. (1986), "Speech production/phonological deficits in reading disordered children". *J Learn Disabil*; 19:504-8.

Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA: Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Editore. ISBN: 9788874667697

Compton, D., Fuchs, L., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). "The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 79-95. DOI: 10.1177/0022219410393012

Cornoldi C., De Beni R., (2012). *GRUPPO MT, Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.

D'amico, A., Guastaferrò, T. (2017). "Emotional and meta-emotional intelligence as predictors of adjustment problems in students with Specific Learning Disorders". *Journal of Emotional Education*, 9(2), 17-30. ISSN: 2073-7629

Denckla, M.B., Rudel, R.G. (1976), "Naming of object drawings by dyslexic and other learning-disabled children". *Brain and Language*. \ \

Don Milani, (1967). *Lettera ad una professoressa*.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, UTET Libreria

- Fogarolo, F. (2012) *Costruire il PDP*. Erickson, Trento.
- Ford, J. (2013). "Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classr". *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol. 3, No. 1, Art. 2
- Gardner, H. (1987). "Formae Mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza".
- Griffiths, Y.M., Snowling, M.J. (2002). "Predictors of exception word and nonword reading: The severity hypothesis". *Journal of Educational Psychology*, 94(1):34-43.
- Ghislanzoni, L., Tobia, V., Gambarini, A., Rossi, E., Tombini, G., & Ogliari, A. (2020). "The psychopathological profile of children with specific learning disorders: the point of view of children and their mothers". *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 89-103. DOI: 10.1080/08856257.2020.1847764
- Molisso, V., Bonfiglio, L. (2018). "DSA e Università: Sostegno, Esperienze ed Interventi". *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1), 41-48. DOI: 0.32043/gsd.v0i1.8
- Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., & Hoefft, F. (2019). "Anxiety and Attentional Bias in Children with Specific Learning Disorders". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(3), 487- 497. DOI: 10.1007/s10802-018-0458-y
- Hen, M., Goroshit, M. (2014). "Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. DOI: 10.1177/0022219412439325
- Homans, G.C. (1976). *La natura delle scienze sociali*. FrancoAngeli, Milano [ed. orig.: *The Nature of Social Science*, Hartcourt, Brace and World, New York, 1967].
- Lewis, S., Shaw, J., Heitz, J., & Webster, G. (2009). "Attitude Counts: Self-Concept and Success in General Chemistry. *Journal of Chemical Education*". 86(6), 744-749. DOI: 10.1021/ed086p744
- Leoncini, S.. (2011). *Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia*. Università degli studi di Firenze, Ricerca di Scienze della Formazione.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M. (1989). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. In: Shankweiler, D. e Liberman, I.Y., eds., *International academy for research in learning disabilities monograph series*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1-33.
- Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B. (2017). "Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children". *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190-203. DOI: 10.1080/09669760.2017.1301806

Keetam, D., Alkahatani, F., (2013). *Teachers' Knowledge and Use of Assistive Technology for Students with Special Educational Needs*. King Saud University

Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R., & Phillips, A. (1990). "College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress". *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. DOI: 10.1037/0022-0663.82.4.760

Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F. et al. (2016). "Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development". *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139. DOI: 10.1177/0022219414529336

Marcelli A.M.. (2021). *Modellizzare lo sviluppo territoriale "dal basso" entro il quadro della ricerca educativa sostenibile: Un contributo a più voci riguardo ai processi trasformativi, innovativi e partecipativi che rispondono a esigenze socioculturali di tipo locale e ai bisogni speciali*, *Formazione&Insegnamento*, v. 19.

Marlina, Efrina E., Kusumastuti G. (2019). *Differentiated Learning for Students with Special Needs in Inclusive Schools*, in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 382 5th International Conference on Education and Technology

Matteucci, M., & Soncini, A. (2021). "Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder". *Research in Developmental Disabilities*, 110, 1-11. DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103858

Monteiro, F., Rodrigues, P., Simoes, F., & Maia, L. (2018). "Cognitive Failures and Self-Concept in Adults with Specific Learning Disorder with Impairment in Reading". *Psychological Characterization of dyslexics*.

Morgese, G., Acito, E., Lombardo, G.P. (2019). "La protezione dell' "infanzia anormale": il dibattito italiano nella rivista "Infanzia Anormale" negli anni Venti del Novecento". *Rassegna di Psicologia* (2019), XXXVI, 2, 5-19

Morin, E. (1999). *Meglio una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Feltrinelli

Nielsen, K., Andria-Habermann, K., Richards, T., Abbott, R., Mickail, T., & Berninger, V. (2018). "Emotional and Behavioral Correlates of Persisting Specific Learning Disabilities in Written Language During Middle Childhood and Early Adolescence". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(7), 651-669. DOI: 10.1177/0734282917698056

Katz, R. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: evidence from an object naming task, *Cognition*; 22:225-57.

Pitrone, M. (1984). *Il sondaggio*. FrancoAngeli, Milano.

Prince, D., & Nurius, P. (2014). "The role of positive academic self-concept in promoting school success". *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2014.05.003

Reid, A.A., Szczerbinski M., Iskierka-Kasperek E. e Hansen P. (2007). "Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: theoretical implications". *Dyslexia*, 13:1-24.

Santulli, F., & Scagnelli, M. (2019). *Leggere per comprendere: Un intervento inclusivo nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli. ISBN: 9788891778956

Sarti, D., Bettoni, R., Offredi, I., Tironi, M., Lombardi, E., Traficante, D., Lorusso, M.L., (2019). "Tell Me a Story: Socio-Emotional Functioning, Well-Being and Problematic Smartphone Use in Adolescents With Specific Learning Disabilities". Fondazione IRCCS Istituto Neurologico Carlo Besta, Milan, Italy, 2 Department of Psychology, University of Milano-Bicocca, Milan, Italy, 3 Department of Psychology, Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy, 4 Istituto IRCCS Eugenio Medea, Lecco, Italy

Schmid, M. (1994). "I presupposti metodologici dell'individualismo metodologico e le sue relazioni con la ricerca teorica ed empirica". «Sociologia e ricerca sociale», n. 43: 34-52.

Shifter, D. (2013). "Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities". *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. DOI: 10.1177/0022146513503346

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.L. (1995). "Self-Regulation and Academic Procrastination". *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. DOI: 10.1080/00224545.1995.9712234

Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2013). "Friendship Predictors of Global Self-Worth and Domain-Specific Self-Concepts in University Students With and Without Learning Disability". *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 444-452. DOI: 10.1177/0022219412436977

Sjöbolm, G. (1977). "The Cumulation Problem in Political Science: An Essay on Research Strategies" «*European Journal of Political Research*», n. 5: 1-32.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. 2^a ed. Oxford: Blackwell

Skehan, P. (1994). "Differenze individuali e autonomia di apprendimento". In Mariani, L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in Second-Language Learning*. New York, Routledge

Stella, G. (2004). *La dislessia*. IL MULINO.

Titone, R. (1987). "La dimensione affettiva", in Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*. Padova, Liviana.

Titone, R., (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova, Liviana

Titone R. (1976) *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola

Tobin R. (2008). *Conundrums in the differentiated literacy classroom* Read. Improv., vol. 45, no. 4

Toffalini, E., Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2017). “Strengths and Weaknesses in the Intellectual Profile of Different Subtypes of Specific Learning Disorder: A Study on 1,049 Diagnosed Children. *Clinical Psychological Science*”. 5(2), 402-409. DOI: 10.1177/2167702616672038

Togliatti, M.M., Rocchietta Tofani L. (1990). *Il gruppo classe*, Roma, La Nuova Italia

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A. (1994). “Longitudinal studies of phonological processing and reading, *Journal of Learning Disabilities*” 27,:276-286.

Torresan, P. (2006). “Le intelligenze multiple applicate alla CAD”, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra

Wallace, W.L. (1971). *The Logic of Science in Sociology*. Aldine, Chicago.

Wilson, T.P. (1989). “Metodi qualitativi “contro” metodi quantitativi nella ricerca sociale”. «*Sociologia e ricerca sociale*», n. 29: 3-33.

Vellutino, F.R. (1978). “Toward an understanding of dyslexia: psychological factors in specific reading disability”, In Benton AL, Pearl D, eds. *Dyslexia: an appraisal of current knowledge*, New York: Oxford University Press; 61-111.

Vettorel, P., 2006, “Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe”, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra

Vio, C., Tressoldi, P.E., Lo Presti, G., *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*, Trento, Erickson.

Vygotskij, L.S. (1934). *Myš lenie i reč* 'Psichologičeskie issledovanija, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo. Traduzione italiana: 1966, Pensiero e Linguaggio, Firenze, Giunti-Barbèra

Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning Disabilities and Emotional Intelligence. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(5), 464-476. DOI: 10.1080/00223980.2017.1314929

<http://2.bp.blogspot.com/>

www.disturbospecificodiapprendimento.it

<https://i.pinimg.com/originals/50/11/c2/5011c2dfea7dd523d242a2c67dc29bfl.jpg>

<https://psicoadvisor.com/maslow-e-la-piramide-dei-bisogni-566.html>

<https://www.miur.gov.it/>