



IL PENSIERO STRATEGICO

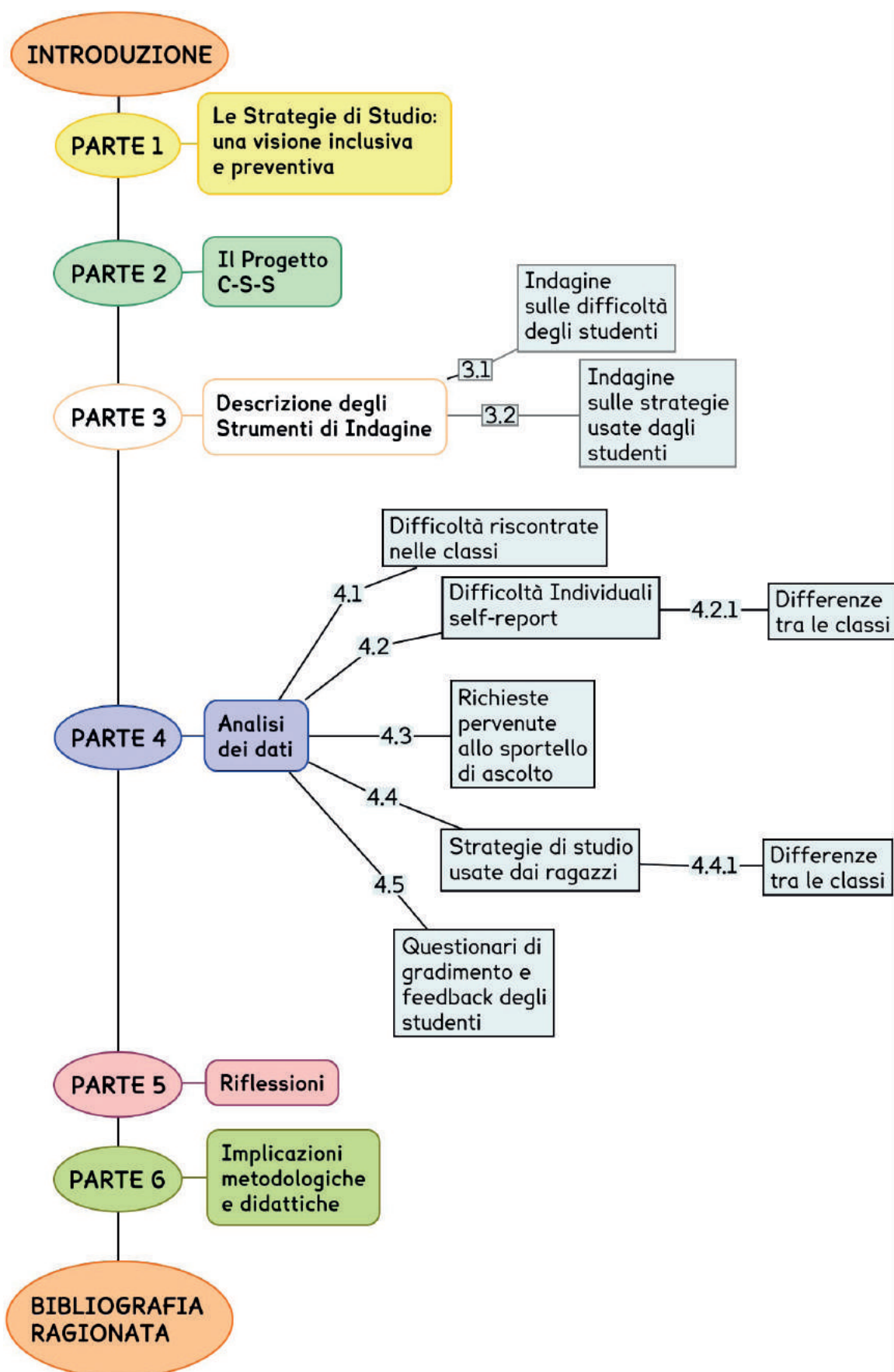
STRUMENTI E STRATEGIE PER LA
PREVENZIONE DEL DISAGIO SCOLASTICO

A cura di Enrico Rialti

Analisi dei dati, riflessioni e implicazioni pedagogiche del
lavoro svolto nel progetto il CRED va a scuola

C.R.E.D. CENTRO
RISORSE
EDUCATIVE
DIDATTICHE
@usilioteca

I CONTENUTI DI QUESTO REPORT



introduzione

Nel triennio 2015-2018 il Centro Risorse Educative e Didattiche del Comune di Firenze (CRED Ausilioteca) ha promosso, presso alcune scuole secondarie di primo grado, un progetto sperimentale dedicato alla **sensibilizzazione sulle Difficoltà di Apprendimento** e alla **promozione delle strategie di studio** come fattori preventivi per il disagio scolastico e inclusivi rispetto agli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento o Bisogni Educativi Speciali in genere.

Sono state molte le riflessioni elaborate negli anni che hanno portato a progettare e proporre alle scuole un intervento di questo tipo: innanzitutto la consapevolezza che la dimensione della *classe* è una dimensione di crescente complessità, in quanto espressione di quella “neuro-diversità” che, oggigiorno, sappiamo essere alla base tanto delle differenze inter-individuali tra i ragazzi quanto delle situazioni di *disturbo* (DSA, BES...). La realtà di quelle che potremmo identificare come *Difficoltà Scolastiche* è molto più ampia della realtà riferibile ai soli DSA/BES o alle situazioni di disagio conclamato. Siamo oggi pienamente consci, infatti, che i Bisogni Educativi dei ragazzi e delle ragazze sono estremamente diversificati e al tempo stesso fortemente connessi tra loro. Le azioni didattiche o metodologiche rivolte ai singoli garantiscono apporti fondamentali per intervenire a supporto dei soggetti in difficoltà ma risultano, oggi più che mai, limitate al mondo intra-individuale (i processi, i vissuti, le competenze del singolo alunno) non toccando mai appieno la rete di processi che si creano, si intersecano e si contaminano all’interno del mondo scolastico. *L’io studente* si modifica in relazione alla rete di rapporti di cui fa esperienza, la *consapevolezza* del proprio modo di apprendere è anche un prodotto culturale, figlio della sensibilità diffusa tra gli apprendenti di cosa significhi studiare e di cosa sia legittimo o meno fare per raggiungere obiettivi di competenza. La stessa consapevolezza dei soggetti con DSA, BES o disabilità non è mai isolata dal vissuto sociale, dalle attribuzioni che derivano dalle esperienze che gli altri fanno di questa realtà (compagni, famiglia, docenti) e le scelte di intervento (ricorrere a una strategia di studio piuttosto che a un’altra, applicare determinate accortezze didattiche, promuovere l’autonomia) non possono non tenere conto del contesto in cui vive l’alunno e dei messaggi che questo, inevitabilmente, manda. Intervenire all’interno delle classi, con il gruppo classe, promuovendo il più possibile una cultura della consapevolezza e del rispetto per le neuro-diversità, sembra essere oggi un bisogno crescente per rendere realmente inclusiva una scuola in cui il rischio di frammentazione (la didattica “pseudo-personalizzata” che, partendo dalle migliori intenzioni, finisce con l’essere un *frankenstein* pedagogico senza possibilità di efficacia) è sempre più alto. Un’altra riflessione che ha determinato la nascita del progetto è relativa al rapporto esistente

tra *difficoltà di apprendimento, disagio scolastico e disagio giovanile*. L'esperienza della *difficoltà* non è scindibile dal processo di apprendimento: apprendere significa accettare "sfide cognitive", modificarsi, cambiare. Ma quando la sfida cognitiva fallisce ripetutamente, l'allievo/a si trova davanti a un bivio: affrontare questa criticità con un atteggiamento di *problem solving* (cercando cause, prevedendo alternative, sperimentando nuove strategie) o accettare l'*infattibilità* del progetto, demordere e abbassare il tiro. Nella scuola sono ben presenti entrambe le opzioni: esistono i soggetti che sviluppano, per prove ed errori, il *metodo* necessario a risolvere il conflitto delle difficoltà scolastiche ed esistono coloro che sviluppano atteggiamenti di evitamento, di impotenza appresa e non solo finiscono con l'abbandonare le proprie ambizioni accademiche (anni persi, abbandono precoce...) ma sviluppano, come la definiva Pennac, una vera e propria "*passione per il fallimento*". La mancanza di prospettiva è uno dei fattori che più facilmente fa inclinare le traiettorie evolutive verso la devianza e sono moltissimi i dati in letteratura che confermano quanto il fallimento scolastico sia uno dei maggiori fattori di rischio per esiti antisociali. Agire sul *metodo di studio* diventa, in quest'ottica, non tanto promuovere tecniche vincenti ma sostenere l'idea che agire strategicamente sulle criticità quotidiane nella scuola sia una strada di innegabile importanza per favorire tra gli studenti lo sviluppo di un senso di controllo sulla propria vita, la costruzione di una prospettiva.

Per questi motivi, in questo triennio, si è deciso di coinvolgere alcune scuole in una progettazione pilota e, contestualmente alla costruzione di percorsi laboratoriali sperimentali, raccogliere una prima serie di dati utili a comprendere meglio la realtà locale in merito alla complessa tematica delle *difficoltà scolastiche* viste dai ragazzi e dalle ragazze nonché sulle potenzialità di percorsi di sensibilizzazione e promozione di strategie per la prevenzione del disagio scolastico.

Le pagine che seguono presentano i primi dati raccolti e offrono una riflessione sulle implicazioni pedagogiche di quanto osservato grazie al nostro spaccato. I materiali utilizzati nelle attività in classe con i ragazzi sono invece visionabili dal piccolo "Vademecum" realizzato per allievi/e e famiglie che abbiano aderito al progetto e pubblicato sul sito del CRED Ausilioteca di Firenze per il libero download.

PARTE I

LA VISIONE INCLUSIVA E PREVENTIVA DELLE STRATEGIE DI STUDIO: il framework teorico che ha guidato la proposta progettuale.

In cosa consista il disagio scolastico non è una domanda a cui è semplice rispondere. Indiscutibilmente, qualunque definizione vogliamo offrirne, una certezza che abbiamo è che non riguardi solo ed esclusivamente gli allievi/e. Il malessere dei singoli è spesso il malessere di un Mondo-Scuola che affronta ogni giorno le sue sfide e le sue criticità mettendo in gioco tanti attori (docenti, famiglie, esperti, ricercatori) per rendersi conto, periodicamente, di avere troppo spesso armi spuntate.

La dispersione scolastica, i cosiddetti “neet”¹, il numero significativo di coloro che non raggiunge gli standard attesi per competenze scolastiche, la sfida della didattica inclusiva e tante altre circostanze sono innanzitutto conflitti, battaglie personali a cui è chiamato il singolo individuo ma sono anche gli insuccessi di un sistema messo quotidianamente in crisi dalla complessità (crescente?) della società. Catarsi afferma che la dispersione scolastica costituisce oggi uno dei problemi centrali della scuola italiana che si esplicita, in particolare, con un elevato tasso di ripetenze e abbandoni. Essa, d'altra parte, non sarebbe altro che espressione di un disagio generalizzato che nella nostra società “complessa”, dai tanti mutamenti e dalle rapide trasformazioni, caratterizza oggi l'attuale condizione giovanile. Alla base del fenomeno sarebbero da individuare aspetti interni alla scuola ed elementi della vita sociale, mancando, almeno in generale, una effettiva integrazione tra le poche agenzie formative extrascolastiche e la scuola, così come evanescente sarebbe il rapporto tra quest'ultima e la famiglia (Catarsi, 2004).

Un'altra certezza che possiamo avere rispetto al disagio scolastico è che non si fermi alle sole mura della scuola, tanto meno della classe. *Essere studenti* è qualcosa di più grande rispetto alle sole ore di lezione: è uno dei nodi centrali dell'identità di una persona in formazione, è l'intreccio (complicatissimo) tra la dimensione delle abilità, delle propensioni, delle aspettative, della volontà, della capacità di essere con gli altri e fare con gli altri. E' stato sottolineato come l'adolescenza sia da considerarsi la fase del ciclo di vita in cui si formano le basi per la futura identità dell'individuo, rappresentando un periodo molto importante per l'acquisizione della capacità di ricorrere a concetti astratti e di pensare al significato delle azioni compiute.

1 Con questo acronimo inglese (“not engaged in education, employment or training”) si identificano coloro che, conclusi o abbandonati gli studi, permangono in una condizione caratterizzata sia dalla mancanza di occupazione sia dall'assenza di qualsiasi tentativo di professionalizzazione.

Compito sociale primario di tale stadio, come ricorda Erickson, sarebbe proprio il *raggiungimento di una identità personale stabile*. (De Leo, 1997; Rutter, Rutter, 1995). In questa fase la scuola manda, inevitabilmente, messaggi identitari e sottolinea formalmente il *valore* dell'adolescente nella società (si può essere inadatti a tante attività e nessuno se ne farà un cruccio, ma se da ragazzi non riusciamo a scuola, siamo sicuramente più esposti a essere giudicati, anche da noi stessi, negativamente). La performance scolastica è infatti riprova non solo del livello raggiunto ma anche della capacità di adempiere al "nostro dovere". Il disagio scolastico è dunque, alla luce di queste affermazioni, un fattore che può preludere (forse nella maggioranza dei casi) a forme di disagio più ampie se non torva forze di ri-equilibrazione in grado di rinforzare l'immagine di sé minacciata dagli insuccessi accademici.

Possiamo dunque affermare che

- il disagio scolastico nasce tra le mura scolastiche ma esonda spesso da queste, interferendo significativamente con la formazione dell'identità della persona e il suo livello di Ben-Essere,
- il disagio scolastico è un'esperienza di conflitto interna allo studente ma che coinvolge sempre la comunità educante e, di conseguenza, l'intera società che ha in carico la formazione dei giovani e i suoi esiti.

Esistono innumerevoli manifestazioni di questo disagio. Non di tutte possiamo occuparci in questo lavoro. Alcune di queste, tuttavia, attirano l'attenzione per la significatività, la diffusione, l'aumento di incidenza registrato in questi ultimi anni. E' innegabile che le "difficoltà scolastiche" (e con questo termine desideriamo considerare tutto l'insieme delle cadute prestazionali, più o meno temporanee, conseguenti a situazioni più o meno connaturate all'individuo, come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e i Bisogni Educativi Speciali più in generale ma anche le difficoltà aspecifiche, le difficoltà dovute a interferenze emotivo-motivazionali o contestuali) siano uno dei fattori di rischio più diffusi e incisivi per il disagio scolastico. La prima spiegazione che possiamo addurre a questa affermazione è, in realtà, un dato di fatto di natura statistica: il numero di coloro che hanno una diagnosi di DSA o in condizione di BES è decisamente in aumento² ed è quindi importante notare che, se riconosciamo (come cercheremo di fare nel prossimo paragrafo) queste condizioni come potenziali minacce al senso di autoefficacia (e quindi di Ben- Essere), si tratta verosimilmente del fattore di rischio attualmente più diffuso e presente nelle nostre classi. Le certificazioni sono molto aumentate negli anni ma non si è ancora raggiunta la percentuale attesa e indicata dagli studi in letteratura come la più verosimile per il nostro paese, ovvero una incidenza pari al 3 - 4% dei soggetti in età scolare. Una percentuale analoga è attribuita alla presenza di studenti con disabilità nelle nostre scuole (2,7%).

2 E' importante chiarire che si tratta di un aumentato numero di soggetti diagnosticati, non di un aumento nell'incidenza rispetto agli anni precedenti.

Dal punto di vista invece della incisività, possiamo citare numerosi studi che abbiano messo in correlazione le condizioni di disturbo/difficoltà di apprendimento e la cosiddetta *Qualità della Vita*. Ruggerini (2014) parte da una meta-analisi storica, ricostruendo le prime rilevazioni americane che a partire dagli anni '70 riportavano quanto nelle carceri minorili degli Stati Uniti e nei riformatori percentuali molto elevate di adolescenti avessero delle difficoltà specifiche di apprendimento e ipotizzando che se anche alcuni di queste persone, pur partendo da difficoltà scolastiche, potessero crescere e arrivare infine ad essere in armonia con le loro comunità (ovvero con un ruolo positivo nella società), per molti altri le difficoltà abbiano costituito esperienze di tale sofferenza e frustrazione da incidere sul loro modo di essere. Mugnaini (2008) d'altro canto identifica nell'esperienza dei soggetti una serie di fattori stressogeni tali da poter determinare quadri sostanzialmente simili al burn out.

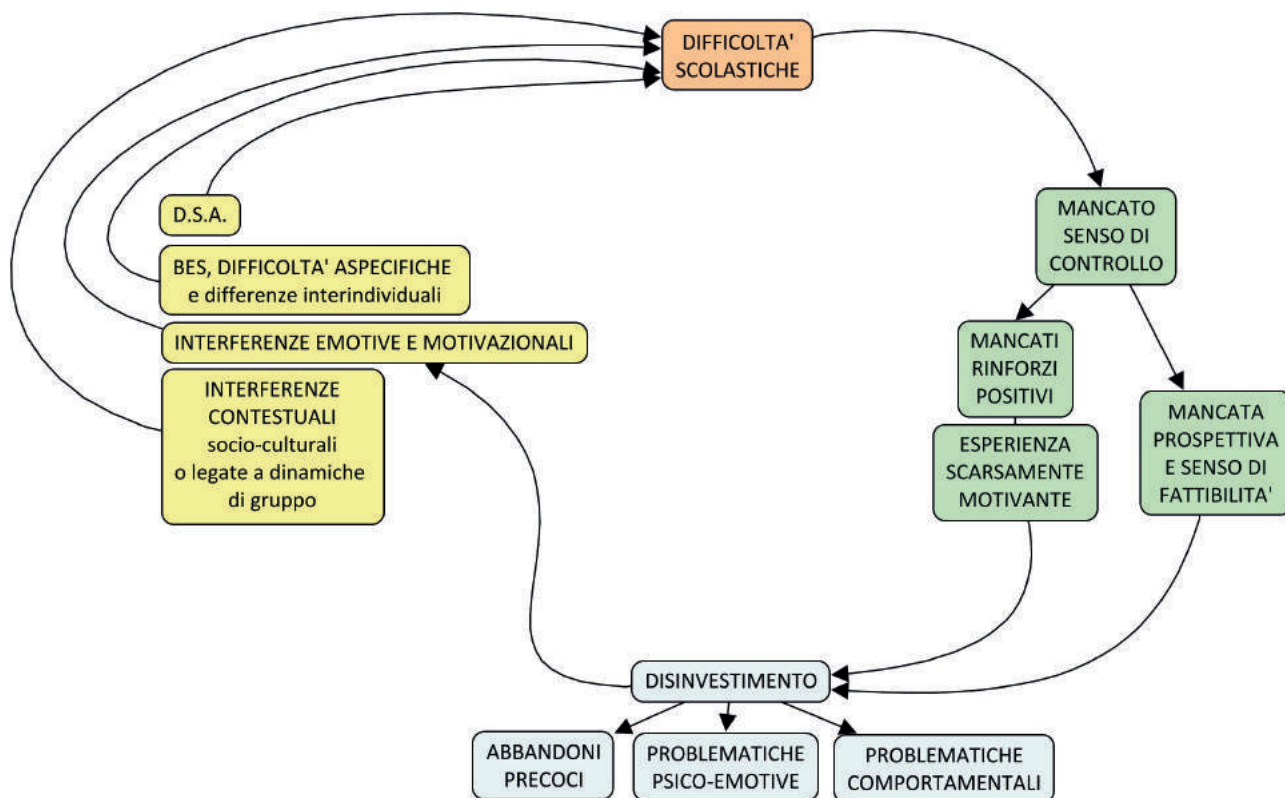
Ma non si tratta solo di evidenza scientifica. Si tratta di una osservazione razionale per un fenomeno. Tutti gli individui necessitano, per vivere esperienze positive, gratificanti, formative, di sentirsi corrisposti da ciò che fanno, di vedere affermato il loro valore e la possibilità di mostrarlo agli altri. La scuola è un ambiente complesso per tutti e nessuno ha la possibilità di sentirsi sempre corrisposto, affermato, competente in ogni circostanza ma spesso, anche a fronte di difficoltà in specifici domini, molti soggetti riportano in equilibrio le loro cadute sviluppando alcuni ambiti di competenza. L'allievo/a con significative difficoltà di apprendimento invece vivrà costantemente il conflitto di essere ripetutamente esposto a situazioni di inadeguatezza, essendo la sua area di fragilità l'apprendimento stesso, e avrà meno occasioni di maturare un senso di controllo e di auto-efficacia di fronte ai problemi quotidiani.

E se, da un lato, avere una difficoltà di apprendimento persistente interferisce significativamente con la possibilità di sviluppare un'immagine di sé come studente efficace, dall'altro alimenta una serie di conflitti interni anche al mondo della famiglia e della scuola. I genitori si sentono spesso impotenti di fronte agli insuccessi dei figli/e e vacillano, spesso, incerti se intervenire a protezione o se dover interpretare i problemi come frutto della mancata applicazione. La scuola, d'altro canto, ha vissuto gli ultimi anni dovendo interiorizzare un approccio alla criticità degli "studenti che non ce la fanno" completamente slegato dal sistema di intervento adottato fino a quel momento, dovendo imparare a rendere "procedura" qualcosa su cui ancora non aveva raggiunto uno sguardo univoco, una visione condivisa collettiva stabile. Pensiero e comportamento sono inscindibili: quando si attivano comportamenti incoerenti rispetto al pensiero si generano conflitti. La famiglia e la scuola, messe davanti al disagio scolastico di molti, si sono trovate chiamate in causa nel mettere in atto una serie di comportamenti inclusivi, senza avere ancora sviluppato un pensiero inclusivo. Il conflitto è già abbondantemente in atto.

E' un conflitto palpabile nel timore di molte famiglie che la scuola non sappia gestire, capire o accogliere i bisogni dei propri figli/e, nell'interventismo (a volte legittimo, a volte scomposto) che ne scaturisce. E' palpabile nella sensazione diffusa tra molti

insegnanti di non essere ascoltati, di essere stati privati della considerazione necessaria a ottenere la fiducia, la libertà d'azione e, quindi, la possibilità di intervenire positivamente a fianco dei ragazzi/e. Il livello di tensione che si innesca, dunque, intorno a una difficoltà di apprendimento è innegabilmente altissimo e genera un'onda d'urto potentissima sul clima che si respira nelle scuole.

E' possibile che intervenire a favore di coloro che hanno difficoltà scolastiche possa agire positivamente sul senso di appartenenza alla comunità scolastica e, di conseguenza, su alcune forme già più strutturate di disagio scolastico?



Secondo l'interpretazione espressa nello schema riportato, i fattori che possono portare a difficoltà scolastiche possono essere molteplici e con diversi livelli di incisività ma con esiti sostanzialmente analoghi. Se infatti la difficoltà scolastica (qualunque sia il suo fattore causale) non trova una risposta strategica (la consapevolezza di poter attivare un comportamento che agisca positivamente sulla criticità) l'apprendente non riesce a sviluppare dall'esperienza dello studio alcun senso di controllo (in quanto si ha la percezione che non ci siano comportamenti concreti, auto-regolati, che consentano concretamente un miglioramento a lungo termine della situazione). La mancanza di senso di controllo sulla realtà (qualunque essa sia) facilmente si accompagna a sentimenti di ansia, incertezza, svilimento: il contesto in cui ci si trova, se non controllabile, appare ostile e privo di possibilità o prospettive proficue. Una

situazione povera di prospettive, se non addirittura percepita come priva di fattibilità, è una situazione a cui facilmente smettiamo di dedicarci e il disinvestimento che possiamo così osservare in certe persone non può che portare alla facilità di abbandono del percorso (dispersione scolastica), una costruzione alterata della propria immagine di sé come allievo/a (e quindi una percezione alterata dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza) e l'attivazione di meccanismi di difesa (derive comportamentali fino a vere e proprie forme di devianza, facilitate da una situazione in cui la mancanza di prospettiva favorisce l'abbandonarsi a qualsiasi tipo di condotta). Ovviamente (e fortunatamente) questi esiti negativi si verificano solo per alcuni casi; va però detto che nei casi restanti il *disinvestimento* citato, pur non conducendo a manifestazioni eclatanti di disagio, innesca un circolo vizioso basato sul concetto di "interferenza emotivo-motivazionale" sullo studio, in cui gli atteggiamenti di lassismo, demotivazione e disinteresse diffusi tra molti ragazzi sono al tempo stesso causa e esito delle difficoltà scolastiche.

Dovendo ipotizzare delle modalità di intervento, verrebbe da ipotizzare come necessario agire sui fattori causali delle difficoltà, in un'ottica preventiva. Tuttavia, per molti di questi non è possibile pensare a un intervento che elimini in assoluto il problema (ad esempio i DSA o gli altri disturbi del neuro-sviluppo sono condizioni di tipo neuro-biologico su base genetica su cui è possibile agire ma che non vengono mai propriamente eliminati, per quanto mitigati). Piuttosto (ed è questo il punto di partenza per il nostro lavoro) ipotizziamo che sia possibile andare ad agire su un fattore intermedio, ma che ha effetti diretti sulle ricadute di disistima e sui comportamenti disfunzionali: il senso di controllo. La cornice che ha guidato, e guida, il lavoro raccontato in questa pubblicazione ritiene quindi che una possibilità di intervento per il disagio giovanile, specialmente quando determinato da difficoltà scolastiche, sia proprio agire sul *metodo di studio* non tanto come strumento di potenziamento sulle performance quanto piuttosto come promozione di un atteggiamento proattivo di fronte ai problemi e quindi di aumentato senso di controllo. Un aumento nel senso di controllo sulle fatiche che la scuola inevitabilmente propone può essere un rinforzo positivo sull'autostima e sul proprio senso di autoefficacia e rendere più tangibile la fattibilità del percorso scolastico, nonostante le sue criticità, e le prospettive future.

Vi è poi un altro motivo che ha guidato la costruzione di questo intervento: l'ipotesi che il *metodo di studio* possa avere anche una funzione inclusiva, oltre che preventiva. Anticipavamo che uno dei fattori che più frequentemente determina persistenti difficoltà scolastiche è la presenza di un Disturbo Specifico di Apprendimento o di difficoltà analoghe, riconoscibili come Bisogni Educativi Speciali (BES). Nel caso di soggetti con DSA o BES è evidente più che mai la necessità di ricorrere a strategie efficaci e strumenti proficui nel lavoro (dunque il *metodo* di cui parlavamo). Allo stesso modo sappiamo bene che per molti allievi/e con DSA o BES esiste una fatica aggiuntiva da superare oltre a quella naturalmente legata alla specificità della loro condizione ed è la necessità di superare il senso di vergogna che si prova a dover affermare, in alcuni

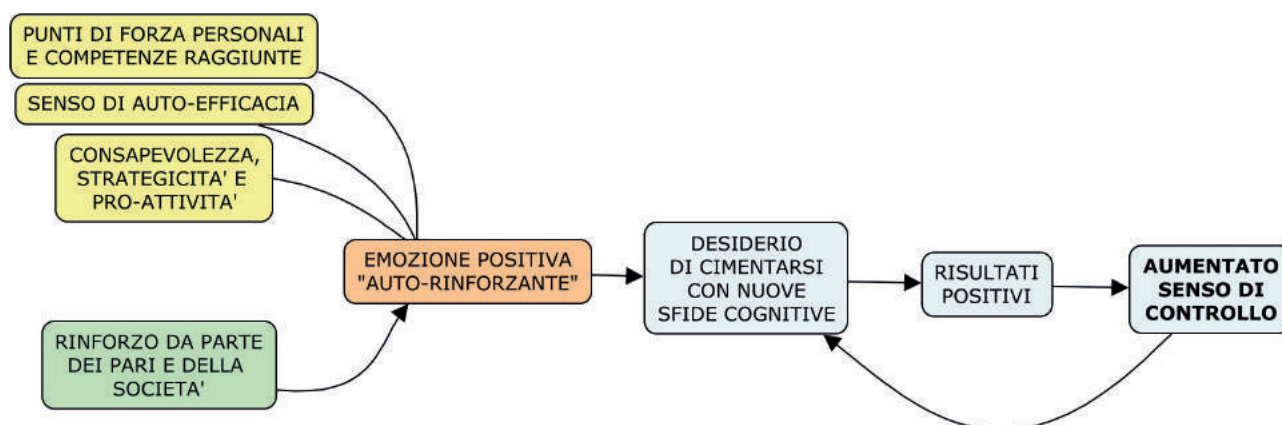
casi platealmente, le loro fragilità, ricorrendo a strategie di studio, strumenti compensativi o metodologie didattiche adattate che appaiono ai loro occhi innanzitutto come forme di stigma e di differenziazione rispetto al gruppo. Siamo sostanzialmente convinti che questa percezione sia acuita da un contesto circostante poco sensibile ai temi delle *strategie di apprendimento*, delle *neurodiversità*, della “normalità” delle *difficoltà scolastiche*. A lungo si è dibattuto (e si dibatte) sul fatto che la scuola (non solo i docenti ma anche le famiglie e gli studenti stessi) debba essere sensibilizzata alla realtà dei Disturbi dell’Apprendimento o dei BES. Se questo, da una parte, è un bisogno oggettivo, va ricordato che è anche parziale, in quanto la sensibilità sui Disturbi Specifici dell’Apprendimento in assenza di una più ampia (inserita anche all’interno del proprio approccio alla didattica disciplinare), risulta inesprimibile. Una classe che conosce bene il bisogno dello studente X di usare uno strumento ma che non ha consapevolezza alcuna su cosa sia uno “strumento di studio” è destinata a creare dinamiche estremamente complesse con grossi rischi di incomprensioni, conflitti, fraintendimenti. Tanto più la classe in generale è scarsamente sensibile al metodo di studio, tanto più sarà difficile per i soggetti con DSA o BES accettare le loro necessità specifiche e proporsi di utilizzare strategie e strumenti diversi dagli altri. Viceversa, una classe che contempla le diversità nell’apprendimento, che incentiva uno studio strategico, che promuove una qualità del lavoro data dall’essere pienamente coinvolti anche mediante l’utilizzo consapevole e proficuo di strumenti di lavoro, è una classe in cui i DSA o i BES sono semplicemente altre forme di manifestazione, magari più incisive, di difficoltà scolastiche, e i metodi di che la scuola ben conosce formalmente, altro non sarebbero che la risposta più sensata (e con maggiore probabilità di successo) rispetto alla criticità incontrata.

Per questo il progetto presentato propone il metodo di studio sia come strumento preventivo che come strumento inclusivo, riconoscendo nelle classi una molteplicità di condizioni, vissuti e circostanze che mostrano evidentemente quanto trovare maggiori capacità di auto-controllo e prospettive di fattibilità sia un bisogno per tutti e ritenendo che la diffusione capillare di una sensibilità sui temi “difficoltà di apprendimento” e “strategie di apprendimento” sia uno strumento di inclusione per gli alunni/e con difficoltà specifiche, disturbi dello sviluppo o disabilità.

Perché proprio il “metodo di studio” per aumentare il senso di controllo e auto-efficacia nei ragazzi? Cosa consente di ottenere, almeno a livello teorico, un rinforzo nelle proprie personali strategie di apprendimento e nel proprio senso di auto-efficacia scolastica?

Secondo i contributi di molti studiosi, ognuno di noi avverte il bisogno di padroneggiare e controllare l’ambiente, le situazioni e di sentirsi Competente ed Efficace, soprattutto in tre ambiti della vita: cognitivo (saper imparare cose nuove), sociale (essere in relazione profonda con gli altri), fisico (saper gestire il nostro corpo positivamente nelle azioni e negli sport). Parallelamente al senso di competenza ed efficacia, si sviluppa la capacità di porsi obiettivi di padronanza (ovvero accettare sfide per sentirsi

efficaci) e se l'emozione che ne deriva è di tipo positivo, allora questa diventa auto-rinforzante. In ambito scolastico, un soggetto che raggiunge livelli adeguati di senso di competenza, di efficacia, che accetta le sfide cognitive e ne ricava una emozione positiva autorinforzante, arriva inevitabilmente a cimentarsi nei compiti per diventare più competente, per sentirsi capace di controllo personale e per il piacere di apprendere di per sé (Harter, 1978; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1997, 1999). E non si tratta esclusivamente di un'esperienza interiore, personale, privata; se la propria efficacia scolastica viene rinforzata socialmente o acquisita in un lavoro collettivo, condiviso, allora questa è ancora più stabile. Si faccia riferimento, rispetto a questo, della significatività delle opportunità, all'interno del contesto scolastico, di sperimentare di persona la partecipazione ad attività che consentano l'apprendimento di nuove abilità sociali e modi di essere, attraverso metodologie centrate sull'agire e sul gruppo (Pecchioli, Nocchi, 2004).



Ruggerini (2015) adatta al mondo della scuola dei paradigmi utilizzati nel campo della psicologia positiva e ricava un elenco di cinque parole chiave che caratterizzano il percorso evolutivo degli individui che, pur partendo da condizioni di svantaggio o difficoltà, riescono a “fiorire” e raggiungere un livello di soddisfazione personale tale da poterlo definire “Ben-Essere”. Le cinque parole sono Competence (Competenza), Confidence (Fiducia in sé stessi), Character (pro-attività), Connection (livello di relazione collaborativa), Caring (prendersi cura degli altri). La persona “efficace” ha maggiori probabilità di raggiungere un livello di Ben-Essere nella scuola, riequilibrare le proprie cadute e proteggersi dai fattori di rischio per il disagio. Le cinque parole citate hanno dunque una significatività importante nel delineare gli obiettivi di un insegnamento metacognitivo delle strategie di studio: lo studente efficace è colui che:

- ha dei punti di forza ma raggiunge anche delle competenze aggiuntive, maturate attraverso l'esperienza e l'impiego di approcci mirati e metodologie proficue

(Competence);

- sviluppa senso di controllo rispetto alle richieste della scuola. Conosce come agire e ha fiducia nella propria possibilità di trovare soluzioni a situazioni problematiche (Confidence);
- è attivo, protagonista nel proprio percorso di apprendimento e ha consapevolezza che è possibile agire sulle situazioni per modificarle senza addurre solo attribuzioni esterne alle criticità o le difficoltà (Character);
- matura le sue competenze in mezzo al gruppo classe, sa lavorare in gruppo, viene supportato da una rete di aiuti, è positivamente inserito in una situazione relazionale collaborativa, sente che la propria posizione come apprendente è apprezzata e riconosciuta dagli altri, sia dai pari che dagli adulti significativi (Connection);
- è consapevole di cosa sono le difficoltà scolastiche per non concentrarsi solo sulle proprie criticità ma per concepire la mente umana come un sistema estremamente complesso in cui è costantemente rappresentata la diversità tra gli individui; accetta tale diversità e ne apprezza le potenzialità espressive, rispettando i diversi bisogni educativi e valorizzando gli individui che riescono a trovare strategie e strumenti idonei ad affrontare una difficoltà (Caring).

Il percorso laboratoriale svolto a livello sperimentale dal CRED Ausilioteca è stato dedicato, con diverse attività, a stimolare gli studenti della scuola media a queste cinque dimensioni di approccio strategico per le complessità della vita scolastica. Il lavoro qui presentato intende analizzare la situazione delle classi coinvolte nel progetto, indagandone:

- le difficoltà scolastiche più diffuse e il livello di consapevolezza rispetto a queste da parte degli allievi/e;
- la sensibilità strategica dei soggetti, intesa come propensione a ricorrere consapevolmente a strategie e strumenti di lavoro per affrontare le singole difficoltà di studio e ad accettare l'utilizzo di strategie alternative da parte di altri compagni/e;
- l'interesse e il giudizio dei singoli verso percorsi di potenziamento per le strategie di studio per poterne valutare il potenziale preventivo sul disagio scolastico.

PARTE 2

DESCRIZIONE DEL PROGETTO "IL CRED VA A SCUOLA"

Nel triennio 2015-2018 è stato proposto un progetto sperimentale a quattro Istituti Comprensivi del Comune di Firenze. Lo scopo era offrire un'occasione alle classi seconde e terze³ aderenti di sperimentare spazi di riflessione e di confronto sulle tematiche delle **difficoltà di apprendimento, le strategie e gli strumenti utili ad affrontarle**. Parallelamente, gli incontri con gli studenti e i loro docenti, hanno consentito la raccolta di una serie di informazioni e dati relativi alle **difficoltà scolastiche più diffuse, al livello di "strategicità" riscontrabile nel loro approccio allo studio e alla sensibilità degli soggetti stessi a percorsi di potenziamento strategico volti alla prevenzione delle ricadute emotive delle difficoltà di apprendimento**.

Istituire, direttamente presso le scuole, percorsi progettuali e spazi di riflessione sulla realtà delle difficoltà di apprendimento va nella direzione di facilitare allievi/e e docenti ad accedere a metodologie e strumenti utili a prevenire le manifestazioni di disagio che spesso accompagnano le situazioni di fragilità nella scuola. Offrire una "presenza" di consulenza, supporto, confronto specialistici direttamente all'interno dei plessi scolastici può favorire una visione di scuola come *ambiente* in cui professionalità diverse investono sulla Qualità dell'apprendimento, delle relazioni. Inoltre, l'intenzione di proporre alla scuola dei progetti sulla "Difficoltà" scolastica, oltre che al disturbo, va nella direzione di facilitare l'accesso di tutti gli studenti a suggerimenti e consulenze mirate sul metodo di studio e le strategie di apprendimento; le finalità sono riuscire a cooperare sinergicamente con la scuola su un numero più ampio di bisogni educativi e intervenire sull'area del disagio scolastico in un'ottica preventiva. La diffusione tra gli studenti e tra i docenti di una visione più consapevole di "difficoltà scolastica" e di metodo di studio viene incentivata come possibilità di reale inclusione degli allievi con disturbo o disabilità, che necessitano di contesti classe accettanti e in cui si è messi in condizione di sperimentare liberamente metodologie facilitanti funzionali. Inoltre, tale consapevolezza diffusa può agire positivamente come fattore preventivo contro l'abbandono scolastico e la dispersione: L'obiettivo è stato perseguito mediante l'attivazione di

- Incontri con le classi di scuola secondaria di primo grado per la sensibilizzazione

³ Sono state coinvolte anche alcune classi prime, comunque in numero inferiore alle seconde e le terze e in buona parte i dati raccolti nel lavoro con i più piccoli non vengono citati nel presente lavoro in quanto numericamente insufficienti a un confronto con le altre classi.

sulle difficoltà scolastiche, il metodo di studio e le strategie di apprendimento,

- Sportello di ascolto per allievi/esulle strategie di apprendimento,
- Spazi di consulenza e confronto con i docenti e i genitori sulle tematiche inerenti le difficoltà scolastiche specifiche.

Gli incontri con le classi (4 incontri di due ore ciascuno per ogni classe aderente) consistevano in uno spazio di confronto e dialogo con tutta la classe sulle difficoltà di apprendimento e le strategie di studio. Partendo dalla convinzione che il “metodo” non sia una serie di tecniche operative da imparare ma un atteggiamento strategico e di “problem solving” da sviluppare in risposta alle difficoltà, il taglio dato agli incontri era prevalentemente di stampo metacognitivo e di confronto. L’acronimo C-S-S (Consapevolezza, Strategie, Strumenti) accompagnava il lavoro di discussione e sperimentazione del gruppo classe, promuovendo l’approccio metacognitivo (analisi delle difficoltà, analisi delle strategie proprie e altrui, condivisione dei propri punti di forza), strategico (implementazione di metodologie consapevoli per far fronte alle difficoltà più diffuse nella classe) e attivo (individuazione, realizzazione, uso di strumenti operativi funzionali, anche in un’ottica inclusiva per i soggetti con BES e DSAp). Il laboratorio si apriva con uno spazio di discussione e riflessione sulle abitudini diffuse nello studio autonomo, per arrivare a delineare le difficoltà più diffuse (comprensione e studio dei testi, attenzione e concentrazione, esposizione...) e le strategie disfunzionali che spesso vengono messe in atto. Successivamente, partendo dalle stesse difficoltà individuate dal gruppo, gli studenti venivano stimolati a proporre, condividere, concretizzare strategie più funzionali di approccio allo studio, sperimentandole brevemente nel laboratorio.

Lo sportello di ascolto consisteva in uno spazio a disposizione per i ragazzi che avessero preventivamente partecipato al laboratorio in classe e che desiderassero ricevere consigli, suggerimenti e chiarimenti sulle loro difficoltà metodologiche.

La consulenza al personale è stata svolta contestualmente alle attività in classe o su appuntamento. Gli incontri con i genitori interessati si sono svolti all’interno degli orari di consulenza messi a disposizione dal CRED Ausilioteca presso la sua sede.

Al momento in cui questo lavoro viene scritto, hanno aderito al progetto sperimentale quattro scuole secondarie di primo grado del Comune di Firenze, coinvolte appositamente per la fase propedeutica del piano di intervento con un totale di 805 studenti partecipanti. Nei capitoli che seguono sono riportati i dati raccolti e una loro analisi critica, al fine di individuare implicazioni utili alla prassi educativa e didattica sia a scuola che a casa.

PARTE 3

DESCRIZIONE DEGLI STRUMENTI DI INDAGINE

3.1: INDAGINE SULLE DIFFICOLTÀ

La prima area che desideravamo sondare era relativa alle difficoltà scolastiche più diffuse. Le domande centrali erano:

- **Quali sono le difficoltà scolastiche più diffuse tra gli allievi/e?**
- **È possibile riconoscere dei “cluster” più generali in cui raggrupparle, al fine di riconoscere aree di particolare criticità?**
- **Tra le difficoltà riportate, quali interferiscono più significativamente con il concetto di “senso di controllo” espresso nella parte 1 di questo lavoro?**
- **Oltre alle difficoltà più diffuse a livello di classe, quali criticità vengono riportate a livello individuale dagli studenti (osservazione quantitativa vs qualitativa)?**

Per poter affrontare tali questioni sono stati preparati sia dei materiali di indagine sia delle attività dialogiche idonee.

Relativamente alla diffusione all'interno della classe delle principali forme di difficoltà, è stato realizzato un elenco ragionato di situazioni problematiche nello studio ed è stato proposto alla classe (non individualmente) attraverso attività laboratoriali appositamente impostate. I singoli dovevano riconoscersi in una o più situazioni di difficoltà e osservare quanto frequente fosse, all'interno del loro stesso gruppo classe, trovarsi in tale circostanza. Le difficoltà proposte spaziavano da quelle più prettamente relative all'attenzione, l'organizzazione, la motivazione a quelle più specificamente dipendenti agli ambiti disciplinari o alle singole competenze (scrittura, comprensione, esposizione).

L'analisi qualitativa delle difficoltà è stata perseguita incrociando la fase dialogica successiva alla rilevazione quantitativa (dopo aver individuato l'incidenza delle difficoltà nel gruppo classe, ciascuno veniva chiamato a riflettere e confrontarsi su cause, motivazioni, esiti di quanto osservato) con le “difficoltà self-report” dei singoli. Per queste, ognuno veniva chiamato a riportare in forma anonima quali situazioni fossero per loro più invasive oppure ad accedere allo spazio individualizzato offerto dallo sportello di ascolto metodologico.

3.2: INDAGINE SULLE STRATEGIE

Successivamente, l'intenzione era valutare come e quanto gli allievi/e fossero predisposti o abituati a cercare di ri-equilibrare le difficoltà mediante il ricorso a strategie di studio funzionali e strumenti di lavoro mirati. Questa analisi si svolgeva in due passaggi: inizialmente limitarsi a rilevare se gli studenti ricorressero al "metodo di studio" (indipendentemente dalla sua efficacia) come fattore protettivo per l'insuccesso scolastico per poi distinguere quanto spesso le strategie e le abitudini utilizzate potessero considerarsi effettivamente funzionali e quando no.

Questa analisi si è svolta ricorrendo a un questionario appositamente predisposto per l'attività. Si trattava di un adattamento dei questionari proposti da Cornoldi et al. (QSS, AMOS 8-15, ed. Erickson) o da Panizzi e Rialti (Questionario "Io che studente sono" in "Così Imparo", ed. Libri Liberi). Il questionario proponeva 24 items originariamente pensati per indagare

- **quanto spesso gli allievi/e ricorressero a strategie di tipo organizzativo** (pianificazione, gestione del tempo);
- **quanto spesso gli allievi/e ricorressero ad accorgimenti per controllare la propria attenzione e motivazione allo studio;**
- **quanto spesso gli allievi/e ricorressero a strumenti di lavoro mirati per migliorare la qualità dello studio** (uso di strumenti, schematizzazioni, mappe, sintesi, video, approfondimenti...);
- **che uso venisse fatto dei supporti esterni** (indicazioni dei docenti, supporto dei genitori, studio in gruppo, ripetizioni o tutoraggio).

Gli items sono stati successivamente mescolati e proposti con la possibilità di attribuire un punteggio da 1 a 3 in base alla frequenza di utilizzo della strategia in questione.

L'analisi dei punteggi ottenuti ha consentito una presa visione della distribuzione delle varie strategie all'interno delle routine di studio. Successivamente, l'analisi è stata approfondita separando le strategie tra "funzionali" e "disfunzionali" e osservando

- **quanti ricorressero spesso a strategie funzionali**
- **quanti ricorressero spesso a strategie disfunzionali, evidenziando scarsa flessibilità**
- **quali strategie funzionali fossero ancora poco diffuse.**

I criteri di *funzionalità* della strategia sono stati posti sulla base dei concetti di **studio metacognitivo, studio attivo, uso consapevole degli strumenti.**

Le strategie funzionali erano dunque quelle in cui il soggetto agiva praticamente sui contenuti da apprendere, quelle che portavano ad analizzare *quale comportamento ha maggiore probabilità di riuscita* e quelle che prevedevano il ricorso consapevole a strumenti di mediazione. Tale decisione è stata supportata sia da precedenti riflessioni

ed esperienze pratiche di chi ha condotto lo studio sia da riferimenti in letteratura quale la meta-analisi condotta da Fiorella e Mayer (2015) e da Roberto Trincherò (2017) in cui vengono descritte le otto strategie di apprendimento più efficaci nel promuovere processi cognitivi, quali la selezione, l'organizzazione ed integrazione delle informazioni:

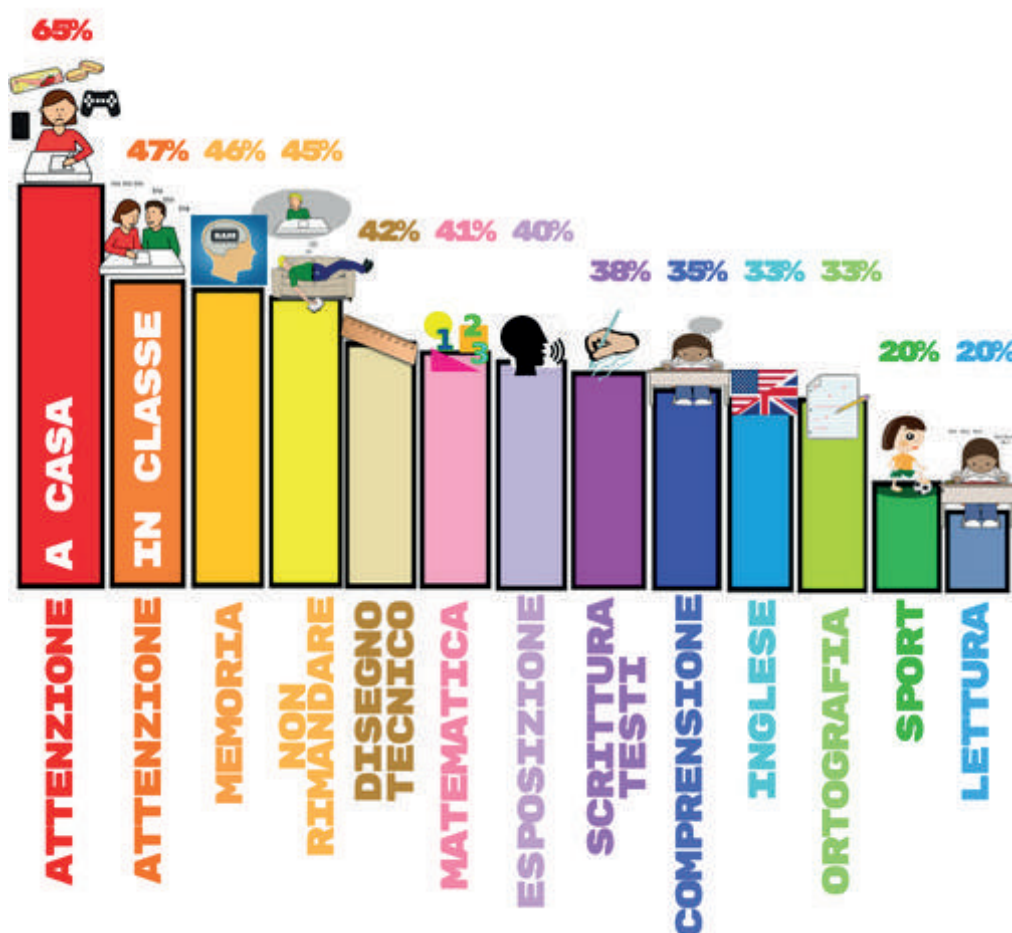
- 1 Apprendere riassumendo
- 2 Apprendere costruendo mappe
- 3 Apprendere disegnando
- 4 Apprendere immaginando
- 5 Apprendere autovalutandosi
- 6 Apprendere costruendo (auto)spiegazioni
- 7 Apprendere insegnando
- 8 Apprendere agendo fisicamente

Ultimo parametro osservato è stato il feedback offerto dal gruppo rispetto all'attività di promozione di studio. Lo scopo era valutare **quanto gli studenti percepissero come potenzialmente utile un percorso di sensibilizzazione al tema delle difficoltà di studio e di promozione di strategie di apprendimento per rafforzare il senso di controllo rispetto alle criticità scolastiche**. A conclusione del percorso in classe, ciascuno ha potuto compilare un questionario di gradimento e aggiungere alcune riflessioni personali o giudizi conclusivi.

PARTE 4

ANALISI DEI DATI

4.1: DIFFICOLTÀ RISCONTRATE GENERALI



La difficoltà più importante che emerge dalla rilevazione effettuata è indiscutibilmente l'**autoregolazione attentiva**. Su un totale di 679 allievi/e coinvolti nelle attività, una percentuale pari al 65% ha riconosciuto di avere difficoltà a concentrarsi durante lo studio a casa. La discussione in merito ha fatto emergere quadri in cui lo studio pomeridiano è costantemente interrotto da distrazioni, attività non inerenti la scuola, l'uso dei dispositivi digitali e da una generale inconsistenza della programmazione pomeridiana, con tempi non definiti (che si allungano inutilmente o si frammentano) e la mancanza di confini netti tra studio focalizzato/concentrato e momenti di interruzione. L'area attentiva si conferma una tra le maggiormente critiche anche

durante le attività scolastiche. Il 47% dei partecipanti coinvolti lamenta difficoltà a mantenere l'attenzione durante le attività scolastiche. Se da un lato si tratta oggettivamente di un dato significativo, al tempo stesso è da notarsi la differenza di incidenza della difficoltà tra contesti più normativi, come la scuola, in cui il docente svolge anche una funzione di contenimento e quindi di supporto alla focalizzazione attentiva, e ambienti meno strutturati come la casa in cui la libertà d'azione è descritta da allievi/e come una possibilità che hanno difficoltà a gestire.

Legata probabilmente alla difficoltà di autoregolazione è anche la difficoltà di *rispettare i propri impegni senza rimandare* che viene riportata come un altro limite importante nell'approccio allo studio per molti. Una percentuale pari al 45% racconta di avere una progettualità organizzativa di massima (tendenzialmente non concretizzata in planners o in una scansione oggettiva delle attività) ma di non riuscire a rispettarla.

Da un punto di vista più prettamente disciplinare, le criticità più frequenti sono legate alla memorizzazione delle informazioni (46%), l'esposizione (40%), la capacità di produrre testi efficaci (38%) e la comprensione/studio del testo (35%). L'area della matematica e del disegno tecnico sono quelle in cui, a livello di difficoltà specifiche, si riscontrano le criticità maggiori con una percentuale di alunni/e in difficoltà pari al 41/42% , seguono le difficoltà con la lingua straniera e con la correttezza formale nella produzione scritta (33%), infine l'area sportiva (20%) e della lettura. Non sono state indagate alcune aree disciplinari specifiche da cui, in realtà, ci potremmo aspettare una segnalazione di difficoltà importante, anche in base alle criticità di carattere generale indicate, quali ad esempio la riflessione sulla lingua.

4.2: DIFFICOLTÀ SELF REPORT

Sono state raccolte e analizzate 515 segnalazioni individuali di difficoltà in forma anonima, da parte delle sole classi seconde e terze. Veniva data la possibilità di scrivere su un foglio la difficoltà o le difficoltà più significative nel loro caso specifico. Le diverse difficoltà segnalate sono state suddivise in categorie per individuare quale tipologia di criticità fosse più diffusa. Le categorie individuate sono state:

- difficoltà legate all'attenzione/concentrazione;
- difficoltà legate alla comprensione del testo, al suo studio e alla rielaborazione dei contenuti;
- difficoltà legate alla memorizzazione;
- difficoltà legate all'esposizione delle informazioni precedentemente acquisite;
- difficoltà legate a specifici ambiti disciplinari, in particolare l'area umanistica, linguistica, logico-matematica e delle educazioni (arte, tecnologia);
- difficoltà legate a fattori emotivi o di ansia scolastica;
- difficoltà nella produzione del testo scritto;
- difficoltà legate alla lettura o all'ortografia;
- difficoltà legate all'organizzazione dello studio;

- difficoltà legate a fattori prevalentemente di tipo motivazionale;

Le tipologie di difficoltà maggiormente segnalate sono riassunte nella tabella seguente:

ATTENZIONE E CONCENTRAZIONE	30,00%
ESPOSIZIONE	11,00%
ANSIA	9,00%
MATEMATICA	9,00%
ORGANIZZAZIONE	8,00%
MEMORIZZAZIONE	6,00%
MOTIVAZIONE	5,00%
LINGUE	5,00%
COMPRESIONE E STUDIO DEL TESTO	4,00%
EDUCAZIONI (IN PARTICOLARE REA TECNICA)	3,00%
PRODUZIONE SCRITTA	2,00%
AREA UMANISTICA	2,00%
ORTOGRAFIA	1,00%
LETTURA	0,50%
DINAMICHE DI CLASSE	0,50%
DINAMICHE CON I DOCENTI	0,20%

La significatività delle **difficoltà attentive** emerge nettamente anche nel caso di segnalazioni spontanee. Per altro, in questo tipo di rilevazione, veniva data la possibilità di operare una scelta tra le diverse difficoltà scolastiche esperite ed individuare quella che aveva il maggior livello di interferenza con la qualità dell'apprendimento. Il 30% delle segnalazioni raccolte afferivano all'area attentiva:

- *“Riesco a rimanere concentrata solo per poco tempo e prima che me ne accorga sto già pensando ad altro”;*
- *“Ho difficoltà a stare attento a lungo in classe”;*
- *“Mi distraigo facilmente con qualsiasi cosa mi capiti per mano”;*
- *“ho troppe distrazioni e tentazioni a casa”;*

Molto significative anche le segnalazioni di **difficoltà nell'esposizione** (11% del totale). Questa criticità è emersa più nettamente proprio nella fase della segnalazione anonima e individuale, probabilmente a evidenziare quanto la componente emotiva e le difficoltà nella gestione delle relazioni tra pari interferiscano con le capacità

espressive. Alcune segnalazioni, afferenti a questa area, riconducono la difficoltà a carenze oggettive nelle abilità di eloquio (non trovare le parole, non riuscire a usare termini specifici) ma nella maggior parte dei casi è proprio l'aspetto emotivo e l'imbarazzo di fronte al gruppo classe a determinare l'incapacità di trasmettere quanto appreso:

- *“Ho difficoltà a parlare davanti alle persone”;*
- *“Ho difficoltà ad esporre davanti a tutti l'argomento studiato”;*
- *“Ho difficoltà a ripetere alla professoressa quando sono imbarazzata”.*

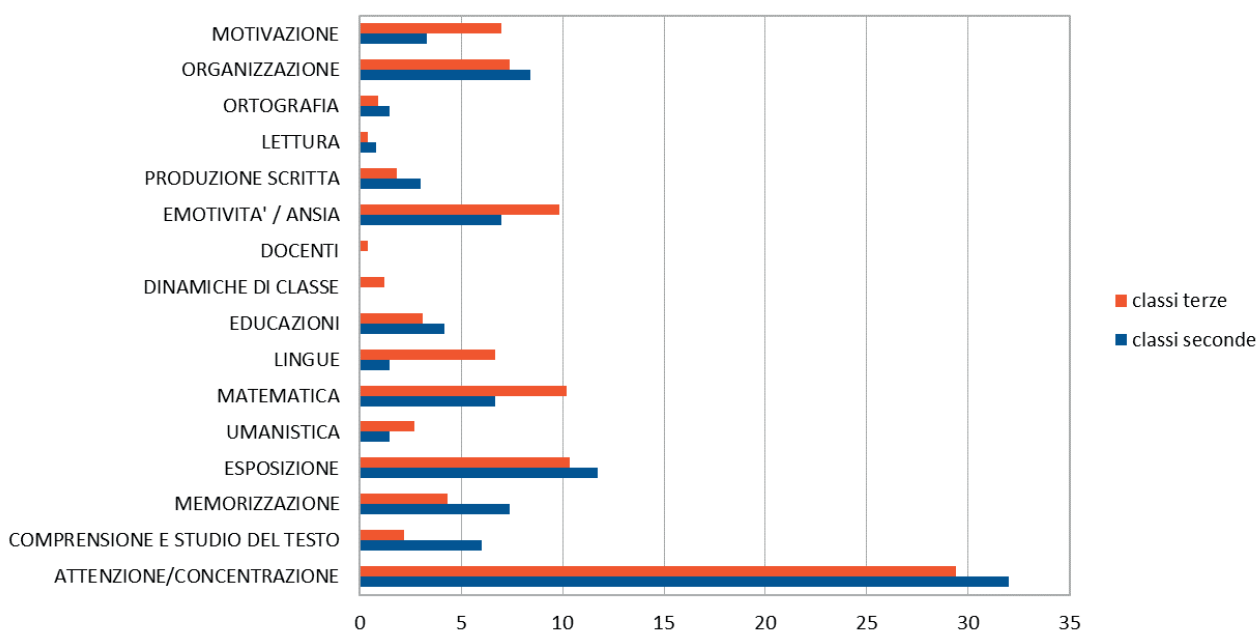
Una tipologia di difficoltà che è emersa spontaneamente all'interno dell'attività è quella legata alla **sfera emotiva**, in particolare all'ansia da prestazione. Questo tipo di difficoltà riguarda circa il 9% delle segnalazioni raccolte ed è la terza difficoltà più diffusa:

- *“Prima e durante le interrogazioni vado in difficoltà”;*
- *“Ho difficoltà a socializzare e questo mi comporta problemi con la classe”;*
- *“Ho difficoltà quando sono agitata per le interrogazioni il giorno prima e il giorno stesso”.*

Significative anche le segnalazioni riguardanti l'**area disciplinare della matematica**, della memorizzazione e dell'organizzazione.

Le segnalazioni riguardanti difficoltà con i singoli ambiti disciplinari sono circa il 20% del totale, e tra queste la disciplina più critica risulta essere effettivamente la matematica (9%), seguita dall'ambito linguistico (5%), tecnico (3%) e umanistico (2%).

4.2.1: DIFFERENZE TRA SECONDE E TERZE



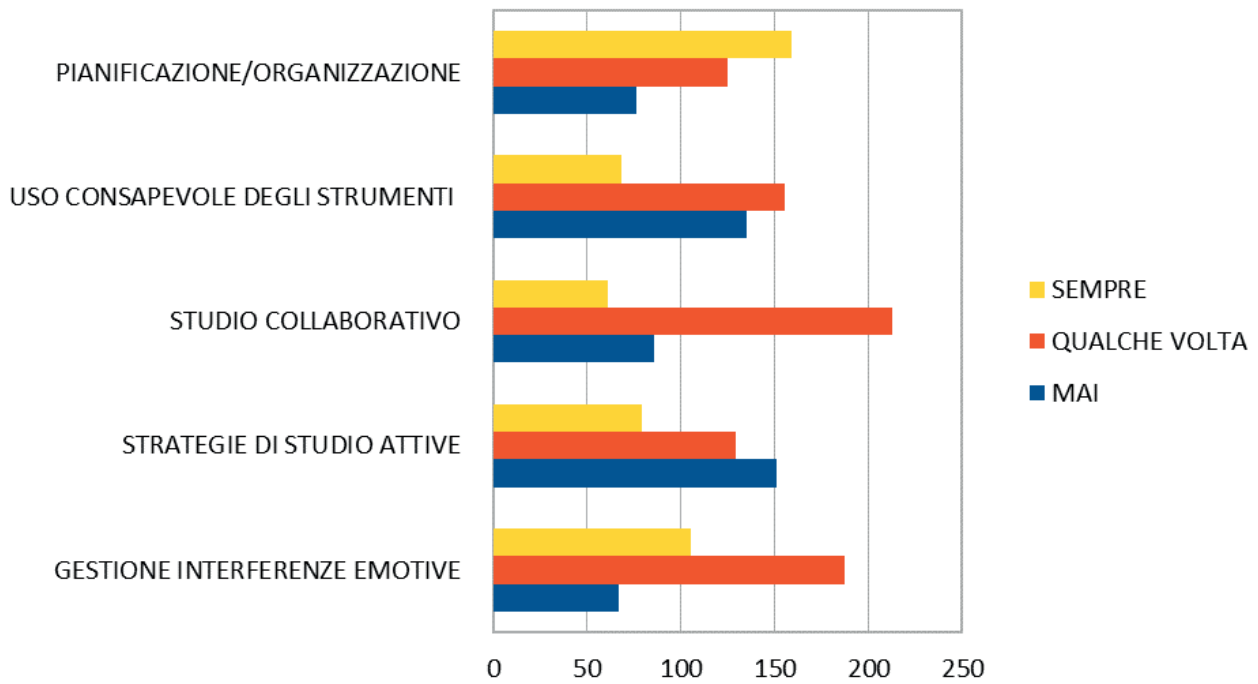
Analizzando nel dettaglio le segnalazioni individuali è possibile evidenziare delle differenze tra le classi seconde e le classi terze. In particolare l'aumento significativo di difficoltà di tipo ansioso/emotivo tra la classe seconda e la terza (da un 7% di segnalazioni nelle seconde a un 10% nelle terze), la comparsa spontanea di segnalazioni relative alla sfera motivazionale (dal 3% delle classi seconde al 7% delle classi terze) e un aumento della percezione di criticità per la sfera della matematica (dal 7% al 10%) e delle lingue straniere (da 1,5% al 7%). Diminuiscono invece tutte le difficoltà riferite nell'area delle competenze più specifiche, quali la comprensione del testo (lamentata dal 6% degli studenti di seconda e dal 2% di quelli di terza), la memorizzazione (7% in seconda e 4% in terza) e, in misura inferiore, l'organizzazione (8% nelle seconde e 7% nelle classi terze), la produzione testuale (3% contro il 2%) e l'esposizione (12% in seconda e 10% in terza).

4.3: ANALISI DELLE RICHIESTE PERVENUTE NELLO SPORTELLLO DI ASCOLTO

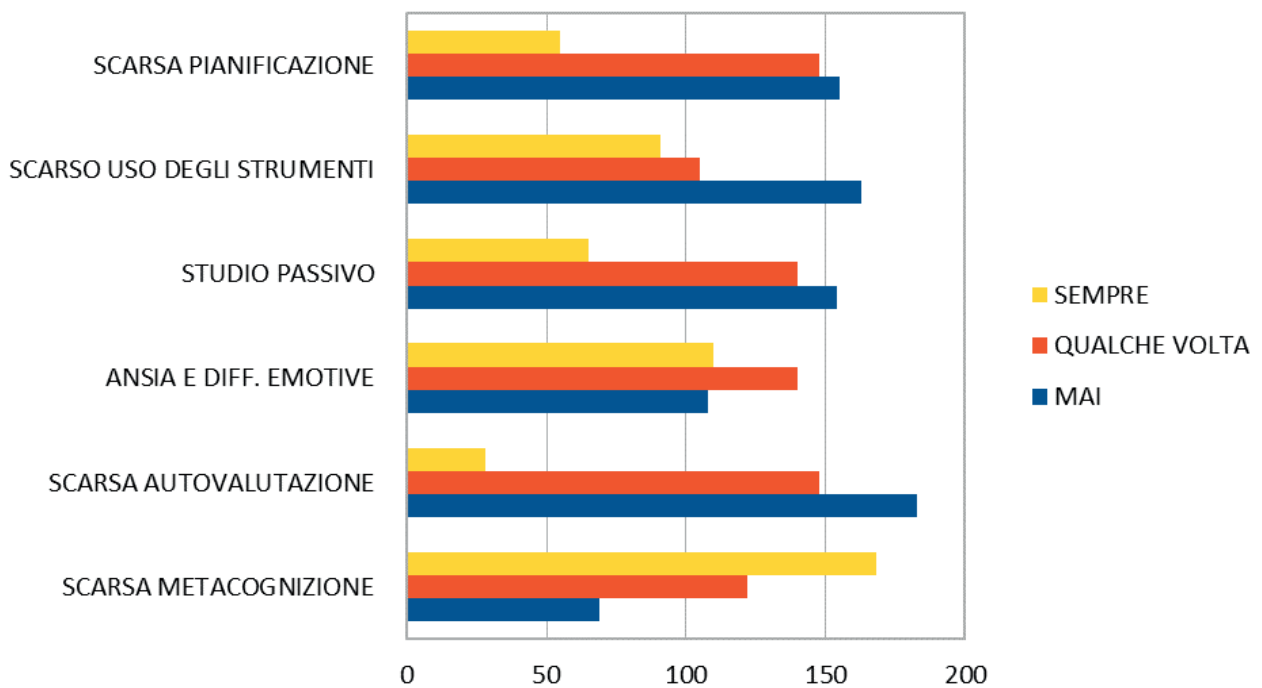
Un'ulteriore focalizzazione sulla tipologia di difficoltà vissute è stata l'occasione dello sportello di ascolto attivato in seguito agli interventi in classe. Lo spaccato offerto da questa attività, tuttavia, è stato più di tipo qualitativo che quantitativo: è stato possibile analizzare più nel dettaglio le difficoltà riportate ma i dati non sono sufficienti a ricavare implicazioni su ampia scala.

MATEMATICA	13/28
ANSIA	7/28 (CITANDOLA ESPLICITAMENTE)
STUDIO E COMPrensIONE DEL TESTO	5/28
ORGANIZZAZIONE	4/2
CONCENTRAZIONE	5/2
RAPPORTI CON I DOCENTI	2/2
GRAMMATICA	4/2
LINGUE	4/2
ESPOSIZIONE	4/2
SCRITTURA DEL TESTO	2/2

4.4: STRATEGIE DI STUDIO UTILIZZATE



Strategie di studio **funzionali** utilizzate, divise per area.



Approcci allo studio **disfunzionali** utilizzati divisi per area.

A tutti è stata data la possibilità di svolgere un questionario facoltativo sulle strategie e le abitudini di studio. I questionari raccolti a oggi sono stati 359. Tra le varie strategie di studio indagate, alcune venivano proposte al gruppo classe come esempi di approcci funzionali secondo i criteri della *metacognizione*, dello *studio attivo*, dell'*uso consapevole degli strumenti di studio*. L'efficacia dell'approccio non veniva considerata in termini di specifica tecnica utilizzata (l'idea di fondo non era promuovere determinate strategie piuttosto che altre) ma basandosi sulla convinzione che certe abitudini di studio, più che altre, suggerissero un atteggiamento complessivamente più organizzato, pro-attivo, collaborativo. Tra le strategie considerate funzionali, sembrano essere abbastanza **utilizzate quelle relative alla pianificazione** ("prima di iniziare a fare i compiti controllo quali sono i miei impegni del pomeriggio, guardo i compiti da svolgere e mi faccio un'idea di come dovrò organizzarmi"; "Faccio un piano del pomeriggio stabilendo l'ordine di svolgimento delle materie"...). E' però da notare che gli aspetti organizzativi tendono a decrescere dalle classi prime alle classi terze. Abbastanza **utilizzate anche le strategie tese a sostenere i processi di memoria** (usare richiami visivi per ricordarsi gli impegni, creare strumenti per ricordarsi le informazioni importanti), in questo caso si può osservare come gli allievi/e più grandi aumentino gradualmente il loro ricorso a strumenti e fonti di apprendimento alternative. L'abitudine a **ricorrere, consapevolmente, all'aiuto esterno** (compagni, genitori, insegnanti, conoscenti) come supporto alle criticità dello studio (dunque non una dipendenza passiva, ma uno studio collaborativo) è abbastanza preservata ma si nota un notevole decremento dalle classi prime alle classi terze e questo può probabilmente farci pensare che nell'attribuzione del punteggiogli individui più piccoli abbiano interpretato come strategia positiva quella che invece è semplicemente una oggettiva necessità di affiancamento nello studio.

Le **strategie considerate funzionali e che invece sono poco utilizzate** sono:

- cercare di comunicare efficacemente con i docenti per chiedere chiarimenti, informarsi su come si svolgeranno le prove... (il punteggio è decisamente più basso nelle classi prime, complice forse la difficoltà a entrare nella mentalità dello studio tipico della scuola secondaria);
- usare comportamenti strategici anche durante lo svolgimento di singoli esercizi (ad esempio fare un piano di lavoro prima di iniziare lo svolgimento dell'esercizio o stendere una scaletta prima di iniziare la produzione di un tema);
- ripetere la lezione studiata curando la qualità della propria esposizione (creando scalette espositive, aiutandosi con power point, facendo una simulazione dell'interrogazione);
- Cercare di gestire la propria attenzione nello studio preventivando il bisogno di interruzioni e stabilendo in anticipo i momenti più proficui in cui fare pausa;
 - Utilizzare materiali digitali, esperienze collaterali allo studio canonico come fonti di apprendimento (il ricorso alle nuove tecnologie, utilizzare video-lezioni, tutorials, piattaforme didattiche online, cartelle condivise, programmi e applicazioni per le diverse discipline);

- In assoluto, **la strategia utile che viene meno usata all'interno del gruppo dei coinvolti è quella relativa allo studio "attivo" del testo scritto**, il ricorso ovvero a metodologie rielaborative e metacognitive durante la lettura e la memorizzazione dei contenuti. Pochissimi riportano di usare spontaneamente strategie quali la scorsa anticipatoria sui contenuti, la lettura del titolo e dei sottotitoli come mezzo per facilitare l'organizzazione sistematica delle nozioni, il ricorso alle domande/agli indici testuali o alle immagini come ausilio per l'attenzione durante lo studio.

Alcuni parametri indagati, invece, venivano utilizzati come **segnali di studio poco strategico, poco attivo, poco autoregolato o come spie di vissuti di disagio scolastico** (circostanziato all'area metodologica).

Dall'analisi di questi parametri è possibile riconoscere che:

- molti non sono abituati a porsi domande su come normalmente lavorano ma, semplicemente, applicano una serie di comportamenti abitudinari (ad esempio studiano limitandosi a leggere più volte il testo, senza aver analizzato quanto e se questa strategia sia fruttuosa o meno);
- molti descrivono il loro pomeriggio di studio come caratterizzato da frequenti interruzioni a cui non riescono, ancora, a contrapporre strategie di autoregolazione dell'attenzione efficace;
- molti ricorrono a metodologie di studio dei testi tendenzialmente passive, incentrate sulla lettura ripetuta, senza attivare strategie di rielaborazione dei contenuti quali l'esposizione, la schematizzazione, l'interrogazione tra pari...

4.4.1: DIFFERENZE TRA PRIME, SECONDE E TERZE

Paragonando le risposte date al questionario da parte di allievi/e rispettivamente delle classi prime, classi seconde e classi terze è possibile osservare degli andamenti interessanti rispetto alle strategie in uso tra i ragazzi.

Le **strategie utili a pianificare** e organizzare il proprio tempo di studio sono, mediamente, le più utilizzate ma il loro impiego diminuisce sensibilmente dalla classe prima alla terza.

Aumenta invece sensibilmente il **ricorso a strumenti di lavoro**: il ricorso a questa strategia rimane sostanzialmente basso ma con un trend in salita dalla classe prima alla terza.

Da un punto di vista di "studio collaborativo", **diminuisce gradualmente il ricorso all'adulto** come supporto nello studio. Al tempo stesso, questo tipo di supporto non viene sostituito con collaborazioni di altro tipo (peer tutoring). Lievemente in aumento il dialogo con il corpo insegnante relativamente agli obiettivi.

Non si osservano variazioni nell'abitudine ad **autovalutarsi**, che rimane sostanzialmente scarsa in tutte le classi.

Le **strategie di studio attivo** (in particolare nell'area della comprensione del testo e della sua rielaborazione) sono tendenzialmente poco utilizzate in tutte le classi.

Strategie più chiaramente disfunzionali, come la lettura ripetuta in assenza di strategie di accesso attivo ai contenuti, sembrano diminuire negli anni ma non vengono sostituite da strategie più attive nella rielaborazione (esposizione, schematizzazione, mappatura dei concetti).

Le **riflessioni metacognitive** rispetto al proprio stile di studio rimangono basse in tutte le classi.

Aumentano significativamente tutte le **difficoltà legate alla sfera emotiva**, dell'ansia e della demotivazione.

4.5: QUESTIONARI DI GRADIMENTO

I parametri indagati dal questionario di gradimento erano relativi a:

- l'importanza (in prospettiva) di percorsi di sensibilizzazione sulle difficoltà scolastiche e di promozione di strategie di studio per la prevenzione del disagio scolastico;
- il valore e l'interesse (nel momento presente) per le attività proposte, come possibili risposte a bisogni individuali concreti;
- l'utilità di eventuali spazi individuali;
- l'efficacia delle modalità utilizzate;

Ad oggi, al questionario hanno risposto 354 studenti. I risultati sono riportati nella tabella seguente.

FEEDBACK DEGLI STUDENTI (GRADIMENTI RACCOLTI RELATIVI AL TRIENNIO= 354)	
	MEDIA (minimo 1, massimo 5)
Quanto è importante secondo te organizzare laboratori come questo, che portino i ragazzi/e a riflettere sulle difficoltà scolastiche e il metodo di studio?	4,4
Quanto ti è interessato partecipare a questo laboratorio?	4,2
Quanto ti sono sembrati utili i consigli che sono stati offerti?	4,13
Come giudichi il lavoro svolto dall'operatore?	4,64
Ti piacerebbe avere altre occasioni come questa? Altri laboratori simili? Altri momenti di confronto durante l'anno?	4,24
Quanto ti sembrerebbe utile poter ricevere dei consigli individuali sul metodo di studio?	4,07
Complessivamente, quanto sei soddisfatto di questa esperienza?	4,26

Il feedback offerto rispetto all'esperienza fatta sembra essere complessivamente molto positivo. Mediamente tutti i parametri indagati superano la media dei 4 punti su un massimo di 5. Punteggi molto positivi vengono attribuiti alle modalità di conduzione del percorso (4,6/5) e al potenziale di tali percorsi per intervenire sulle difficoltà dei ragazzi (4,4/5). Lievemente inferiori (ma comunque superiori alla media di 4/5) i quesiti che indagavano l'utilità individuale dell'esperienza (utilità delle strategie proposte rispetto ai propri singoli bisogni, utilità di ricevere consulenze individualizzate, utilità di nuovi laboratori analoghi).

Gli studenti potevano allegare al questionario di gradimento una serie di riflessioni positive o negative sull'esperienza fatta. Riportiamo di seguito alcune osservazioni pervenute, dividendole tra quelle che hanno sottolineato i punti di forza del progetto e quelle che hanno messo in luce punti di criticità e obiettivi di miglioramento.

Feedback positivi:

- *Secondo le difficoltà di ciascun studente, anche a me è servito come aiuto dato che ho difficoltà ad esprimermi. Mi è sembrato molto bella questa esperienza dove ci ha aiutato come studiare a stare attenti o a studiare.*
- *E' stato bellino fare questa esperienza perché io ho dei problemi di studio e con questo forse posso migliorare il mio problema.*
- *Ha ascoltato le nostre idee e i nostri problemi. Mi è servito, studiare era una noia mortale, ora molto meno!*
- *Ho trovato molto utile questo laboratorio, anche per farci accorgere degli errori che facevamo studiando a casa o a scuola. Mi piacerebbe comunque rifarlo anche se ho imparato molte cose.*
- *Penso che questo progetto sia stato molto interessante e di aiuto. Penso che sia una buona cosa aiutare i ragazzi con c-s-s per fargli migliorare facendo capire gli sbagli comuni nelle loro strategie e nella "fabbricazione" degli strumenti. p.s spero di migliorare nella calligrafia!*
- *Questi incontri mi hanno dato una grande mano a prepararmi per le verifiche di questo periodo, quindi mi è piaciuto molto. Grazie.*
- *Secondo me questo laboratorio è servito molto sia individualmente ma anche a livello di classe, perché abbiamo legato molto superando le difficoltà comuni e aiutandoci a vicenda nel risolverli.*
- *Ho cominciato ad usare tutti gli strumenti e le strategie. E' stato molto utile.*
- *E' stato un laboratorio molto utile e mi è servito molto per migliorarmi. Grazie agli strumenti che ci ha fornito l'operatore sono molto migliorata nello studio e riesco a comprendere, ad esempio, dei testi più velocemente.*
- *Per me questo laboratorio è stato molto importante. Ho adottato la strategia del timer ma il resto uso la strategia di leggere dal diario.*
- *Questo laboratorio mi è piaciuto molto. Ho imparato molti metodi di studio utili per la scuola, ma anche consigli per la vita (io mi sono trovata molto bene a studiare con i post it!).*

- *Io ho cambiato metodo di studio, ho un quadernino dove prendo appunti e faccio schemi.*
- *Per me questa esperienza mi è servita molto perché oltre ad aiutarmi a studiare mi ha appassionato nello studio.*
- *Io penso che aiutare i ragazzi ad affrontare le loro difficoltà scolastiche è una cosa bellissima.*
- *Io non avevo un metodo di studio da quando questo progetto ha coinvolto questa classe. Adesso studio molto più volentieri. Già dai voti capiremo che è stata un'esperienza fantastica.*
- *Mi è servito molto nello studio a casa, cosa che non credevo.*
- *E' stato molto utile perché mi sono accorta che ci sono mezzi che possono aiutarmi meglio e dopo averli provati mi sono trovata bene. Anche grazie alla disponibilità del docente che oltre a sopportarci ha spiegato tutto molto bene.*
- *E' stato divertente e un modo per stare insieme.*

Feedback negativi e obiettivi di miglioramento:

- *Io avrei fatto fare più "giochi" per far capire meglio i concetti.*
- *Secondo me l'esperienza è stata molto utile ma potevamo fare più attività fisiche.*
- *Secondo me questo laboratorio è stato utile però per me bisognerebbe usare strategie come delle carte da mettere in alto per esempio, perché mettere post it sul paragrafo da fare è, una mia impressione, ma è troppo lungo. Secondo me dovremmo mettere in atto strategie per persone che hanno solo 2/3 ore per studiare quasi ogni giorno come me.*
- *Un consiglio è quello di non riepilogare quello che è stato fatto la volta precedente, ma di ripetere soltanto gli argomenti più importanti, altrimenti la prima parte del laboratorio diventerà più noiosa e in pochi riusciranno a seguire tutto dall'inizio.*
- *E' stato un laboratorio interessante e che mi ha dato aiuti e consigli. Un consiglio perché sia più coinvolgente, secondo me, sarebbe quello di introdurre attività da svolgere a gruppi durante queste ore di questo progetto.*
- *Mi è sembrato interessante, anche se alla fine della seconda ora cominciavo ad essere stanca, forse ad incontri di un'ora e mezza sarebbe stato meglio, tuttavia i consigli mi sono sembrati abbastanza utili.*
- *Secondo me questo laboratorio è stato molto interessante e per quello che avete fatto per me, quindi GRAZIE. Per me una cosa da migliorare è il fatto di coinvolgere i ragazzi, magari con giochi (ecc).*
- *Secondo me le fotocopie sono molto belle e interessanti ma la prossima volta più strumenti.*
- *Tutto il percorso è stato interessante e utile, un consiglio è quello di coinvolgere gli studenti attraverso laboratori come quello svolto l'ultima giornata. Complimenti e grazie.*

- *Si potrebbe fare più lezioni per capire un po' meglio e aiutarci meglio nelle proprie difficoltà.*
- *Mi è piaciuta molto questa attività, mi ha aiutato ad imparare meglio a studiare e ad avere metodi concreti. L'operatore è stato molto coinvolgente, però forse dovrebbe coinvolgere di più alcuni studenti più distratti che non si rendono conto di quanto sia preziosa questa esperienza.*
- *Coinvolgere di più i ragazzi e magari chiedergli se ha dei problemi con una materia nello specifico. Questo laboratorio mi ha potuto aiutare a studiare meglio.*
- *Forse sarebbe meglio coinvolgere di più tutti gli alunni, anche per chi è più timido, chiedendo per esempio ad uno ad uno il proprio metodo di studio.*
- *Mi è sembrato carino come laboratorio anche se ammetto che non mi è servito molto in quanto sono fin troppo organizzata. Suggestirei di soffermarsi più sulla busta delle difficoltà.*
- *Consiglio di fermarsi più sull'individuale.*

PARTE 5

RIFLESSIONI

DIFFICOLTÀ

Proviamo ora a rispondere alle domande che hanno guidato la stesura del percorso di indagine basandoci sui dati raccolti⁴:

Quali sono le difficoltà scolastiche più diffuse tra gli studenti?

Indiscutibilmente la difficoltà riportata più frequentemente è quella relativa al controllo della propria attenzione. Si tratta di una difficoltà in cui gli studenti si rivedono spesso (in role plays o attività pratiche i ragazzi *empatizzano* fortemente con esempi di studenti con grosse difficoltà di concentrazione, con scarse resistenza e tenuta attentiva, che interrompono spesso, che passano da un'attività a un'altra, che agiscono contemporaneamente su molte attività senza mai concentrarsi profondamente a nessuna). E' inoltre la difficoltà più riportata anche a livello individuale e soprattutto che distanzia le altre tipologie di difficoltà per diffusione.

Le difficoltà con l'attenzione risultano molto diffuse ma se ne rileva ulteriormente un incremento (almeno nel riportarlo) dagli alunni/e delle classi prime a quelli delle classi seconde (le differenze tra seconde e terze non sono rilevanti, perché probabilmente dovute anche alla disparità numerica): probabilmente tutti, di fondo, faticano ad autoregolare il loro sforzo attentivo, a mantenere la concentrazione per tempi lunghi (anche a causa di tutta una serie di interferenze esterne iperstimolanti che funzionano come deterrenti) ma, crescendo, è probabile che queste interferenze esterne, questi richiami aumentino così come è verosimile che i soggetti più grandi siano più esposti a strumenti digitali che, per il loro tipo di funzionamento, agiscono ancora di più come stimolo per un tipo di attenzione multi-tasking a discapito della concentrazione sostenuta. E' altresì probabile che gli allievi/e più grandi siano semplicemente più in grado di analizzare le proprie difficoltà mediante riflessioni di tipo meta-cognitivo e quindi non siano propriamente *più in difficoltà* ma semplicemente siano più inclini a

⁴ Le osservazioni che possono essere fatte e le riflessioni che ne derivano vanno considerate come relative a uno spaccato tutto sommato ristretto e quindi non sempre esemplificativo di scenari complessi più generalizzati, tuttavia ci sembrano coincidere sia con riflessioni presenti in molti dati di letteratura che con i dati raccolti partendo dal confronto con altri vertici del sistema-scuola: per questo possono essere, se non altro, utilizzate come linee guida per tracciare futuri piani di intervento a livello locale e per ottimizzare la struttura di progetti di ricerca e di intervento presso le scuole.

riconoscerle.

Oltre al problema dell'attenzione, gli studenti sembrano, inoltre, essere mediamente **scarsamente organizzati, poco motivati e poco in grado di controllare i propri processi di memorizzazione**. Molti lamentano infine difficoltà con la matematica e, tra le varie competenze, con l'esposizione.

È possibile riconoscere dei “cluster” più generali in cui raggrupparle, al fine di riconoscere aree di particolare criticità?

Un primo raggruppamento che potremmo individuare è quello relativo a: -passività → disattenzione, disorganizzazione, mancanza di rielaborazione dei contenuti mediata da strumenti.

E' verosimile che gli studenti vivano uno scollamento tra il loro modo di vivere quotidianamente e usare i processi cognitivi nella vita di tutti i giorni e il loro approccio allo studio. Se infatti sono portati ad agire in maniera fortemente dinamica e interattiva sulle esperienze della vita quotidiana, tendono invece ad approcci più astratti e passivi nello studio (leggere per leggere e non per capire, ripetere dentro di sé senza fare mai simulazioni, studiare individualmente per “avere più silenzio” rispetto a confrontarsi sulle cose e agire sui contenuti...). Indipendentemente dal giudizio che si voglia dare alle loro strategie di studio, è evidente che approcci tendenzialmente più astratti e passivi siano in forte contrasto con una mente abituata a muoversi per collegamenti (anche poco gerarchizzati) e per esperienze dinamiche ma brevi. Questo scollamento sembra abbracciare una serie di difficoltà tra loro “sorelle”: la difficoltà attentiva, quella organizzativa, e lo scarso ricorso a strumenti di lavoro. La difficoltà attentiva sembra infatti avere, tra le varie cause (molte e non tutte discutibili in questo contesto), la tendenza a non agire sui contenuti di studio ma riceverli passivamente. La comprensione di un testo è un processo di ricerca consapevole di informazioni rilevanti (non una loro ricezione) e la sua rielaborazione funziona solo quando l'individuo utilizza (letteralmente) le informazioni, non quando le mantiene in un magazzino di stoccaggio mai depositato nelle azioni. Per questo sembra che le abitudini poco attive nello studio, per quanto diffuse e spesso anche pensate come più “corrette” da parte dei ragazzi, generino una forte caduta attentiva e motivazionale, specialmente quando il contesto circostante è ricco di deterrenti che funzionano invece come vere e proprie calamite attivanti per la curiosità e l'interesse. Al tempo stesso, tutte le strategie organizzative che gli studenti lamentano di non saper gestire, a una più attenta analisi, sono pensate dai ragazzi per essere più “prediche” che non dei comportamenti contingenti ai bisogni. Numericamente significativi gli esempi riportati (e analizzati in classe) da cui si evince che un elemento che potrebbe favorire una migliore gestione del tempo di studio sarebbe il portare su un piano concreto le proiezioni che spesso i ragazzi fanno (o che le famiglie propongono loro) e che invece rischiano di rimanere su un solo piano astratto, diminuendo le possibilità di essere messe in atto. Pianificare

concretamente le proprie attività (e non solo mettere in programma di dover adempiere, prima o poi, a una scadenza), aumentare i vincoli allo studio (studiare con altri, studiare in ambienti comuni, scindere nettamente il tempo di studio dal tempo di svago) sono tutte strategie che i ragazzi sembrano non applicare e, al tempo stesso, ritenere possibili supporti proficui per limitare l'inadempienza degli impegni scolastici. La mancanza di strumenti nello studio (una sorta di "studio che sta tutto nella testa") sembra incompatibile con le informazioni che abbiamo su come la mente lavora e su come si sviluppano le competenze, tuttavia è un dato abbastanza evidente all'interno del nostro gruppo. Anche questo dato rientra nella categoria di approccio allo studio passivo.

Gli aspetti organizzativi e il ricorso ad altre fonti per lo studio aumentano lievemente dalle classi prime alle classi terze coinvolte: è probabile che, anche se di poco, nel tempo si sviluppino alcune strategie spontanee di coping con la difficoltà. Tuttavia l'aumento dell'organizzazione non correla con un aumento nella motivazione, confermando probabilmente il gap tra l'organizzazione teorica (quella che i più grandi conoscono e sanno ben descrivere) e la capacità effettiva di gestire il sistema che ci si è prefissati.

Un altro gruppo di difficoltà ricade sotto un insieme più ampio che è la sfera emotiva.

In questo gruppo possiamo collocare le difficoltà con la gestione dell'ansia, le difficoltà espositive (quando non strettamente legate alle competenze espressive o verbali) e una parte delle difficoltà con specifici ambiti disciplinari quando la difficoltà riportata dai ragazzi si concentrava sull'incomunicabilità con alcuni docenti (questo caso era il meno frequente). Tutto il gruppo delle difficoltà emotive è meno presente nelle classi dei più piccoli e aumenta con il progredire della scolarizzazione. In questo è più probabile che ci sia un elemento tipicamente adolescenziale di maggiore attenzione al proprio mondo interiore e ai propri stati d'animo che non un solo aumento di condizioni di difficoltà emotiva, tuttavia è importante tenere conto che il vissuto problematico raccontato da molti è comunque un fattore di interferenza notevole con la qualità dell'esperienza di apprendimento. Relativamente alla difficoltà con l'esposizione, la discussione in classe seguita alla raccolta dei dati ha fatto emergere che parlare di fronte agli altri è ovviamente tanto più complesso quanto più la classe è competitiva e poco incline ad accettare le diverse difficoltà dei ragazzi ma anche che esiste un fattore di *abituazione* alle circostanze di performance che i ragazzi mediamente faticano a raggiungere perché non vedono l'esposizione come una competenza da raggiungere attraverso un allenamento o un apprendimento di specifiche tecniche ma solo come un mezzo per far emergere le loro conoscenze. In tal senso sarebbe interessante osservare se la scissione tra il contenuto di una performance orale (ciò che è conosciuto dell'argomento) e il "contenitore" (a quali tecniche espositive si ricorre per dimostrare di sapere il contenuto) e il potenziamento mirato delle competenze espositive al di fuori da momenti valutativi non possa rendere meno

ostiche queste circostanze e aumentare tali capacità in senso generalizzato.

Un altro raggruppamento che possiamo individuare è quello relativo all'area delle competenze e degli ambiti disciplinari.

Gli studenti lamentano meno difficoltà relative a questo raggruppamento. Probabilmente nelle difficoltà legate a *passività/disattenzione* l'impatto sull'autostima e sul senso di controllo è maggiore; le difficoltà (che invece vengono riportate fortemente da docenti e famiglie) in ambito disciplinare potrebbero essere, per gli studenti, più facilmente rimandabili ad attribuzioni esterne ("il compito era troppo difficile", "l'insegnante di questa materia non spiega bene"...), intaccando meno il senso di auto-efficacia tanto importante per il Ben-Essere scolastico. E' anche vero che una serie di attribuzioni esterne per l'area dell'attenzione sarebbero potute comunque essere chiamate in causa ("i miei fratelli fanno confusione", "non ho un luogo adatto in casa"...), ma pochi hanno addotto spiegazioni di questo tipo, rimanendo invece complessivamente convinti che la difficoltà attentiva fosse una vera e propria difficoltà personale. Incrociando queste differenze (molto disagio per la disattenzione e poco per gli ambiti disciplinari) con gli studenti stessi, la loro spiegazione tende ad attribuire alla disattenzione un fattore causale per le cadute prestazionali nelle materie, ipotizzando che a miglioramento di performance attentiva corrisponderebbe anche un miglioramento in tutte le materie. In realtà, analizzando i dati qualitativi, la descrizione delle difficoltà in questo gruppo sembra essere più di tipo metodologico che non esclusivamente attentivo. Quando infatti si analizzavano le difficoltà con la composizione del testo scritto (38%), dell'esposizione (40%) o nell'ambito logico-matematico (41%) diventava evidente che gli studenti non hanno mediamente un'idea chiara (o, meglio, un *protocollo*) per agire e modulare le criticità in questi ambiti: ad esempio sono poco in grado di descrivere quali sono le procedure che mettono in atto per produrre un testo e non riescono spesso a elencare quali accortezze possono usare per monitorare la correttezza di una procedura matematica o quali strumenti possono essere d'aiuto. Ne consegue che un fallimento in questi ambiti, così poco caratterizzati da strategicità, sia un fallimento poco prevenibile nonché difficilmente sanabile. Non aver individuato percorsi sensati ed espliciti di azione sulle competenze complesse (scrittura, matematica, comprensione, esposizione...) sembra essere il fattore comune a molte difficoltà relative alle competenze e agli ambiti disciplinari. A questa considerazione va aggiunto che la conseguenza più naturale per aree di criticità non compensate da risposte strategiche di coping è lo sviluppo di *impotenza appresa*. L'impotenza appresa è un particolare tipo di stile di attribuzione in cui il soggetto sviluppa una convinzione identitaria e prestazionale (*sono in grado di... vs non sono in grado di...*) in base agli esiti in sé, in particolare in base ai ripetuti fallimenti e che può condurre ad abbandonare il compito senza alcuna speranza di riuscire. La variabile critica che pare cruciale nello stabilire se l'individuo svilupperà o meno impotenza appresa è il *tipo di attribuzione formulata* (De Beni, Moè). Incontrare difficoltà nei

diversi ambiti disciplinari è, probabilmente, una condizione necessaria affinché l'allievo/a si misuri con la sfida cognitiva insita nell'imparare. Se però la criticità incontrata non viene correttamente interpretata (ad esempio in base al livello di relativa inesperienza, o all'inadeguatezza della strategia utilizzata per svolgere il compito) e la negatività dell'evento viene legata indissolubilmente alla natura stessa della materia in questione, allora gli insuccessi verranno attribuiti alla mancanza stabile di capacità e vi sarà una maggiore probabilità di sviluppare la sensazione di non poter far niente per evitare il fallimento o per avere prestazioni superiori. L'area della matematica rimane, all'interno di questo raggruppamento, la più critica.

Tra le difficoltà riportate, quali interferiscono più significativamente con il concetto di "senso di controllo" espresso nella parte 1 di questo lavoro?

Come anticipato nei paragrafi precedenti, il gruppo delle difficoltà legate alla passività/disattenzione sembra essere quello che maggiormente indebolisce il senso di auto-efficacia. In effetti, le difficoltà di questo tipo determinano un forte scollamento tra ciò che lo studente si assegna come obiettivo e quello che realmente riesce a fare. Più a lungo questa condizione permane, maggiore sarà il senso di impotenza esperito e maggiore la probabilità che metta in atto condotte di evitamento per le situazioni per cui ha *imparato* ad aspettarsi un fallimento.

Oltre alle difficoltà più diffuse a livello di classe, quali criticità vengono riportate a livello individuale (osservazione quantitativa vs qualitativa)?

Un aspetto importante da sottolineare è che, mentre le difficoltà collettive venivano a tutti gli effetti raccolte collettivamente, le difficoltà individuali non dovevano essere condivise con il gruppo classe. Questo aspetto è importante perché ci ha consentito di far emergere alcune difficoltà che, probabilmente, gli allievi/e non avrebbero esternato di fronte ai compagni. Questo spiega, in parte, la comparsa delle difficoltà motivazionali ed emotive tra le segnalazioni anonime quando queste erano poco significative nelle rilevazioni collettive.

STRATEGIE

Proviamo ora a rispondere alle domande che hanno guidato la stesura del percorso di indagine basandoci sui dati raccolti

Quanto spesso gli studenti ricorrono a strategie di tipo organizzativo (pianificazione, gestione del tempo)?

Mediamente vi è consapevolezza del bisogno di pianificare e di organizzare il tempo. In una buona maggioranza riportano di assegnarsi degli obiettivi da raggiungere (ad esempio, per completare i compiti estivi, si assegnano degli obiettivi “a tappa” per distribuire il carico di lavoro). Al tempo stesso, questi obiettivi non sono quasi mai concretizzati in comportamenti concreti o strumenti oggettivi. Ad esempio, rispetto al bisogno di organizzare il proprio pomeriggio di studio, molti riportano di farsi una sorta di “piano d’azione” ma pochissimi usano un criterio (“Da quali materie partire? Perché?”) e ancora meno ragazzi strutturano oggetti concreti per supportare la loro pianificazione (l’uso di un timer per scandire i tempi o una check list per elencare in ordine le cose da fare e via via sbarrare i sotto-obiettivi raggiunti). Ne risulta che le strategie organizzative messe in atto siano, in grande maggioranza, più “prediche sul comportamento” che non procedure fattive di intervento. Quando una strategia rimane su un livello astratto, appunto di *predica*, difficilmente riesce a modificare i comportamenti ormai acquisiti e consolidati.

Quanto spesso gli studenti ricorrono ad accorgimenti per controllare la propria attenzione e motivazione allo studio ?

Identificando una serie di esempi di possibili strategie utili a monitorare la propria attenzione e auto-regolarla nello studio e proponendoli agli allievi/e, si è notato che sono sostanzialmente pochi coloro che mettono in atto comportamenti analoghi durante le sessioni di lavoro: questo dato ci appare rilevante proprio perché la difficoltà attentiva risulta essere innegabilmente la più diffusa e la più invasiva: avere una difficoltà, averne consapevolezza e non avere strumenti o approcci strategici in grado di proporre almeno un tentativo di compenso è molto demotivante ed è, potenzialmente, un fattore di innesco per atteggiamenti di evitamento (rimandare continuamente il momento dello studio). Questo avviene perché lo studente costruisce un’immagine di sé ben definita (lo studente “che non sta attento”) ma al tempo stesso non ha modo di proiettare su questa sua identità alcuna ipotesi di modifica o trasformazione nel tempo ed è come se vi rimanesse invischiato dentro, al punto di fare proiezioni sulla possibilità di riuscita in situazioni di sfida cognitiva tendenti al fallimento ancor prima di aver effettivamente tentato di affrontare la prova.

Quanto spesso gli studenti ricorrono a strumenti di lavoro mirati per migliorare la qualità dello studio (uso di strumenti, schematizzazioni, mappe, sintesi, video, approfondimenti...)?

La questione dell’*uso consapevole degli strumenti* ci sembra meritare un discorso a parte.

Le conoscenze dal campo della psicologia cognitiva, della pedagogia ma anche delle neuroscienze, ci hanno insegnato che l’apprendimento di nuove competenze non è

mai separabile dall'esperienza, anche corporea, che l'apprendente fa di certi schemi d'azione. Questi schemi d'azione, irrorati da messaggi emotivi, motivazionali, vengono poi riprodotti scientemente, dopo che l'esperienza ne ha consentito una profonda introiezione. Un soggetto che, ad esempio, sviluppa strategie funzionali nello studio di un testo scolastico, ha un'idea chiara del suo comportamento di fronte al testo (e con comportamento intendiamo proprio "*cosa fa*") e può ricreare la situazione più idonea, dopo che ne ha fatto sufficiente esperienza, manipolando la realtà che lo circonda fino a renderla compatibile con lo schema d'azione che più si avvicina alla sua idea di studio efficace (ad esempio si dota degli strumenti adatti, seleziona l'ambiente idoneo, sceglie se leggere silenziosamente o a voce alta, identifica il primo target del suo lavoro...). L'impressione che si ha osservando i dati raccolti è che molti studenti non riescano a riconoscere nei processi di studio sufficienti *schemi d'azione* che siano comprensibili, introiettabili e riproducibili proprio perché l'esperienza dello studio è troppo spesso riportata su un livello esclusivamente *mentale* e poco operativo. Il problema con l'uso degli strumenti si inserisce in questa cornice in quanto:

- tendenzialmente pochi studenti ricorrono all'uso sistematico di strumenti di lavoro, optando più per strategie basate su puri processi astratti (pensare, leggere, memorizzare);
- quando questo avviene, viene fatto più come meccanismo facilitante (ovvero, per abbassare il livello di complessità della prova) non per elevare la qualità del risultato;
- l'uso di strumenti alternativi per l'apprendimento aumenta con l'età (e questo sembra un dato positivo) ma esiste il rischio che questa pratica non sia inserita in una visione nobilitante di studio attivo/ricco di mediatori ma, anzi, in cui è per *furtività*, non per strategicità, che vengono adottati questi strumenti.

Un ambito in cui sono più preservati gli strumenti di mediazione è quello della memoria (ad esempio è prassi più diffusa ricorrere a supporti visivi per ricordarsi informazioni o impegni che rischierebbero di andare dimenticati). Negli altri ambiti la strumentazione è tendenzialmente scarsa o usata poco consapevolmente.

Questo fattore ci sembra doppiamente rilevante: possiamo infatti considerarlo avere un ruolo determinante su come vengono concepiti, vissuti e utilizzati i cosiddetti *strumenti compensativi* per gli alunni con BES/DSA.

Che uso viene fatto dei supporti esterni (indicazioni dei docenti, supporto dei genitori, studio in gruppo, ripetizioni o tutoraggio)?

Nella scuola secondaria di primo grado possiamo ampiamente aspettarci che lo studio in gruppo, il *peer tutoring* non siano abitudini diffuse. La conferma ci è data sia a livello quantitativo che qualitativo: gli studenti tendono ad evitare situazioni in cui il rischio di "deconcentrarsi" a causa della presenza di altre persone è più alto. Sicuramente gli allievi/e pre-adolescenti sono ancora poco pronti a gestire dinamiche di gruppo

funzionali ai fini di un lavoro realmente collaborativo, questo rende il dato non solo prevedibile ma anche coerente. Al tempo stesso, il lavoro con gli altri è un obiettivo importante (nell'ottica adattiva e nell'ottica delle aspettative del mondo del lavoro... potremmo dire che è una capacità fondamentale!) che troppo spesso viene sacrificato al raggiungimento di conoscenze, apparentemente più complete, acquisite attraverso lo studio autonomo. Lo studio con gli altri e lo studio individuale sono semplicemente due cose diverse, con esiti molto diversi: l'esclusione dell'una o dell'altra modalità è sempre una forma di impoverimento.

Maggiore il ricorso all'aiuto dei genitori: questa forma di supporto diminuisce, nel nostro gruppo, con l'età. È un dato difficile da interpretare perché al suo interno possiamo riconoscere l'esito di una graduale crescita strategica degli allievi/e (che quindi hanno meno bisogno dell'aiuto dei genitori o di altri adulti) ma potremmo anche ipotizzare una crescente resistenza a ricorrere flessibilmente alla consulenza di una persona più esperta in momenti di effettiva necessità. Si tratta probabilmente di un dato che contempla al suo interno entrambe le situazioni: il maggiore numero dei più giovani che è oggettivamente più "dipendente" dall'aiuto dell'adulto e che poi si "affranca" crescendo in strategicità, e un insieme di studenti adolescenti che non cerca una forma di autonomia proficua (sapere quando fare da solo e sapere quando si necessita del supporto altri) ma una indipendenza a tutti i costi che rischia di diventare autolimitante (non chiedere aiuto anche per evitare di essere portati a lavorare di più o meglio).

Scarsa è invece la comunicazione efficace con il mondo dei docenti al fine di costruire percorsi di apprendimento chiari. Gli studenti interloquiscono con i docenti ma, spesso, al fine di ottenere informazioni assolutamente a brevissima scadenza e sono poco sensibili alla necessità di costruire una proiezione chiara e prevedibile del loro percorso di studio. Tipicamente, per età, il preadolescente o l'adolescente non riesce con facilità ad avere una visione preventiva del suo percorso di apprendimento (l'apprendimento è *qui ed ora*) e per questo non cerca spesso di anticipare gli eventi, ipotizzare le circostanze, prefissarsi obiettivi. Al tempo stesso sembra che i passi di un percorso che invece è molto strutturato e graduale non siano neanche frequentemente esplicitati. Il risultato di questa mancanza di dialogo intorno agli itinerari del percorso formativo è che i ragazzi e le ragazze tendono a sentirsi *immersi* in un sistema più grande di loro, imprevedibile, che seguono senza possibilità di apportare un ruolo attivo. Riuscire a capire chiaramente quali sono gli obiettivi, le modalità, i passi intermedi, i criteri di valutazione, aiuterebbe gli allievi/e a maturare strategie *task oriented*.

Quanti studenti ricorrono spesso a strategie funzionali⁵?

Complessivamente, la nostra osservazione ci consente di affermare che un numero

5 I criteri utilizzati per decretare la funzionalità e la potenziale efficacia delle strategie sono stati:

considerabile di studenti ricorre stabilmente a comportamenti routinari nel proprio studio (a differenza di quanto mediamente non pensino i ragazzi, ha un *metodo*) ma è tendenzialmente poco strategico (mette ovvero in atto una serie di comportamenti specifici durante lo studio ma lo fa con poca consapevolezza, guidato dall'abitudine); altri mettono in atto una serie di strategie consapevolmente ma hanno difficoltà a discernere quelle funzionali da quelle disfunzionali (per questo sviluppano un certo grado di rigidità, perché continuano a riproporre schemi di azione nello studio che non hanno esiti positivi). E' pur vero che gli studenti sono mediamente ben disposti all'idea di sviluppare strategie di studio più efficaci e che le aree della pianificazione e della memorizzazione sono quelle in cui cercano maggiormente di dotarsi di strategie.

Quanti studenti ricorrono spesso a strategie disfunzionali, evidenziando scarsa flessibilità?

Molti non sono abituati a domandarsi quale comportamento possa essere il più efficace nello studio (il 47% non si domanda mai quale strategia sia la migliore per affrontare un compito, il 34% lo fa qualche volta e solo il 20% si pone il problema di quale possa essere la più funzionale) semplicemente, continuano a riproporre gli schemi di azione per cui sono abituati. Questa tendenza denota una certa rigidità ed espone al rischio che la crescente complessità delle richieste scolastiche (ad esempio al passaggio di ciclo) non vedano corrispondersi un adeguamento del metodo di studio (questo coincide di solito con grosse difficoltà di adattamento per gli studenti all'inizio della scuola media o al passaggio verso la scuola superiore). Ne consegue che esiste tutta una serie di *pseudo-strategie* che gli studenti applicano, convinti di ricavarne esiti positivi, ma che poi non monitorano. Se infatti possiamo affermare che, in assoluto, sarebbe sbagliato considerare "sbagliata" una strategia applicata da uno studente (se non altro è un tentativo!), possiamo però affermare che una strategia per cui non è previsto un monitoraggio rischia di essere, se non altro, disfunzionale.

La strategia disfunzionale che più frequentemente si osserva applicare è relativa allo

studio del testo scritto. Gli studenti si relazionano spesso ai testi scolastici convinti che *lettura* e *comprensione* siano la stessa cosa. Per questo perseverano su piani prevalentemente quantitativi (leggere molte volte cercando di memorizzare) invece di

-
- strategie e accortezze che puntassero ad una organizzazione concreta e pratica di tempi spazi;
 - strategie che denotano livelli maggiori di "attività" da parte dello studente (agire concretamente sui contenuti di studio e non applicare abitudini passive e rigide);
 - ricorso frequente e consapevole a strumenti di studio (mappe, schemi, sintesi, formulari, videolezioni...);
 - strategie e abitudini di studio che denotino la tendenza a lavorare in gruppo, confrontarsi con i compagni, ricorrere consapevolmente al supporto degli adulti;
 - affermazioni che denotino approcci pro-attivi al lavoro scolastico e alti livelli di motivazione.

potenziare l'approccio qualitativo e rielaborare il testo (attraverso una serie qualsiasi di strategie attive e manipolative, come schematizzare, evidenziare con colori diversi, esporre a voce alta, realizzare mappe concettuali, ricorrere a video, studiare in gruppo...).

Quali strategie funzionali sono ancora poco diffuse tra i ragazzi?

Come già abbondantemente emerso, gli studenti ricorrono ancora troppo poco a un uso consapevole degli strumenti, sono poco abituati a indagare concretamente obiettivi e aspettative dei docenti, conoscono poche strategie utili al controllo della attenzione, alla comprensione del testo e alla produzione scritta e orale.

GRADIMENTI

Le domande che hanno guidato la riflessione rispetto alla percezione su progetti di intervento sulle difficoltà/strategie di studio sono state:

Quale è la percezione rispetto all'importanza (in prospettiva) di percorsi di sensibilizzazione sulle difficoltà scolastiche e di promozione di strategie di studio per la prevenzione del disagio scolastico?

Se il campione che ha partecipato al nostro progetto fosse a tutti gli effetti esemplificativo della media dei ragazzi/e in questa fascia di età, potremmo affermare che appare fortemente positivo ricevere indicazioni esplicite e consulenze mirate per comprendere le loro difficoltà scolastiche e migliorare il loro approccio allo studio. Ricordiamo che lo scopo dell'intervento (come pensato in relazione al framework teorico di riferimento descritto nella prima parte di questo lavoro) è rafforzare il senso di *controllo* degli studenti per migliorare il senso di auto-efficacia e aumentare le possibilità di perseveranza/resilienza di fronte alle criticità dei percorsi di apprendimento. Partire dalla rilevazione che i ragazzi/e si sentono aiutati da interventi di potenziamento sul metodo, è un primo fattore importante per confermare che questa strada possa agire positivamente (ovviamente coadiuvata da altri interventi) sul disagio scolastico. Gli studenti che hanno aderito ritengono mediamente molto importante offrire ai soggetti della loro età interventi analoghi a quello offerto dal progetto e si sono sentiti soddisfatti dell'esperienza.

Che livello di valorizzazione e interesse possiamo riconoscere tra gli studenti per le attività proposte, come possibili risposte a bisogni individuali concreti?

Complessivamente i ragazzi/e si sono sentiti aiutati dalla proposta di strategie più attive e consapevoli. Più diffidenza sembra permanere per l'uso degli strumenti.

Mediamente vi è stata una valutazione positiva delle strategie proposte ma (e si tratta in questo caso di un dato non deducibile dal questionario ma dalle discussioni successive e dal feedback dei docenti) fanno molta fatica a mantenerle in atto, probabilmente evidenziando la necessità di agire parallelamente anche su famiglia e scuola. Complessivamente gli studenti sembrano aver apprezzato in maniera più diffusa la possibilità di confrontarsi tra loro, di poter analizzare le loro difficoltà, di poter conoscere meglio la classe dal punto di vista delle criticità e di confrontarsi in gruppo sulle possibili strategie di apprendimento. Sulla specifica efficacia delle strategie proposte i feedback sono invece meno netti: complessivamente positivi (4,1/5), i commenti rendono comunque chiaro che esiste una grande variabilità di bisogni e di esiti e che, quindi, quando si suggerisce una *tecnica* piuttosto che un *approccio metodologico*, alcuni alunni/e non ne traggono beneficio. Questo sembra essere una conferma del fatto che, ancor prima che una educazione alle tecniche di studio e alle strategie di apprendimento, sia prioritaria una educazione all'*approccio allo studio* e al metodo inteso come insieme di comportamenti di "problem solving".

Quanto gli studenti vivono come utili eventuali spazi individuali?

Anche rispetto a questa voce, gli studenti vedono mediamente come una possibilità positiva ricevere consigli individualizzati per migliorare il loro approccio allo studio anche se una parte di loro ritiene più costruttiva una azione "di gruppo" o ha recepito come sufficiente un lavoro laboratoriale senza bisogno di occasioni aggiuntive. E' opinione di chi ha realizzato il progetto in questione che la dimensione di gruppo e la dimensione individuale siano profondamente diverse ed entrambi importanti: nel gruppo è possibile far emergere platealmente che la "difficoltà" appartiene a tutti e che tutti hanno il bisogno di trovare strategie/strumenti di coping per poter superare tale impasse. Uno spazio individuale è spesso importante per potere il soggetto al centro, per dare alla singola identità di studente l'attenzione e la centralità che è tendenzialmente sacrificata nel quotidiano.

Quale efficacia attribuiscono i ragazzi alle modalità utilizzate?

Le modalità utilizzate nella realizzazione di questo progetto sono state:

- la modalità dialogica (sul modello degli interventi "socratici" di tutoring/mentoring)
- il ricorso ad attività pratiche e propriocettive per la comprensione dei processi cognitivi descritti;
- giochi di ruolo;
- questionari self report da svolgere collettivamente o individualmente;
- la realizzazione di grafici sui dati raccolti;
- il ricorso a materiali didattici adattati (cartelloni, tabelloni, tessere mobili);

- il ricorso ai materiali didattici dei ragazzi stessi;
- frequente ricorso a riepiloghi visivi (check list, sommari);
- utilizzo di power point/LIM ;
- spazi circle time;
- lezione frontale.

Il feedback offerto dagli studenti è stato mediamente molto positivo (4,6 / 5), evidenziando una predilezione per le attività di dialogo (“ci ha ascoltati”, “abbiamo potuto confrontarci”), le attività pratiche (“è stato divertente quando abbiamo fatto il gioco di...”) e per le esperienze pratiche (“ho provato anche io a usare la strategia di... ed è stato utile”). La difficoltà a reggere l’attenzione per tempi lunghi emerge anche all’interno della nostra attività laboratoriale con una serie di feedback offerti dai ragazzi in cui segnalano quanto avrebbero preferito attività più brevi, momenti di riepilogo meno ridondanti e il ricorso più frequente ad attività pratiche, ludiche.

PARTE 6

FUTURE IMPLICAZIONI, PROSPETTIVE DI INTERVENTO

Probabilmente stiamo assistendo, in questi anni, a un cambiamento, uno *shift*, su come funzionano i processi attentivi dei ragazzi/e, sulle tipologie di stimoli che destano la loro partecipazione attiva, il loro senso di coinvolgimento. La rilevazione, così evidente, di difficoltà nell'area della attenzione, della concentrazione, della autoregolazione durante lo studio è la conferma che **la scuola deve interrogarsi e ricercare maggiori consapevolezze rispetto al funzionamento di questi processi e valutare se le sue prassi sappiano dialogare, nella loro forma attuale, con le strutture mentali degli studenti o se sia necessaria una ristrutturazione dei linguaggi e dei codici comunicativi.**

Cosa rende realmente attivo lo studio? Cosa consente a un adolescente di inserirsi pienamente nell'azione dell'apprendere, senza essere troppo facilmente preda di deterrenti e distrattori? Quali proiezioni e strategie nello studio consentono alla mente di un ragazzo di ottimizzarlo e renderlo efficace, senza diluirne la significatività in un tempo indefinito, poco strutturato, potenzialmente demotivante? Le risposte che un tempo potevamo pensare di fornire a queste domande non sembrano più sufficienti perché il tessuto stesso della scuola è cambiato, la mente degli adolescenti si muove lungo traiettorie di pensiero differenti, gli stimoli esterni che l'apprendente deve schermare in una fase di concentrazione sono molto più potenti ed invasive e il gap tra l'interattività delle azioni quotidiane e la introflessione dello studio "tradizionale" è diventato difficilmente colmabile. Una prima implicazione ricavabile dal nostro lavoro è la necessità di analizzare questi fenomeni e iniziare a sperimentare impostazioni didattiche sensibili a queste criticità.

Un altro fattore che emerge abbastanza evidentemente dalla rilevazione effettuata è **il bisogno di una educazione esplicita, strategica e consapevole a quelle specifiche competenze che altrimenti sembrano emergere difficilmente da un lavoro indiretto, attraverso i contenuti:** ad esempio l'espressione scritta e l'esposizione orale. Queste abilità (le due citate ne sono un esempio prototipico) accompagnano senza discontinuità alcuna il percorso di scolarizzazione di tutti i ragazzi/e ma in molti casi sembrano rimanere poco gestibili, poco controllabili da soggetti che non abbiano ricevuto un vero e proprio allenamento sistematico e non abbiano maturato un'idea chiara di cosa sia necessario fare per gestirle nelle diverse situazioni di prestazione. Sviluppare percorsi di promozione di strategie mirate per l'esposizione e per la scrittura, individuare spazi e tempi affinché i ragazzi apprendano protocolli d'azione chiari per migliorare sotto questi aspetti e condividere obiettivi chiari da conseguire

su questo frangente sembrano tutti elementi su cui investire sperimentazioni e progetti.

Il problema dell'impotenza appresa appare come un terzo fattore meritevole di attenzioni particolari da parte di educatori, docenti ed esperti. L'ambito del "metodo di studio" ha offerto negli anni apporti importanti sia alle teorie pedagogiche che alle prassi quotidiane nella scuola ma troppo spesso risulta essere un sistema ancora troppo chiuso rispetto alle ricadute specifiche delle discipline e distante dalla quotidianità. **Un metodo non separato dall'oggetto su cui si applica è probabilmente la forma di metodo più efficace e sui cui merita investire le nostre ricerche e le nostre sperimentazioni.** Un corollario di strategie che siano in stretto dialogo con le specifiche discipline e con i loro nuclei epistemologici aiuterebbe a far vivere come affrontabili le sfide cognitive legate ad alcune materie e a sviluppare un atteggiamento più proattivo nello studio disciplinare, limitando di fatto l'emergere di sentimenti di disfattismo e di impotenza appresa che rendono molti di loro poco motivati, inclini alla rinuncia, poco resilienti. In particolare, **la ricerca, lo sviluppo e la condivisione di strategie di studio per l'area della matematica, delle lingue** e il potenziamento degli sforzi per individuare strategie didattiche sempre più efficaci anche per i livelli alti della scolarizzazione in questa materia sembra essere una necessità più urgente. Infine, visto il complesso sistema di relazioni che identifica il mondo educativo e visto il faticoso equilibrio che contraddistingue i percorsi di apprendimento efficaci, è innegabile che tutti gli attori che prendono parte a questo sistema debbano essere coinvolti consapevolmente. La possibilità che uno studente mantenga attive certe strategie funzionali è legato alla possibilità che queste siano rese regolari e siano rinforzate positivamente dal contesto circostante: per questo, anche in percorsi progettuali dedicati selettivamente alla promozione delle strategie di studio, ci rendiamo conto dell'importanza di una **azione sinergica applicata anche sulla famiglia e sui docenti curricolari, oltre che sugli studenti.**

BIBLIOGRAFIA

ragionata

I testi di riferimento utilizzati per il Framework Teorico del progetto (parte I):

- Armstrong, T., (2011) *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: DaCapo Lifelong/Perseus Books
- Catarsi E. -a cura di- (2004), *Promuovere i Ragazzi*, Edizioni del Cerro, Pisa
- Dazzi S., Madeddu F. (2009) *Devianza e Antisocialità*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- De Leo G. (1997), *La Devianza Minorile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e Apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C. (2003) *Psicologia Cognitiva dell'Apprendimento*, Erickson, Trento
- Mugnaini D. (2008), *Dislessia e Qualità della Vita*, Libri Liberi, Firenze.
- Novak J. D. (2001), *L'Apprendimento Significativo*, Edizioni Erickson, Trento
- Panizzi E., Rialti E. (2014), *Vorrei Star Bene a Scuola*, Libri Liberi, Firenze
- Rialti E. -a cura di- (2016) *Il Manuale per i Tutor dell'Apprendimento*, Libri Liberi, Firenze
- Rutter M., Rutter M. (1995) *L'Arco della Vita: continuità, discontinuità e crisi dello sviluppo*, Giunti, Firenze
- Ruggerini C. (2014), *Lo Sviluppo Positivo a Scuola*, in *Vorrei Star Bene a Scuola* (a cura di Panizzi e Rialti), Libri Liberi, Firenze

Testi di riferimento utilizzati per la costruzione delle attività con i gruppi classe:

- Bechelli C., Ciuffi N., Fioravanti M., Panizzi E., Rialti E. (2013) *Così Imparo: parliamo ai ragazzi di metodo di studio*, Libri Liberi, Firenze
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C. (2005) *AMOS 8-15*, Ed Erickson, Trento
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001) *Imparare a Studiare 2*, Ed Erickson, Trento

Altre fonti:

Eurybase- Banca Dati sui Sistemi Educativi Europei(2009/10) – Rete Eurydice di informazione sull'istruzione in Europa

Special Needs Education Country Data (European Agency for Development in Special Needs Education) - 2008

Special Needs Education Country Data (European Agency for Development in Special Needs Education) - 2010
Special Needs Education Country Data (European Agency for Development in Special Needs Education) - 2012

CONTATTACI:

Il Centro Risorse Educative Didattiche del Comune di Firenze è un centro di consulenza, formazione, ricerca, documentazione e prestito che si rivolge alle scuole e alle famiglie con l'obiettivo di sostenere gli studenti con disabilità e svantaggio nei loro processi di apprendimento e integrazione scolastica.

Da tempo ormai il CRED, oltre ai servizi di prestito di ausili didattici, di formazione e di ricerca, offre consulenze mirate per docenti e genitori di alunni con difficoltà di apprendimento, nonché progetti formativi e laboratori didattici presso le scuole.

Il CRED si trova presso l'Assessorato all'Educazione del Comune di Firenze, in via Nicolodi 2, Firenze.

CONSULTAZIONE E PRESTITO DI AUSILI DIDATTICI E MATERIALE LIBRARIO:

tel. - 055 262 5779 dal lunedì al venerdì (solo su appuntamento), dalle ore 9.00 alle ore 12.00

PER APPUNTAMENTI:

telefonare al 055 2625727 o inviare una mail a:
info.ausilioteca@Comune.fi.it

www.ausiliotecafirenze.org

Anno di pubblicazione Dicembre 2019

www.ausiliotecafirenze.org