

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MODENA E REGGIO EMILIA**

**Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche**

Ciclo XXXI

**Organizzazione e pianificazione dell'attività di studio come strumento pedagogico per la  
promozione del benessere e del successo scolastico: l'utilizzo del goal setting in contesti  
educativi e clinici**

Candidato: FRANCESCA DERBA

Relatore: Chiar.mo Prof. FULVIO DE GIORGI

Coordinatore del Corso di Dottorato: Chiar.mo Prof. MARINA BONDI







# INDICE

Introduzione	3
- PRIMA PARTE: FONDAMENTI TEORICI -	5
Capitolo 1	6
Le difficoltà di apprendimento	6
1.1 Disturbi Specifici d'Apprendimento (DSA)	8
1.2 Bisogni Educativi Speciali (BES)	16
1.3 Correlati socio emotivi	19
Capitolo 2	23
La ricerca nel contesto scolastico	23
2.1 La dispersione scolastica	23
2.2 La gestione dei compiti a casa	25
3.1 L'utilizzo di nuove tecnologie	34
Capitolo 3	39
Strategie Evidence Based	39
3.1 Metodi strutturati di studio	39
3.2 Il planning e l'automonitoraggio	55
3.3 Il contratto educativo	61
- SECONDA PARTE: LA RICERCA -	64
Capitolo 4	65
STUDIO 1	65
4.1 Introduzione	65
4.2 Metodo	67
4.3 Risultati	73

4.4 Discussione	78
Capitolo 5	82
STUDIO 2	82
5.1 Introduzione	82
5.2 Metodo	87
5.3 Risultati	92
5.4 Discussione	95
Capitolo 6	99
STUDIO 3	99
6.1 Introduzione	99
6.2 Metodo	102
6.3 Risultati	106
6.4 Discussione	109
Capitolo 7	111
STUDIO 4	111
7.1 Introduzione	111
7.2 Metodo	112
7.3 Risultati	118
7.4 Discussione	121
Conclusioni	125
Bibliografia	129
APPENDICE A	173
APPENDICE B	174
APPENDICE C	175





## Introduzione

Il seguente progetto di ricerca nasce dall'attività quotidiana in un centro psico-educativo italiano frequentato da studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado, impegnati nella preparazione di interrogazioni, verifiche, test d'ingresso, recuperi di debiti scolastici.

Numerosi sono gli studenti della scuola secondaria di secondo grado che vengono rimandati in alcune materie o che trascorrono l'intero anno scolastico lottando per recuperare votazioni insufficienti. I dati MIUR (2018) mostrano come nelle scuole secondarie di II grado il 7,1% delle studentesse e degli studenti dovrà ripetere l'anno scolastico. Una lieve flessione rispetto all'anno scolastico passato, il 2016/2017, quando i non ammessi alla classe successiva sono stati il 7,5%.

Gli scrutini di fine anno nella secondaria di II grado fanno emergere anche un incremento delle sospensioni di giudizio: alunne e alunni che devono recuperare almeno un'insufficienza sono il 22,4%, contro il 21,7% del 2016/2017.

Uno dei problemi che gli insegnanti riscontrano molto spesso negli alunni è quello della difficoltà di studiare in modo incisivo, motivante e nel modo meno dispendioso possibile (Cornoldi, 2000). Molti studenti, infatti, sembrano non riuscire a imparare non tanto perché privi delle necessarie capacità cognitive di base, quanto perché mancano di un atteggiamento corretto verso l'apprendimento e di un metodo di studio flessibile con cui affrontare i diversi compiti che la scuola richiede (Cornoldi, 2000).

La letteratura analizza in modo crescente il tema del metodo di studio e dell'organizzazione scolastica (cit.), per cercare nuove tecniche e tecnologie innovative efficaci ed efficienti da inserire nelle scuole a favore degli studenti.

È in questo background che è nata la curiosità nei confronti delle abilità di studio e della modalità i cui gli studenti si organizzano.

La necessità pratica di fornire uno strumento efficace ed efficiente nel contesto applicativo quotidiano, mi ha portato, nella prima parte di questo elaborato, ad analizzare in modo sistematico la letteratura di riferimento con una particolare attenzione agli studi in chiave di lettura pratica ed operativa.

Nella seconda parte dell'elaborato vengono presentati quattro studi applicativi condotti nel centro di apprendimento e ricerca, aventi lo scopo di presentare modello organizzativi efficace e un metodo di studio efficiente in studenti con Bisogni Educativi Speciali.

- PRIMA PARTE: FONDAMENTI TEORICI -

# Capitolo 1

## Le difficoltà di apprendimento

Le raccomandazioni Airipa sulle psicopatologie dell'apprendimento classificano gli studenti con difficoltà di studio differenti (Barone, 2010):

- Studenti con difficoltà di studio legate a disturbi specifici nella lettura strumentale, nella comprensione del testo, nella memoria e nell'attenzione (Daloiso, 2012). In questo caso il problema primario riguarda lo specifico processo cognitivo, ma le prestazioni di studio ne vengono ampiamente danneggiate. Si pensi ad uno studente della scuola dislessico che deve affrontare ogni pomeriggio pagine e pagine di lettura e studio di diversi manuali. Questo studente non riesce a tenere il passo dei suoi compagni, ma potrebbe essere facilitato nello studio attraverso una riduzione del materiale da leggere;
- Studenti con difficoltà di tipo strategico. Utilizzando la distinzione di Flavell (1970) si possono individuare studenti con deficit di mediazione, nei quali mancano le abilità di base per usare le strategie (studenti con ritardo mentale grave), e studenti con deficit di produzione, che non usano spontaneamente le strategie, ma che sono in grado di usarle qualora vengano loro insegnate (studenti con ritardo mentale lieve o studenti giovani e inesperti). Sono tutti studenti caratterizzati da povertà strategica o una rigidità d'uso delle strategie ed una scarsa automatizzazione dovute a poca esperienza (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2016);
- Studenti con difficoltà legate soprattutto alla conoscenza metacognitiva (Cornoldi, Gruppo & De Beni, 2015): errate convinzioni, che a loro volta portano a cattive abitudini, come l'utilizzo di strategie disfunzionali all'apprendimento (ad esempio

pensare che per studiare sia sufficiente leggere e capire o che chi è dotato impara senza sforzo, ecc.);

- Studenti con difficoltà nei processi di controllo metacognitivo (Cornoldi, Gruppo & De Beni, 2015): non sanno prevedere in anticipo i loro risultati, non sanno pianificare ed organizzare il lavoro personale, non sanno auto-valutare la loro prestazione;
- Studenti con marcate difficoltà associate a demotivazione, a stili attributivi, percezioni del sé, convinzioni, stati emotivi poco funzionali (linee guida MIUR, 2011). Questi studenti non puntano molto sulla scuola, sono convinti che gli scarsi risultati scolastici dipendano da variabili come la fortuna, la difficoltà della materia, le richieste dei professori, la scarsa abilità ed intelligenza.

La psicologia da sempre si è occupata di studiare i processi di apprendimento, mentre l'interesse per i disturbi dell'apprendimento risulta essere più recente in Italia e ha avuto un'improvvisa impennata dopo la promulgazione della Legge 170 del 2010.

La promulgazione della normativa nazionale, di direttive e di circolari ministeriali ha avuto il merito di attirare l'attenzione anche sugli altri disturbi del neuro-sviluppo e sulle difficoltà scolastiche di varia natura agevolando così l'erogazione di risorse anche per la formazione qualificata nell'ambito dei bisogni educativi (Tobia & Marzocchi, 2015).

Già nel 1997 l'Unesco usava il concetto di Bisogno Educativo Speciale non solo per coloro che erano inclusi nelle categorie di disabilità, ma anche per aiutare quegli studenti che “vanno male a scuola” per molteplici ragioni che impediscono loro un successo formativo ottimale.

La diagnosi di DSA non è un processo semplice, soprattutto per l'indagine dei fattori di esclusione e per la frequente comorbidità con altre condizioni cliniche (Toso & Mammarella, 2016). Tale complessità richiede competenze multidisciplinari e una stretta collaborazione tra alunni, famiglie, scuola e clinici.

### *1.1 Disturbi Specifici d'Apprendimento (DSA)*

Sono complessivamente 254.614 le alunne e gli alunni delle scuole italiane di ogni ordine e grado con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), pari al 2,9% del totale della popolazione studentesca dell'anno scolastico 2016-2017.

È quanto emerge dalla pubblicazione dedicata agli “Alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017”, pubblicata sul sito del MIUR e curata dall'Ufficio Statistica e Studi.

La percentuale più alta di alunne e alunni con DSA si trova nella scuola secondaria di I grado: sono il 5,40% dei frequentanti, contro il 4,03% della secondaria di II grado e l'1,95% della primaria (MIUR, 2018).

I DSA, o Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche, secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) contenuta nella Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati, decima revisione (*International Classification of Diseases (ICD-10, OMS, 1992)*), sono “*Disturbi in cui le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono compromesse sin dalle fasi iniziali dello sviluppo. Il danno non è semplicemente una conseguenza di una mancanza delle opportunità di apprendere, non è soltanto il risultato di un ritardo mentale e non è dovuta ad alcuna forma di trauma o malattia cerebrale acquisita*”. Si parla dunque di un disturbo che interferisce con l'apprendimento corretto delle competenze scolastiche (lettura, scrittura e aree di numero e calcolo), di origine endogena, che non dipende da fattori ambientali o incidenti cerebrali successivi alla nascita.

Come sottolineato da Penge (2010) e dalla Consensus Conference (2011), i DSA hanno origine dall'interazione di fattori neurobiologici, ovvero una predisposizione

genetica al successivo sviluppo di DSA, e ambientali, quali ad esempio le caratteristiche specifiche della lingua madre e le modalità di insegnamento incontrate a scuola, che mediano la manifestazione del disturbo.

Sempre in base a quanto riportato nella Consensus Conference (2011), i DSA hanno carattere evolutivo, in quanto le difficoltà legate al disturbo evolvono nel corso degli anni e si manifestano con caratteristiche diverse in base alle differenti fasi del ciclo scolastico. Se durante i primi anni della scuola primaria le principali difficoltà legate alla letto-scrittura e alle abilità matematiche si evincono nell'acquisizione strumentale, nei successivi cicli queste si ripercuotono sugli apprendimenti più complessi quali comprensione e produzione di testi scritti, autonomia nello studio, padronanza dei termini specifici delle materie di studio (Cornoldi & Tressoldi, 2007).

Tressoldi e Vio (2008) evidenziano come, a livello comportamentale, sia difficile distinguere tra una difficoltà di apprendimento e un vero e proprio disturbo, in quanto entrambi comportano una prestazione inferiore alle attese per età o scolarità in ambito scolastico. Mentre una difficoltà rappresenta un rallentamento nell'acquisizione di determinate competenze scolastiche che si può presentare in qualunque momento del percorso scolastico, il Disturbo di Apprendimento vero e proprio è caratterizzato dalla presenza di una condizione innata che si manifesta fin dai primi momenti della scolarizzazione, dalla resistenza al trattamento (non si risolve in seguito all'introduzione di adattamenti didattici ma richiede un intervento mirato e di lunga durata), alla mancata automatizzazione dei processi sottostanti lettura, scrittura e calcolo, quali ad esempio la conversione grafema-fonema e la transcodifica dal suono al segno.

Va precisato che la resistenza al trattamento non deve essere intesa come impossibilità a modificare il disturbo: numerose ricerche mostrano infatti che interventi mirati e specifici possono influenzarne favorevolmente l'evoluzione, si vedano ad esempio

le meta-analisi di Galuschka, Isem, Krick & Schulte-Körne (2014), o il confronto realizzato da Tressoldi, Vio, Lorusso, Facoetti & Iozzino nel 2003, che ha confrontato 8 differenti metodologie di intervento per la Dislessia diffuse in Italia. Inoltre, come sottolineato nella Consensus Conference (2011), gli interventi riabilitativi costituiscono un fattore prognostico positivo in quanto, riducendo l'entità delle difficoltà, comportano un miglioramento a livello scolastico (di conseguenza una minore probabilità di abbandono del percorso di studi) e contrastano l'insorgenza di disturbi psichiatrici.

I sistemi di classificazione più utilizzati per i DSA sono il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, o DSM (acronimo di *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, edito dall'American Psychiatric Association), attualmente giunto alla sua quinta edizione, e il già citato ICD-10 (1992).

La classificazione dei DSA secondo l'ICD-10 (1992) è quella comunemente adottata in Italia;

- Disturbo Specifico della Lettura:

la principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutti interessati. Difficoltà nella compilazione sono frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che qualche progresso è stato fatto nella lettura. Frequentemente i disturbi specifici della lettura sono preceduti da una storia di disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio. I disturbi emozionali e comportamentali associati sono anche comuni durante il periodo dell'età scolare.

- Disturbo Specifico della Compitazione:

la principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e rilevante compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione, in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura e non solamente spiegata da una ridotta età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. L'abilità a compitare oralmente ed a trascrivere correttamente le parole sono entrambe interessate.

- Disturbo Specifico delle Abilità Aritmetiche:

questo disturbo implica una specifica compromissione delle abilità aritmetiche che non è solamente spiegabile in base ad un ritardo mentale globale o ad un'istruzione scolastica inadeguata. Il deficit riguarda la padronanza delle capacità di calcolo fondamentali, come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, piuttosto che delle capacità di calcolo matematico più astratto coinvolte nell'algebra, nella trigonometria o nella geometria.

- Disturbo Misto delle Abilità Scolastiche:

questa è una categoria residua mal definita, inadeguatamente concettualizzata (ma necessaria), comprendente i disturbi nei quali sono significativamente compromesse sia le funzioni aritmetiche sia quelle di lettura o di compitazione, ma nei quali il quadro non è solamente spiegabile come conseguenza di un ritardo mentale globale o di un'istruzione scolastica inadeguata.

- Altri Disturbi Evoluti delle Abilità Scolastiche:

“*Disturbo evolutivo della scrittura*”. Rientra in questa categoria il Disturbo Specifico della componente grafo-motoria della scrittura.

Nonostante la classificazione secondo l'ICD sia in uso nel nostro Paese, la Consensus Conference (2011) e la Legge 170/2010 riconoscono come DSA:

- Dislessia: disturbo specifico della lettura che riguarda la decifrazione dei segni linguistici, con conseguenti ripercussioni su correttezza e rapidità;
- Disortografia: disturbo specifico della scrittura che altera i meccanismi di transcodifica del linguaggio orale a quello scritto;
- Disgrafia: disturbo specifico della componente di realizzazione grafica della scrittura;
- Discalculia: disturbo specifico degli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

In Italia la procedura per la diagnosi di DSA segue le Raccomandazioni cliniche sui DSA (PARCC, 2011) e quanto suggerito dalla Consensus Conference (2011).

La valutazione dei DSA, proprio perché descrive condizioni che si trovano lungo un continuum di abilità, deve essere un processo guidato da criteri il più possibile ben definiti che intercettano il quadro, secondo standard contenuti nei manuali diagnostici. I manuali definiscono, sulla base di modelli epidemiologici basati su criteri matematici di distribuzione, il punto critico, definito soglia, al di sopra o al di sotto del quale la prestazione viene considerata deviante. Il criterio principale su cui si basa la diagnosi di DSA è quello della cosiddetta “*discrepanza*”, cioè della differenza significativa che deve essere rilevata fra la prestazione di un individuo e quella attesa sulla base di dati che debbono esistere per individui confrontabili per le caratteristiche studiate (Stella, 2010; Stella, Ferrara, Scorza, Pia & Boni, 2018).

Nella pratica, il criterio di discrepanza è stato applicato secondo due approcci (Consensus Conference, 2011):

- Calcolare valori standard sia per il livello intellettuale sia per le prestazioni scolastiche e richiedere che la differenza tra i due valori rispetti un cut-off che di solito è posto a 1 o 2

deviazioni standard o errori standard.

- Porre dei cut-off sia per il livello di prestazione sia per il livello intellettuale.

Per quanto concerne, invece, la comorbidità lo studio condotto in Italia da Stella, Franceschi e Savelli (2009), ha evidenziato la comorbidità esistente tra i differenti Disturbi Specifici di Apprendimento stessi: è più frequente, infatti, presentare almeno due disturbi associati tra Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia, anziché uno solo di essi isolatamente.

La presenza di un DSA sembra aumentare anche la probabilità di sviluppare una psicopatologia di circa due volte (Iaia, 2018; Penge, 2010). Differenti autori riportano una maggiore frequenza di Ansia, Depressione e Disturbi del Comportamento e della Condotta (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, Hickman & Wood, 2005; Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Morgan, Farkas, Tufis & Sperling, 2008). Secondo Cornoldi e Tressoldi (2007), inoltre, una storia scolastica fallimentare costellata da insuccessi e malessere può portare a problemi di devianza sociale in adolescenza (Cardinali & Craia, 2017); tuttavia gli stessi autori ipotizzano che tale dato possa essere falsato dalla presenza di fattori concomitanti quali, ad esempio, un livello socio-culturale svantaggiato.

A tutela degli studenti con DSA è intervenuto il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) emanando la legge 8 ottobre 2010, n. 170, entrata in vigore il 2 novembre 2010, che detta norme generali sulla materia e dà disposizioni in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico (Scala, 2010).

Fattore molto importante, e su cui si produce molta ricerca, risulta essere la dimensione delle relazioni sociali. Gli studenti con DSA, infatti, tendono ad avere una scarsa percezione di auto-efficacia e di autostima (Vitale, 2017). La stessa autrice sostiene che disturbo sul piano scolastico aumenta i fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica, dovuta in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti

durante l'intero iter formativo. Le Linee Guida sottolineano come ogni apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni con DSA la percezione di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti esiti positivi sul tono psicologico complessivo (Mansueti & Cardellini, 2018). Questa affermazione viene confermata da diverse ricerche che si occupano di analizzare i fattori implicati nei soggetti DSA in età adolescenziale e adulta (Kemp, Parrila & Kirby, 2009; Martino, Pappalardo, Re, Tressoldi, Lucangeli & Cornoldi, 2011, Ghidoni & Angelini, 2010). Secondo gli autori lo studio della dislessia nell'adulto diviene un importante e interessante argomento per diversi motivi: in primo luogo per capire quali aspetti della lettura rimangono critici anche quando la decodifica è automatizzata, in secondo luogo per individuare le più adeguate tecniche di valutazione e di intervento/sostegno per adulti dislessici in modo da alleviarne le difficoltà e rendere la loro vita universitaria e lavorativa soddisfacente.

Da diverse ricerche (Bryant, 1998; Snowling et al., 1997; Hanley, 1997; Hulme et al., 2002) è emerso che studenti universitari dislessici, che probabilmente avevano compensato le proprie difficoltà riuscendo a raggiungere il più alto livello di scolarizzazione, continuano a presentare problemi in alcune situazioni. Infatti, secondo tali autori, mentre l'accuratezza del compito migliora in relazione alla scolarità, permane una lentezza nella decodifica e difficoltà nei compiti di spelling ed espressioni scritte poco articolate.

Oggi sono sempre di più gli studenti con DSA che terminata la scuola secondaria di secondo grado, desiderano iscriversi all'Università e che cercano di inserirsi in contesti lavorativi in linea con i propri studi e le proprie aspirazioni. Questo è sicuramente un segnale positivo anche se esistono ancora pochi centri clinici o servizi in grado di adattare il progetto rieducativo alle esigenze del giovane adulto (Guardaldi, Valenti & Genovese,

2018). È altrettanto importante sottolineare la necessità ad effettuare screening e valutazioni precoci. Infatti maggiore è la precocità dell'intervento e più facilmente risulta che le procedure messe in atto per aiutare i bambini con difficoltà si incontrino con le normali procedure didattiche della classe e prevengano difficoltà emotive correlate (Ghidoni & Angelini, 2010).

È molto importante riconoscere che gli interventi nei confronti di disabilità persistenti come i DSA non comportano solo un intervento riabilitativo specialistico, ma chiamano in causa gli insegnanti e gli educatori (Stella, 2010). A tale proposito l'autore suggerisce che la gestione dei Disturbi Specifici di Apprendimento necessita di una triplice presa in carico: riabilitativa, rieducativa ed educativa.

- Per presa in carico riabilitativa si intende un intervento specifico condotto da uno specialista della riabilitazione (elettivamente neuropsicologo e logopedista con formazione specifica) con obiettivi ben definiti, tempi ben definiti (cicli) e modalità che possono essere segmentali, cioè sganciate dalla funzione, che vanno inserite in un progetto educativo più ampio.
- La presa in carico rieducativa è un progetto di respiro più ampio (life span), che può durare tutto l'arco della scolarizzazione in cui la persona è chiamata ad apprendere, includendo l'università.

È condotto da educatori, insegnanti e familiari e integra al suo interno la presa in carico riabilitativa.

- La presa in carico educativa ha come obiettivo l'equilibrio psico-sociale e fisico della persona e quindi integra, oltre agli aspetti riabilitativi e rieducativi, quelli scolastici, di vita sociale e relazionale, e della gestione del tempo libero.

## *1.2 Bisogni Educativi Speciali (BES)*

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".

Secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) "*il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o dell'apprendimento, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute e che necessita educazione speciale individualizzata*" (OMS, 2002).

La nozione di BES compare per la prima volta in Inghilterra nel *Rapporto Warnock* del 1978 (Devecchi, 2013). In questo documento si promuove l'idea della necessità di integrare, nelle scuole della Gran Bretagna, gli alunni considerati "diversi" attraverso l'adozione di un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Successivamente, con lo Special Educational Needs and Disability Act del 2011, si afferma con forza di prevenire ogni forma di discriminazione riguardo all'ammissione a scuola degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e di promuovere la loro piena partecipazione alla vita scolastica, coinvolgendo le famiglie. In seguito, l'adozione a livello mondiale del sistema ICF (International Classification of Functioning, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità 2002-2007), ha fatto nascere una nuova visione del concetto di salute umana, di funzionamento di disabilità, imponendo un cambiamento anche a livello normativo.

Rientrano nella più ampia definizione di BES tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici (Magni, 2015) e quella dello svantaggio economico, linguistico, culturale. Utilizzando il sistema ICF si possono identificare alcune origini dei BES (Ianes, 2005):

- Area Funzionale Corporea Cognitiva:

- Ospedalizzazione, malattie acute o croniche, lesioni, anomalie cromosomiche o del corpo

- Difficoltà motorie o sensoriali, difficoltà di attenzione o memorizzazione

- Mancanza di autonomia personale e sociale, difficoltà gestione del tempo e di pianificazione

delle azioni, difficoltà di applicazione delle conoscenze, difficoltà linguistiche

- Area Relazionale:

- Difficoltà di autocontrollo, problemi comportamentali ed emozionali, scarsa autostima, motivazione e curiosità, difficoltà nelle relazioni con i compagni, con gli insegnanti e gli adulti.

- Area Ambientale:

- Famiglia problematica, pregiudizi ed ostilità culturali, ambienti deprivati/devianti, difficoltà socio-economiche, difficoltà di comunicazione o collaborazione tra le agenzie (scuola, servizi, enti,..) che intervengono nell'educazione o nella formazione.

Come si può vedere, il modello ICF considera la persona nella sua globalità, come un sistema complesso e interconnesso in cui interagiscono diversi fattori personali e ambientali.

In Italia, sulla scia di questo nuovo orientamento culturale, sono state emanate delle leggi che introducono nell'Ordinamento Scolastico Italiano il concetto di Bisogno Educativo Speciale e assegnano alla scuola il ruolo di garante del successo formativo, ponendola al centro del processo d'identificazione precoce delle difficoltà e richiedendole il compito di lavorare in modo personalizzato e individualizzato e di intervenire in modo funzionale nel potenziamento delle abilità e nel recupero delle difficoltà.

La legge quadro 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico-DSA) insieme con il decreto del 20 luglio 2011, che ha dato attuazione alle sue disposizioni, stabilisce alcuni punti chiave per quanto riguarda la gestione della inclusione scolastica per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Per la prima volta viene posta l'attenzione sui DSA: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Magni, 2015).

La Legge 170/2010 sui DSA, la Direttiva del 27 dicembre 2012 e le successive Circolari e Note Ministeriali aprono la strada ad un'attenzione particolare ai Bisogni Educativi Speciali degli studenti e cercano di stabilire delle norme a tutela dei bisogni dei bambini e dei ragazzi fornendo gli strumenti necessari al raggiungimento degli obiettivi scolastici e formativi.

Nella Direttiva Ministeriale del 12 dicembre 2012 tutti gli studenti che rientrano nella categoria BES hanno diritto ad avere accesso ad una didattica individualizzata e personalizzata, che mostri l'unicità di ogni alunno, le risorse e le potenzialità e le sue peculiari caratteristiche di apprendimento. Nelle direttive è precisato che:

*“In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni”* (D.M.27/12/2012, p. 1)

*“... ogni alunno con continuità o per determinati periodi può manifestare Bisogni Educativi Speciali o per motivi psicologici, sociali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”* (D.M. 27/12/2012, p.2)

Il passo avanti è legato sia al criterio temporale (l'alunno può manifestare bisogni educativi speciali con continuità o per determinati periodi) che alla specificazione dei motivi: fisici, biologici, fisiologici, psicologici, sociali. Con i BES si stabilisce anche la necessità che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta, con l'obiettivo di

potenziare la cultura dell'inclusione attraverso un percorso educativo (Mansueti e Cardellini, 2018).

Per Educazione Inclusiva si intende un processo che tiene conto della diversità dei bisogni di tutti gli individui al fine di favorire la piena partecipazione alle attività e all'apprendimento, cercando di ridurre l'esclusione e l'isolamento.

Le scuole possono quindi avvalersi per tutti gli alunni con BES degli strumenti compensativi e delle misure dispensative già previste dalla legge 170/2010: si allarga enormemente la platea degli utenti mantenendo sostanzialmente invariate le indicazioni metodologico-strategiche.

### *1.3 Correlati socio emotivi*

Negli ultimi trent'anni la ricerca ha spostato il focus di attenzione dagli aspetti prettamente cognitivi anche a quelli socio-emotivi, in un'ottica di comprensione e promozione del benessere e dell'adattamento psicosociale degli individui con disturbi di apprendimento (Bender & Wall, 1994; Greenham, 1999; Huntington & Bender, 1993; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2006). In particolare, la letteratura (Eboli & Corsano, 2017) ha evidenziato come i ragazzi con tali disturbi siano più a rischio di sviluppare ansia e depressione (Peleg, 2009, 2011), possiedano una bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erkanli, Nutter, Hickman, Palmes, Snider & Wood, 2007; Re, Ghisi, Guazzo, Boz & Mammarella, 2014), evidenzino problemi di adattamento e di condotta (Bender & Smith, 1990; Al-Yagon, 2014; Vitale, 2017) e difficoltà nelle relazioni con i pari (Estell, Jones, Pearl, Van Aker, Farmer, & Rodkin, 2008; Haager & Vaughn, 1995; Holopainen, Lappalainen, Junttila, & Savolainen, 2012; Putnam, Markovchick, Johnson, & Johnson, 1996; Wiener, 2004).

Quest'ultimo aspetto assume particolare rilevanza, poiché le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo, lo status e il supporto sociale, in particolar modo nelle fasce di età considerate dalla ricerca sui DSA, e cioè la fanciullezza e l'adolescenza, concorrono in modo determinante alla costruzione di una positiva stima di sé e ad un senso di benessere e adattamento sociale (Stone & La Greca, 1990; Swanson & Malone, 1992; Tabassam & Grainger, 2002; Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager, & Callwood, 1993; Vaughn, McIntosh & Spencer-Rowe, 1991). Il gruppo dei pari si presenta come un sostegno strumentale ed emotivo in grado di influenzare la costruzione della propria reputazione e della propria visibilità sociale (Palmonari, 2011). L'aver e saper mantenere i legami d'amicizia sembra presupporre in questa fascia di età una vasta gamma di risorse e di abilità personali e richiedere l'acquisizione di specifiche competenze sociali (Cermak & Aberson, 2008; Elksnin & Elksnin, 1998; McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991). D'altra parte, la relazione di amicizia con i coetanei consente anche di soddisfare il bisogno di appartenenza e di non sentirsi isolati, e di conseguenza di pervenire a una percezione di sé positiva sul piano sociale. In breve, soddisfacenti relazioni con i pari, nella fanciullezza e nell'adolescenza, costituiscono un indicatore di benessere e adattamento sociale (Collins, Gleason, & Sesma, 1997; Goossens, 2006).

Studi condotti su questi temi con bambini e ragazzi affetti da disturbi specifici di apprendimento hanno evidenziato una generale difficoltà nell'instaurare rapporti con i propri pari e nell'appartenere a un gruppo, una tendenza a creare piccoli aggregati con individui con caratteristiche simili e/o con altre difficoltà, e in generale a escludersi e isolarsi dalle attività sociali (Deshler & Schumaker, 1983; Holopainen et al., 2012; Horn, O'Donnell, & Vitulano, 1983; Lane, Carter, Pierson, & Glasser, 2006; Martinez, 2006; McConaughy, 1986; Peleg, 2011; Phil & McLarnon, 1984; Tur- Kaspas, 2002). Tali difficoltà relazionali sono state indagate soprattutto in ambito scolastico. Uno degli assunti

di base ampiamente radicato all'interno della letteratura sui DSA è, infatti, che i soggetti che presentano problemi di rendimento scolastico avranno una maggiore tendenza a sviluppare una visione più negativa di sé rispetto ai propri compagni di classe (Silverman & Zigmond, 1983; Valas, 1999; Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki, & Poskiparta, 2002; Peleg, 2009). Negli anni della fanciullezza e dell'adolescenza, il contesto scolastico rappresenta un'importante agenzia di socializzazione: oltre a garantire l'acquisizione del sapere, esso favorisce l'incontro dei ragazzi fra loro e con gli adulti, e ne influenza la costruzione della percezione di sé; esso costituisce di fatto il primo ambiente sociale, extra-familiare, che accoglie l'individuo sin dall'infanzia e solitamente rimane il più importante per molto tempo (Eccles & Rosers, 2003). Gli studenti con disturbi specifici di apprendimento vivono in realtà la scuola come fonte delle loro maggiori difficoltà, le quali possono ripercuotersi a livello di reputazione sociale, isolamento, malessere e disagio socio-relazionale (Armstrong & Humphrey, 2009). Di conseguenza, il contesto scolastico ha costituito un ambito privilegiato di indagine della ricerca sui ragazzi con disturbi specifici di apprendimento; ne è prova il fatto che spesso questi siano stati indicati, nei vari studi, come "studenti" (Baker & Zigmond, 1990; Brinckerhoff, McGuire, & Shaw, 2002; Mastropieri & Scruggs, 1997; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1994; Mitchem & Richards, 2003; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002; Vaughn & Schumm, 1995; Vogel, 1990).

Sebbene i singoli studi abbiano enfatizzato in modo diverso la presenza di tali problematiche di tipo socio-relazionale in ragazzi con disturbi specifici di apprendimento (Coleman, McHam, & Minnett, 1992; Valas, 1999), la letteratura ha complessivamente rilevato difficoltà nelle relazioni con i pari a scuola, una percezione di sé negativa, bassa autostima e la tendenza all'isolamento (Eboli & Corsano, 2017).

Il fallimento produce ansia (McKeachie, 1984), convinzioni motivazionali e cognitive che includono una bassa autoefficacia e avvilitamento. Gli studenti con difficoltà di apprendimento dovrebbero al contrario essere incoraggiati a rinforzarsi nei loro punti di forza (Cramerotti, Vaschetto, Turrini, Sanna, Rossi, Larentis & Buccio, 2015). Molti fattori influenzano l'interesse e la motivazione nell'apprendimento tra i quali si possono includere: i genitori, l'ambiente scolastico, gli insegnanti e la rilevanza dell'argomento (Fiore, 2016). Il ruolo dell'insegnante è fondamentale e l'approccio istruttivo efficace dovrebbe realizzarsi mediante l'apprendimento situato, cioè costruendo le competenze con i compiti di realtà, utilizzando esperienze pratiche con agganci alla vita reale (Mansueti e Cardellini, 2018), considerando il fatto che lo studente è disposto ad impegnarsi quando la speranza di successo supera la paura dell'insuccesso, abbassando il senso di vergogna e inattività (Atkinson, 2007). L'inclusione per essere autentica richiede infatti l'adattamento dei programmi scolastici e degli interventi educativi, atte alla prevenzione di fattori di rischio emotivi e psicologici, ai tempi di apprendimento dei singoli studenti (Fiore, 2016).

# Capitolo 2

## La ricerca nel contesto scolastico

### *2.1 La dispersione scolastica*

Il contrasto alla dispersione scolastica è una sfida e un obiettivo improrogabile per l'Europa e per l'Italia (Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP, 2014; MIUR, 2015).

Oltre il 17% dei ragazzi italiani abbandonano la scuola (MIUR, 2015). La dispersione, tuttavia, colpisce un numero di studenti ben maggiore riguardando non soltanto gli abbandoni formalizzati ma la somma di abbandoni, ripetenze e non frequenze (Batini & Bartolucci, 2017). La situazione in Europa non è meno preoccupante e la media resta del 12,8%, ben più alta rispetto al limite del 10% proposto dalla Strategia 2020. Le conseguenze sono tragiche sia in termini di costi sociali che individuali, sia per le famiglie e sia per la collettività. Il rischio sempre maggiore è quello di aggravare i livelli di povertà educativa ad oggi già alti (Save The Children, 2016).

La didattica e la valutazione possono costituire sia un elemento ostacolante la motivazione e, di conseguenza, i risultati di apprendimento degli studenti, sia un fattore facilitante gli stessi.

Il primo ostacolo (o la prima facilitazione) all'apprendimento e allo sviluppo della motivazione è costituito dall'ambiente in cui siamo inseriti: la ricerca dimostra infatti come un clima relazionale positivo sia in grado di migliorare la partecipazione degli studenti e le loro prestazioni/apprendimenti (Mac Neil, Prater & Busch, 2009; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010; Zullig, Huebner, & Patton, 2011). L'emersione di disagio scolastico

non consente di apprendere utilizzando le proprie risorse e facilita invece l'emersione di comportamenti oppositivi, di bassi livelli di motivazione, di scarsa o assente tolleranza alla frustrazione e, progressivamente, a una scarsa fiducia nelle proprie capacità (Mancini & Gabrielli, 1998; Pelanda, 1999; Blum, 2005).

Le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso scatenano nei ragazzi il rifiuto, la resistenza alla scuola, il disimpegno, la percezione di inadeguatezza fin dai primi gradi scolari (Dalton, Gennie & Ingels, 2009), determinando una maggiore probabilità di abbandono.

L'insuccesso formativo legato al possesso di una scarsa strumentalità di base, rappresenta una delle motivazioni principali di abbandono scolastico precoce, al di là dei fattori strettamente legati al livello socio-culturale ed economico delle famiglie di appartenenza, che ne possono aggravare il quadro (Sabates, Akyeampong, & Westbrook, Hunt, 2010). In alcuni casi, l'insuccesso scolastico legato ad una singola disciplina (ad esempio la matematica) si concretizza con la rinuncia selettiva (Mata, Monteiro & Peixoto, 2012), che spesso porta anch'essa alla scelta di arrendersi all'intero percorso scolastico.

La scuola stessa, come dimostrano purtroppo le ricerche (Balfanz & Legters, 2004), talvolta contribuisce ad aggravare il disagio di partenza dei ragazzi proprio per effetto delle strategie didattiche e valutative messe in campo. Le modalità sono le più disparate. In primis le bocciature, che affidano erroneamente al tempo, la funzione di recupero delle competenze non sviluppate (Batini & Benvenuto, 2016), numerose ricerche dimostrano, invece, come una ripetenza moltiplichi le possibilità di abbandono (Batini, Bartolucci, Bellucci & Toti, 2016; Vitale, 2017).

## 2.2 *La gestione dei compiti a casa*

La ricerca scientifica nel settore educativo, nel contesto italiano, ha avuto spesso finalità conoscitive lontane dalla pratica (Andreani & Dentici, 1998). Ad esempio, gli studi condotti sui compiti a casa sono sporadici.

I compiti per casa sono un tema spinoso che riguarda milioni di persone. Ogni pomeriggio e sera, in Italia, circa otto milioni di studenti, dalle elementari alle superiori, si confrontano e si scontrano con i compiti per casa (Geary & Kelly, 2010).

I compiti a casa occupano perciò uno spazio significativo tra gli impegni quotidiani dei bambini e dei ragazzi: per gli studenti costituiscono il naturale prolungamento dell'apprendimento iniziato in classe e per molte famiglie, coinvolte in modo più o meno diretto nelle attività di studio dei figli, rappresentano un momento significativo nella vita quotidiana (Suárez, Núñez, Vallejo, Cerezo, Regueiro & Rosário, 2017).

La letteratura affronta il tema dei compiti a casa in rapporto a diversi aspetti riguardanti la vita degli studenti (Palmerio, 2018). L'ultimo rapporto dell'OCSE del 2012 dal titolo "*Does Homework Perpetuate Inequities in Education?*" mostra che gli studenti italiani, frequentanti le scuole secondarie, sono i secondi al mondo per le ore trascorse a svolgere i compiti a casa, con una media di 9 ore settimanali. Gli studenti degli altri Paesi OCSE hanno invece un carico di compiti che li impegna per una media di circa 5 ore la settimana.

Molti sono gli autori che hanno affrontato il tema degli homework, tuttavia in pochi lo hanno definito formalmente (Olympia et al., 1994).

Una prima definizione formale di questo costrutto può essere riscontrata in Keith (1986), che definisce gli homework come il lavoro che i docenti, di norma, conferiscono agli alunni, per essere completato al di là dell'ambito scolastico. Questa definizione è stata in seguito affinata da Cooper (1989a), che identifica gli homework come le prove

assegnate dagli insegnanti agli studenti nel contesto scolastico, che devono essere svolte al di fuori dell'orario didattico (Bembenutty, 2011b), oppure durante lo studio in aule dedicate, in biblioteca o in lezioni successive. Questa definizione esclude esplicitamente sia l'attività di studio assistito svolta a scuola, sia quella svolta attraverso strumenti alternativi a quelli tradizionali quali ad esempio Internet o audio/videocassette, sia le attività extracurricolari svolte dagli studenti, come quelle sportive.

Coerentemente con quanto esposto da Cooper, Olympia et al. (1994) descrivono i compiti a casa come il lavoro accademico assegnato a scuola, che è programmato per estendere la pratica delle abilità accademiche in ambienti diversi da quelli accademici e al di fuori delle ore scolastiche. Questa definizione sottolinea l'importanza dei compiti a casa come un mezzo di programmazione per la generalizzazione delle abilità accademiche (Stokes & Baer, 1977).

Inoltre, ancora in continuità con quanto esposto da Cooper (1989a), Cosden et al. (2001) qualificano gli homework come qualsiasi compito assegnato dall'insegnante di ruolo della classe, allo scopo di essere svolto al di fuori del regolare orario scolastico, a prescindere da dove tale compito viene completato.

Tuttavia in letteratura sono presenti altre rappresentazioni dei compiti a casa, che talvolta hanno incorporato descrizioni più dettagliate e classificazioni delle specifiche prove. A titolo di esempio si può far riferimento a un classico studio di Lee e Pruitt (1979), dove gli homework sono caratterizzati sotto forma di una tassonomia di obiettivi. Essi infatti devono includere: la pratica (composta da ripetizioni ed esercitazioni, finalizzata alla maturazione della padronanza delle abilità richieste), la preparazione (anticipare i concetti fondamentali col fine di orientare il discente per le lezioni successive), l'estensione (ossia l'applicazione delle abilità precedentemente acquisite alle nuove prove) e l'attività creativa

(intesa come l'integrazione delle abilità e dei concetti acquisiti e il loro impiego in modo originale).

Un altro modello classico è quello di Epstein (1988): anche in questo caso vengono caratterizzati i compiti sulla base degli obiettivi per cui vengono assegnati. Epstein propose inizialmente un modello che identificava 7 motivi per cui gli insegnanti assegnano i compiti ai propri studenti. In una versione successiva (Epstein & Van Voorhis, 2001), tuttavia, ne vengono elencati 10:

- messa in pratica delle proprie competenze,
- preparazione per le lezioni e le acquisizioni successive,
- partecipazione attiva al proprio apprendimento,
- crescita personale,
- promozione della relazione tra genitore e figlio,
- agevolazione della comunicazione tra genitore e insegnante,
- supporto all'interazione con i pari,
- osservanza delle politiche scolastiche,
- ragioni di profilo pubblico,
- punizione.

In seguito, Van Voorhis (2004) ha ulteriormente suddiviso questi 10 obiettivi in tre gruppi: educativi (i primi 4 obiettivi), comunicativi (i successivi 3) e politici (gli ultimi 3).

In una recente rassegna sull'impatto degli homework sul successo scolastico (Canadian Council on Learning, 2009), la definizione proposta da Cooper (1989a) viene considerata come la più comune nella letteratura di riferimento. Questa designazione è infatti descritta come chiara, concisa e molto utilizzata; essa è la più accettata in letteratura, è fonte di adattamento per molte altre definizioni e infine garantisce semplicità e inclusività.

La letteratura scientifica che ha trattato il tema dei compiti a casa è stata condotta prevalentemente nel Regno Unito o negli Stati Uniti d'America (Alanne & Macgregor, 2007) e in alcune nazioni asiatiche (Iflazoglu & Hong, 2012). I compiti a casa sono diventati una fonte di ricerca e di attenzione dei media nelle giurisdizioni di tutto il mondo (Canadian Council on Learning, 2009). Inoltre, la ricerca sugli homework è senza dubbio florida negli Stati Uniti, dove il completamento dei compiti è la componente principale del curriculum formativo (West Center Institute for Human Services Research, 2002).

Gill e Schlossman (2004) hanno esaminato la storia degli homework negli Stati Uniti, riscontrando che il dibattito su questo tema ha avuto inizio già nel XIX secolo. Gli atteggiamenti del pubblico nei confronti dell'assegnazione dei compiti a casa hanno avuto una natura ciclica, in cui l'opinione preponderante riguardo ad essi è cambiata almeno in 4 momenti storici differenti (ibid.). Prima del XX secolo, si riteneva che gli homework fossero uno strumento importante per imporre la disciplina ai bambini (Reese, 1995). Secondo Gill e Schlossman (2004) l'influenza avuta dal movimento progressista sull'educazione nel periodo compreso tra il 1890 e il 1940 ha giustificato gli educatori a criticare e a scoraggiare l'assegnazione dei compiti. Gli homework non erano più considerati come l'obiettivo principale dell'educazione (Lindsay, 1928; Thayer, 1928), bensì venivano visti come un'intrusione nella quotidianità domestica (Patri, 1925; San Diego City School Research Department, 1936).

Tuttavia, a partire dagli anni '50, la tendenza verso l'assegnazione del minor numero di compiti a casa possibile si è affievolita (Cooper et al., 2006). Questo fenomeno è coinciso in gran parte con gli episodi avvenuti durante la Guerra Fredda (Gill & Schlossman, 2004; Goldstein, 1960; Epps, 1966): i compiti a casa venivano reputati un mezzo per accelerare il ritmo di acquisizione delle conoscenze, ritenuto indispensabile per

affrontare il futuro tecnologico sempre più complesso a cui i bambini americani sarebbero andati incontro (Cooper et al., 2006).

Verso la metà degli anni '60, tuttavia, in un contesto contrassegnato dalla guerra del Vietnam e dal movimento per i diritti civili, si sviluppa una nuova controtendenza (Jones & Ross, 1964; Gill & Schlossman, 2004): i compiti a casa sono visti come un sintomo di un'eccessiva pressione sugli studenti (Cooper, 2006). Inoltre, le contemporanee teorie dell'apprendimento hanno ulteriormente messo in discussione il valore degli homework e hanno sollevato la questione sulle loro possibili conseguenze negative per la salute mentale (ibid.).

Il più recente momento storico considerato nella rassegna di Gill e Schlossman (2004), infine, è quello relativo agli ultimi 30 anni. Dalla metà degli anni '80, infatti, un'ulteriore inversione di marcia ha caratterizzato il dibattito sui compiti a casa: l'interesse dedicato alla concorrenza economica globale negli anni '80 e '90 ha calamitato nuovamente l'attenzione sulla necessità degli homework (Canadian Council on Learning, 2009). Tuttavia, Cooper (2006) sottolinea che nel nuovo millennio, sullo sfondo di un supporto genitoriale sempre più presente durante la realizzazione dei compiti a casa, è prevedibile una rinnovata opposizione da parte dei genitori stessi, preoccupati per lo stress subito dai propri figli.

Molti studi infatti hanno considerato questa tematica esclusivamente in relazione ad aspetti psicopatologici, soprattutto nei casi di Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (Raffieuna & Bosco, 2006), oltre che nei casi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento e in particolare nell'impiego di strumenti compensativi (Stella & Grandi, 2011) e nell'utilizzo di tecniche d'intervento come l'analisi del compito (Ferraboschi & Meini, 1993; Celi & Fontana, 2007). Tuttavia sono state anche indagate le

carenze strategiche e meta-cognitive nell'attività di studio nei casi di adolescenti depressi (Terreni & Campiotti, 1999).

Sono state inoltre condotte ricerche sugli stili cognitivi di apprendimento e memorizzazione e su come essi influiscano sulla realizzazione di qualsiasi compito, non solo in sede domestica (Cornoldi et al, 2001; Albanese et al., 2003). Inoltre sono stati condotti degli studi volti ad indagare i processi motivazionali (Dazzi & Pedrabissi, 2006; Mason & Arcaini, 2001) e gli stili attributivi (De Beni et al, 1998; Moè & De Beni, 2002) sottostanti all'impegno, al successo scolastico e alle strategie di studio (De Beni & Moè, 1996).

Per quanto esistano ricerche sul rendimento scolastico (Tomada et al., 2009; Tomada et al., 2005), sembrerebbe che l'eventuale relazione tra gli homework e il rendimento scolastico nel contesto italiano sia stata almeno parzialmente ignorata.

Insegnanti, genitori (Xu & Corno, 2003) e la maggior parte degli studenti (Xu, 2005) concordano sul fatto che svolgere i compiti a casa aiuti i discenti a potenziare le proprie abilità di studio e contribuisca positivamente al rendimento scolastico (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007; Endedijk et al., 2011). Tuttavia, non tutti gli insegnanti assegnano compiti a casa e non tutti gli studenti li completano; questo suggerisce che, qualsiasi sia l'impatto che i compiti a casa hanno sul rendimento, esso varia da studente a studente (Cooper et al., 2006).

Tra gli anni '80 e '90 la maggior parte delle ricerche nel contesto americano ha in particolare considerato l'effetto che il tempo dedicato ai compiti, o la quantità di compiti svolta, possano avere sui risultati scolastici (Van Voorhis, 2011; Trautwein & Köller, 2003). I migliori benefici sono stati associati a compiti che: a) sono valutati o commentati, b) contengono commenti positivi, c) sono seguiti da conseguenze, d) sono revisionati o controllati dai genitori (Keith, 1982). Un'influenza positiva sulle acquisizioni scolastiche

nel lungo termine è stata messa in relazione ad efficienti assegnazioni di compiti a casa per soggetti diversamente abili, talentuosi, a rischio e con scarso rendimento scolastico (Olympia et al., 1994a); inoltre gli homework sono stati considerati tra le più importanti pratiche per stabilire un percorso accademico di successo (Epstein, 1988). Tuttavia i risultati delle ricerche condotte in quegli anni hanno portato a risultati tutt'altro che univoci. Alcuni studi infatti hanno fornito prove di un'efficacia negativa o inconcludente dei compiti a casa (Olympia et al., 1994a, Leone & Richards, 1989).

Cooper (1989a) ha compiuto una meta-analisi su circa 120 studi sull'efficacia dei compiti a casa sul miglioramento delle acquisizioni accademiche, che utilizzassero come misure i punteggi a test standardizzati e i voti assegnati dai docenti. In questa meta-analisi, sono state valutate le ricerche effettuate nel periodo tra il 1962 e il 1986, che si occupavano di tre condizioni sperimentali: assegnazione dei compiti versus nessun trattamento, compiti a casa versus attività di studio assistito in classe, effetti del tempo dedicato ai compiti a casa. In generale sono stati riscontrati effetti positivi in ogni gruppo di ricerche e la dimensione dell'effetto più grande è stata attribuita al tempo dedicato ai compiti. Tuttavia un moderatore importante nella relazione tra compiti a casa e successo scolastico è stato riscontrato nella classe d'appartenenza dei ragazzi coinvolti. Secondo Cooper (1989b), infatti, i risultati sono chiari: i compiti a casa hanno un sostanziale effetto benefico sulle acquisizioni scolastiche per gli studenti delle scuole superiori, un effetto che è meno evidente per gli studenti delle scuole medie e un effetto irrilevante per gli studenti delle scuole elementari.

Per aggiornare questa classica rassegna (Trautwein et al., 2009), Cooper et al. (2006) hanno condotto una meta-analisi sulle ricerche presenti in letteratura nel periodo tra il 1987 e il 2003, che avessero come tema la relazione tra compiti e successo scolastico.

Anche in questo caso sono stati distinti tre gruppi di ricerche: 6 studi sperimentali che hanno riportato effetti positivi dei compiti rispetto alla condizione senza compiti; 30 studi naturalistici con campionamento trasversale e con controllo di variabili confondenti, in cui nella maggior parte dei casi è stato utilizzato come unico indicatore il tempo trascorso sui compiti (positivamente associato al rendimento); 32 studi che mostravano correlazioni bivariate tra tempo e rendimento, evidenziando una relazione positiva tra compiti e rendimento nonostante differenti campioni, modelli statistici impiegati e misure dei risultati scolastici.

In una rassegna più recente (Canadian Council on Learning, 2009), vengono valutate le ricerche condotte nel periodo tra il 2003 e il 2007, che evidenziano l'effetto degli homework sul rendimento scolastico. La maggior parte dei risultati possono essere così sintetizzati: ci sono prove modeste ma significative che i compiti che ingaggiano gli studenti in un apprendimento attivo migliorino il rendimento; gli studenti in classi in cui vengono assegnati più compiti hanno performance leggermente migliori di quelli in cui sono assegnati meno compiti; l'impegno dedicato ai compiti si correla con più forza al rendimento scolastico rispetto al tempo trascorso sui compiti; non ci sono prove che il coinvolgimento parentale nella realizzazione dei compiti migliori il rendimento (ma nemmeno che lo ostacoli).

In particolare, in questa rassegna vengono poste almeno due questioni di grande interesse per la ricerca futura sulla natura della relazione tra compiti a casa e rendimento scolastico. Prima di tutto, non sono state proposte indagini sperimentali, ma solo correlazionali, per cui non è stato possibile stabilire un legame di causalità tra le due variabili. Ad esempio, lo studio di Eren e Henderson (2006) ha esaminato l'efficacia dei compiti usando sia statistiche parametriche che non parametriche, perché è opinione degli autori che tra homework e rendimento esista una relazione non monotona. In secondo

luogo, dalla ricerca corrente emerge una contraddizione sull'importanza che la variabile del tempo speso per i compiti gioca sulle acquisizioni scolastiche: se da un lato alcune ricerche associano una maggiore quantità di tempo a un miglior rendimento (Keith et al., 2004; Eren & Henderson, 2006; McMullen, 2007), dall'altro è sostenuto il contrario (Trautwein 2007; Trautwein et al., 2006; Letendre & Akiba, 2007).

Ad oggi, per quanto ci sia un sostanziale accordo in letteratura sul valore benefico dei compiti sul rendimento, il dibattito sugli homework come supplemento educativo continua a crescere e ad espandere le sue frontiere educative (Dettmers et al., 2011; Bembenutty, 2011a). In particolare, con sole poche eccezioni nella ricerca, la relazione tra l'ammontare dei compiti a casa completati e il rendimento scolastico è positiva e statisticamente significativa (Marzano & Pickering, 2007; Trautwein et al., 2009a), i compiti a casa sembrerebbero essere associati a un miglior rendimento solo in alcuni paesi e non in altri (Dettmers et al., 2009) e la qualità dei compiti gioca un ruolo importante nel determinare la loro efficacia (Trautwein et al., 2009b; Dettmers et al., 2010). Infine, alcune variabili cognitive legate alla realizzazione dei compiti a casa sembrerebbero associate a un miglior rendimento scolastico: strategie di autoregolazione dell'apprendimento (Zimmerman & Kitstantas, 2005), strategie di gestione dei compiti (Tirelli, 2005; Xu, 2009), l'ingaggio in compiti significativi (Bembenutty, 2011b), l'autoefficacia (Schunk & Pajares, 2009; Kitstans & Zimmermam, 2009), la frequenza con cui si fanno i compiti a discapito del tempo ad essi dedicato e soprattutto l'impegno rivoltogli (Trautwein et al., 2009a), l'emotività positiva provata durante i compiti sia in classe che a casa (Lipnevich et al., 2012).

### *3.1 L'utilizzo di nuove tecnologie*

Le prime ricerche riguardanti l'utilizzo di internet hanno indagato gli effetti psicosociali focalizzandosi sul tempo speso dalle persone nella realtà virtuale senza tenere conto delle specifiche attività online (Katz & Aspden, 1997; Kraut, Lundmark, Patterson, Kiesler, Mukopadhyay, & Scherlis, 1998; Nie & Hillygus, 2002; Shklovski, Kiesler, & Kraut, 2006). Successivamente, la ricerca si è focalizzata sugli effetti dell'utilizzo dei videogiochi, un mezzo sempre più popolare (Lenhart, Kahne, et al., 2008; Lenhart, Jones, & Macgill, 2008) sia negli adolescenti, sia negli adulti. Proprio come per il fenomeno più diffuso di internet, gli studiosi sono sempre più consapevoli delle difficoltà e delle complessità relative all'indagine di questi nuovi mondi di gioco virtuale (Steinkuehler & Williams, 2006; Williams, 2006; Williams, Yee, & Caplan, 2008). A differenza dei mass media tradizionali, il contenuto di questi giochi è in gran parte basato sulle interazioni sociali (Cole & Griffiths, 2007; Yee, 2006).

Considerando le interazioni sociali, le ricerche si sono focalizzate anche sull'indagare come la diffusione di internet nell'ambiente domestico potrebbe modificare il modo di interagire e comunicare sia con i familiari sia con gli amici (Shklovski, Kiesler & Kraut, 2003). L'interazione sociale con la famiglia e gli amici è considerata una delle esperienze più piacevoli della vita (Robinson & Godbey, 1999) in quanto permette di soddisfare il bisogno di appartenenza e sperimentare sentimenti di vicinanza (Baumeister & Leary, 2000), percepire il sostegno sociale (Gottlieb & Green, 1984; Peirce, Frone, Russell, Cooper, & Mudar, 2000) e aumentare la probabilità di ricevere il sostegno da parte degli altri (Cohen & Wills, 1985; Wellman & Wortley, 1990).

Altri studi hanno indagato le relazioni sociali dei giovani adolescenti focalizzandosi sui nuovi moduli di comunicazione elettronici più recenti, quali messaggistica istantanea, e-mail e messaggi di testo, nonché siti internet orientati alla comunicazione come blog,

social network e siti per la condivisione di foto e video (Giddens, 1991; McRobbie, 2000; Haywood & Mac and Ghail, 2003).

Per quanto riguarda i nuovi moduli di comunicazione elettronici, i telefoni cellulari sono stati concepiti come tecnologia di connettività che consente agli utenti di connettersi con la famiglia e gli amici per tutta la giornata e la notte (Campbell, 2006).

Una recente ricerca (Odgers, 2018) analizza i dati descritti da “Net Children Go Mobile”, un progetto finanziato dal Safer Internet Programme della Commissione Europea. Essa rivela i dati sull’utilizzo di internet e dei social network tra i giovani e giovanissimi dai 9 ai 16 anni. La percentuale dei giovani che accede a internet è cresciuta dal 62% del 2010 al 69% nel 2014. Internet è una risorsa sempre più utilizzata anche nello svolgimento dei compiti. La percentuale dei ragazzi che quotidianamente accedono al web per lo studio è infatti più che triplicata passando dal 10% nel 2010 al 34% nel 2014.

Inoltre, i dati rivelano che la percentuale dei giovani tra i 9 e i 12 anni che possiede uno smartphone e che svolge i compiti online è il 27%, il doppio rispetto a quelli che non utilizzano lo smartphone che si riduce a un 13%. La percentuale degli studenti delle scuole secondarie superiori (13-16 anni) che utilizzano la rete per svolgere i compiti raggiunge il 43%.

Il Report “Students, Computers and Learning: Making the Connection”, pubblicato a settembre 2015 dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), conferma che l’integrazione delle tecnologie nelle attività didattiche, differenti in ogni Paese e singolo Istituto, dipende da numerosi fattori, quali l’accesso ai dispositivi in aule dedicate o direttamente in classe, l’adozione di un curriculum che preveda esplicitamente l’acquisizione di competenze digitali ma, soprattutto, lo sviluppo di competenze didattiche in ambienti digitali da parte degli insegnanti. Il quadro di riferimento delle competenze dei docenti sulle TIC, prodotto da UNESCO nel 2008

sottolinea infatti che è necessario saper condividere, saper collaborare, saper interagire, saper utilizzare risorse in Rete.

Il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale, approvato con il Decreto n. 851 del 27 ottobre 2015, che prevede circa un miliardo di euro di investimenti con la finalità di muovere l'intero mondo scolastico verso l'innovazione digitale del Paese, presenta le tecnologie proprio come strumento di supporto alla pratica didattica per la formazione di futuri adulti che sappiano utilizzare i dispositivi tecnologici in maniera critica, consapevole e creativa.

Le tecnologie mobili, come smartphone e tablet, sono sempre più utilizzate come strumenti didattici e possono essere considerate anche come validi strumenti compensativi (Schiavo, Mana, Mica & Arici, 2016). A differenza di un notebook o di un computer desktop, queste tecnologie offrono molte potenzialità date dalla loro crescente disponibilità e versatilità. Il cellulare per esempio diventa facilmente un registratore con funzioni avanzate e sempre disponibile, mentre il tablet può essere utilizzato per leggere testi digitali e per creare mappe concettuali. Una valida alternativa alle applicazioni didattiche software per computer e per dispositivi mobili sono le applicazioni web, cioè quelle applicazioni che per funzionare hanno bisogno di un semplice browser collegato a Internet (Schiavo et al., 2016).

L'aspetto positivo di queste applicazioni è che funzionano su qualsiasi sistema operativo e su qualsiasi dispositivo (PC o mobile). Inoltre non c'è bisogno di installazione sul proprio PC di casa, se non di un programma per navigare in Internet (browser Internet) facilitato dall'utilizzo di reti wireless. L'uso di applicazioni via web permette anche all'insegnante di avere la garanzia che ogni utente di una classe abbia a disposizione la stessa versione dell'applicazione.

Poche sono le ricerche che si sono occupate di indagare il ruolo delle applicazioni mobile web all'interno del contesto scolastico (Carletti & Varani, 2007; De Fiori & Lazzari, 2013; Selwyn, 2011).

Una recente ricerca (Fabbri & Ferrari, 2017) ha indagato la percezione degli insegnanti rispetto all'impatto delle nuove tecnologie didattiche considerando opportunità e rischi, con particolare riferimento all'uso didattico dei social media. I risultati mostrano che l'utilizzo di social media nel contesto scolastico viene percepito come rilevante ma non ancora sufficientemente implementato sul versante della innovazione didattica. La ricerca mostra una sostanziale differenza nell'utilizzo degli strumenti web, mostrando una preferenza da parte degli insegnanti per canali video e di ricerca contro l'uso di social network, tra cui applicazioni di messaggistica online.

Baroni e Lazzari (2015) hanno indagato, attraverso uno studio longitudinale dal 2012 al 2015, la frequenza e la modalità d'uso delle tecnologie telematiche a scuola e a casa. I dati mostrano che in tre anni è sensibilmente cresciuta la frequenza d'uso delle tecnologie in classe, anche se il cambiamento è lento e non radicale. Infatti analizzando gli strumenti con uso più frequente in classe (LIM, computer e proiettore), è evidente che è ancora forte la separazione tra ambienti didattici e non (Baroni, 2013). Andando ad analizzare i risultati (Baroni e Lazzari, 2015) dal punto di vista degli studenti i dati mostrano che, tra gli strumenti web utilizzati per le attività didattiche, la messaggistica istantanea sia la più apprezzata e utilizzata dai ragazzi ed è proprio questa applicazione, cresciuta rapidamente negli ultimi due anni, che merita attenzione se si vuol cogliere il segnale di una riduzione del gap tra le generazioni, quantomeno rispetto alle interazioni a distanza (Ferri, 2011).

La letteratura (Calvani, 2012) descrive l'educazione a distanza per via telematica attraverso l'utilizzo di strumenti di comunicazione asincrona e di strumenti di

comunicazione sincrona. Nel primo caso, l'interazione degli studenti fra loro e con i docenti avviene sfruttando la posta elettronica, o appositi sistemi di messaggistica come le liste o i newsgroup, mentre i contenuti didattici possono essere in rete, ad esempio sotto forma di pagine Web. Nel secondo caso si possono utilizzare strumenti quali stanze chat e videoconferenze, eventualmente integrati da una lavagna condivisa (si tratta di una 'lavagna virtuale' disegnata sullo schermo del computer, sulla quale gli utenti connessi possono tutti scrivere o disegnare: le modifiche effettuate sulla lavagna di uno dei computer collegati vengono automaticamente trasmesse alle lavagne degli altri) e da archivi nei quali depositare – sotto forma di file – documenti, dispense, materiali multimediali. I risultati migliori si ottengono con progetti educativi che utilizzino un ventaglio differenziato di strumenti, scegliendo di volta in volta quelli più adeguati ai contenuti didattici e agli obiettivi che si vogliono raggiungere (Nardi, 2015).

La sfida dell'educazione nell'era digitale non può più essere una mera funzione della quantità di tecnologie disponibili; piuttosto, essa deve coniugare la crescente disponibilità di tecnologie e competenze abilitanti, la rapida obsolescenza tecnologica, e le nuove esigenze della didattica (MIUR, 2018).

# Capitolo 3

## Strategie Evidence Based

### *3.1 Metodi strutturati di studio*

La definizione di “metodo di studio” è stata oggetto di analisi e ricerche nel corso degli anni, ed ha avuto recentemente una forte evoluzione teorica e applicativa.

Nel 1979, Anderson afferma che studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere attentamente il testo (o di ascoltare una lezione) al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova. Aggiunge, inoltre, che le strategie di studio sono procedure controllabili e potenzialmente consapevoli, attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti successivi, e possono essere classificabili in relazione alla fase di studio (organizzazione, comprensione, memorizzazione, ripasso). Successivamente, Tabberer, nel 1987, definisce le abilità di studio come abilità di lettura e di pensiero indispensabili per qualsiasi attività di studio (Masterman, 2005; Pelizzoni, 2017).

Un anno dopo, Mariani, nel suo testo “Lingua e Nuova Didattica” (1988), definisce l’abilità di studio come il risultato di più dimensioni tra loro interagenti: a) capacità operative che comprendono operazioni cognitive, come ad esempio, il saper rielaborare un testo dopo averlo letto; tale capacità presuppone la messa in opera di operazioni cognitive quali il selezionare e riorganizzare le informazioni producendo una sintesi, ma anche l’utilizzo concreto di un’adeguata strumentazione tecnica che faccia da supporto alle operazioni della mente; b) insieme degli atteggiamenti e dei valori nel confronti dell’apprendimento, introducendo il tema della motivazione e, in particolare, della disponibilità dello studente a considerare utile quanto si sta studiando; c) abitudini di

lavoro, ossia la pratica concreta dell'abilità stessa nelle effettive situazioni di lavoro.

Altri autori specificano che le abilità di studio comprendono: lettura, ascolto, ricezione ed elaborazione dell'informazione, in modo efficiente, per la memorizzazione dei contenuti da studiare (Wooten, 1999).

Solo nel 1993, Reynolds e Werner specificano che le abilità di studio comprendono sia abilità sia strategie di apprendimento. Per abilità di apprendimento si indicano abilità quali lettura, scrittura, ricerca e organizzazione del materiale; in aggiunta, sono necessarie strategie di apprendimento, ovvero strategie di selezione e organizzazione delle abilità sopra elencate.

Altri autori, in anni diversi, descrivono le abilità di studio come un'abilità complessa che dipende dallo sviluppo di alcuni fattori per un apprendimento di successo (Wooten, 1999; Frender, 2003; Pauk, 2010): a) tecniche di apprendimento e memoria; b) utilizzo di abilità di lettura correlate; c) attività come prendere appunti, sottolineare, fare riassunti; d) gestione del tempo.

Comincia a prendere forma un tentativo di definizione complessa e multidimensionale di abilità di studio che comprende diverse variabili che possono essere insegnate: cognitive, metacognitive/strategiche e motivazionali/emotive (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Concludendo, quindi, lo studio è un'attività complessa in cui interagiscono, in un processo circolare, variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Nel 2008, Kartika afferma che le abilità di studio possono essere insegnate con tre focus differenti quali: a) competenze generiche (Masterman, 2005; Thomas, 1994) insegnando ad esempio tecniche per la lettura come il metodo SQ3R; b) competenze specifiche del corso: come fare l'analisi testuale in Letteratura Inglese o l'esecuzione di un

esperimento in una classe di Fisica (Masterman, 2005); c) competenze specifiche di un determinato ambiente professionale (Thomas, 1994).

Nel 2013, Cottrell afferma che il termine “study skills” è usato per riferirsi a qualcosa di più complesso delle semplici competenze accademiche, includendo diverse abilità quali: capacità di autogestione dello studio; abilità accademiche; abilità sociali per lo studio con altri; capacità di gestione del compito. La prima di queste abilità aiuta nello sviluppo delle successive.

Secondo l’analisi proposta da Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten e Freebern (1997) le difficoltà di studio possono dipendere da tre diverse tipologie di variabili: a) la natura del testo da studiare; b) lo stile di insegnamento del docente e c) le abilità di studio dei ragazzi.

Una distinzione proposta da Biggs (1997) contrappone tre diversi approcci allo studio: superficiale, profondo e strategico. Lo studente utilizza un approccio superficiale allo studio quando tende semplicemente a memorizzare e riprodurre il materiale ed è motivato principalmente dalla paura dell’insuccesso. Egli utilizza, diversamente, un approccio profondo quando è spinto da un sincero interesse ad acquisire nuove conoscenze ed è impegnato in un reale sforzo di approfondimento dei contenuti. Quando uno studente, infine, ha un approccio strategico verso l’apprendimento, mira a perseguire il successo e sceglie l’uno o l’altro dei due approcci in funzione del contesto specifico.

Numerose sono le ricerche che hanno cercato di individuare le strategie utilizzate dagli studenti di successo (della scuola secondaria di secondo grado e frequentanti l’Università). In particolare, Moè e De Beni (1995; 2000; 2002), sottolineano che la differenza tra studenti di successo e non, si basa su aspetti del comportamento di studio definibili a più livelli: cognitivo, metacognitivo e motivazionale.

In questi anni la ricerca psicologica ha preso in esame le abitudini di studio degli studenti e ha cercato di mettere in luce le relazioni tra il modo di studiare e il rendimento scolastico, allo scopo di descrivere gli aspetti strategici, metacognitivi e motivazionali che caratterizzano lo studente di successo: De Beni, Moè e Rizzato, descrivono, in una rassegna pubblicata nel 2003, le diverse strategie cognitive e meta- cognitive utilizzate dagli studenti universitari. Si dimostra che gli studenti di successo sono flessibili nella scelte delle strategie (Wood, Motz & Willoughby, 1998), preferiscono adottare strategie basate sulla schematizzazione ed elaborazione personale del materiale piuttosto che strategie guidate dal testo (Ley & Young, 1998), mettono in atto molteplici comportamenti che facilitano uno studio strategico e motivato, adattando le proprie conoscenze e abilità alle diverse situazioni (Moè & De Beni, 2000; Chemers, Hu & Garcia, 2001), sono più metacognitivi (De Beni, Moè & Rizzato, 2003), hanno una buona autoregolazione della propria attività di studio (Hofer, Yu & Pintrich, 1998), sono più organizzati (Moè & De Beni, 2000), e più abili nella valutazione della propria preparazione (Drew & Watkins, 1998). Presentano, inoltre, uno stile attributivo centrato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè & De Beni, 2002), si pongono principalmente obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999), hanno livelli alti di motivazione intrinseca (Albaili, 1997) e di autoefficacia (Wolters, 1998). Infine, altri studi hanno dimostrato che le emozioni legate all'attività di studio svolgano un ruolo importante nel processo di apprendimento e siano strettamente collegate ad aspetti cognitivi e motivazionali (Boekaerts, 2003).

Sulla base delle differenze individuali (abilità cognitive, metacognitive e motivazionali) vengono progettati strumenti e strategie strutturati di metodo di studio che combinano tecnologie nate dalla scienza comportamentale e aspetti prettamente cognitivi. Secondo questo approccio una recente ricerca (Farina & De Marco, 2018) ha sottolineato

l'importanza di un lavoro integrato, rispetto alle variabili appena citate, per la promozione di un apprendimento autoregolato. L'autoregolazione è un processo complesso e di conseguenza non può essere vista come un semplice tratto unitario, abilità o livello di competenza. In essa interagiscono infatti fattori cognitivi e metacognitivi, emotivo-motivazionali e comportamentali e ambientali (Zimmermann, 2005).

La conoscenza di strategie e ed il loro utilizzo flessibile, le capacità di organizzazione, elaborazione, autovalutazione, la conoscenza dei propri stili di apprendimento sono presupposti necessari, ma non sufficienti per favorire una proficua attività di studio. A questi aspetti più afferenti alle sfere cognitiva e metacognitiva si affiancano e si integrano fattori legati all'ambito motivazionale ed emotivo. Borkowski, Muthukrishna e Chan (2000) ritengono le variabili motivazionali l'aspetto energetico dei processi di autoregolazione sottostanti le attività di problem solving: alti livelli di motivazione, infatti, conducono il soggetto a persistere nello sforzo, a resistere maggiormente alla frustrazione e alla dilazione della gratificazione, elementi caratterizzanti compiti cognitivi complessi.

Tendenzialmente le abilità di studio risultano correlate positivamente con una concezione dinamica della propria intelligenza, che comporta una maggiore attitudine alla riflessione sulle proprie abilità, all'auto-valutazione delle stesse e ad una più spiccata propensione a riconoscere le difficoltà e a superarle (Dweck & Molden, 2000; Albanese, Fiorilli & Farina, 2004) ed è in genere associata ad alti livelli di motivazione intrinseca e al riconoscimento del valore dell'impegno come causa di successo.

Dal punto di vista sperimentale, la ricerca ha riguardato l'uso di specifiche strategie che Cornoldi, De Beni e il gruppo MT, nel 2001, suddividono in:

1. Strategie di elaborazione dell'informazione e di memorizzazione:

Il 1970 è stato un anno fondamentale per lo studio delle strategie di memorizzazione e per il riconoscimento della loro importanza. Il termine “metacognizione” viene coniato agli inizi degli anni Settanta in seguito agli studi condotti da Flavell (1971) sulla conoscenza riguardo alla memoria e alle attività di memorizzazione che egli chiamò “metamemoria”. Nel 1981, Flavell avanza l’ipotesi che le scarse prestazioni di memoria fossero imputabili a una carente produzione strategica e che tale carenza potesse essere insegnata (Legrenzi, 1997).

Sulla base di questi risultati, nel 1989, Schneider e Pressley hanno iniziato a considerare la prestazione di memoria come il risultato di un passaggio da uno stadio non strategico ad uno stadio strategico, individuando sei capacità di elaborare le informazioni che sono strettamente legate allo studio: 1) l’elaborazione attiva, ovvero la capacità di trasformare le informazioni del testo in informazioni personali; 2) la memoria di lavoro, il magazzino di memoria che consente di mantenere attive le informazioni utili da organizzare; 3) l’elaborazione coerente e sistematica che consente di cercare di recuperare le informazioni memorizzate tenendo conto delle modalità attraverso cui si erano studiate; 4) le strategie di studio e la creazione di nuove strategie; 5) la scelta della giusta strategia in base al materiale da studiare; infine, 6) controllo del processo di studio. Gli stessi autori definiscono le strategie come sequenze interdipendenti di processi finalizzati allo svolgimento di un compito o alla soluzione di un problema. Esse sono necessariamente, per loro stessa natura, consapevoli e controllabili.

Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten e Freebern, nel 1987, proposero il concetto di “buon utilizzatore di strategie” per designare il risultato atteso da un insegnamento efficace di strategie. Questo concetto sottolinea l’importanza, per l’alunno, di acquisire dei set di strategie, coordinandole e variandole a seconda della situazione.

Sebbene questa fase di ricerca didattica ci abbia fornito informazioni importanti, l'incapacità di mantenere e generalizzare le strategie è un dato comunemente riscontrato (Borkowski & Cavanaugh, 1979; Garner, 1987). Ne consegue che l'istruzione diretta sulle strategie non è seguita da un loro uso persistente e continuativo. Inoltre, puntare sull'insegnamento di strategie, senza programmare un successivo mantenimento, spesso non porta ad un apprendimento autonomo e autoregolato e generalmente non ha un'influenza apprezzabile in classe (Borkowski & Muthukrishna, 1994);

## 2. Mnemotecniche:

Le mnemotecniche possono essere definite come delle procedure cognitive che utilizzando sequenze prestabilite di processi fondamentali per la memoria, consentono di massimizzare il ricordo, secondo un piano prestabilito e applicato in modo sistematico (De Beni, 1984; Cornoldi & Orlando, 1988; De Beni & Moè, 2000).

Tra le mnemotecniche semplici si possono citare l'acronimo, l'acrostico, il formare rime, concatenamento di immagini, la parola sostitutiva, la parola-chiave, i numeri in lettere, le lettere in numeri, il costruire una storia (De Beni, 1984). Esistono alcune rassegne (Higbee, 1979; De Beni, 1984) che esaminano vantaggi e limiti di queste strategie e si rimanda ad esse per un maggiore approfondimento.

In generale, gli effetti sono largamente positivi con materiale scarsamente organizzato, mentre appare poco opportuno usare le tecniche con materiale strutturato come un brano. Più in particolare, i riscontri sperimentali mutano a seconda della natura del test e del sistema di valutazione della prestazione (l'effetto tende ad essere più evidente quando si richiede di ricordare ordinatamente e si valuta quante parole sono state ricordate nella loro esatta collocazione). Altre variabili rilevanti sono le caratteristiche dei soggetti (ve ne possono essere di più idonei all'uso di una determinata tecnica), la loro pratica con la stessa, la quantità di materiale precedentemente appreso con essa, l'intervallo temporale

fra presentazione e test, e ritmo di presentazione del materiale in fase di memorizzazione (Cornoldi, 1986).

De Beni e Moè, nell'anno 2000, hanno analizzato l'applicabilità di alcune mnemotecniche con materiale strutturato e la loro utilità rispetto ad una strategia di tipo verbale (ripetizione). Nel complesso, i risultati indicano, comunque, che le mnemotecniche possono essere applicate con successo anche in situazioni di vita quotidiana, come lo studio di brani;

### 3. Strategie utilizzate tipicamente nell'attività scolastica:

Prendendo in esame le rassegne condotte da Hartley nel 1998 e da Cornoldi nel 1986, si possono descrivere una serie di strategie tipicamente utilizzate nell'attività scolastica. Le diverse strategie evidenziate, e di seguito descritte, sono presentate nel testo "Imparare a studiare" pubblicato da Cornoldi, De Beni con il Gruppo Mt nel 2015.

- Preparazione di una relazione scritta: secondo gli autori, meno del 15% degli studenti universitari scrive una scaletta dei tempi per la preparazione di una relazione scritta, ma la maggioranza di essi traccia uno schema di pianificazione prima della stesura;
- Preparazione all'esame: si afferma come una tecnica di anticipazione mentale del contesto d'esame e la conoscenza delle modalità in cui esso avrà luogo ne facilitano il superamento;
- Ascolto della lezione: porsi nelle condizioni per trarre il massimo profitto dalla lezione permette di avviare il processo di apprendimento in un contesto comunicativo, attivando aree idonee di conoscenza e riconoscendo i temi più rilevanti per il docente; in taluni casi si può ridurre in questo modo di più del 50% il tempo di lavoro personale;
- Prendere appunti: gli autori affermano che su 67 studi passati in rassegna da Hartley, 34 documentano un benefico effetto dell'impegno durante la lezione prendendo appunti, con una correlazione moderata (tra .2 e .5) fra numero di parole annotate e quantità di ricordo;

ancora più elevata è la percentuale di studi che dimostrano che gli appunti non servono solo per seguire e fissare meglio una presentazione, ma che è utile rivedere gli appunti che sono stati stilati (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001);

- Ripasso e farsi domande: vi sono numerose ricerche sull'importanza di porsi domande al fine di memorizzare informazioni; a tal fine, le domande più significative permettono tanto di rivedere il contenuto studiato, quanto di organizzarlo (Fraser, 1967);

- Rielaborazione profonda e personale: l'assimilazione meccanica e ripetitiva del contenuto di un testo richiede molto più tempo e produce un ricordo ben minore di un'acquisizione basata su una vera comprensione del contenuto e dei suoi elementi più significativi, con un'eventuale rielaborazione personale di questi ultimi; in questo modo lo studente sviluppa anche la percezione che sta studiando non solo per superare l'esame, ma per un suo arricchimento personale, aumentando pertanto la motivazione intrinseca all'apprendimento;

#### 4. Metodi strutturati di studio:

I programmi sul metodo di studio si presentano più strutturati e vasti, potendo includere l'insegnamento di numerose strategie che fanno riferimento al momento della lettura (e a modalità diverse, quali scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare a punti precedenti, saltare a passi seguenti, individuare punti importanti, leggere analiticamente, parafrasare, sottolineare) o al momento della memorizzazione (come la ripetizione meccanica o integrativa, l'uso di immagini mentali, l'associazione significativa, l'organizzazione, la formazione di mappe/schemi, il riassunto, la stesura di note) (Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001).

Diversi sono i metodi di studio strutturati più citati dalla letteratura di riferimento:

*SQ3R* (Robinson, 1941)

Il metodo di studio SQ4R è, storicamente, il primo metodo di studio definito e proposto. La sua applicazione prevede di sfogliare il materiale (Survey), porsi delle domande (Question), leggere una prima volta (Read), rileggere analizzando bene il testo (Reread), ripetere appena finito di leggere (Recite) e ripassare (Review) (Robinson, 1970). La prima formulazione del metodo, nel 1946, è stata rivista dall'autore che l'ha migliorata aggiungendo aspetti relativi alla motivazione, alla concentrazione, alla programmazione della propria attività di studio (quando e dove studiare), alle strategie da adottare per sostenere gli esami. Egli ha, inoltre, introdotto delle varianti del metodo utili per studiare tipi diversi di materie, sottolineando l'importanza di riuscire a utilizzarlo in maniera elastica, variandolo rispetto alle caratteristiche del materiale. L'utilizzo del metodo deriva dal fatto che esso permette ai ragazzi di formulare delle aspettative, che funzionano da organizzatore anticipato, di riflettere personalmente sul materiale e di rielaborarlo durante il ripasso. Di certo, svolgono un ruolo fondamentale aspetti quali il livello di allenamento (è necessario un periodo di pratica prima che il metodo diventi automatizzato) e il grado di motivazione di chi apprende. Infatti, la maggiore difficoltà sorge nel momento in cui bisogna convincere i ragazzi sull'utilità del metodo, perché succede spesso che venga ritenuto troppo dispendioso in termini di tempo (Forrest- Pressley & Gillies, 1983).

#### *Structured Overview* (Earle, 1969)

Il metodo Structured Overview consiste nella preparazione di uno schema del contenuto del testo da parte dell'insegnante (Preparation), nella presentazione e discussione dello schema prima della lettura (Presentation) e infine nella lettura e confronto con lo schema (Follow Up) (Earle, 1969). Il metodo è risultato efficace, almeno per alcune materie, perché l'uso di uno schema anticipatorio permette di familiarizzare con

i concetti chiave e il vocabolario, comprendendo le relazioni fra i concetti (Albanese, Doudin & Martin, 1995).

#### *ReQuest* (Manzo, 1969)

Il metodo ReQuest (Manzo, 1969) comprende due fasi, nella prima gli studenti e l'insegnante leggono mentalmente il brano, nella seconda si pongono delle domande relative a quanto letto. L'efficacia di questo metodo si basa sul fatto che il porre e porsi delle domande aumenta la comprensione, garanzia di un ricordo migliore (Albanese, Doudin & Martin, 1995).

#### *PQ4R* (Thomas & Robinson, 1972)

Undici anni dopo la sua prima versione (SQ3R), Robinson, con l'aiuto di Thomas, ha aggiornato il proprio metodo, chiamandolo PQ4R, dalle iniziali delle sei operazioni che gli autori richiedono di fare a uno studente. Infatti, un ragazzo che studia dovrebbe compiere le seguenti operazioni:

**Preview:** scorrere preliminarmente il testo per individuarne gli argomenti principali, individuare le sezioni che lo compongono e che andranno studiate ad una ad una, esaminare le figure e i grafici;

**Questions:** porsi delle domande che riguardano il nocciolo del testo (per esempio se si sta studiando un paragrafo dal titolo "Carlo Magno lottò contro gli Arabi" si possono immediatamente ipotizzare domande che utilizzano le 5w: what-che cosa, who-chi, where-dove, why-perchè, which-quale);

**Read:** leggere attentamente il paragrafo, cercando di fornirsi risposte alle domande appena formulate;

Reflect: riflettere su quanto si sta leggendo o si è appena letto, cercare degli esempi, mettere in relazione quanto di nuovo è contenuto nel testo con quello che precedentemente già si sapeva;

Recite: cercare di ripetersi quanto letto e le risposte che già ci si è dati, senza poter guardare il testo (il testo si può riguardare in un secondo momento per un controllo e il reperimento delle informazioni che non si ricordavano);

Review: passare in rassegna l'intera parte cercando di ricordarne i principali concetti e fare un ripasso generale (quando si sono studiati separatamente vari paragrafi o sezioni di una parte più ampia).

Bibi e Arif, nel 2011, dimostrato l'efficacia di questa strategia di studio con studenti della scuola secondaria del Pakistan, migliorandone significativamente il rendimento scolastico.

*DRTA* (Stauffer, 1975)

Il metodo DRTA (Directed Reading and Thinking Activity) considera la lettura come un processo di pensiero (Stauffer, 1975). L'applicazione di questo metodo prevede che il lettore predica il contenuto del materiale che sta per leggere (prima fase), legga mentalmente per cercare elementi a favore delle proprie predizioni (seconda fase), verifichi, attraverso dei ragionamenti, la veridicità delle proprie aspettative (terza fase).

*REAP* (Eanet & Manzo, 1976)

Il metodo REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder) mira alla comprensione profonda del materiale e si basa sull'assunto che il lettore non è consapevole del contenuto studiato finché non lo comunica. L'applicazione prevede di interpretare l'idea dell'autore (Read), tradurla in parole proprie (Encode), annotarla (Annotate) e ragionarci sopra

rifacendosi alle annotazioni (Ponder) che sono la parte fondamentale del metodo (Eanet & Manzo, 1976). Diversi autori dimostrano l'efficacia nell'utilizzo di questa strategia nel migliorare la performance di comprensione del testo in studenti della scuola primaria (Tasdemir & Mehmet, 2010; Tiruneh, 2014).

#### *LETME* (Shenkman & Curas, 1985)

Si tratta di una procedura che guida gli studenti attraverso i processi di collegamento con le proprie conoscenze pregresse ed è così composta:

a) linking: selezionare le conoscenze principali; b) extracting information: estrarre le informazioni principali; c) transforming: organizzare le informazioni; d) monitoring: monitorare i progressi; e) expanding: generalizzare le conoscenze.

Nel 2006, Cukras implementa l'utilizzo di questa procedura per aiutare gli studenti universitari di New York a diventare più autonomi. Lo studio condotto ha l'obiettivo di confrontare diverse procedure e correlare i risultati ottenuti, con quelli dei test di verifica. Lo studio dimostra una correlazione tra l'attuazione del programma di studio e di controllo per l'apprendimento autogestito e i risultati predittivi di performance del test. Lo studio ha, inoltre, concluso che gli studenti affinano la loro capacità di selezionare e variare le loro strategie di apprendimento.

#### *MURDER* (Dansereau, 1985)

Il metodo MURDER (Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review) è basato sull'apprendimento cooperativo fra studenti, sistema particolarmente valido per aumentare la motivazione e stabilire un clima di classe positivo. I passi fondamentali previsti dal metodo MURDER, proposto da Dansereau (1985) sono: a) instaurarsi, ancor prima di iniziare a studiare, di un atteggiamento mentale positivo eventualmente diretto al

tipo di test atteso (Mood); b) leggere cercando di cogliere le idee principali (Understand); c) riassumere senza più guardare il testo (Recall), d) controllare il testo per cogliere eventuali errori o omissioni (Detect), e) mettere in atto strategie per memorizzare (Elaborate) e, infine, f) ripassare (Review). Dansereau (1985), nel presentare il programma, espone sia delle possibili strategie generali (dirette al testo) che delle strategie di sostegno (dirette al soggetto che apprende). Tra le prime, si parla di strategie quali parafrasi-immaginazione, reticolo, analisi dei concetti chiave, tutte strategie che implicano la rielaborazione del materiale. Fra le seconde, si considera la progettazione dello studio, la concentrazione e il monitoraggio, ovvero aspetti di metacognizione che tengono in considerazione il ruolo attivo del soggetto che apprende, ruolo che può essere sostenuto dall'aggiunta al training strategico di un training metacognitivo (Albanese, Doudin & Martin, 1995).

#### *Guida al testo di storia (De Beni & Zamperlin, 1993)*

Il testo di storia ha delle peculiarità che lo differenziano da altri tipi di testo, come il fatto che gli argomenti sono lontani dalla realtà dell'alunno, la terminologia è specifica e astratta, l'elaborazione richiede operazioni di tipo logico, inferenziale analogico. Il testo di storia presenta sempre delle informazioni specifiche relative al tempo, al luogo, alle attività economiche, all'organizzazione politica, alla cultura, alle relazioni con altri popoli, ai rapporti temporali, ai rapporti causa-effetto, informazioni che vengono denominate principi-guida, perché funzionano da organizzatori principali e da strategie di studio (De Beni & Zamperlin, 1993).

Il programma che viene proposto da De Beni e Zamperlin, nel 1993, ha come obiettivo promuovere la comprensione del testo di storia e sostenere la competenza metacognitiva. Per raggiungere il primo obiettivo vengono presentate delle strategie per

comprendere e per ricordare. In particolare, i ragazzi sono istruiti a usare il testo come strumento e, quindi, scorgerlo, fare previsioni e ipotesi, dividerlo in parti, porsi domande e rispondervi, individuare le parti più importanti, analizzare elementi associati, riassumere, evocare immagini mentali. Il secondo scopo viene perseguito associando all'insegnamento delle strategie sopra delineate quello di aspetti metacognitivi quali il rapporto costi-benefici, il vantaggio della strategia, il feedback sulla sua corretta applicazione ed efficacia, la possibilità di esercitarsi favorendo la generalizzazione.

### *SST (2013)*

Nel 2013, un gruppo di ricercatori della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università della Malesia (Motevalli, Roslan, Sulaiman, Hamzah, Che Hassan & Garmjani, 2013) hanno pubblicato un articolo nel quale descrivono l'utilizzo di quello che definiscono Study Skill Training per insegnare a controllare l'ansia, promuovendo il successo scolastico. Il training proposto in questo studio si compone di 8 sessioni di consulenza psico-educativa di 90 minuti ciascuna che affrontano le due componenti interconnesse considerate dal gruppo di ricercatori:

- Study habits (abitudini di studio): gestione del tempo; pianificazione dello studio; miglioramento della lettura e della capacità di riassumere; controllo dell'attività (control study behavior);
- Test taking skills: vedere la lunghezza della prova (verifica); stimare il tempo per ogni domanda; rispondere ad una domanda alla volta; tornare sulle domande più difficili in un secondo momento; trattare separatamente le domande a risposta libera e quelle con risposta obbiettiva.

L'SST ha dimostrato di migliorare i processi cognitivi, che interessano

l'organizzazione dell'informazione, l'elaborazione e recupero, degli studenti che hanno partecipato allo studio.

*Imparare a studiare* (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2015)

La prima versione del programma è stata pubblicata nel 1993 e, successivamente, è stata elaborata una versione molto arricchita su cui si basa l'ultimo aggiornamento del programma proposto da Cornoldi, De Beni e il Gruppo MT nel 2015 e a cui è stata integrato uno strumento da affiancare alla valutazione: il test AMOS. Nel 2003 viene pubblicata la prima versione di AMOS per ragazzi della scuola Secondaria di Secondo grado (aggiornata nel 2014 da De Beni e colleghi), mentre nel 2005 viene pubblicata una versione per i ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi et al., 2005). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio (10-15 anni)* è uno dei più vasti e recenti programmi che comprende 21 aree che costituiscono i quattro aspetti sotto descritti. Come puntualizzano gli autori (Cornoldi, De Beni & il gruppo MT, 2001), il loro programma non è un metodo da applicare tout court ma, si tratta, piuttosto di un insieme di strategie per far conoscere allo studente più strategie da scegliere e utilizzare; sviluppare un metodo di studio personale tenendo conto del mondo in cui lo studente affronta il compito; sensibilizzare i ragazzi ai problemi di studio e sostenerne la motivazione. Inoltre, il programma viene costruito in modo da essere più complessivo e flessibile possibile; ciascuna delle 21 aree è indipendente, senza nessuna propedeuticità (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2015).

Il programma di lavoro è composto di quattro parti che raccolgono le 21 aree in cui sono divise le schede. Le schede sono rivolte a ragazzi dai 10 ai 15 anni, ma per talune aree e, in taluni casi, si possono prevedere anche utilizzazioni per fasce diverse d'età. Le quattro parti sono così organizzate:

Parte 1. Strategie di apprendimento e studio: motivazione; organizzazione dell'attività di studio; uso di sussidi; elaborazione attiva del materiale; l'essere flessibili e la partecipazione in classe.

Parte 2. Stili Cognitivi di elaborazione dell'informazione: Stile cognitivo sistematico/intuitivo; Stile cognitivo globale/analitico; Stile cognitivo impulsivo/riflessivo; Stile cognitivo verbale/visuale e autonomia nel modo personale di affrontare lo studio.

Parte 3. Metacognizione e studio: concentrazione; selezione degli aspetti principali; autovalutazione; strategie di preparazione a una prova; sensibilità metacognitiva.

Parte 4. Atteggiamento verso la scuola e lo studio: rapporto con i compagni; rapporto con gli insegnanti; ansia scolastica; atteggiamento verso la scuola; attribuzione e impegno.

Il programma può essere utilizzato da uno degli insegnanti di classe, dall'insegnante di sostegno, da un operatore pedagogico, da psicologi e psicopedagogisti, all'interno della normale attività scolastica, nell'ambito di attività scolastiche speciali, per un lavoro su singoli o gruppi di alunni con bisogno di attenzioni particolari. Esso può costituire l'occasione per un'attività di collaborazione fra diversi insegnanti o per la gestione del problema della continuità, fra quinta elementare e prima media, e fra terza medie e primo anno delle scuole medie superiori e in altri casi in cui è possibile sottrarsi alle rigide delimitazioni dei programmi (De Beni, Cornoldi & Gruppo MT, 2015).

### *3.2 Il planning e l'automonitoraggio*

Un intervento rivelatosi funzionale per il miglioramento nello svolgimento dei compiti e dello studio è il planning o pianificazione degli obiettivi, in letteratura definito come goal setting (Miller, & Kelley, 1994). Uno dei primi autori a descrivere il goal setting è stato Ryan (1970) descrivendolo come una forma di auto-monitoraggio in cui gli studenti valutano la propria performance, mostrandosi efficace in soggetti di diverse età e con

diversi livelli di competenza (Fishbein & Ayzon, 1975). In particolare, la variabile determinante sembra essere l'abilità di fissare auto-obiettivi specifici e realizzabili, unita al successo di riuscire a raggiungerli (Locke & Latham, 1990). Inoltre, sapersi porre obiettivi rappresenta uno step importante per il raggiungimento dell'autocontrollo in molte aree curriculari (Locke & Latham, 1990; 2002). L'innovazione del goal setting, rispetto ai precedenti interventi sugli homework, consiste nel fatto che si focalizza sul processo piuttosto che soltanto sul prodotto finale del compito (Schunk, 1990).

Gli effetti prodotti dal raggiungimento dell'obiettivo dipendono dalle diverse proprietà individuate: specificità, prossimità e difficoltà del compito (Bandura, 1988; Locke, Shaw, Sarai & Latham, 1981). Obiettivi individualizzati si mostrano efficaci nel migliorare l'apprendimento rispetto ad obiettivi più generali (Atkinson, 1964; Vroom, 1964). Inoltre compiti specifici promuovono buoni livelli di auto-efficacia poiché i progressi possono essere facilmente misurati (Seijts & Latham, 2001). A questo proposito alcuni autori sostengono che fornire feedback contingenti alla performance dei soggetti incrementa l'efficacia del goal setting (Bandura & Cervone, 1983; Becker, 1978; Erez, 1977; Strang, Lawrence & Fowler, 1978).

Un'ulteriore strategia combinata al goal setting è stata dimostrata efficace da diversi autori, ed è l'utilizzo dell'auto-monitoraggio. L'auto-monitoraggio è la procedura di osservazione e di registrazione del proprio comportamento scolastico e/o sociale (Vaughn, Bos & Schumm, 2007). Le tecniche di automonitoraggio sono state usate efficacemente con studenti di tutte le età, con e senza disabilità, mostrandosi poco intrusive, facili da implementare e poco costose (Maag, Reid & DiGangi, 1993). L'auto-monitoraggio si è rivelato efficace in diverse aree dell'educazione generale degli studenti (Santangelo, Harris e Graham, 2007), in particolare, nell'incremento dei comportamenti di seguire le istruzioni e dei comportamenti «on-task» ovvero «diretti al compito» (Agran, Blanchard &

Wehmeyer, 2000), oltre che nella riduzione dei comportamenti oppositivi nel contesto scolastico (Harris, Graham & Mason, 2006). Numerosi studi hanno rilevato l'efficacia dell'auto-monitoraggio anche con gli studenti aventi disturbi dell'apprendimento (Agran et al., 2005; Patterson, 2003); uno fra tanti è lo studio di Agran et al. (2005) che, con l'uso dell'auto-monitoraggio in un campione di studenti con diagnosi di DSA, ha riscontrato un aumento del comportamento «on-task» (diretto al compito) e di follow direction (seguire le istruzioni). Alcuni studi hanno investigato gli effetti dell'auto-monitoraggio sulla completezza e accuratezza degli homework; ad esempio, Toney, Kelley e Lanclos (2003) hanno comparato l'efficacia dell'auto-monitoraggio e del monitoraggio effettuato dai genitori sulla completezza del compito, rilevando che entrambi presentano effetti positivi nell'incrementarla. Sulla stessa scia si colloca la ricerca di Trammel, Schloss e Alper (1994), i quali hanno riscontrato l'efficacia dell'auto-monitoraggio, in particolare del goal setting, sul completamento dei compiti. In realtà, l'auto-monitoraggio è solo una parte di una procedura più ampia di self-management (autogestione), che comprende anche tecniche di self-evaluation (autovalutazione) e di self-reinforcement (autogrificazione) (Cooper, Heron & Hedward, 2014). Le tecniche di self-evaluation riguardano la definizione di un obiettivo e il successivo confronto dei dati, mentre la procedura di self-reinforcement si riferisce all'individuazione di quella conseguenza che ha potere rinforzante per se stessi. L'abilità di uno studente di monitorare la propria performance è una tappa fondamentale nel percorso verso l'indipendenza, ed è possibile solo quando uno studente si assume la responsabilità del proprio comportamento (Porter, 2002). In accordo con la letteratura, insegnare allo studente come monitorare i propri comportamenti comporta diversi vantaggi (Plant, 2012; Shunk & Zimmerman, 2008). Tale competenza, infatti, fornisce agli studenti illustrazioni concrete del miglioramento, feedback sul proprio comportamento, promuove la comunicazione tra studenti e genitori e inoltre consente il

confronto con se stessi piuttosto che con altri (Freeman, 1999; 2005). Tuttavia, affinché l'auto-monitoraggio sia efficace, sarebbe fondamentale assicurarsi che gli studenti abbiano compreso quale abilità e/o comportamenti devono monitorare (Cooper et al, 2014).

L'utilizzo combinato del goal setting e di una procedura di contingency contracting sembra produrre notevoli vantaggi, tra cui il controllo dell'antecedente del comportamento target attraverso l'identificazione di obiettivi e rinforzi contingenti e il controllo delle conseguenze di quel dato comportamento mediante il rinforzo dell'obiettivo raggiunto (Miller e Kelley, 1994). La combinazione di tali procedure consiste nella scelta di un premio (attività da fare, uno snack, una pausa, uno sticker, ecc.), prima che il bambino e l'educatore/genitore abbiano stabilito ciascuno l'obiettivo da raggiungere (Morisano, 2010).

Dagli studi è emerso che il goal setting e il contingency contracting presentano diverse caratteristiche positive (Miller e Kelley, 1994; Morisano, 2010). Primo, introducono una maggiore struttura nella routine dei compiti; secondo, la divisione dei compiti assegnati in piccoli obiettivi richiede agli studenti e a chi li segue nello svolgimento dei compiti di valutare attentamente le caratteristiche del compito assegnato (tipo di problemi, numero di problemi, ecc.).

Da una prospettiva generale, strategie meta-cognitive e di autoregolazione possono avere una grande influenza sul successo di uno studente. In effetti, il ruolo di autoregolazione e orientamento al raggiungimento degli obiettivi è stato identificato di recente all'interno della letteratura di ricerca in vari aree tematiche (Fuchs, Prentice, Burch, Hamlett, Owen & Schroeter, 2003; Glaser & Brunstein, 2007; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Pintrich, 2000; Torrance, Fidalgo & Garcia 2007; Kitsantas, Steen & Huie, 2017).

L'autoregolazione si riferisce al grado in cui gli studenti sono partecipanti a livello metacognitivo, motivazionale e comportamentale nel loro processo di apprendimento

(Zimmerman, 1989). Studenti che sono auto-regolati sono parzialmente distinti dai non auto-regolati perché fissano obiettivi orientati alla padronanza piuttosto che alle prestazioni e utilizzano e differenziano consapevolmente strategie di apprendimento per raggiungere questi obiettivi. Un obiettivo di padronanza si concentra su imparare un compito, migliorare e accrescere la comprensione mentre l'obiettivo di prestazione si concentra sulla competenza o abilità e su come tale abilità si confronta l'abilità degli altri (Middleton e Midgley, 1997; Midgley & Urdan, 2001). Sia l'autoregolazione che la motivazione sono fortemente influenzate da precedenti esperienze di successo (Zimmerman & Schunk, 2008). Ad esempio, lo studente che ha sempre ottenuto buone prestazioni in matematica sarà più probabile che avrà risultati più mirate e orientate all'obiettivo e comportamenti autoregolatori in futuro rispetto a uno studente che in precedenza non ha avuto buoni risultati in matematica. La ricerca sui risultati precedenti (ad es. media dei voti precedenti), soprattutto con studenti delle scuole superiori e universitari, dimostra che sono positivamente correlati con l'apprendimento di strategie di apprendimento autoregolate da parte dello studente (DeBerard, Spielmans & Julka, 2004; Garavalia & Gredler, 2002; Kitsantas, 2002). Inoltre, altre ricerche suggeriscono che i risultati accademici precedenti e la capacità avere un obiettivo di padronanza sono correlato positivamente allo sviluppo di strategie di autoregolamentazione (DiPerna, Volpe, & Elliott, 2005; Meece & Miller, 2001, Sungur, 2007, Howell & Watson, 2007; Somuncuoglu & Yildirim, 1999). Tuttavia, è scarsa l'evidenza empirica che documenta la relazione tra il precedente rendimento scolastico, l'orientamento agli obiettivi, l'apprendimento autoregolato e l'attuale successo su più domini accademici negli studenti di scuole di diverso ordine e grado. Appare importante come questi concetti nelle popolazioni giovani e con problematiche di apprendimento siano fondamentali per promuovere l'acquisizione di strategie di apprendimento autoregolate e aumentare le possibilità di convinzioni positive. Oltre ai risultati precedenti,

la ricerca mostra che l'orientamento degli obiettivi influenza anche l'uso da parte dello studente di strategie di apprendimento autoregolate e il rendimento scolastico (Alao e Guthrie, 1999; Somuncuoglu & Yildirim, 1999). Più specificamente gli studenti orientati alla padronanza negli obiettivi si sforzano di acquisire la comprensione di un concetto, mentre gli studenti orientati alla performance mirano a superare i loro coetanei e mostrare la loro competenza (Ames, 1992). Studenti orientati all'obiettivo mostrano più alti livelli di sforzo e persistenza ed è più probabile che si applichino in compiti impegnativi utilizzando strategie di apprendimento, mentre gli studenti orientati alla prestazione si impegnano in comportamenti e strategie meno favorevoli al raggiungimento degli obiettivi (Middleton & Midgley, 1997; Zimmerman & Schunk, 2008).

Ulteriori studi evidenziano come gli studenti orientati alla padronanza hanno più probabilità di avere attribuzioni adattive per successi e fallimenti accademici, mentre gli studenti orientati alla prestazione è più probabile che mostrino attribuzioni meno adattive (Pintrich & Schunk, 2002) e auto-handicap accademico (Leondari e Gonida, 2007). Nel complesso, studenti che sono orientati alla padronanza sono in grado di impegnarsi in modo più efficace attraverso strategie di apprendimento autoregolate rispetto agli studenti orientati alla performance (Linnenbrink, 2005; Somuncuoglu & Yildirim, 1999). Tuttavia, l'orientamento a obiettivi di padronanza ha risultati più adattivi in termini di realizzazione, autoregolazione e motivazione, mentre l'orientamento alla prestazione è più associato ai risultati negativi (Broussard & Garrison, 2004; Kaplan & Midgley, 1997). Altri ricercatori hanno scoperto un livello superiore di padronanza nell'orientamento dell'obiettivo è correlato a risultati scolastici più positivi sia negli studenti più giovani che in quelli più grandi (Broussard & Garrison, 2004). Nel complesso, le prove di ricerca suggeriscono che il successo accademico degli studenti è correlato all'orientamento all'obiettivo (Anderman, Anderman, & Griesinger, 1999; Broussard & Garrison, 2004; Patrick et al., 2007; Stipek e

Gralinski, 1996) e a strategie apprendimento autoregolato (Fuchs et al, 2003; Glaser & Brunstein, 2007; Patrick et al., 2007; Pintrich, 2000; Torrance, Fidalgo e Garcia 2007). In particolare, gli studenti orientati alla padronanza tendono a raggiungere i livelli più alti accademicamente di studenti orientati alla performance (Broussard & Garrison, 2004; Kaplan & Midgley, 1997) nelle scuole superiori (Broussard & Garrison, 2004).

### 3.3 Il contratto educativo

Il contratto educativo, definito dalla letteratura *contingency contract*, è un documento che specifica una relazione contingente tra il completamento di uno specifico comportamento e l'accesso ad una ricompensa (es. tempo libero, attività preferita, cibo, ecc.), in relazione alla definizione del comportamento di due o più persone (Cooper, Heron & Hedward, 2014).

Uno dei primi studi è stato pubblicato da Smith (1994) il quale implementò il contratto educativo ad un gruppo di genitori che egli seguiva per il supporto dei conflitti familiari causati dalla gestione dei compiti scolastici a casa. Egli evidenziò che i genitori, attraverso l'implementazione del contratto educativo nell'ambiente domestico, riuscirono ad ottenere il 65% dei compiti completati dei figli rispetto al 19% del gruppo di controllo.

Successivamente altri studi si sono occupati di indagare l'efficacia di questa strategia, evidenziando l'importanza di utilizzare il contratto educativo come strategia multi-modale, in associazione quindi con altre variabili (Enea & Dafinoiu, 2009). In particolare alcuni studi si sono focalizzati sul miglioramento dell'attenzione in soggetti con ADHD (Dodge, Nizzi, Pitt & Rudolph, 2007; Gurrad, Weber & McLaughlin, 2002), sul controllo del comportamento esplosivo in soggetti con autismo (Hawkins et al., 2011).

Il contratto educativo è utilizzato in diversi ambiti e per differenti scopi, in particolare per modificare la performance accademica (Newstrom, McLaughlin &

Sweeney, 1999; Strahun, O'Connor & Peterson, 2013; Wilkinson, 2003), per il controllo del peso corporeo (Solanto, Jacobson, Heller, Golden & Hertz, 1994), per l'aderenza al supporto medico (Miller & Stark, 1994) e per l'aumento delle competenze sportive (Simek, O'Brien & Figlerski, 1994).

Il contratto educativo è caratterizzato da tre parti importanti (Cooper, Heron & Hedward, 2007):

- I. La definizione del/i compito/i e dell'obiettivo. Questa parte è composta dalla definizione chiara di alcune parti: i soggetti coinvolti (in particolare chi dovrà compiere la performance ricevendo una ricompensa), il compito o comportamento che il soggetto dovrà affrontare, la definizione del tempo che dovrà trascorrere tra i compiti espletati dal soggetto e la fase di riscossione della ricompensa, infine la definizione degli step che compongono il compito (che può essere utilizzata come check list di controllo dal soggetto stesso).
- II. La definizione della ricompensa. La seconda parte è composta dalla definizione della ricompensa che deve essere chiara, completa e accurata (Ruth, 1996). Come per la fase precedente è importante definire: la persona di riferimento che supervisionerà e fornirà la ricompensa, la ricompensa stessa, la definizione del tempo intercorso tra il completamento del compito e l'erogazione della ricompensa (che deve essere fornita immediatamente dopo l'attuazione del comportamento).
- III. La registrazione del comportamento. È importante definire una modalità di misurazione scritta, ove registrare che il comportamento è stato portato a termine.

I vantaggi dell'utilizzo del contratto educativo sono dati dal fatto che esso fornisce una buona organizzazione e routine esplicita, atta a definire e condividere le stesse aspettative e responsabilità (Anderson, 2002) includendo diverse figure (Strahun,

O'Connor & Peterson, 2013). Smith (1995) sostiene che il contratto educativo abbia delle ripercussioni positive anche a livello del contesto sociale, considerando anche che la strategia sottostante è quella del rinforzo positivo.

- SECONDA PARTE: LA RICERCA -

# Capitolo 4

## STUDIO 1

### 4.1 Introduzione

Il presente studio si propone di valutare l'efficacia del training di goal setting abbinato a procedure di auto-monitoraggio con l'obiettivo di supportare la preparazione agli esami di recupero scolastici, con ragazzi frequentanti la Scuola Secondaria di Secondo Grado.

La letteratura analizza in modo sempre più crescente le strategie più efficaci al fine di raggiungere il successo scolastico, attraverso lo svolgimento dei compiti in modo efficace ed efficiente (Cooper, 1989).

Una parte della letteratura indica che maggiore è il tempo investito nello svolgimento dei compiti, più alto è il punteggio nei test scolastici (Keith & Page, 1985), anche se tale relazione appare essere particolarmente accurata per gli studenti delle scuole medie e superiori piuttosto che per gli studenti delle scuole elementari (Cooper, 1989).

Inoltre, la ricerca ha mostrato come i compiti per casa migliorino le abilità scolastiche e di studio, facilitino la comprensione oltre che la ritenzione del materiale e coinvolgano i genitori nel percorso educativo (Cooper & Nye 1994). Da alcuni studi, emerge che i compiti a casa (homework) hanno effetti positivi sia immediati (incrementano la comprensione, migliorano il pensiero critico e la formazione del concetto), sia a lungo termine (migliorano l'abilità di studio) sul successo e sull'apprendimento scolastico (Cooper, 1989b; 2006); inoltre sembrano influenzare positivamente l'autodisciplina, i tempi d'organizzazione, l'abilità di problem solving (Schunk & Pajares, 2009; Kitstans &

Zimmerman, 2009), l'autonomia, la percezione di responsabilità, la perseveranza e la fiducia in se stessi (Xu, 2009; Lipnevich et al., 2012).

Tuttavia, gli stessi homework sembrano collegati anche a una serie di effetti negativi, tra cui la perdita d'interesse per lo studio, la fatica fisica ed emotiva, la confusione nell'utilizzo delle tecniche d'insegnamento (nel caso in cui i genitori a casa utilizzino tecniche diverse dagli insegnanti) e l'amplificazione delle diseguaglianze sociali. Infatti, i compiti a casa possono rappresentare anche un ostacolo per ragazzi e genitori, in quanto diminuiscono il tempo familiare, pregiudicano l'interesse nell'apprendimento ed evocano risposte emotive spiacevoli in molti studenti (Xu & Corno, 2003; Carr, 2013).

Gli homework così rappresentano, in molti casi, un problema frequente e frustrante che riguarda studenti, insegnanti e genitori (Yang & Xu, 2014), ma rappresentano una variabile che può essere manipolata più efficacemente per migliorare risultati scolastici degli studenti (Keith & Page, 1985).

Sono presenti, però, in letteratura alcuni studi che hanno esaminato gli effetti d'interventi specifici per il completamento degli homework, considerandoli quindi come variabile dipendente. Ad esempio, le note a casa (Dougherty & Dougherty, 1977), il costo della risposta (Hal, Cristler, Cranston & Tucker, 1970) e il training di auto-monitoraggio (Fish & Mendola, 1986) si sono dimostrati gli interventi più efficaci per aumentare il completamento dei compiti a casa.

Pochi sono gli studi che individuano tecniche per migliorare l'approccio degli studenti nei confronti dei compiti, garantendone il completamento (Miller & Kelley, 1991).

Tra le tecniche analizzate dalla letteratura emerge l'efficacia dell'utilizzo del goal setting nella gestione dello svolgimento dei compiti a casa, siano essi sotto forma di studio che di esercizi (Miller & Kelley, 1992). L'intervento di goal setting consiste nella definizione chiara e precisa di obiettivi minimi, concreti e raggiungibili in breve tempo

(Miller, 1994; Morisano, 2010; Schmidt & Schleiffenbaum, 1997;), in cui gli obiettivi vengono operazionalizzati (Cannavò, 2007). Il goal setting è solitamente associato al monitoraggio, in cui viene valutata la propria performance (Bandura, 1977; Cooper, Heron & Heward, 2014) ed è stato utilizzato in contesti strutturati risultando efficace con bambini di diversa età e abilità (Bandura & Schunk, 1981; Brownell, Colletti, Ersner-Hershfield, Hershfield, & Wilson, 1977; Schunk, 1983, 1985). Inoltre, il goal setting genera maggiore impegno e migliore performance scolastica come conseguenza dell'aumento della motivazione (Bandura, 1977; Schunk, 1985; Schunk & Pajares, 2009).

## **4.2 Metodo**

### *Partecipanti*

I partecipanti a questo studio sono stati tre studenti maschi, frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (dai 16 ai 18 anni) con Bisogni Educativi Speciali (BES). Tutti i soggetti frequentavano un centro psico-educativo presente sul territorio del nord Italia (Emilia Romagna) 3 volte a settimana per 3 ore ad incontro, con l'obiettivo di preparare gli esami di riparazione scolastici per un periodo di tempo di 3 mesi (Giugno, Luglio e Agosto) e 100 ore di lavoro totali.

Il partecipante A, 16 anni, frequentava il terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo artistico e doveva recuperare due materie risultate insufficienti (voto inferiore a 6 nella scala di valutazione da 0 a 10): storia dell'arte e laboratorio pittorico. Di queste l'intervento ha interessato solo la preparazione all'esame di storia dell'arte.

Il partecipante B, 16 anni, frequentava il terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo artistico e doveva recuperare tre materie risultate insufficienti:

Matematica, Fisica e Laboratorio di grafica. Di queste l'intervento ha interessato solo la preparazione agli esami di Matematica e Fisica.

Il partecipante C, 18 anni, frequentava il quarto anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo economico-sociale e doveva recuperare due materie: Matematica e Fisica. Era, inoltre, presente nella sua storia scolastica una bocciatura al terzo anno seguita da cambio scuola.

### *Setting*

I partecipanti allo studio hanno svolto le sessioni di pre e post test in modo autonomo ed il percorso di training in modalità individuale o con un rapporto di insegnamento tra studente e insegnante di 2:1. La stanza dove i partecipanti studiavano era provvista di uno specchio unidirezionale per permettere agli osservatori di prendere i dati nel modo più naturalistico possibile (ad esempio il comportamento on task). Erano inoltre presenti tavoli da lavoro e materiale di studio (libri, tablet, computer, cancelleria), a disposizione dei partecipanti.

I partecipanti lavoravano in aula insieme ad altri studenti, per un numero massimo di sei, divisi in diversi tavoli che creavano i gruppi di lavoro (massimo tre studenti per tavolo).

### *Strumenti*

Nella fase di pre e post test è stata utilizzata la Prova di Studio tratta della batteria di test AMOS (De Beni et al., 2014). La Prova di Studio è composta da due testi: Una seconda città (pre test) e l'Espansione urbanistica nell'età di Augusto (post test). Entrambe le prove prevedono una fase di studio individuale e una seconda fase con quattro compiti finalizzati a rilevare le abilità di comprensione e ricordo del testo studiato (frasi chiave,

scelta e ordine eventi, domande aperte, domande vero/falso). In particolare la sotto-prova “frasi chiave” rivela il grado di comprensione del testo. Ciò è piuttosto rilevante in quanto risulta una prova innovativa, mai presente in prove di studio a disposizione fino ad ora.

I compiti previsti all'interno della prova di studio del test AMOS sono: a) frasi chiave, che consiste nell'individuare frasi/parole chiave riferite al testo avendolo a disposizione; b) scelta e ordine eventi, che consiste nello scegliere tra una lista di eventi e ordinarli cronologicamente e gerarchicamente; c) domande aperte e d) domande vero/falso, che consistono rispettivamente nel fornire brevi risposte e nell'individuare la veridicità dell'informazione riferite ai contenuti del testo. Il test consente comunque di sommare i punteggi ed ottenerne uno cumulativo, anche se il manuale non fornisce, all'interno delle fasce di prestazione, un punteggio normativo totale con il quale confrontare i risultati.

I materiali nella fase di intervento includevano il programma svolto durante l'anno delle materie scolastiche valutate insufficienti (fornito dalla scuola) e il calendario con layout mensile, che permetteva di avere per ogni giorno lo spazio di scrittura per organizzare lo studio.

Gli studenti utilizzavano per lo studio libri di testo scolastici proposti dall'insegnante ed erano esposti all'utilizzo di internet per chiarimenti e approfondimenti. Ogni partecipante disponeva anche di un quaderno individuale che conteneva i dati registrati in pre e post test, i goal setting compilati dagli studenti, utilizzati per l'auto-monitoraggio, e gli strumenti compensativi (mappe e formulari) utilizzati per lo studio delle singole materie.

Ad ogni studente veniva fornito un timer che gli permetteva di auto-monitorarsi durante lo studio, acquisendo la capacità di prevedere la tempistica necessaria per svolgere il proprio lavoro.

### *Variabile Dipendente*

Le variabili dipendenti misurate in questo studio sono state la performance accademica alla prova ministeriale per i recuperi scolastici espressa sotto forma di valutazione da 0 a 10, i risultati alla Prova di Studio del test normativo AMOS e la percentuale di tempo on task di ciascuno studente, variabile considerata prerequisito di studio dalla letteratura (Schunk & Pajares, 2009). Il tempo on task è stato misurato attraverso una procedura di Whole Interval Recording (10 secondi) per un totale di 10 minuti durante lo svolgimento della prova di studio (in APPENDICE A il foglio utilizzato per misurare il tempo on-task degli studenti). La variabile dipendente misurata nella fase di pre test fa riferimento alla valutazione da 0 a 10 nella pagella alla fine dell'anno.

La fase di post test fa invece riferimento alla valutazione da 0 a 10 all'esame di recupero (orale e/o scritto) condotto all'inizio dell'anno successivo.

### *Variabile Indipendente*

In questo studio, le variabili indipendenti sono state una procedura di Goal Setting combinato a procedure di Auto Monitoraggio per il superamento degli esami di riparazione. Il training di Goal Setting implementato in questo studio si basa sulla divisione della performance in singoli obiettivi basati sul numero di pagine e/o esercizi di pratica riportati graficamente nel calendario, con layout mensile, di ciascuno studente.

### *Raccolta dati*

I dati sono stati raccolti in fase di pre e post test, nonché in fase di training, dallo sperimentatore e da persone appositamente formate.

Nelle prove di pre e post test i dati si riferiscono: alla performance accademica espressa da 0 a 10, facendo riferimento rispettivamente alla votazione di fine anno e

all'esame di recupero dei debiti scolastici all'inizio dell'anno successivo; ai risultati alla Prova di Studio del test normativo AMOS e alla percentuale del comportamento on task di ciascuno studente, misurata con una procedura di Whole Interval Recording (10 secondi) per un totale di 10 minuti durante lo svolgimento della prova di studio. In questa fase veniva registrato un più (+) per ogni comportamento considerato on task (guardare il libro, stare composti, svolgere l'esercizio, leggere, ripetere la lezione) e un meno (-) per ogni comportamento considerato off task (non guardare il libro, alzarsi dalla sedia, guardare il cellulare, prestare attenzione a suoni/persone/cose diverse dal compito).

Durante la somministrazione delle Prove di Studio AMOS sono state rispettate le modalità proposte dal manuale AMOS dove gli studenti hanno potuto studiare per 30 minuti il testo come loro consuetudine. In seguito allo studio si è proceduto con lo svolgimento delle sotto-prove pratiche nell'ordine presentato concedendo allo studente 45 minuti per il completamento.

### *Disegno sperimentale*

Lo studio è stato pianificato e condotto con un disegno sperimentale a soggetto singolo pre e post test per ciascuno dei partecipanti (Cooper, Heron, & Heward, 2007).

### *Procedura*

Dopo la fase iniziale di pre test con ciascuno studente lo sperimentatore ha proceduto alla divisione dei programmi scolastici di ciascuna materia, oggetto di verifica di recupero, in sessioni di studio, riportate poi sul calendario con layout mensile (APPENDICE C). Ogni sessione corrispondeva alla divisione del programma di recupero scolastico ed era formato dallo stesso numero di pagine o esercizi calcolati in base ai giorni disponibili per studiare (es. un totale di 100 pagine da studiare per il recupero del debito

scolastico veniva diviso per i giorni di frequenza di ogni partecipante, perciò, se lo studente frequentava il centro per 10 giorni, il totale delle pagine veniva diviso per 10, ottenendo come risultato le pagine da studiare ad ogni frequenza). Ogni sessione, inoltre, veniva identificata sul programma scolastico contenente gli argomenti con un numero in successione (es. Matematica 1-2-3) che corrispondeva ad una giornata di studio (es. nel giorno uno si studiava matematica 1, ecc.). Dal momento che tutti gli studenti dovevano preparare più di una materia per gli esami di recupero, lo sperimentatore ha riportato sul calendario mensile, utilizzato per avere una visione d'insieme, le parti del programma da affrontare giorno per giorno (es. Matematica 2, Biologia 4, Storia 1). Spesso il programma giornaliero comprendeva più di una materia da studiare: per questo motivo la divisione del programma teneva conto del fatto che gli obiettivi giornalieri, in termini di pagine ed argomenti da studiare, fossero raggiungibili. Questo preveniva, inoltre, l'accumularsi di parti arretrate da terminare. Tutti i partecipanti, infatti, hanno raggiunto gli obiettivi di studio ogni giorno.

Prima di iniziare l'attività di studio, lo studente prendeva il calendario mensile e individuava la casella del giorno e le parti da studiare di ciascuna materia (es. Matematica 2, Biologia 4, Storia 1). Fatto ciò, lo studente cercava nel foglio del programma scolastico, la parte da studiare con l'elenco degli argomenti e le relative pagine o esercizi. Terminato lo studio di ogni singolo argomento, lo studente lo cancellava dall'elenco degli argomenti da svolgere e dal calendario, auto-monitorandosi.

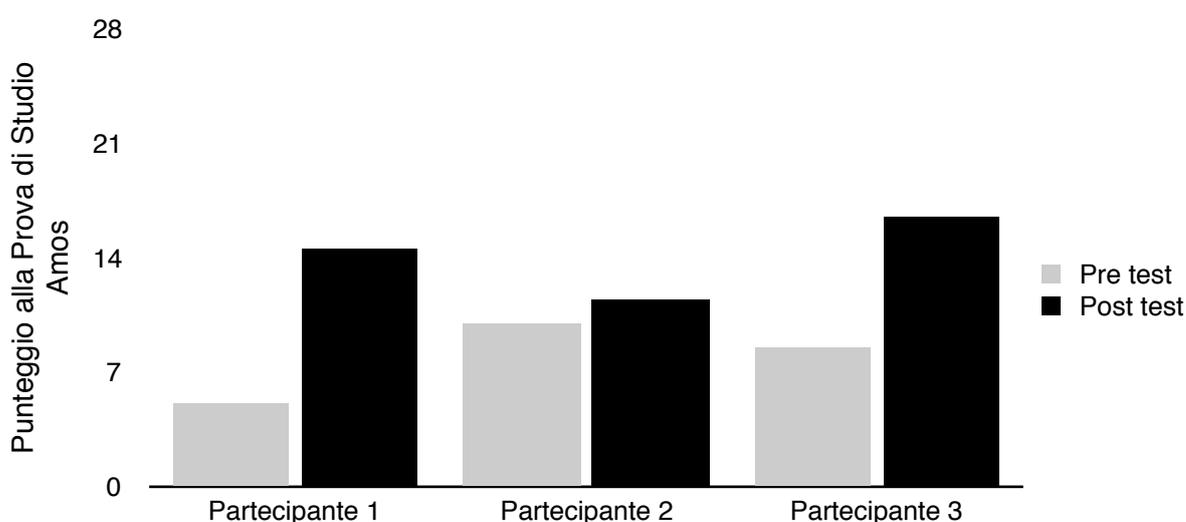
Gli studenti e lo sperimentatore prima di iniziare a studiare concordavano i momenti di pausa, in generale al momento di passare allo studio della nuova materia. La pausa veniva monitorata dallo sperimentatore, per una sessione di massimo 10 minuti, per portare a termine le sessioni di studio previste quotidianamente.

Dato che gli studenti frequentavano il centro tre volte a settimana, è stato necessario definire che alcuni argomenti fossero studiati a casa, dando così una continuità al programma di studio. I partecipanti hanno avuto la possibilità di auto monitorarsi anche a casa e il lavoro svolto in autonomia veniva verificato durante la frequenza al centro con semplici domande di ripasso o verifica di esercizi pratici.

Prima della prova ministeriale scolastica agli studenti è stata somministrata la prova di post test, misurando nuovamente la percentuale di comportamento on task durante la prova di studio.

### 4.3 Risultati

Il Grafico 1 mostra il confronto dei punteggi ottenuti alla Prova di Studio (AMOS) dai tre partecipanti. Il partecipante A ha ottenuto un punteggio pari a cinque nel pre test “Una seconda città”, il post test evidenzia un punteggio pari a 14,5 nella prova “L’espansione urbanistica nell’età di Augusto”. Il partecipante B ha ottenuto un punteggio di 10 nel pre test e di 11,5 nel post test. Il partecipante C mostra un punteggio di 8,5 in pre test ed evidenzia un punteggio di 16,5 in post test.



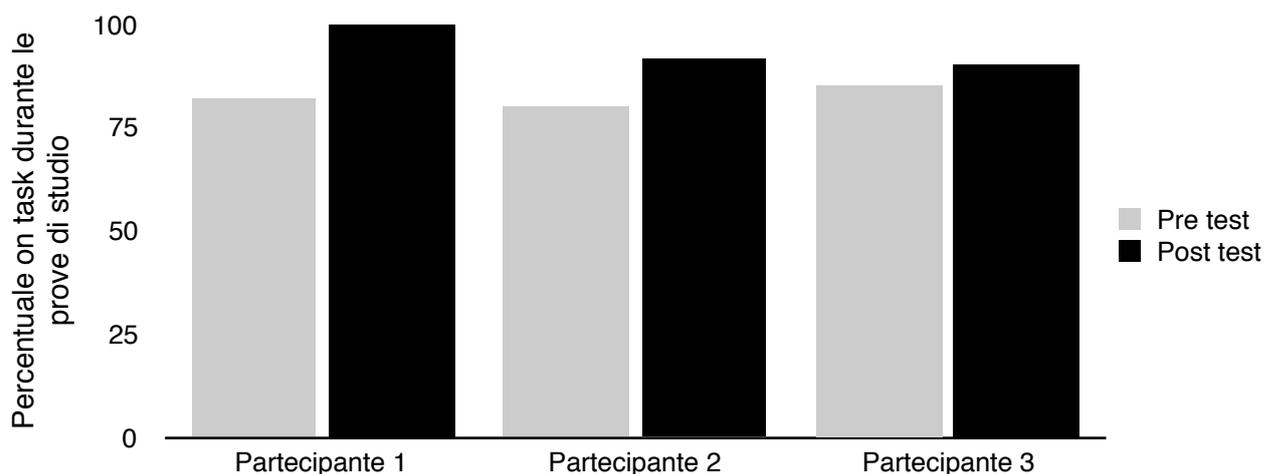
**Grafico 1** Confronto dei punteggi ottenuti alla Prova di Studio (AMOS) da parte dei tre partecipanti.

La Tabella 1 mostra, nello specifico, i risultati in fase di pre e post test alle sotto-prove del test “prova di studio” per i tre partecipanti. In generale i punteggi non mostrano miglioramenti significativi, anche se la sotto-prova “domande aperte” rivela un un buon miglioramento in tutti i partecipanti. Il partecipante A passa da un punteggio pari a zero ad uno di quattro, il partecipante B passa da due a quattro e il partecipante C passa da zero a due.

**Tabella 1** Punteggi ottenuti dai singoli partecipanti in pre e post test nelle sotto-prove appartenenti alla prova di studio AMOS

	PRE TEST				POST TEST			
	frasi chiave	scelta di eventi	domande aperte	V/F	frasi chiave	scelta di eventi	domande aperte	V/F
Partecipante A	0	5	0	0	3,5	5	4	2
Partecipante B	2	4	2	2	1,5	6	4	0
Partecipante C	4,5	4	0	0	4,5	6	2	4

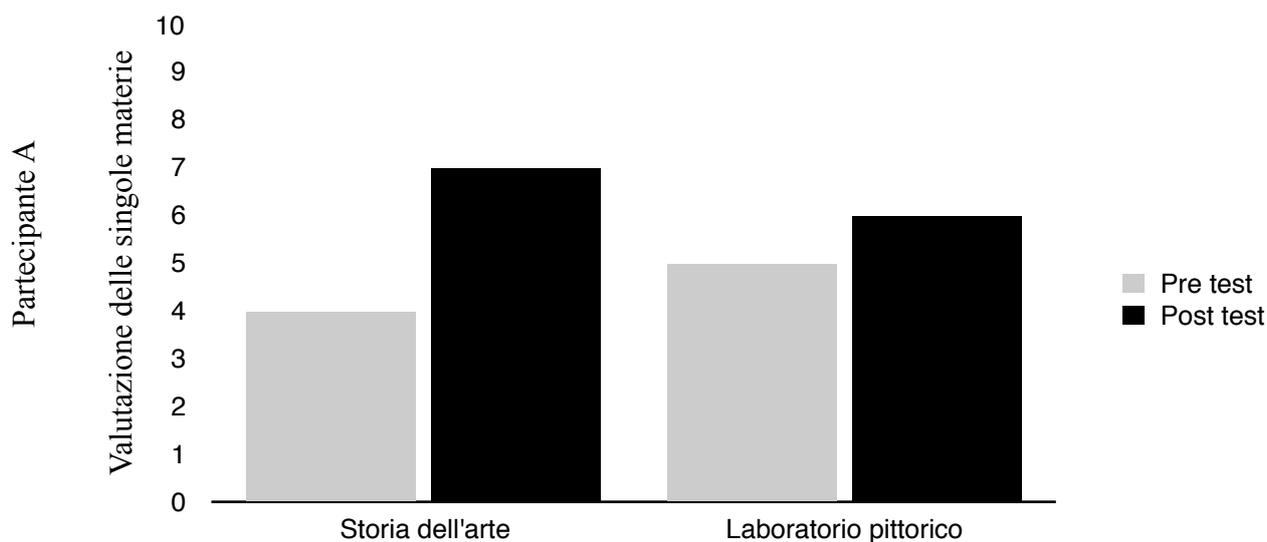
Il *Grafico 2*, relativo al confronto delle percentuali di on task durante la Prova di Studio (AMOS), mostra per il partecipante A una pre probe del 81,6% e una post probe pari al 100% di tempo on task su 10 minuti totali di osservazione, per il partecipante B una pre probe del 80% e una post probe del 91,6% e per il partecipante C una pre probe dell'85% e una post probe del 90% di tempo on task.



**Grafico 2** Confronto delle percentuali di on task dei tre partecipanti durante la Prova di Studio AMOS

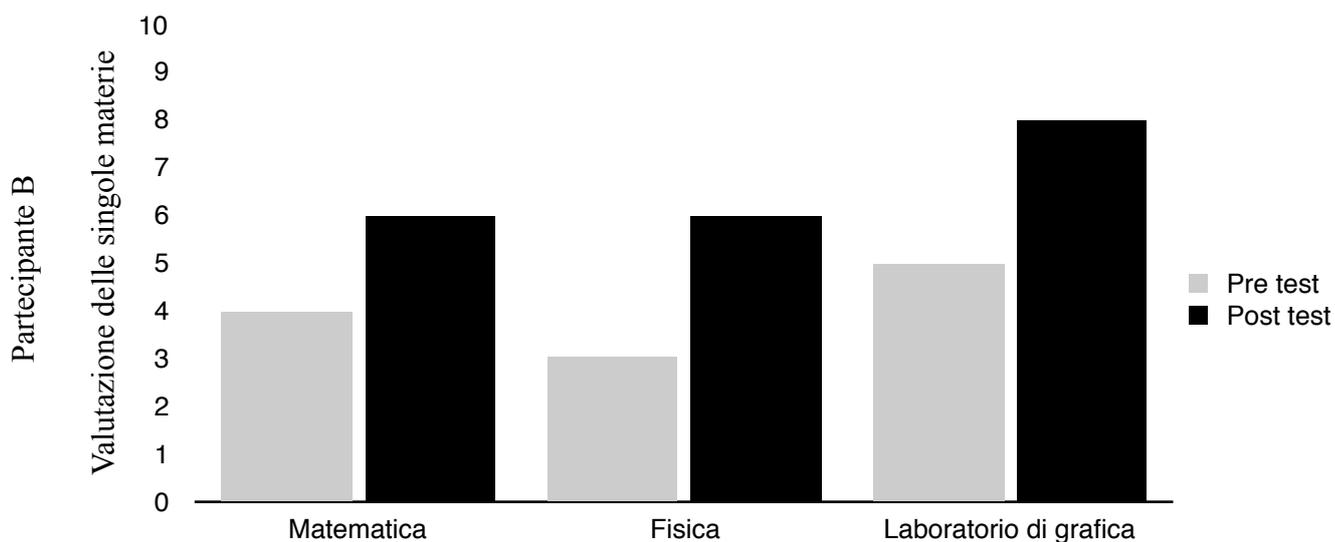
Il *Grafico 3*, il *Grafico 4* e il *Grafico 5* mostrano le valutazioni dei tre partecipanti al termine dell'anno scolastico (pre test) e al superamento degli esami di recupero scolastico (post test) per ciascuna materia.

Nello specifico il *Grafico 3* mostra le valutazioni del Partecipante A agli esami di Storia dell'arte e Laboratorio pittorico. Il Partecipante A, per la materia Storia dell'arte, ha ottenuto una valutazione di 4/10 al termine dell'anno scolastico ed ha superato l'esame di recupero con una valutazione pari a 7/10; la valutazione della materia Laboratorio pittorico, al termine dell'anno scolastico, è pari a 5/10 e di 6/10 all'esame di recupero.



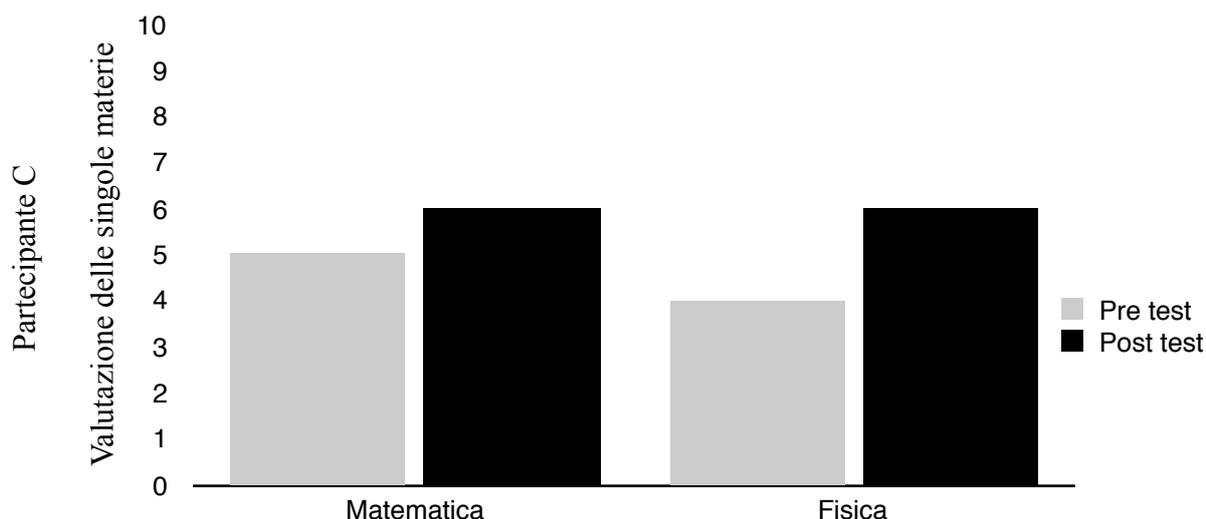
**Grafico 3** Confronto delle valutazioni ottenute dal Partecipante A al termine dell'anno scolastico e dopo il periodo di intervento alla prova d'esame di recupero del debito

Il *Grafico 4* mostra le valutazioni del Partecipante B agli esami di Matematica, Fisica e Laboratorio di grafica: di queste solo Matematica e Fisica sono state preparate durante l'intervento. Il Partecipante B, per la materia Matematica, ha ottenuto una valutazione di 4/10 al termine dell'anno scolastico ed ha superato l'esame di recupero con una votazione pari a 6/10; la valutazione della materia Fisica, al termine dell'anno scolastico, è pari a 3/10 e di 6/10 all'esame di riparazione; infine per la materia Laboratorio di grafica il Partecipante B ha ottenuto una valutazione di 5/10 al termine dell'anno scolastico ed ha superato l'esame di recupero con una votazione di 8/10.



**Grafico 4** Confronto delle valutazioni ottenute dal Partecipante B al termine dell'anno scolastico e dopo il periodo di intervento alla prova d'esame di recupero del debito

Il *Grafico 5* mostra le valutazioni del Partecipante C agli esami di Matematica e Fisica. Entrambe le materie sono state preparate durante l'intervento. Il Partecipante C, per la materia Matematica, ha ottenuto una valutazione di 5/10 al termine dell'anno scolastico ed ha superato l'esame di recupero con una votazione pari a 6/10; la valutazione della materia Fisica, al termine dell'anno scolastico, è pari a 4/10 e di 6/10 all'esame di riparazione.



**Grafico 5** Confronto delle valutazioni ottenute dal Partecipante C al termine dell'anno scolastico e dopo il periodo di intervento alla prova d'esame di recupero del debito

#### 4.4 Discussione

Lo studio si proponeva l'obiettivo di verificare gli effetti di una procedura di goal setting combinata con auto monitoraggio sulla performance scolastica di tre studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado con Bisogni Educativi Speciali e necessità di superare gli esami di riparazione scolastici al termine dell'anno. Si è voluto inoltre verificare se l'intervento abbia prodotto miglioramenti anche espressi dai risultati ad una prova di studio normativa tratta dalla batteria AMOS che valuta competenze di studio. A questo si è aggiunto un dato relativo al comportamento on task, considerato dalla letteratura, uno dei prerequisiti di studio (Schunk & Pajares, 2009).

I risultati hanno evidenziato un aumento della performance accademica in quanto tutti gli studenti hanno superato gli esami di riparazione con un miglioramento maggiore nelle materie preparate durante l'intervento, rispetto alle prove preparate in autonomia.

I risultati relativi ai punteggi globali delle prove di studio hanno evidenziato un incremento del punteggio per tutti e tre i partecipanti, maggiormente rilevante per il partecipante A e il partecipante C.

I risultati interessanti riguardano anche quelli relativi ai punteggi delle quattro sotto-prove appartenenti alla prova di studio. Sebbene il manuale AMOS indicasse la possibilità di ottenere un punteggio globale rispetto alla prova di studio, calcolata sommando i punteggi grezzi delle singole sotto-prove, non era presente un cut off globale che consentisse generalizzazioni. Dunque è stato elaborato un grafico che mostrasse il miglioramento nella prova globale per tutti i partecipanti (Figura 1), ma si è proceduto anche all'elaborazione di una tabella (Tabella 1) che mostrasse i punteggi alle singole sotto-prove. Sebbene in generale non vi siano miglioramenti significativi e in accordo con la letteratura, si nota un incremento particolare nella sotto-prova "domande aperte" (De Beni & Zamperlin, 1993; Roediger & Karpicke, 2006). Studi successivi potranno verificare differenze significative nelle sotto-prove del test AMOS utilizzando campioni più ampi che suggeriscano una generalizzazione più indicativa del test.

I risultati relativi all'osservazione del comportamento on task, per quanto tutti e tre i partecipanti avessero una percentuale in pre probe superiore all'80%, mostrano un incremento per il Partecipante A di 20 punti in percentuale, per il Partecipante B di 10 punti in percentuale e per il Partecipante C di cinque punti in percentuale.

I risultati sono rilevanti soprattutto in considerazione al livello di partenza dei tre partecipanti e della possibilità per tutti e tre di dover recuperare l'anno scolastico: calcolando la media dei risultati di tutti gli esami si rileva che tutti gli studenti hanno superato il 100% degli esami di riparazione con punteggi più alti nelle prove preparate durante l'intervento.

Aneddoticamente è stata somministrata un'intervista sulle abitudini di studio a tutti e tre i partecipanti e si sottolinea come tutti aggiungano abitudini di studio conformi all'intervento: “suddivido le pagine da studiare in base al tempo che ho per finire”, “organizzo con pause il momento dello studio”, “scrivo schemi/mappe con le informazioni più importanti”, “evidenzio/sottolineo le informazioni più importanti”.

Un limite di questo studio è sicuramente rappresentato dal fatto che non è stato possibile raccogliere un accordo tra gli osservatori in fase di raccolta dati sui comportamenti on task e non è stata presa in considerazione la possibilità di insegnare la definizione degli obiettivi agli studenti che hanno ricevuto il materiale di studio già organizzato in singoli obiettivi giornalieri. Tale limite potrebbe essere superato proponendo un training di insegnamento per garantire l'autonomia e l'organizzazione individuale o fornendo software già esistenti che aiutino la definizione degli obiettivi giornalieri. Obiettivo futuro sarà quindi implementare un intervento con l'obiettivo di promuovere l'autonomia di ciascuno studente, eventualmente confrontando sistemi di organizzazione cartacei rispetto all'implementazione di tali tecnologie digitali.

Un secondo limite di questo studio è rappresentato dal fatto che la Prova di Studio (AMOS), che si è scelta di utilizzare, viene solitamente somministrata a studenti universitari. Nel contesto scolastico è difficile individuare test normativi che valutino le competenze di studio adatte a studenti frequentanti la scuola superiore di secondo grado. Per questo motivo si è deciso di utilizzare la Prova di Studio (AMOS) per ragazzi universitari che comprende sotto-test inediti (sotto-test “frasi chiave”) verificanti la comprensione del testo, variabile che nei test per le scuole superiori non viene solitamente considerata.

È infine necessario che studi futuri proseguano lo studio del goal setting, associato all'auto-monitoraggio, prendendo in considerazione variabili legate alla sfera socio emotiva, quali per esempio il benessere scolastico.

# Capitolo 5

## STUDIO 2

### 5.1 Introduzione

L'obiettivo di questo studio è stato quello di valutare gli effetti di una procedura di goal setting e self monitoring sulla performance scolastica per il potenziamento di abilità di studio e organizzazione, prendendo in considerazione variabili socio-emotive.

A livello internazionale molti studi hanno concentrato il loro focus attentivo sul problema del mancato successo accademico, del ritardo negli studi e della manifestazione di fenomeni di *drop-out* (Wang e Fredricks, 2014). I dati del MIUR del 2018 mostrano che il 13,8% degli studenti italiani abbandona la scuola secondaria superiore di secondo grado prima di prendere il diploma. Questo dato è ancora più preoccupante se si pensa che la media europea è pari al 10% (European Commission, 2011). Le possibili spiegazioni via via avanzate per quanto riguarda il fenomeno del rischio di abbandono scolastico fanno principalmente riferimento al ruolo rivestito dai fattori socio-emotivi (Pritchard e Wilson, 2003; Murai e Nakayama, 2008) e motivazionali, in associazione alla capacità di autoregolazione degli apprendimenti e i livelli di auto-efficacia sviluppati da parte di ciascun studente (Biasi, De Vincenzo e Patrizi, 2017).

Per quanto riguarda i fattori socio-emotivi in passato pochi studi (Huebner, 1991a; Huebner e Alderman, 1993) riuscirono a trovare un'associazione significativa tra benessere e rendimento scolastico, ma ricerche recenti hanno mostrato una correlazione positiva tra risultati scolastici e benessere (Valentine, Du Bois & Cooper, 2004). In uno studio, Gilman e Huebner (2006) hanno osservato che gli studenti adolescenti con un alto livello di soddisfazione di vita avevano più probabilità di riportare medie più alte rispetto agli studenti con una minore soddisfazione di vita. Inoltre, gli studenti con alta

soddisfazione di vita hanno riferito atteggiamenti migliori verso la scuola e gli insegnanti. Allo stesso modo, Verkuyten e Thijs (2002) hanno trovato, in un campione di studenti di età compresa tra 10 e 12 anni, che la soddisfazione della vita era significativamente correlata con i risultati accademici.

Per quanto riguarda i fattori motivazionali, la letteratura suggerisce che gli studenti mostrano sempre meno interesse per la scuola con il progredire delle classi: alcuni studi stimano che la percentuale di studenti che mostra segni di disimpegno come per esempio non sentirsi sufficientemente coinvolti, provare apatia, non prestare attenzione durante le lezioni, oscilla tra il 40 e il 60% (Steinberg, Brown e Dornbusch, 1997; Yazzie-Mintz, 2007). I giovani che si disimpegnano dalla scuola hanno maggiori probabilità di sperimentare un fallimento scolastico, un abbandono e una serie di esiti psicosociali negativi (Li e Lerner, 2011). L'incapacità di impegnarsi dal punto di vista scolastico può portare gli adolescenti a cercare conforto in comportamenti problematici, che in alcuni casi possono esacerbare la loro alienazione dagli ambienti educativi (Bachman, Schulenberg, Freedman-Doan, Messersmith, O'Malley e Johnston, 2008; Morrison, Robertson, Laurie e Kelly, 2002). Nel corso del tempo, l'interazione tra l'impegno scolastico e i comportamenti problematici può influire in modo cumulativo e reciproco sullo sviluppo dell'identità e influenzare le decisioni dei giovani. È dunque importante agire preventivamente sulle variabili motivazionali e le abilità di studio prima che si manifesta una sintomatologia di malessere e disagio (Dent e Koenka, 2016). Questa condizione presente nel sistema scolastico italiano riflette due grandi questioni: scarsa motivazione negli studenti e gestione inadeguata del sistema scolastico (MIUR, riforma scolastica, 2015). Ciò spesso porta ad abbandoni scolastici, bocciature e studenti rimandati in alcune materie da recuperare durante le vacanze estive.

Per quanto riguarda la capacità di auto-regolazione degli apprendimenti, il goal setting (pianificazione degli obiettivi) rappresenta una forma di auto-monitoraggio che si è rivelato efficace nella gestione dello svolgimento dei compiti a casa, siano essi sotto forma di studio che di esercizi (Miller e Kelley, 1994). Una parte della letteratura indica infatti che maggiore è il tempo investito nell'attività dei compiti e più alto è il punteggio nei test scolastici (Keith e Page, 1985), anche se tale relazione appare essere particolarmente vera per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado piuttosto che per gli studenti delle scuole primarie (Cooper, 1989). Inoltre, la ricerca ha mostrato come i compiti per casa possano migliorare le abilità scolastiche e quelle di studio; possono inoltre facilitare la comprensione, la ritenzione del materiale e coinvolgere i genitori nel percorso educativo (Cooper e Nye 1994). Da alcuni studi emerge che i compiti a casa (homework) hanno effetti positivi sia immediati (come per esempio migliorare il pensiero critico e la formazione del concetto) sia a lungo termine (migliorano l'abilità di studio in sé) sul successo e sull'apprendimento scolastico (Cooper, 1989; 2006); inoltre sembrano influenzare positivamente l'autodisciplina, i tempi d'organizzazione, l'abilità di problem solving (Schunk e Pajares, 2009), l'autonomia, la percezione di responsabilità, la perseveranza e la fiducia in se stessi (Xu, 2009; Lipnevich, MacCann, Bertling, Naemi e Roberts, 2012). Tuttavia, in letteratura sono presenti altri studi che evidenziano come gli stessi homework sembrano collegati anche a una serie di effetti negativi, tra cui la perdita d'interesse per lo studio, la fatica fisica ed emotiva, la confusione nell'utilizzo delle tecniche d'insegnamento (nel caso in cui i genitori a casa utilizzino tecniche diverse dagli insegnanti) e l'amplificazione delle diseguaglianze sociali (Ronning, 2011). I compiti a casa possono infatti rappresentare anche un ostacolo per ragazzi e genitori, in quanto diminuiscono il tempo familiare, pregiudicano l'interesse nell'apprendimento ed possono evocare risposte emotive spiacevoli in molti studenti (Xu e Corno, 2003; Carr, 2013).

Pochi sono gli studi che individuano strategie per migliorare l'approccio degli studenti nei confronti dei compiti, garantendone il completamento (Miller e Kelley, 1994). Alcuni studi mostrano come, utilizzando un programma strutturato per lo svolgimento dei compiti, i miglioramenti scolastici possano essere a lungo termine e interessare diverse tipologie di studenti con disabilità, con buono o scarso rendimento, a rischio di fallimento (Bryan & Burstein, 2004). Effetti positivi degli homework in termini di successo scolastico si verificano anche indipendentemente dal genere e dal livello di intelligenza (Cooper, 1989; Cooper, Robinson e Patall, 2006). Come riportato sopra, il goal setting consiste in una strategia di auto-monitoraggio, rivolta agli studenti, che prevede una definizione precisa degli obiettivi da raggiungere in breve tempo in termini chiari e concreti (Morisano e Shore, 2010); inoltre gli studenti dovranno valutare la propria performance (Bandura, 1977; Cooper, Heron e Heward, 2007). Questa strategia è stata spesso utilizzata in numerosi contesti strutturati risultando efficace sia con bambini di diversa età sia con differenti abilità (Bandura e Schunk, 1981; Brownell, Colletti, Ersner-Hershfield, Hershfield, e Wilson, 1977; Schunk, 1983). Il goal setting rappresenta un importante passo verso l'autogestione della propria prestazione scolastica, associata a un aumento dell'impegno ed ad un miglioramento della performance scolastica come conseguenza di una maggiore motivazione (Bandura, 1977; Brownell et al., 1977; Schunk e Pajares, 2009).

La strategia di intervento del goal setting prevede che gli obiettivi siano definiti in modo specifico dal momento che solo una chiara identificazione di ciò che si vuole raggiungere consente alle persone di mettere in atto prestazioni più elevate e di fare confronto con gli standard adottati, semplificando quindi la valutazione della propria performance. Inoltre gli obiettivi devono essere difficili e sfidanti, ma non di impossibile attuazione (Kelley e Stokes, 1984).

In letteratura sono presenti ricerche che hanno utilizzato in maniera combinata il goal setting e una procedura di contingency contracting, riscontrando risultati positivi. L'individuazione di obiettivi chiari e rinforzi contingenti, associato al controllo delle conseguenze di quel specifico comportamento mediante il rinforzo dell'obiettivo raggiunto (Miller e Kelley, 1994) rappresenta una strategia efficace.

L'apprendimento autoregolato rappresenta un importante fattore predittore di successo: ricerche precedenti hanno infatti mostrato come l'utilizzo di questa modalità incrementi il comportamento on-task (Amato-Zech, Hoff & Doepke, 2006; Holifield, Goodman, Hazelkorn & Heflin, 2010; Legge, DeBar & Alber-Morgan 2010), i comportamenti prosociali (Parker e Kamps, 2011) e migliori le prestazioni accademiche (Paquin, 1978; Varni e Henker, 1979, Zimmerman, 2002). Il monitoraggio e il controllo, che caratterizzano il ciclo di feedback auto-orientato degli studenti, sono quindi abilità di ordine superiore o meta-cognitivo (Corno, 1986; Sternberg 1998; Zimmerman e Moylan, 2009) che consentono un auto-monitoraggio del comportamento accademico attraverso alcune abilità come per esempio saper gestire il tempo a disposizione e strutturare adeguatamente l'ambiente intorno a loro (Pintrich, 2000). Infine, anche la motivazione riveste un ruolo importante nell'avviare e sostenere l'apprendimento autoregolato (Boekaerts 1996, Schunk e Zimmerman 1994, Zimmerman 1990): la maggior parte dei modelli attuali riconosce che la motivazione rappresenta una parte integrante di un apprendimento autoregolato (Zimmerman, 2008).

## **5.2 Metodo**

### *Partecipanti*

I partecipanti a questo studio sono stati tre studentesse femmine e un maschio, frequentanti la classe seconda della scuola secondaria di secondo grado, con DSA. Tutti i soggetti frequentavano un centro di apprendimento e ricerca del nord Italia 3 volte a settimana per 2 ore ad incontro per potenziare le abilità di studio e organizzazione. Il periodo totale del training è stato di 7 mesi.

La partecipante A, 15 anni, frequentava il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo scienze umane ed era stata inserita in un percorso di potenziamento di abilità di studio e organizzative, con l'obiettivo di aumentare l'autonomia nell'utilizzo di strumenti compensativi. La famiglia inoltre segnalava malessere emotivo generalizzato.

La partecipante B, 15 anni, frequentava il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo alberghiero ed era stata inserita in un percorso di potenziamento di abilità di studio e organizzative, con l'obiettivo di impostare la costruzione di strumenti compensativi.

Il partecipante C, 15 anni, frequentava il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo alberghiero ed era stato inserito in un percorso di potenziamento di abilità di studio e organizzative, con l'obiettivo di impostare una gestione autonoma dei compiti a casa. Inoltre il partecipante è stato affiancato con un percorso psico-educativo per la gestione delle emozioni in contesti per lui ansiosi (in particolare nel contesto scolastico).

La partecipante D, 15 anni, frequentava il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo alberghiero ed era stata inserita in un percorso di potenziamento

di abilità di studio e organizzative, con l'obiettivo di impostare la costruzione e l'utilizzo autonomo di strumenti compensativi.

### *Setting*

Il progetto di ricerca ha avuto luogo in un centro di apprendimento del nord Italia, frequentato contemporaneamente da altri studenti di pari età e con caratteristiche di apprendimento simili.

I partecipanti lavoravano in aula insieme ad altri studenti, per un numero massimo di sei, divisi in diversi tavoli che creavano i gruppi di lavoro (massimo tre studenti per tavolo). L'aula dove gli studenti lavoravano sulla propria performance era organizzata come una classica aula-studio, dotata di libri, tablet, computer e cancelleria a disposizione dei partecipanti.

### *Strumenti*

Nella fase di pre e post test è stata utilizzata la Prova di Apprendimento tratta della batteria di test AMOS (De Beni, Moè e Cornoldi, 2014). La prova consisteva in un testo (*La protostoria dell'Africa*), da studiare come d'abitudine, con un tempo stabilito, avvalendosi della cartina fornita insieme al brano che ne illustra e ne amplia i contenuti.

Per valutare la comprensione e il ricordo del brano sono proposti diversi tipi di compiti che valutano altrettanti ambiti: scegliere le informazioni più significative del testo, collocandole nell'ordine giusto (scelta e ordine eventi) e ritenere informazioni specifiche (domande vero/falso). Inoltre è stato somministrato il Questionario per la valutazione del Benessere Scolastico e identificazione dei fattori di rischio (QBS) (Marzocchi & Tobia, 2015) per valutare il benessere scolastico e l'identificazione dei fattori di rischio. Il questionario è composto da 27 item, divisi in 5 sotto-scale così ripartite: (a) soddisfazione

e riconoscimento (es. *“sono soddisfatto dei risultati scolastici che ottengo”*), (b) rapporto con gli insegnanti (es. *“mi fido dei miei insegnanti”*), (c) rapporto con i compagni di classe (es. *“ai miei compagni piace lavorare con me”*), (d) atteggiamento emotivo a scuola (es. *“in classe mi sento accettato”*) e (e) senso di auto efficacia (es. *“imparo cose nuove con facilità”*). Venivano inoltre utilizzati due fogli di raccolta dati creati ad hoc: il primo per osservare i comportamenti adeguati rispetto allo studio e all’organizzazione (APPENDICE B), mentre il secondo per misurare il comportamento on task degli studenti durante lo studio (APPENDICE A).

Ogni partecipante disponeva di un quaderno che conteneva i dati registrati in pre e post test, i goal setting (layout mensili e giornalieri) compilati dagli studenti con la supervisione dell’operatore (APPENDICE C-D), utilizzati per il self monitoring, e gli strumenti compensativi (mappe e formulari) utilizzati per lo studio delle singole materie. Ad ogni studente veniva fornito un timer che gli permetteva di auto-monitorarsi durante lo studio, acquisendo la capacità di prevedere la tempistica necessaria per svolgere il proprio lavoro.

### *Variabile Dipendente*

Le variabili dipendenti misurate in questo studio sono state i risultati alla Prova di Apprendimento del test normativo AMOS, i risultati al questionario normativo QBS, la percentuale di comportamenti adeguati durante lo studio e l’organizzazione scolastica e la percentuale di tempo on task di ciascuno studente.

### *Variabile Indipendente*

In questo studio, le variabili indipendenti sono state una procedura di Goal Setting combinato a self-monitoring per il potenziamento delle abilità di studio e organizzazione.

Il training di Goal Setting implementato in questo studio si basa sulla divisione della performance in singoli obiettivi basati sul numero di pagine e/o esercizi assegnati come compiti per casa, riportati nel calendario personale di ciascuno studente.

### *Raccolta dati*

I dati sono stati raccolti in fase di pre e post test, nonché in fase di training, dallo sperimentatore e da persone appositamente formate.

Nelle prove di pre e post test i dati si riferiscono: ai risultati alla Prova di Apprendimento del test normativo AMOS e al questionario normativo QBS, alla percentuale del comportamento on task di ciascuno studente e alla percentuale di comportamenti adeguati durante lo studio e l'organizzazione scolastica.

Durante la misurazione del tempo on task veniva registrato un più (+) per ogni comportamento considerato on task (guardare il libro, stare composti, svolgere l'esercizio, leggere, ripetere la lezione) e un meno (-) per ogni comportamento considerato off task (non guardare il libro, alzarsi dalla sedia, guardare il cellulare, prestare attenzione a suoni/ persone/cose diverse dal compito). La medesima procedura è stata utilizzata per la checklist di osservazione delle strategie di studio e organizzazione (ad esempio veniva registrato un + quando lo studente "è pronto per iniziare entro 5 minuti dal suo arrivo", "ha il materiale con sé", ecc., nel caso in cui non si fosse verificato il comportamento target veniva registrato un -).

Durante la somministrazione delle Prove di Apprendimento AMOS e QBS sono state rispettate le modalità proposte dai manuali di riferimento di ciascun strumento.

### *Disegno sperimentale*

Lo studio è stato pianificato e condotto con un disegno sperimentale a soggetto singolo pre e post test per ciascuno dei partecipanti (Cooper, Heron, & Heward, 2007).

### *Procedura*

Dopo la fase iniziale di pre test con ciascuno studente lo sperimentatore ha proceduto alla divisione dei compiti scolastici di ciascuna materia, oggetto di eventuale verifica o interrogazione, in sessioni di studio, riportate poi sul calendario con layout mensile.

Ogni sessione corrispondeva alla divisione del materiale di studio ed era formato dallo stesso numero di pagine o esercizi calcolati in base ai giorni disponibili per studiare (es. un totale di 20 pagine da studiare per la verifica/interrogazione veniva diviso per i giorni di frequenza di ogni partecipante, perciò, se lo studente frequentava il centro per 10 giorni, il totale delle pagine veniva diviso per 10, ottenendo come risultato le pagine da studiare ad ogni frequenza). Ogni sessione, inoltre, veniva riportata sul calendario mensile in corrispondenza della giornata di studio concordata. Spesso il programma giornaliero comprendeva più di una materia da studiare: per questo motivo la divisione del programma teneva conto del fatto che gli obiettivi giornalieri, in termini di pagine ed argomenti da studiare, fossero raggiungibili.

Questo preveniva, inoltre, l'accumularsi di parti arretrate da terminare. Tutti i partecipanti, infatti, hanno raggiunto gli obiettivi di studio ogni giorno.

Prima di iniziare l'attività di studio, lo studente prendeva il calendario mensile e individuava le parti da studiare di ciascuna materia concordate in precedenza. A ciò si aggiungevano eventuali compiti da inserire qualora fossero stati assegnati a scuola giorno

per giorno. Terminato lo studio di ogni singolo argomento, lo studente lo cancellava dal calendario, auto-monitorandosi.

Gli studenti e lo sperimentatore prima di iniziare a studiare concordavano i momenti di pausa, in generale al momento di passare allo studio della nuova materia. La pausa veniva monitorata dallo sperimentatore, per una sessione di massimo 10 minuti, per portare a termine le sessioni di studio previste quotidianamente.

Dato che gli studenti frequentavano il centro tre volte a settimana, è stato necessario definire che alcuni argomenti o compiti fossero svolti a casa, dando così una continuità al programma di studio. I partecipanti hanno avuto la possibilità di auto monitorarsi anche a casa e il lavoro svolto in autonomia veniva verificato durante la frequenza al centro con domande di ripasso o verifica di esercizi pratici.

### 5.3 Risultati

La Tabella 1 mostra i punteggi ottenuti dai partecipanti al questionario normativo QBS e nello specifico evidenzia i singoli punteggi dei partecipanti alle sotto-scale del test. In particolare vengono evidenziati tramite asterisco i valori che risultano inferiori e superiori alla norma, perciò da considerare come comportamenti che meritano attenzione per gli aspetti emotivo-relazionali dei partecipanti.

**Tabella 1** Punteggi ottenuti dai partecipanti al test normativo QBS in pre e post test

	soddisfazione e riconoscimento		atteggiamento emotivo		senso di auto efficacia		rapporto con gli insegnanti		rapporto con i pari	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
partecipante A	0,5*	1,25	0,5*	1	1	1	1,2	1	2	0*
partecipante B	1	1,5	0,5*	1,5	1,5	2,2*	0,8*	1,6	1,6	3*
partecipante C	0,25*	0,5*	1,5	1,25	0,8*	1	0,6*	0,4*	1	0,8*
partecipante D	1	1,25	0,25*	0,75*	1	1,5	0,6*	0,4*	1,4	1,8

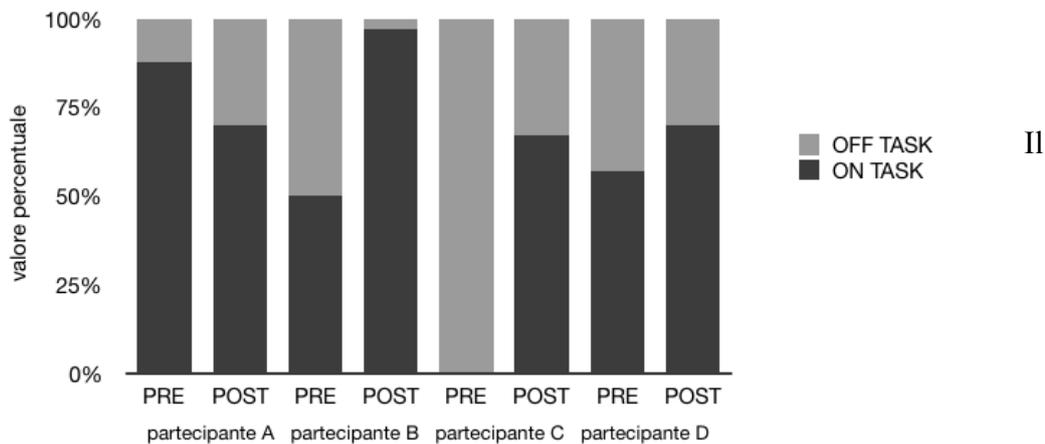
La Tabella 2 mostra i risultati globali in fase di pre e post test alla Prova di Apprendimento del test normativo AMOS dei quattro partecipanti. La partecipante A passa da un punteggio pari a 32 in pre test ad uno di 33 in post test; la partecipante B passa da 30 in pre test a 33 in post test; il partecipante C ottiene 24 in pre test e 31 in post test; infine la partecipante D passa da 29 in pre test ad un valore di 24 in post test.

**Tabella 2** Punteggi ottenuti dai partecipanti alla Prova di Apprendimento AMOS in pre e post test

	pre	post
partecipante A	32	33
partecipante B	30	33
partecipante C	24	31
partecipante D	29	24

Il Grafico 1, relativo al confronto delle percentuali di on task durante la Prova di Apprendimento (AMOS), mostra per la partecipante A una pre probe del 88% e una post probe pari a 70% di tempo on task; per la partecipante B una pre probe del 50% e una post probe del 97%; per il partecipante C una pre probe di 0% e una post probe del 67%; infine la partecipante D mostra una percentuale del 57% in pre probe e di 70% i post probe.

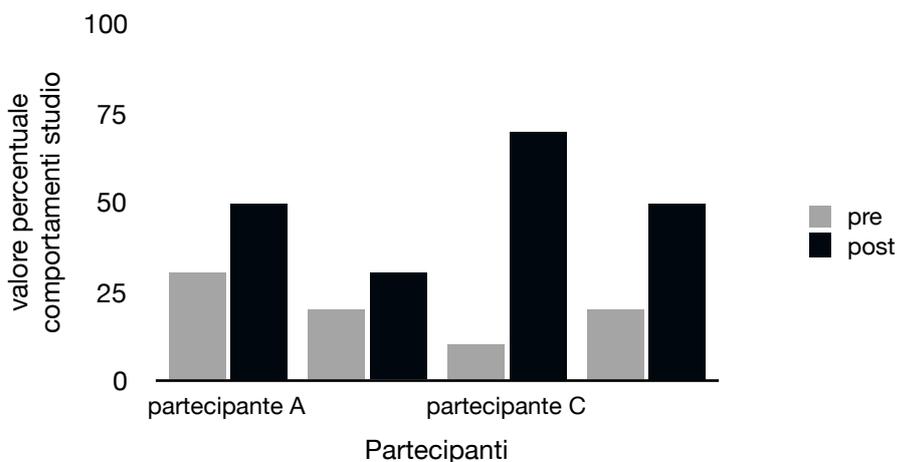
Vengono infine evidenziate nel grafico le sessioni di comportamento off task per ogni partecipante in pre e post test.



**Grafico 1** Percentuale di comportamenti on task e off task dei partecipanti in pre e post test

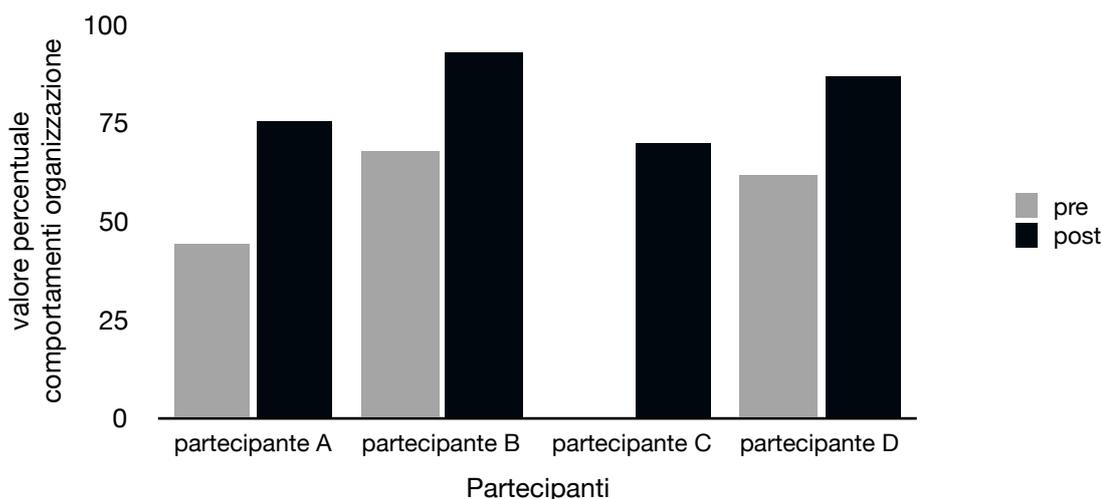
Grafico 2 e il Grafico 3 mostrano le percentuali di strategie di studio e organizzazione, relative ai comportamenti adeguati emessi dai partecipanti, osservate durante le fasi di pre e post test.

Nello specifico il Grafico 2 mostra le osservazioni relative all'organizzazione in pre e post test. Per la partecipante A si evidenzia una percentuale di 44% in pre test e di 75% in post test; per la partecipante B una percentuale di 68% in pre test e di 93% in post test; per il partecipante C una percentuale di 0% in pre test e di 70% in post test; per la partecipante D una percentuale di 62% in pre test e di 87% in post test.



**Grafico 2** Percentuale di comportamenti riferiti alle strategie di studio emesse dai partecipanti

Il Grafico 3 mostra invece le osservazioni relative alle strategie di studio utilizzate dai partecipanti in pre e post test. Per la partecipante A si evidenzia una percentuale di 30% in pre test e di 50% in post test; per la partecipante B una percentuale di 20% in pre test e di 30% in post test; per il partecipante C una percentuale di 10% in pre test e di 70% in post test; per la partecipante D una percentuale di 20% in pre test e di 50% in post test.



**Grafico 3** Percentuale di comportamenti riferiti alle strategie di organizzazione emesse dai partecipanti in pre e post test

#### 5.4 Discussione

Lo studio si proponeva l'obiettivo di verificare gli effetti di una procedura di goal setting e di self monitoring sulla performance scolastica (Miller e Kelley, 1994) per il potenziamento delle abilità di studio e organizzazione di quattro studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado con Disturbo Specifico di Apprendimento. Si è voluto verificare se l'intervento abbia prodotto miglioramenti espressi dai risultati ad una Prova di Apprendimento normativa tratta dalla batteria AMOS, che valuta le competenze di studio. Inoltre si è voluto anche osservare se lo stesso intervento abbia prodotto un cambiamento per quanto riguarda il benessere in età evolutiva attraverso la somministrazione del QBS,

un questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. A questo si è aggiunto un dato sia relativo al comportamento on task, considerato dalla letteratura uno dei prerequisiti di studio (Schunk e Pajares, 2009), sia a quei comportamenti considerati adeguati in riferimento all'organizzazione dei compiti e alle strategie di studio.

I risultati hanno evidenziato che la procedura di goal setting, associata a quella di self monitoring, sia una procedura efficace per l'aumento della performance accademica, in quanto tutti gli studenti hanno superato hanno avuto accesso alla successivo anno scolastico. I risultati relativi ai punteggi delle Prove di Apprendimento hanno evidenziato un incremento del punteggio per i Partecipanti A, B e C; la prestazione della partecipante D ha subito un lieve decremento rispetto al punteggio ottenuto in fase di pre-test. Per quanto riguarda i risultati relativi all'osservazione del comportamento on task, i dati raccolti durante il post test mostrano un incremento per i Partecipanti B, C e D. La partecipante A ha mostrato un lieve decremento durante la fase di post test; tuttavia i dati in percentuale ottenuti sia in fase di pre-test (88%) che di post-test (70%) rappresentano valori significativamente elevati. Il calo registrato potrebbe essere in parte dovuto al fatto che questa osservazione è stata condotta in un periodo durante il quale il calendario scolastico dell'allieva era caratterizzato da numerose verifiche e interrogazioni; la studentessa infatti lamentava spesso stanchezza e affaticamento.

L'osservazione delle strategie di studio e di organizzazione, utilizzate dagli studenti durante lo svolgimento dei compiti assegnati, ha messo in evidenza come tutti e quattro i partecipanti abbiano mostrato nella fase di post-test abitudini di studio conformi all'intervento provando ad utilizzare strategie come per esempio suddividere le pagine da studiare in base al tempo che ho per finire, organizzare pause dal il momento dello studio, scrivere schemi/mappe con le informazioni più importanti, evidenziare/sottolineare le

informazioni più importanti. Infine per quanto riguarda i risultati relativi al questionario QBS, la Partecipante A ha riportato un miglioramento nelle scale che misurano la soddisfazione e il riconoscimento e l'atteggiamento emotivo, mentre il punteggio relativo al senso di auto-efficacia è rimasto invariato. Il dato relativo al rapporto con i pari e con gli insegnanti ha invece subito un decremento; a tal proposito la famiglia ha riportato che la studentessa dal punto di vista scolastico ha riscontrato numerose difficoltà sul piano relazionale sia con i compagni che con gli insegnanti a causa di numerosi comportamenti socialmente non adeguati e negativi. Il Partecipante B ha registrato un significativo miglioramento in tutte scale; questo dato risulta particolarmente importante dal momento che aneddoticamente la famiglia e la scuola hanno sempre riportato la presenza di problematiche sul piano comportamentale. Per quanto riguarda la Partecipante C, è stato riscontrato un miglioramento in tutte le aree indagate, ad eccezione dell'atteggiamento emotivo; ciò potrebbe essere influenzato dal fatto che la partecipante durante a metà anno ha dovuto affrontare un momento emotivamente delicato dovuto alla separazione dei genitori. Infine la partecipante D ha riportato un incremento in termini di punteggio per quanto riguarda tutte le scale ad eccezione del rapporto con gli insegnanti.

Tra i limiti della ricerca presentata occorre ricordare che la prova per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio (QBS) che si è scelto di utilizzare viene solitamente somministrata a studenti di età compresa tra gli 8 e i 13 anni.

Nel contesto scolastico è difficile individuare test normativi che indaghino tali aree in studenti frequentanti la scuola superiore di secondo grado e che siano di così facile somministrazione; può essere infatti essere compilato in 10-15 minuti anche nel caso di studenti con difficoltà scolastiche. Inoltre nel contesto clinico può essere utile per avere informazioni in merito a problematiche relative all'apprendimento, al comportamento a scuola e all'inserimento nel gruppo classe. Per questi motivi si è deciso di utilizzare il

questionario QBS 8-13 che comprende cinque sotto-scale che indagano la soddisfazione e il riconoscimento, il rapporto con gli insegnanti e con i compagni di classe, l'atteggiamento emotivo a scuola e il senso di auto-efficacia. Un altro limite da segnalare è relativo alla mancata somministrazione di strumenti normativi per indagare la percezione di cambiamento da parte di insegnanti e genitori per quanto riguarda le competenze oggetto di indagine in questo studio; aneddoticamente, infatti, sia la famiglia che gli insegnanti riportano un aumento di disponibilità, da parte degli studenti, a eseguire i compiti in autonomia e nel tempo impiegato nelle attività accademiche. Si ritiene dunque opportuno effettuare ulteriori ricerche in questa direzione. Inoltre successive ricerche potrebbero verificare l'efficacia di interventi di goal setting e self-monitoring per aumentare la percentuale di emissione del comportamento on task su un tempo di svolgimento della prova di studio maggiore rispetto a quello considerato nella presente ricerca affinché il periodo di osservazione sia sempre naturalistico e affine al tempo di lavoro idoneo all'ambiente scolastico.

# Capitolo 6

## STUDIO 3

### 6.1 Introduzione

Il presente studio si è proposto di indagare la strategia di goal setting e self-monitoring in una studentessa con Disturbo Specifico di Apprendimento frequentante un corso universitario.

Negli ultimi anni si è registrato un numero sempre più crescente di studenti con dislessia che entra nell'istruzione superiore (Hatcher et al., 2002). Nel Regno Unito, ad esempio, il numero di studenti del primo anno con dislessia è aumentato di oltre quattro volte dal 1996 al 2003, ed è pari al 2% della popolazione studentesca nell'istruzione superiore (Mortimore & Crozier, 2006; Canadian University Survey Consortium, 2011).

Inoltre, un alto numero di studenti non segnala le proprie difficoltà di lettura (Deacon, Cook & Parrila 2012; Bergey, Deacon & Parrila, 2017).

Per questo e altri motivi, tali difficoltà sono difficili da indagare: di solito, infatti, grazie al contatto prolungato con il sistema accademico, gli universitari con dislessia sviluppano efficaci strategie di compensazione (Deacon et al., 2012; Lefly & Pennington, 1991; Parrila, Georgiou & Corkett, 2007).

Tuttavia, nonostante le incredibili storie di successo tra universitari con dislessia, la maggior parte di essi sperimenta frustrazione mentre cerca di adeguarsi alle elevate richieste accademiche (Collinson & Penketh, 2010; Lenchner, Gerber & Routh, 1990; Kemp, Parrila & Kirby, 2009; Mortimore & Crozier, 2006). Il linguaggio, infatti, in questo contesto, è tecnico e astratto, composto da una nuova terminologia, frasi lunghe e sintatticamente complesse.

Alla luce dell'evidenza di una relazione tra difficoltà accademiche e problemi psicologici (Drum, Brownson, Burton Denmark & Smith 2009) gli studenti universitari con dislessia possono essere maggiormente esposti al rischio di sviluppare condizioni psicopatologiche più o meno gravi.

Ghisi et. al. (2016) hanno messo in evidenza che essi riportano più problemi psicologici rispetto agli studenti senza dislessia e che potrebbero beneficiare di un intervento per migliorare il loro benessere psicofisico. Riddick et al. (1999) hanno riscontrato che gli studenti con dislessia sperimentano più sentimenti di inettitudine accademica rispetto agli altri e riportano livelli di autostima significativamente più bassi. Carroll and Iles (2006) hanno evidenziato come essi segnalino alti livelli di ansia soprattutto in situazioni in cui vengono testate le loro capacità di lettura. In una ricerca italiana (Pizzoli, Lami, Calmieri & Solimando, 2011) sono stati confrontati due gruppi di giovani adulti con dislessia, distinguendoli sulla base del momento in cui avevano ricevuto la diagnosi: diagnosi precoce (DP) o diagnosi tardiva (DT). Tutti i partecipanti del gruppo DT presentavano sentimenti negativi, come senso di inadeguatezza o timidezza. Altri studi, tuttavia, non hanno riscontrato differenze tra studenti universitari con e senza dislessia in termini di sintomi ansiosi e depressivi (Mattek & Wierzbicki, 1998; Riddick et al., 1999; Nelson & Gregg, 2012).

Per quanto riguarda la carriera universitaria, Hatcher et. al. (2002) hanno evidenziato come, nonostante gli studenti con dislessia non differissero dal gruppo di controllo per profilo intellettuale, essi ottenevano risultati inferiori agli esami.

Una meta-analisi di Valentine, DuBois & Cooper (2004) riguardo la correlazione tra benessere psicologico e successo scolastico conclude che sono le credenze potenziali degli studenti sulle proprie capacità ad essere fortemente correlate alla performance in quell'ambito stesso.

Gli studi sugli stili di attribuzione produttivi (Weiner, 1985) suggeriscono che sia gli insegnanti che gli studenti abbiano la percezione che dal livello di impegno derivino i risultati e il grado delle prestazioni (Ravazzolo, De Beni & Moè, 2005).

Gli alunni con difficoltà di studio utilizzano, in genere, stili attributivi esterni (Meazzini, Cottini, Angelini, Lana & Montagna 1995), attribuiscono cioè l'esito dei risultati nei compiti a fattori quali il caso, la fortuna, le difficoltà di svolgimento, l'aiuto esterno, tutti fattori che non sono direttamente controllabili dal soggetto e, quindi, sui quali non è possibile attuare alcuna modifica. Talvolta vengono utilizzate anche attribuzioni interne, direttamente collegate alla persona, come il possesso o il non possesso di abilità (Farci & Orru, 2007). Avere uno stile di attribuzione produttivo è fondamentale per affrontare adeguatamente un disturbo come quello relativo all'apprendimento (Fulk & Mastropieri, 1992; Vidyasagar & Pammer, 2009). È per questa ragione che dotare un individuo di uno stile attributivo efficace è considerato prioritario per consentirgli di raggiungere prestazioni adeguate in alcune aree dell'apprendimento.

Questo è un obiettivo operativo basilare per l'insegnante, che può fare in modo che l'alunno in difficoltà di apprendimento impari dai suoi insuccessi, adoperi strategie efficaci, non si arresti davanti al fallimento, e persegua la ricerca di nuove e più produttive strade. Ritenersi studenti capaci è un'esperienza fondamentale nella costruzione della propria identità che protegge dallo sviluppo di atteggiamenti depressivi (Zimmerman, 1996).

La letteratura mostra come l'utilizzo di strategie specifiche che consentano una pianificazione e un monitoraggio frequente migliori la performance degli studenti (Morisano, 2010). Numerosi studi hanno mostrato come l'utilizzo di goal setting, associato ad approvazioni e feedback contingenti, porti a diversi vantaggi, compreso l'aumento della motivazione (Bandura, 1977; Schunk, 1983; Schunk & Pajares, 2009), l'aumento delle

percentuali di comportamento on-task (Rafferty, Arroyo, Ginnane & Wilczynski, 2011) ed un miglioramento dei risultati accademici (Wood, Murdock & Cronin, 2002).

## **6.2 Metodo**

### *Partecipanti*

La partecipante a questo studio è stata una studentessa di 22 anni con diagnosi tardiva di dislessia (19 anni). La studentessa ha dichiarato di essersi sentita sollevata al momento della diagnosi perché da quel momento ha iniziato a dargli un nome alle sue difficoltà.

La studentessa era iscritta al corso di laurea Scienze dell'Educazione presso un'università del nord Italia. Mostrava un'ampia conoscenza del disturbo ed una buona consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Tuttavia, prima dell'intervento, manifestava perplessità rispetto alla creazione e all'utilizzo degli strumenti compensativi.

La partecipante ha frequentato il centro di apprendimento tre volte alla settimana per due ore, per un totale di un anno e sei mesi: da Gennaio 2016 a Luglio 2017.

### *Setting*

Il centro di apprendimento del nord Italia presso il quale è stato condotto lo studio si presenta come un open-space. Gli utenti universitari, solitamente, frequentano il centro nella fascia oraria 9-12.

La studentessa ha lavorato in un'aula del centro di apprendimento avendo a disposizione materiali di studio (libri, tablet, computer, cancelleria). È stata seguita dallo sperimentatore con un rapporto di 1:1 per i primi due mesi, per poi essere introdotta in gruppi da tre

studenti fino ad arrivare allo studio completamente autonomo, sempre presso la sede del centro.

### *Strumenti*

Sono stati confrontati i risultati pre e post intervento alla Prova di Studio tratta della batteria di test AMOS (De Beni & Zamperlin, 2014). La Prova di Studio è composta da due test: Una seconda città (pre test) e l'Espansione urbanistica nell'età di Augusto (post test). Entrambe le prove prevedevano una fase di studio individuale e una seconda fase con quattro compiti finalizzati a rilevare le abilità di comprensione e ricordo del testo studiato (frasi chiave, scelta e ordine eventi, domande aperte, domande vero/falso). In particolare la sotto-prova "frasi chiave" rivela il grado di comprensione del testo.

Anche le variabili ansia e resilienza sono state valutate pre e post intervento tramite il Questionario per la valutazione dell'ansia e della Resilienza (QAR), tratto dalla batteria AMOS (De Beni & Zamperlin, 2014), volto a rilevare il livello di ansia in situazioni di studio e, al tempo stesso, la capacità dello studente di affrontare difficoltà e momenti di studio impegnativi. Il test si compone di 14 item rispetto ai quali lo studente deve esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 5 punti (da 1 = per nulla a 5 = del tutto). Gli item sono equamente distribuiti nelle due dimensioni: resilienza ("*Supero l'agitazione e la tensione e mi riprendo dai momenti di difficoltà nello studio*") e ansia ("*Il solo pensiero di affrontare una verifica mi manda nel panico*").

Il dato sul tempo on task, invece, è stato misurato utilizzando una procedura di whole internal recording durante lo svolgimento della prova di studio (PS) (APPENDICE A). Il ricercatore si serviva di una semplice griglia di osservazione per osservare quando lo studente era sul compito (legge il libro, ripete, sottolinea, fa domande/commenti pertinenti al testo), e quando lo studente metteva in atto comportamenti di evitamento del compito

(guarda altrove, utilizza il cellulare, fa domande/commenti non pertinenti al testo). Tale compilazione avveniva ogni trenta secondi per un periodo di tempo di 30 minuti.

#### *Variabile dipendente*

Le variabili dipendenti considerate in questo studio sono state: i risultati al test Prova di Studio della batteria Amos; i livelli di ansia e resilienza percepiti dal partecipante, misurati attraverso il Questionario di misurazione dell'Ansia e della Resilienza (QAR) della batteria Amos; la percentuale di tempo on-task ed il numero di esami superati pre e post intervento.

#### *Variabile indipendente*

La variabile indipendente è stato un training di goal setting associato a self-monitoring, approvazioni contingenti e insegnamento di abilità di studio (study skills components).

#### *Raccolta dati*

I dati sono stati raccolti in fase di pre e post test, nonché in fase di training, dallo sperimentatore e da persone appositamente formate.

Nelle prove di pre e post test i dati si riferiscono: ai risultati alla Prova di Studio del test normativo AMOS e al questionario normativo QAR, alla percentuale del comportamento on task durante lo studio della partecipante.

Durante la misurazione del tempo on task veniva registrato un più (+) per ogni comportamento considerato on task (guardare il libro, stare composti, svolgere l'esercizio, leggere, ripetere la lezione) e un meno (-) per ogni comportamento considerato off task

(non guardare il libro, alzarsi dalla sedia, guardare il cellulare, prestare attenzione a suoni/ persone/cose diverse dal compito).

Durante la somministrazione delle Prove di Studio AMOS e QAR sono state rispettate le modalità proposte dai manuali di riferimento di ciascun strumento.

### *Disegno sperimentale*

Lo studio è stato pianificato e condotto con un piano sperimentale a soggetto singolo e prevedeva la misurazione in pre e post test delle variabili prese in esame.

### *Procedura*

La partecipante ha svolto in pre e post test i questionari normativi (PS e QAR, Batteria AMOS) ed è stata misurata la sua percentuale di tempo on-task durante entrambe le somministrazioni della prova di studio (PS).

All'inizio di ogni incontro, la partecipante compilava la tabella di Daily Goal Setting (materiale presente in Allegato C) con gli obiettivi di studio giornalieri, dividendo in parti il materiale e stimando un tempo per l'esecuzione di ogni micro-obiettivo. Inizialmente, la studentessa era aiutata dalla sperimentatrice nella divisione del materiale, ma, proseguendo con gli incontri, è stata in grado di fissare gli obiettivi giornalieri in modo autonomo ed efficace.

Una volta raggiunto ogni micro obiettivo, la partecipante avrebbe dovuto controllare il tempo effettivamente impiegato e la variazione rispetto a quello stimato, effettuando un auto-monitoraggio.

Questa strategia risultava utile per impostare il lavoro: sapere quanto tempo è necessario per studiare una pagina o un capitolo consente, infatti, di poter stimare i giorni necessari alla preparazione di un esame.

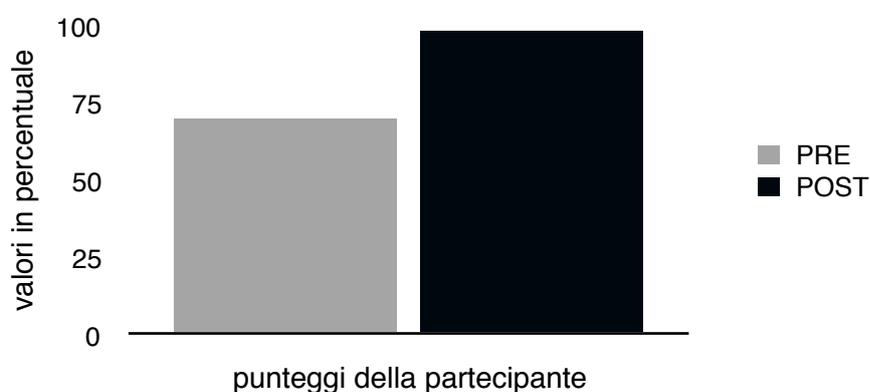
Durante l'intervento, alla partecipante è stato suggerito l'utilizzo di alcune strategie di studio: sfogliare il materiale prima di iniziare, leggere gli indici testuali, formulare un brainstorming per attivare le conoscenze pregresse sull'argomento, scrivere domande a cui rispondere successivamente sul materiale.

Tali strategie sono state identificate dalla letteratura come importanti componenti dell'autogestione del comportamento (Brownell et al., 1977; Kelley & Stokes, 1984, Gettinger & Seibert, 2002).

Le era inoltre chiesto di inserire gli esami che intendeva sostenere su un calendario mensile per pianificare il lavoro a lungo termine, individuando i momenti adatti e le materie più opportune da studiare giorno per giorno. Alla fine di ogni sessione venivano confrontati gli obiettivi stimati inizialmente con quelli raggiunti e l'operatrice erogava approvazioni contingenti sul lavoro svolto dalla studentessa.

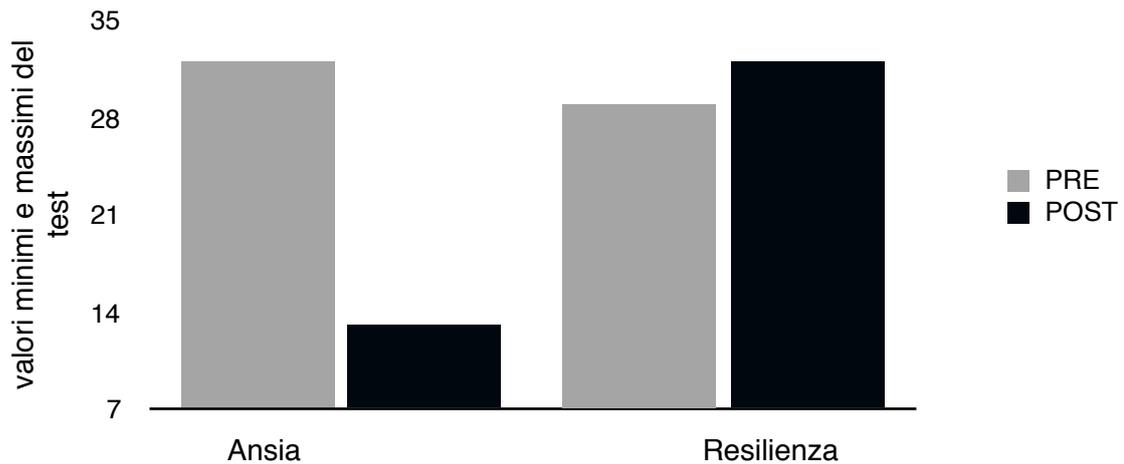
### 6.3 Risultati

Nella Grafico 1 sono riportati i punteggi ottenuti in percentuale al comportamento on task del partecipante nell'anno 2016 e nell'anno 2017, su un'osservazione di un'ora di studio. Nella fase di pre test il partecipante ha ottenuto un punteggio del 70%, mentre in post test la percentuale on task è pari al 98%.



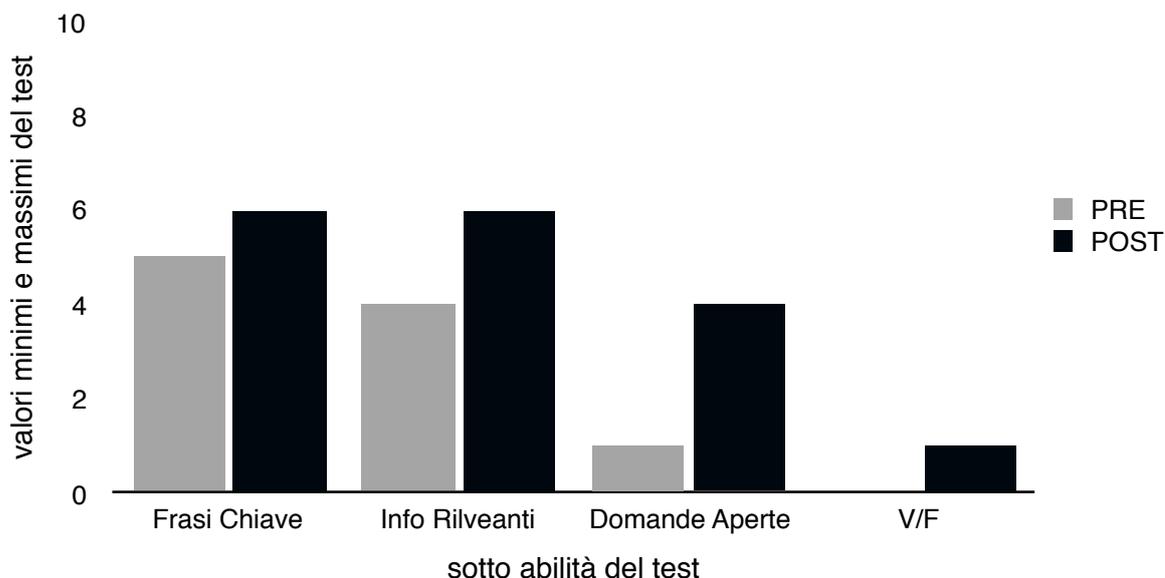
**Grafico 1** Percentuale di tempo on task prima e dopo l'intervento

Nella Grafico 2 sono riportati i punteggi ottenuti in pre e post test alla percezione di ansia e resilienza percepite dal partecipante del test QAR di AMOS. In fase di pre test il partecipante mostrava un punteggio di 32 nella percezione del costrutto “ansia” e 19 nella percezione del costrutto “resilienza”, mentre in post test i punteggi sono di 13 per l’ansia e 32 per la resilienza.



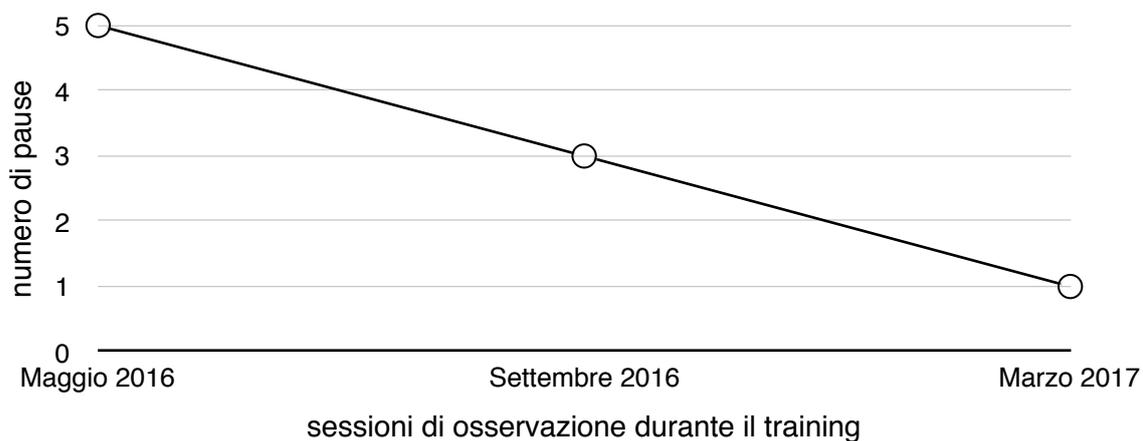
**Grafico 2** Risultati prima e dopo l’intervento al Questionario Ansia e Resilienza (QAR) (AMOS)

Nel Grafico 3 sono riportati i punteggi ottenuti nelle sotto-abilità in pre e post test alla Prova di Studio (PS) del test AMOS. Per quanto concerne l’individuazione di frasi chiave, il partecipante ha ottenuto un punteggio di 5 in pre test e 6 in post test. La sotto-abilità di riconoscere informazioni rilevanti sono definite da un punteggio di 4 in pre test e 6 in post test. Il partecipante ha risposto alle sotto-prova domande aperte, ottenendo un punteggio di 1 in pre test e 4 in post test. Infine il partecipante ha ottenuto un punteggio di 0 in pre test e 1 in post test, per quanto riguarda le risposte dicotomiche vero-falso



**Grafico 3** Risultati prima e dopo l'intervento alla Prova di Studio (AMOS)

Nel Grafico 4 sono riportate la frequenza di pause effettuate dalla partecipante in un'ora di studio, da Maggio 2016 a Marzo 2017. Inizialmente la partecipante effettuava cinque pause in un'ora, mentre nella fase finale veniva effettuata una pausa all'ora.



**Grafico 4** Numero di pause effettuate in un'ora di studio

Nella Tabella 1 sono riportati il numero di esami sostenuti e superati negli anni prima del training (2016) e durante e dopo il training (2017). Nel 2016 il partecipante ha sostenuto 3 esami e ne ha superati 0, mentre nel 2017 gli esami effettuati e quelli superati sono stati 9.

**Tabella 1** Numero di esami sostenuti e superati prima e dopo il training

2016		2017	
ESAMI SOSTENUTI	ESAMI SUPERATI	ESAMI SOSTENUTI	ESAMI SUPERATI
3	0	9	9

#### 6.4 Discussione

Questa ricerca, condotta tra Gennaio 2016 e Luglio 2017, ha voluto testare l'efficacia di un training di goal setting e self monitoring per una studentessa universitaria con diagnosi tardiva di dislessia.

Analizzando la letteratura su soggetti adulti con dislessia (Ghisi et al., 2016; Carroll & Iles, 2006; Riddik et al., 1999), e sugli effetti positivi degli interventi di goal setting e self monitoring (Elliott e McGregor, 2001; Pekrun et al., 2002; Pellerrey, 2003; Schunk & Pajares, 2009; Morisano, 2010) è stato scelto di condurre uno studio che verificasse gli effetti di tali strategie sulla performance accademica e la gestione dell'ansia in un soggetto adulto con diagnosi tardiva di dislessia.

Lo studio ha confermato che la procedura del goal setting, l'auto-monitoraggio della prestazione e il sistema di approvazioni contingenti, si sono dimostrate strategie efficaci sia per un miglioramento della performance di studio che per la gestione dell'ansia e l'aumento della resilienza. I dati di questa ricerca mostrano, infatti, miglioramenti in diverse aree di studio soprattutto per quanto concerne l'individuazione di frasi chiave e le

risposte a domande aperte. Tali progressi potrebbero aver favorito esiti migliori anche negli esami accademici.

Osservazione importante riguarda l'alto grado di autonomia raggiunta dalla partecipante: dopo solo un mese di training, la studentessa compilava il goal setting e stimava con esattezza il tempo che avrebbe impiegato a svolgere le parti di studio, utilizzando la modalità a lei più funzionale (sottolineando, creando mappe o schemi..) e chiedendo l'intervento dell'operatore solo per eventuali chiarimenti o per verificare quanto appreso. Giornalmente la studentessa era in grado di individuare quali capitoli doveva affrontare e controllava la sua performance, cancellando gli obiettivi raggiunti.

Anche a livello aneddotico la partecipante riferiva una miglior gestione organizzativa e di approccio agli esami (capacità di affrontare l'esame universitario piuttosto che evitarlo, diminuzione di strategie difensive, migliore percezione di auto-efficacia).

Si suppone che l'aumento delle competenze di studio abbia avuto effetti sul livello di ansia percepito dalla studentessa, e che tale abbassamento l'abbia portata a sostenere un numero di esami superiore rispetto al periodo precedente al training: si può notare, infatti, che, dopo il training, sia gli esami affrontati che quelli superati siano aumentati, provocando un impatto positivo sulla carriera accademica della studentessa.

Per concludere, gli interventi di goal setting e self monitoring, associati ad un sistema di approvazioni contingenti, già ritenuti interventi efficaci dalla letteratura precedente, si sono mostrati utili anche per una studentessa con diagnosi tardiva di dislessia.

# Capitolo 7

## STUDIO 4

### 7.1 Introduzione

Lo scopo di questa ricerca è stato quello di promuovere la pianificazione dei compiti e dello studio nel contesto domestico attraverso l'utilizzo di feedback contingenti tramite l'utilizzo di un social network che permette messaggistica online: whatsapp.

Gli studi presenti in letteratura hanno esaminato gli effetti d'interventi specifici per il completamento degli homework, considerandoli quindi come variabile dipendente. Ad esempio, le note a casa (Dougherty & Dougherty, 1977), il costo della risposta (Hal, Cristler, Cranston, & Tucker, 1970) e il training di auto-monitoraggio (Fish & Mendola, 1986) si sono dimostrati gli interventi più efficaci per aumentare il completamento dei compiti a casa. Pochi sono gli studi che individuano tecniche per migliorare l'approccio degli studenti nei confronti dei compiti, garantendone il completamento (Miller & Kelley, 1991).

Il goal setting è risultato efficace nella gestione dello svolgimento dei compiti a casa, siano essi sotto forma di studio che di esercizi (Miller & Kelley, 1992).

Alcuni autori (Cauley & McMillan, 2010; McMillan, 2013) sostengono l'importanza di fornire il feedback in modo specifico e contingente, poiché questo ha la funzione di evidenziare la prestazione positiva dello studente, avendo anche ricadute sulla percezione di autostima (Bandura, 2000). In continuità con gli autori precedenti, Núñez et al. (2015) sottolineano come il feedback contingente alla consegna del compito, fornito dagli insegnanti, sia correlato ad un aumento della motivazione, da parte degli studenti, nell'esecuzione del compito successivo. Ciò sembra avere effetti positivi anche sul

rendimento scolastico e sull'interesse dello studente verso la materia. Da diversi studi è emerso come il feedback, affinché sia realmente funzionale, debba essere fornito sulla base di una frequenza e di una tipologia di studente altamente individualizzata (Fyfe & Rittle-Johnson, 2016a, 2016b; Fyfe, Rittle-Hohson & DeCaro, 2012; Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010; Krause, Stark, & Mandl, 2009). Negli ultimi anni sono aumentati gli studi che hanno messo in evidenza la maggior efficacia delle nuove tecnologie per fornire feedback immediati e specifici durante lo svolgimento di un compito (Fyfe, 2016; Heffernan & Heffernan, 2014).

Attualmente strumenti funzionali per inviare feedback in modo contingente sono i social media, ovvero tutte quelle applicazioni basate sull'utilizzo di internet che consentono uno scambio di contenuti fra uno o più utenti (Kaplan & Haenlein, 2010). L'applicazione whatsapp è fra le più utilizzate per inviare messaggi istantanei e grazie alla creazione di gruppi si può essere connessi con più utenti contemporaneamente (Newman, Fletcher, Kalogeropoulos, Levy, & Nielsen, 2017).

## **7.2 Metodo**

### *Partecipanti*

I partecipanti a questo studio sono stati due studenti maschi di 16 anni, iscritti ad un istituto secondario di secondo grado. Entrambi i partecipanti frequentavano un centro di psico-educazione del nord Italia in cui un'equipe di psicologi implementa strategie evidence based per promuovere apprendimento e benessere scolastico.

Il partecipante A iscritto alla classe seconda, non aveva diagnosi, ma riportava difficoltà nella pianificazione del lavoro scolastico a breve e a lungo termine e una scarsa padronanza delle strategie di studio. Il partecipante presentava 4 insufficienze scolastiche gravi (voti inferiori al 5 su una scala da 0 a 10) rispetto a materie di studio e materie di

laboratorio pratiche. Il partecipante A frequentava il centro da 4 mesi con una frequenza settimanale di 2 volte per 2 ore.

Il partecipante B iscritto alla classe seconda, non aveva diagnosi, ma riportava difficoltà nella pianificazione del lavoro scolastico a breve e a lungo termine e una scarsa padronanza delle strategie di studio. Il partecipante presentava 8 insufficienze scolastiche gravi (voti inferiori al 5 su una scala da 0 a 10) rispetto a materie di studio e materie di laboratorio pratiche. Il partecipante B frequentava il centro da 2 mesi con una frequenza settimanale di 3 volte per 2 ore.

I ragazzi sono stati selezionati poiché i genitori riferivano una significativa difficoltà ad attuare e mantenere un piano di studio strutturato a casa. I genitori dei partecipanti riferivano che tali difficoltà compromettevano rendimento scolastico e relazioni familiari.

### *Setting*

Lo studio è stato condotto presso un Centro di Ricerca e Apprendimento del nord Italia e nel contesto domestico, con controllo delle variabili attraverso whatsapp.

### *Strumenti*

I materiali utilizzati dallo sperimentatore nella fase di pre e post test sono stati: una checklist per la registrazione dei comportamenti osservati rispetto all'organizzazione dei compiti e alle strategie di studio utilizzate; la Prova di Apprendimento del Test AMOS (De Beni et al., 2014); parte del questionario TMA riguardante la scala dell'autostima scolastica (Bracken, 2003).

La Prova di Apprendimento, tratta dalla batteria del Test AMOS (De Beni et al., 2014), era composta da un brano, *la Protostoria dell'Africa*, che consentiva di ottenere un indice delle capacità di comprensione, memorizzazione e rievocazione dello studente. Lo studio

del brano doveva avvenire individualmente e prevedeva lo svolgimento di due compiti per verificare la comprensione e la rievocazione dell'informazioni principali del testo.

I compiti previsti all'interno della prova di apprendimento erano: a) scelta e ordine eventi, che permetteva di scegliere tra una lista di "eventi chiave", ordinarli cronologicamente e gerarchicamente; b) domande vero/falso, che consistevano rispettivamente nel fornire brevi risposte e nell'individuare la veridicità dell'informazione riferite ai contenuti del testo.

Inoltre, sono stati forniti, oltre al testo da studiare, dei fogli bianchi su cui annotare eventuali appunti, una penna e un timer per poter auto-monitorare il tempo a disposizione.

La scala dell'autostima scolastica del test TMA (Bracken, 2003) indagava i successi e i fallimenti sperimentati nell'ambiente scolastico.

I materiali nella fase di intervento includevano il programma svolto durante l'anno, i libri di testo scolastici proposti dall'insegnante e l'accesso al web per chiarimenti e approfondimenti.

La strategia di goal setting prevedeva che i partecipanti raggiungessero obiettivi di lavoro giornalieri, accordati in precedenza con lo sperimentatore (APPENDICE C-D).

Completato il lavoro domestico, i partecipanti dovevano inviare al gruppo whatsapp le foto degli esercizi svolti o una nota vocale in cui ripetevano la lezione studiata, ricevendo un feedback immediato dallo sperimentatore.

### *Variabile Dipendente*

Le variabili dipendenti considerate in questo studio sono state i risultati ottenuti alla Prova di Apprendimento (PA) del test Amos (De Beni et al., 2014) e nella scala dell'autostima scolastica del Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA) (Bracken, 2003). La Prova d'Apprendimento del test Amos indagava la capacità di rievocazione,

memorizzazione e comprensione da parte dei ragazzi, mentre la scala del TMA misurava la loro percezione di adattamento scolastico. Entrambi i test sono stati somministrati ai partecipanti durante la fase di pre e post test.

È stato preso in considerazione anche il punteggio in percentuale della check-list di osservazione, sviluppata dal centro di ricerca e apprendimento, riguardante le strategie organizzative e di studio utilizzate dai partecipanti. La compilazione della check-list è stata effettuata in pre e post test da due osservatori, indipendenti e formati, durante le sessioni di studio (APPENDICE B).

#### *Variabile Indipendente*

In questo studio, le variabili indipendenti sono state una procedura di Goal Setting associata ad una diminuzione del feedback dell'operatore tramite un gruppo whatsapp.

#### *Raccolta dati*

Nella fase di pre e post test, sono stati raccolti i dati ottenuti alla scala del TMA e alla Prova di Apprendimento del test AMOS. Durante la somministrazione dei test, lo sperimentatore ha verificato che fossero rispettate le modalità proposte dai manuali. Per la Prova di Apprendimento era fissato un tempo massimo di 30 minuti per lo studio del testo. Successivamente i partecipanti hanno risposto alle domande riferite al testo studiato. Durante questa fase, lo sperimentatore ha proceduto alla compilazione di una check-list di osservazione allo scopo di verificare se avvenisse l'emissione di alcuni comportamenti ritenuti funzionali per l'organizzazione e le strategie di studio utilizzate. Lo sperimentatore registrava con un più (+) quando veniva emesso uno dei comportamenti presenti nella lista, in caso contrario si segnava un meno (-).

Durante il training, sono stati considerati i momenti di studio presso il centro e quelli svolti individualmente a casa. Infatti, quando i partecipanti lavoravano a casa in autonomia dovevano inviare una foto e/o un vocale del lavoro svolto (compito o studio) sul gruppo whatsapp.

Settimanalmente, lo sperimentatore e i ragazzi definivano gli obiettivi da raggiungere, infatti, al raggiungimento del criterio si procedeva allo step successivo per un totale di sei step approssimativi come mostrato dalla tabella che segue:

Settimana	Obiettivo settimanale
1	esecuzione di almeno 4 su 5 homework (schemi di studio, esercizi, tavole pittoriche, disegni geometrici, esposizione orale)
2	esecuzione di almeno 8 su 10 homework
3	esecuzione di almeno 13 su 15 homework
4	esecuzione di almeno 16 su 20 homework
5	esecuzione di almeno 20 su 25 homework
6	esecuzione di almeno 25 su 30 homework

Durante il training era prevista una procedura di diminuzione del feedback da parte dello sperimentatore con un conseguente aumento di interazione positiva tra i partecipanti, in termine di feedback rivolti al compito e al raggiungimento degli obiettivi.

### *Disegno sperimentale*

Per la realizzazione del presente studio è stato utilizzato un disegno sperimentale con cambiamento di criterio (Cooper et al., 2014) con pre e post test.

### *Procedura*

Il training è stato svolto per sei settimane consecutive. Il training di goal setting sviluppato presso il centro prevedeva due fasi: la prima in cui i partecipanti, con la supervisione dello sperimentatore, inserivano i compiti/verifiche/interrogazioni su un foglio di calendario mensile (suddiviso in settimane). I compiti divisi in settimane venivano operazionalizzati (ossia trasformati in numero di pagine da studiare o esercizi da svolgere) e suddivisi ogni giorno in modo che il carico di lavoro risultasse equilibrato. La seconda fase riguardava la compilazione del goal setting giornaliero, dove i partecipanti riportavano sul foglio apposito, impostato a griglia, i compiti determinati per quel giorno specifico durante la prima fase, provando a stimare un tempo di esecuzione per ogni compito (pagine o esercizi).

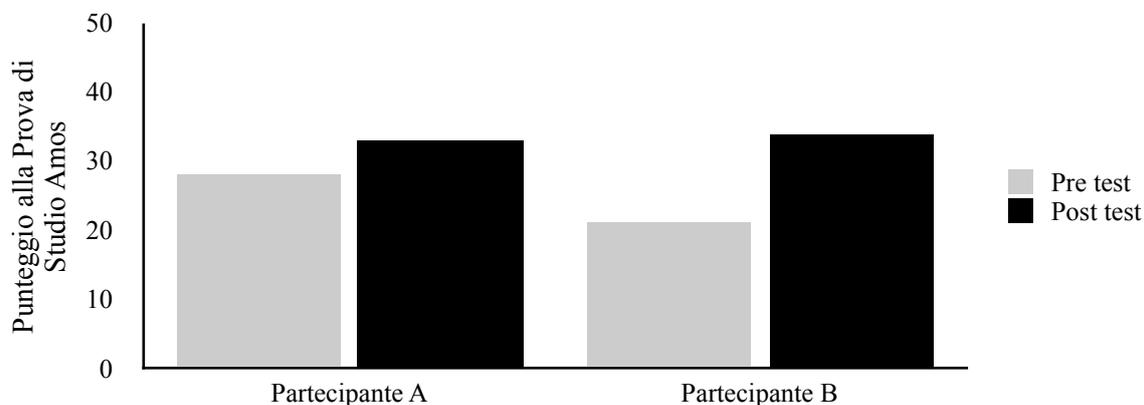
All'interno dell'ambiente domestico i partecipanti dovevano seguire le indicazioni riportate sul foglio di goal setting settimanale, compilato precedentemente con lo sperimentatore. Una volta a settimana lo sperimentatore verificava, insieme ai partecipanti, se l'obiettivo stabilito fosse stato raggiunto, quindi si procedeva allo step successivo. Per poter passare all'obiettivo successivo, i ragazzi dovevano raggiungere un criterio corrispondente all'esecuzione del 80% dei compiti previsti per una sessione. Durante il

training è stato chiesto ai partecipanti di dividere il materiale di studio oggetto di verifica/interrogazione/compiti, riportando la pianificazione sul foglio di goal setting mensile (calendario con layout mensile). Questo lavoro era supervisionato dallo sperimentatore e veniva aggiornato ad ogni sessione di lavoro. Il programma giornaliero comprendeva diverse materie da studiare, per questo motivo il programma veniva suddiviso tenendo conto del fatto che gli obiettivi giornalieri, in termini di pagine ed argomenti da studiare, fossero raggiungibili.

Quando i partecipanti terminavano il lavoro scolastico nel contesto domestico inviavano sul gruppo whatsapp (composto dai partecipanti e dallo sperimentatore) le foto dei compiti svolti o/e i vocali delle ripetizioni delle materie studiate. Questo permetteva allo sperimentatore di fornire feedback contingenti per il raggiungimento dell'obiettivo. L'emissione dei feedback forniti dallo sperimentatore è diminuita all'aumentare dei feedback positivi tra i partecipanti rispetto all'esecuzione dei compiti.

### **7.3 Risultati**

Nel Grafico 1 sono riportati i confronti dei punteggi globali ottenuti dai partecipanti in fase di pre e post test alla Prova di Apprendimento (AMOS). Il partecipante A ha ottenuto un risultato di 28 in pre test e 33 in post test, mentre il partecipante B ha ottenuto un punteggio di 21 in pre test e di 34 in post test.



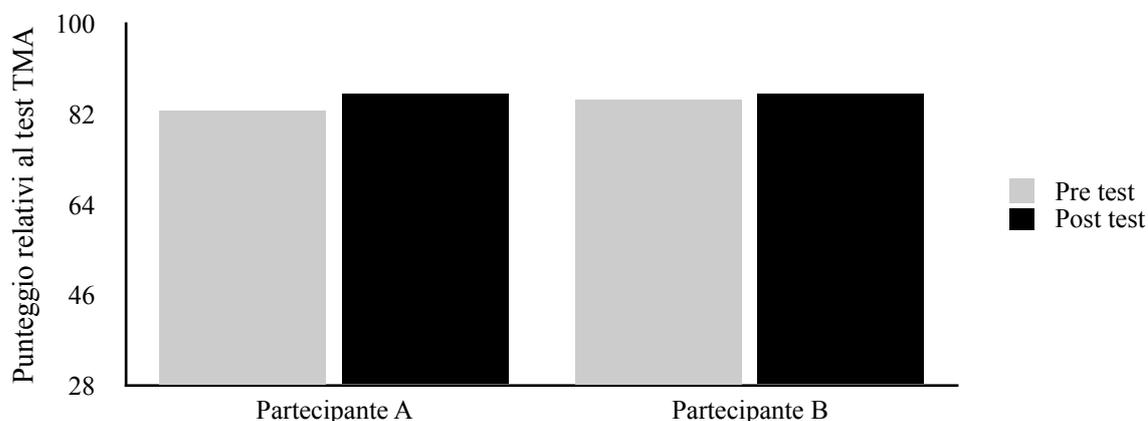
**Grafico 1** Confronto dei punteggi globali ottenuti alla Prova di Apprendimento (AMOS)

Nella Tabella 1 vengono presentati i risultati specifici alle sotto-prove del medesimo test AMOS. La prova è composta da due compiti: discriminare l'ordine degli eventi e domande con risposta dicotomica vero e falso. Rispetto a questi il partecipante A ha ottenuto rispettivamente un punteggio di 7 in pre test e 11 in post test, e 21 in pre test, 22 in post test. Il partecipante B ha ottenuto un punteggio di 0 in pre test e 12 in post test per "ordineeventi", mentre 21 in pre test e 22 in post test per "domande vero/falso".

**Tabella 1** Punteggi ottenuti dai singoli partecipanti in pre e post test nelle sotto-prove appartenenti alla Prova di Apprendimento (AMOS)

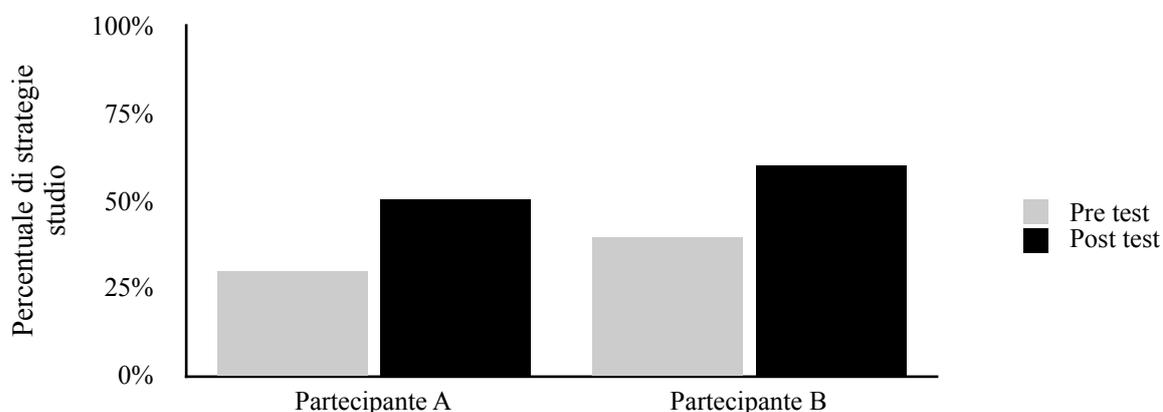
	PRE TEST		POST TEST	
	ordine eventi	V/F	ordine eventi	V/F
Partecipante A	7	21	11	22
Partecipante B	0	21	12	22

Il Grafico 2 mostra i risultati ottenuti dai partecipanti in pre e post test alla scala scolastica del test TMA. Il partecipante A mostra un punteggio di 83 in pre test e di 86 in post test, mentre il partecipante B ottiene un punteggio di 86 sia in pre che in post test.



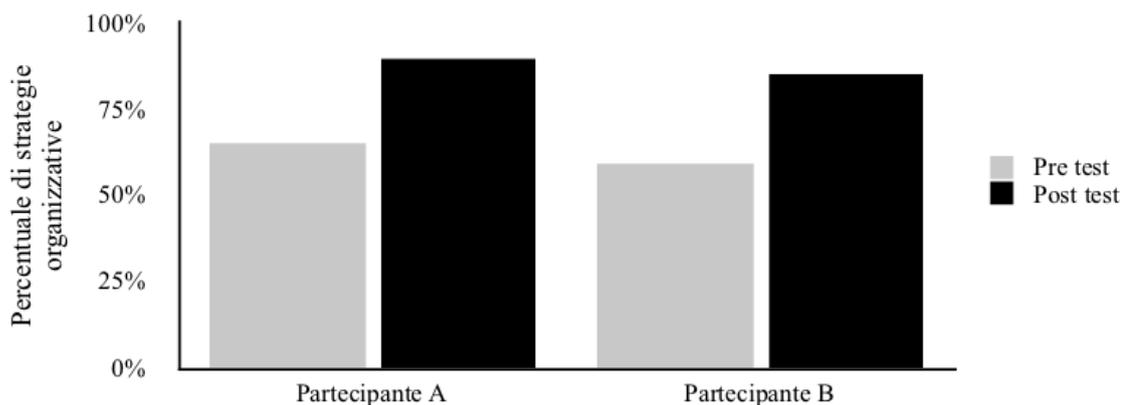
**Grafico 2** Punteggi ottenuti alla sotto scala “autostima scolastica” del test Multidimensionale dell’Autostima (TMA) da parte dei due partecipanti in pre e post test

Nel Grafico 3 sono riportati i risultati in percentuale rispetto all’osservazione delle strategie di studio messe in atto dei partecipanti. Nella fase di pre test il partecipante A ha emesso il 30% delle strategie di studio, mentre nella fase di post test si registra un’emissione del 50%. Il partecipante B ha emesso il 40% delle strategie di studio, mentre nella fase di post test si registra un’emissione del 60%.



**Grafico 3** Percentuali di strategie di studio emesse dai partecipanti in fase di pre e post test

Le osservazioni rispetto alle strategie organizzative dei partecipanti in pre e post test sono riportati nella Grafico 4. Il partecipante A utilizza, in pre test, il 65% delle strategie organizzative mentre in post test il dato sale all'89%. Anche per il partecipante B, i comportamenti emessi nella fase di pre test, corrispondenti al 59%, aumentano nella post probe raggiungendo l'85%.



**Grafico 4** Percentuali di strategie organizzative emesse dai partecipanti in fase

#### 7.4 Discussione

Lo studio è stato condotto per verificare gli effetti di una procedura di Goal Setting combinata ad una diminuzione del feedback da parte dello sperimentatore, al fine di incrementare la gestione autonoma scolastica a casa. Al fine di raggiungere tale obiettivo, è stato attuato un monitoraggio tramite la creazione di un gruppo whatsapp, in cui erano inseriti lo sperimentatore e i partecipanti.

Attraverso l'utilizzo di una check-list per l'osservazione delle strategie di studio e organizzative utilizzate e la Prova di Apprendimento del test normativo Amos, si è voluto verificare se il training producesse un miglioramento delle competenze di gestione autonoma dei compiti. I risultati nella Prova di Apprendimento, hanno evidenziato, in accordo con la letteratura (Schunk & Pajares, 2009), un netto miglioramento dei

partecipanti (Fig.1), nella sotto-prova “scelte ordine eventi”, al contrario, non si rilevano cambiamenti significativi per la sotto-prova “vero/falso” (Tabella 2).

Studi successivi potranno verificare differenze significative nelle sotto-prove del test AMOS utilizzando campioni più ampi che suggeriscano una generalizzazione più indicativa del test.

Relativamente alle osservazioni effettuate tramite la check-list “studio/organizzazione” si nota un incremento dei comportamenti funzionali rispetto sia alle strategie di studio che nell’organizzazione, anche se quest’ultime mostrano un miglioramento più ampio. Ciò potrebbe derivare dal fatto che l’intervento si è concentrato maggiormente sul modellamento delle strategie organizzative funzionali, poiché, anche nel contesto domestico, era possibile fornire istruzioni e feedback ai partecipanti.

Dalla somministrazione della scala sull’autostima scolastica del TMA (Bracken, 2003) non si evidenziano miglioramenti nei soggetti, pertanto i risultati rimangono i medesimi in pre e post test. Una criticità di questo strumento è legata alla mancanza di una standardizzazione dei punteggi su un campione italiano.

Nonostante la breve durata, la ricerca ha mostrato dei miglioramenti nelle abilità di studio e nell’organizzazione dei partecipanti. Futuri studi potrebbero ampliare la durata del training per allenare maggiormente le singole componenti. Potrebbe essere inoltre opportuno valutare se gli stessi miglioramenti possano essere mantenuti nel tempo, prevedendo una fase di un follow up.

Un limite di questo studio è sicuramente rappresentato dal fatto che non è stato possibile raccogliere un accordo tra gli osservatori in fase di raccolta dati sui comportamenti on task e durante la compilazione della check-list di osservazione delle strategie di studio e organizzative.

Infine future ricerche potrebbero estendere il training su un campione più ampio, al fine di verificare l'efficacia delle procedure di Goal Setting attraverso strumenti tecnologici e web feedback.



## Conclusioni

Gli studi presentati nei capitoli precedenti offrono lo spunto per conclusioni interessanti soprattutto se contestualizzate e rapportate alle esigenze della società.

Il mondo accademico è da anni impegnato in ricerche da un lato psicologiche e dall'altro pedagogiche volte a osservare il fenomeno dello studio. Le ricerche psicologiche sono concentrate sull'analisi delle caratteristiche personologiche e metodologiche del "buon studioso" mentre quelle pedagogiche sui contenuti dello studio e sulle interazioni docente-discente.

Si assiste al paradosso per cui la ricerca psico-pedagogica è molto impegnata a "studiare lo studio" e gli attori coinvolti nel progresso dello studio ma poco o nulla si sa di come "insegnare a studiare". Dall'altro lato un numero crescente di genitori si trova ogni pomeriggio ad aver a che fare con figli che non sono in grado di studiare; nelle nascono centinaia e migliaia di centri di apprendimento e dopo scuola di ogni tipo a cui le famiglie si rivolgono per supportare i figli. La miriade di servizi nata a supporto dello studio si è strattonata in una strada obbligata a cui abbonarsi per tutta la durata della scolarizzazione.

La prognosi è nefasta: se fai fatica a studiare alle elementari la farai fino all'università e le famiglie si abbonano a luoghi che supportano lo studio ma non generano o insegnano o trasferiscono l'abilità di studiare.

Università e società, come spesso accade in secoli complessi, si allontanano l'una alla ricerca della descrizione del fenomeno e l'altra favorendo il proliferare di soluzioni placebo.

Gli studi presentati sono di natura applicativa, sono progettati e avvenuti in contesti ricchi di variabili intervenienti con significative limitazioni dal punto di vista metodologico

ma riescono con semplicità a centrare un tema in cui la ricerca accademica fatica a dare risposte utilizzabili dalla società.

E' possibile trasferire questo complesso know how del "saper studiare" a bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali? A questo quesito ho provato a rispondere svolgendo, in percorso di dottorato in alto apprendistato, quattro studi che coinvolgono ragazzi e giovani adulti con bisogni educativi speciali. Leggendo i lavori si evince come con strumenti e linguaggi tipici delle scienze applicate abbiano cercato di mettere a disposizione del mondo accademico e dei praticioners strumenti per provare a insegnare la complessa abilità di studio. Vivendo in prima persona il dolore culturale del "ridurre" abilità complesse a elementi misurabili e scendendo a compromessi con il tema della relazione clinica e educativa ho cercato di sviluppare pratiche evidence based di insegnamento dello studio.

Il percorso sviluppato in questa tesi di dottorato, attraverso quattro articoli distinti, ha consentito di analizzare le potenzialità e i limiti della ricerca sul soggetto singolo, come metodologia attraverso la quale avvalorare la significatività degli interventi sviluppati in ambito educativo e clinico. Questo è estremamente importante nel campo dei disturbi del neuro-sviluppo, sia perché chi opera quotidianamente deve poter contare su strategie validate attraverso specifiche evidenze, sia per il fatto che gran parte della ricerca in questo settore può essere condotta solo considerando singoli individui, progettando interventi altamente individualizzati.

La conclusione che scaturisce, confermata anche da una letteratura internazionale sempre più consistente, è che tale metodologia può essere compresa fra quelle ritenute utili a individuare procedure evidence-based, nel momento in cui vengono rispettati alcuni parametri. Proprio a questo fine, vanno rispettati una serie di criteri di qualità che

riguardano tutte le fasi della ricerca, dalla sua pianificazione, alla conduzione, all'analisi e discussione dei risultati.

Gli studi che esposti presentano diversi limiti che rendono più complessa una generalizzazione dei risultati in particolare per la breve pianificazione dettata anche dalle "scadenze" scolastiche dei partecipanti. Con questo indicatore si entra nel cuore della metodologia di ricerca e i criteri di qualità che lo caratterizzano enfatizzano gli elementi analizzati a più riprese in questi quattro articoli. Dalla corretta pianificazione e conduzione del piano sperimentale dipende sostanzialmente la validità della ricerca, con particolare riferimento a quella interna. Questo tipo di validità, nella ricerca su singoli soggetti, considera la logicità della relazione esistente fra variabile indipendente e dipendente. Una ricerca ha validità interna se esistono valide ragioni per ritenere che una relazione di causa ed effetto esista realmente fra le variabili; di conseguenza, per fare in modo che la ricerca abbia validità interna bisogna prestare grande attenzione alla fase di progettazione e conduzione della sperimentazione. Prossime ricerche dovranno cercare di evitare, nei limiti del possibile, che altre variabili vengano a interferire con quella indipendente, inquinando così i risultati: livello di competenza di partenza, orientamento all'obiettivo o al compito ecc.

Proprio sulla base di questi limiti saranno necessarie ulteriori ricerche per esaminare la predittività dei risultati precedenti e, in particolare, sarà importante esaminare questi domini con una migliore comprensione dei processi socio-cognitivi e di come tali processi possano differire tra i soggetti.



# Bibliografia

- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in mental retardation and developmental disabilities*, 351-364.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in developmental disabilities*, 3-13.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Alao, S., & Guthrie, J. T. (1999). Predicting conceptual understanding with cognitive and motivational variables. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 243-254.
- Al-Yagon, M. (2014). Child-mother and child-father attachment security: Links to internalizing adjustment among children with Learning Disabilities. *Child Psychiatry Human Development*, 45, 119-131.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with Learning Disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Educations*, 38 (2), 111-123.
- Alanne, N., and Macgregor, R. (2007). Homework: The upsides and downsides: Towards an effective policy and practice in Australian schools.
- Albaili, M.A. (1997). Differences among low-, average- and high-achieving college students on learning and study strategies. *Educational Psychology*, 17, 171-177.

- Albanese, O., Doudin, P. A., & Martin, D. (Eds.). (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti* (Vol. 10). FrancoAngeli.
- Albanese, O., Doudin, P., & Martin, D. (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Farina, E. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezione dell'intelligenza. *Gipo-Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), 14-29.
- Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211-221.
- Ambrose M.L. e Kulik C.T. (1999), Old friends, new faces: motivation research in the 1990's. *Journal of Management*, 25, 231-292.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 193-223.
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest.
- Andreani Dentici, O. (1998). Psicologia e scuola. *Giornale italiano di psicologia*, 25(2), 227-238.
- APA, American Psychiatric Association (2013). DSM-5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. Arlington, VA.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

- Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the 'resistance accommodation' model. *British Journal of Special Education*, 36, 95-102.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of abnormal child psychology*, 33(2), 205-217.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation.
- Bachman, J. G., Schulenberg, J. E., Freedman-Doan, P., Messersmith, E. E., O'Malley, P. M., & Johnston, L. D. (2008). The education-drug use connection: How successes and failures in school relate to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency. Psychology Press.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Balfanz, R., & Legters, N. E. (2004). Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts? In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation crisis* (pp. 57-84). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1(2), 77-98.

- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 1017.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Baroni, F., & Lazzari, M. (2015). Studenti preadolescenti e uso degli strumenti telematici tra scuola ed extrascuola: confronto a tre anni di distanza. In *EM&M Italia 2015: E-learning, Media Education and MoodleMoot- "Teach Different!"*. Genova University Press.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2016). Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio. *CADMO Journal*.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of applied psychology*, 63(4), 428.
- Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced academics*, 22(3), 448-473.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with Learning Disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 298-305.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17(4), 323-341.

- Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(1), 81-94.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica/Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- Biggs, J.B. (1997). Locus of control and college students' approaches to learning: A comment. *Psychological Reports*, 80 (3), 993-994.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect and learning. *British Journal of Educational Psychology* (Monograph Series II, Part 2), 173-189.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning.
- Borkowski, J., & Cavanaugh, J.C. (1979). Maintenance and generalization of skills and strategies by the retarded. In N.R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1994). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento meta cognitivo in classe. *Insegnare all'Handicappato*, 8, 229-251.
- Bracken, B.A. (2003), *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*.
- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 29-37.
- Bryan T. e Burstein K. (2004), Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education, *Theory into Practice*, vol. 43, n.3, pp. 213-219.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Brownell, K. D., Colletti, G., Ersner-Hershfield, R., Hershfield, S. M., & Wilson, G. T. (1977). Self-control in school children: Stringency and leniency in self-determined and externally imposed performance standards. *Behavior Therapy*, 8(3), 442-455.
- Brownell, K.D., & Stunkard, A.J. (1978). *Behaviour Research and Therapy*.
- Bruhn, A., & Watt, S. (2012). Improving behavior by using multicomponent self-monitoring within a targeted reading intervention. *Behavioral Disorders*, 38(1), 3-17.
- Calvani, A., 2012. *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Cannavò L. e Frudà I. (2007), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Roma, Carocci.

- Cardinali, C., & Craia, R. (2017). Dono e devianza. La reciprocità della relazione educativa del volontariato penitenziario. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 219-232.
- Carletti, A., & Varani, A. (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Trento: Erickson.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Carr, N. S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Cauley K.M. e McMillan J.H. (2010), Formative assessment techniques to support student motivation and achievement, “*The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*”, vol. 83, n.1, pp. 1-6.
- Celi F. e Fontana D. (2001), L'insegnamento positivo: ricerche psicoeducative in situazione reale sui comportamenti problematici. “*Difficoltà di apprendimento*”, 7 (2), 215-228.
- Celi, F., & Fontana, D. (2007). *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*. Milano, The McGraw Hill companies.
- Cerea, S., Bottesi, G., Curzi, E., Ghisi, M., Mammarella, I., & Re, A. (2015). Valutazione di aspetti psicologici in un gruppo di studenti universitari con dislessia. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 21(1).
- Cermak, S. A., & Aberson, J. R. (2008). Social skills in children with Learning Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health*, 13(4), 1-24.

- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55-64.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin, 98*(2), 310.
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & behavior, 10*(4), 575-583.
- Coleman, J.M., McHam, L.A., & Minnett, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 671-677.
- Coleman, L., & Coleman, J., (2002). The measurement of puberty: A review. *Journal of Adolescence, 25*, 535-550.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Inter- personal adaptation to individual change. *Personal Relationships, 4*(1), 1e14.
- Collins, W.A., Gleason, T., & Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationship: Development during adolescence. In J. E. Grusec e L. Steinberg (a cura di), *Handbook of adolescent psychology* (331-361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Collinson, C., & Penketh, C. (2010). ‘Sit in the corner and don’t eat the crayons’: postgraduates with dyslexia and the dominant ‘lexic’ discourse. *Disability & Society, 25*(1), 7-19.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational leadership, 47*(3), 85-91.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (2001). Homework for all: In moderation. *Educational Leadership, 58*, 34-38.

- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for Students with Learning Disabilities The Implications of Research for Policy and Practice. *Journal of Learning Disabilities*.
- Cooper J.O., Heron T.E. e Heward W.L. (2014), *Applied Behavior Analysis. Second Editin*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*.
- Cooper, H., Robinson, J. C., and Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 333-346.
- Cornoldi, C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino: Utes
- Cornoldi, C., & Orlando, M. (1988). La metamemoria. I meccanismi di autoregolazione attivati durante l'apprendimento e la risoluzione di problemi. *Psicologia e scuola*, 37, 3-14.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not homework: After-school programs for homework assistance. *Educational psychologist*, 36(3), 211-221.
- Cottrell, S. (2013). *The study skills handbook*. London: Palgrave Macmillan.
- Cramerotti, S., Vaschetto, G., Turrini, M., Sanna, G., Rossi, D., Larentis, S., & Buccio, M. (2015). *Un Sistema Esperto Per La Stesura Di PEI e PDP*.

- Cukras, G.A.G, (2006). The investigation of study strategies that maximise learning of underprepared students. *College Teaching*, 54, 194-197.
- Daloiso, M. (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue* (Vol. 1). Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dalton, B., Gennie, E., Ingels, S.J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts* (NCES 2009-307). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Dansereau, D. F. (1985). *Learning strategy research*. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dazzi, C., & Pedrabissi, L. (2006). Motivazione intrinseca ed estrinseca e disagio scolastico: un contributo alla validazione del test " Perché studio?". *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(2), 209-224.
- De Beni, R. (1984). La ricerca sperimentale sulle mnemotecniche. Una rassegna. *Giornale italiano di psicologia*, 11, 421-456.
- De Beni, R., & Moè, A. (1996). Stile attributivo e abitudini di studio: confronto fra soggetti normali e con difficoltà d'apprendimento. *Orientamenti pedagogici*, 43(255), 477-478.
- De Beni, R., & Zamperlin, C. (1993). *Guida allo studio del testo di storia*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Moè, A., & Ravazzolo, C. (1998). Sviluppo dello stile attributivo e relazioni con le componenti metacognitive in bambini dai 4 ai 10 anni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2(2), 245-270.

- De Beni, R., Moè, A., & Rizzato, R. (2003). Lo studio all'università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30, 63-81.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C. e De Min Tona G. (2014), *Test Amos. Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di Valutazione e Orientamento per la Scuola Secondaria di Secondo Grado e l'Università*, Trento, Erikson Edizione.
- De Berard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College student journal*, 38(1), 66-81.
- De Fiori, A., & Lazzari, M. (2013). L'uso degli strumenti telematici fra gli studenti della scuola secondaria di primo grado. *Quaderni dell'Osservatorio sulla comunicazione adolescenziale tra reale e virtuale*, 2, 205-226.
- Deacon, S. H., Cook, K., & Parrila, R. (2012). Identifying high-functioning dyslexics: is self-report of early reading problems enough?. *Annals of Dyslexia*, 62(2), 120-134.
- Deitz S.M. e Malone L.W. (1985), *Stimulus control terminology*, "The Behavior Analyst", 8, 259-26.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.
- Deshler, D.D., & Schumaker, J.B. (1983). Social skill of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 15-23.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and school improvement*, 20(4), 375-405.

- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 25-35.
- Devecchi, C. (2013). *Includere tutti: il supporto per gli insegnanti in Inghilterra*.
- Di Perna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology, 43*(5), 379-392.
- Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W., & Rudolph, K. (2007). Improving Student Responsibility through the Use of Individual Behavior Contracts. *Online Submission*.
- Dougherty, E. H., & Dougherty, A. (1977). The daily report card: A simplified and flexible package for class- room behavior management. *Psychology in the Schools, 14*, 191-195.
- Drew, P.Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 173-188.
- Drum, D. J., Brownson, C., Burton Denmark, A., & Smith, S. E. (2009). New data on the nature of suicidal crises in college students: Shifting the paradigm. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(3), 213.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., & Molden, D. C. (2000). Self theories. *Handbook of competence and motivation, 122-140*.
- Eanet, M., & Manzo, A.V. (1976). REAP – A strategy for improving reading/writing/ study skills. *Journal of reading, 19*, 647-652.

- Earle, R.A. (1969). *Use of the structured overview in mathematics classes*. In H.L. Herber & P.L. Sanders (Eds.), *Research in reading in the content areas: first year report*. Syracuse, NY: Reading and Language Arts Center, Syracuse University.
- Earley P. C., Northcraft G.B., Lee C. e Lituchy T.R. (1990), *Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance*, “Academy of Management Journal”, n. 33, pp. 87-105.
- Eboli, G. (2018). *Oltre l'apprendimento: esperienza di solitudine e correlati emotivi in fanciulli e adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali* (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Parma. Dipartimento di Psicologia).
- Eccles J.S., & Roeser, R.W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Malden, MA: Blackwell.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with Learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Endedijk, H., Denessen, E., & Hendriks, A. W. (2011). Relationships between executive functioning and homework difficulties in students with and without autism spectrum disorder: An analysis of student-and parent-reports. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 765-770.
- Enea, V., & Dafinoiu, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 9(2), 185.
- Epps, M. (1966). *HOMEWORK*.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist, 36*(3), 181-193.
- Eren, O., & Henderson, D. J. (2006). *The impact of homework on students' achievement*. Retrieved February 26, 2007.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal setting-performance relationship. *Journal of Applied psychology, 62*(5), 624.
- Estell, D.B., Jones, M. H., Pearl, R., van Aker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 5-14.
- European Commission. Directorate-General for Employment, & Inclusion. Directorate A. (2011). *Employment and Social Developments in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M., & Ferrari, L. (2017). I social network a scuola. Indagine esplorativa all'interno di tre scuole secondarie di primo grado della regione Emilia-Romagna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 9*(13), 164-194.
- Farci, G., & Orrù, R. (2007). I compiti della scuola nel trattamento della dislessia evolutiva. *Dislessia: giornale italiano di ricerca clinica e applicativa, (1)*, 47-62.
- Farina, E., & De Marco, B. G. (2018). Teaching Developmental Psychology to teachers: a workshop on study method. *Italian Journal of Educational Research, (20)*, 167-180
- Ferraboschi, L., & Meini, N. (1993). *Strategie semplici di lettura. Esercizi guida per la comprensione del testo*. Edizioni Erickson.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali* (pp. 1-211). Bruno Mondadori.
- Fiore, F. S. (2016). *A scuola con BES e DSA. Dall'intelligenza emotiva al cooperative learning all'utilizzo dell'ICF per una didattica inclusiva*. Fernando Salvatore Fiore.

- Fish, M.C., & Mendola, L.R. (1986). The effect of self-instruction training on homework completion in an elementary special education class. *School Psychology Review*.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental Studies of Mediated Memory<sup>1</sup>. In *Advances in child development and behavior*, 5, 181-211. JAI.
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W.P. Dickson, *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Forrest-Pressley, D.L. & Gillies, L.A. (1983). *Children's flexible use of strategies during reading*. In M. Pressley e J.R. Lewin (EDs.).
- Frase, L.T. (1967). Learning from prose material: length of passage, knowledge of results and position of questions, *Journal of Educational Psychology*, 58, 266-272.
- Freeman, K. A., & Dexter-Mazza, E. T. (2004). Using self-monitoring with an adolescent with disruptive classroom behavior: Preliminary analysis of the role of adult feedback. *Behavior Modification*, 28(3), 402-419.
- Freder, G. (2003). Learning to learn, Revised Edition: *Strengthening study skills & brain power*. Melbourne, VIC, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student's mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of educational psychology*, 95(2), 306.
- Fulk, B. J. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1992). Mnemonic generalization training with learning disabled adolescents. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(2), 10.
- Fyfe E.R. (2016), Providing feedback on computer-based algebra homework in middle school classrooms. *Computers in Human Behavior*, 63, 568-574.

- Fyfe E.R. e Rittle-Johnson B. (2016a), Feedback both helps and hinders learning: the causal role of prior knowledge, *Journal of Educational Psychology*, 108, 82-97.
- Fyfe E.R. e Rittle-Johnson B. (2016b), *The benefits of computer-generated feedback for mathematics problem solving*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 147, 140-151.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one*, 9(2).
- Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). An Exploratory Study of Academic Goal Setting. Achievement Calibration and Self-Regulated Learning. *Journal of instructional psychology*, 29(4), 221.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex.
- Gerber N., McDermott R., Volkamer M., e Vogt J. (2016), *Understanding Information Security Compliance-Why Goal Setting and Rewards Might be a Bad Idea*. In HAISA, pp. 145-155.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Ghidoni, E., & Angelini, D. (2010). *La dislessia negli adolescenti e negli adulti*.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7, 478.
- Gielen S., Peeters E., Dochy F., Onghena P. e Struyven K. (2010), Improving the effectiveness of peer feedback on learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

- Gill, B. P. and Schlossman, S. L. 2004. Villain or savior? The American discourse on homework, 1850–2003. *Theory into Practice*, 43, 174–181.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of educational psychology*, 99(2), 297.
- Goyal A., Tanveer N. e Sharma P. (2017), *WhatsApp for teaching pathology postgraduates: a pilot study*, "Journal of pathology informatics" .
- Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *Elementary School Journal*, 1, 212–224.
- Goldston, D.B., Walsh, A., Arnold, E.M., Reboussin, B., Daniel, S.S., Erkanli, A., Nutter, D., Hickman, E., Palmes, G., Snider, E., & Wood, F.B. (2007). Reading problems, Psychiatric disorders, and functional impairment from mid to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1, 25-32.
- Goossens, L. (2006). Affect, emotion, and loneliness in adolescence. In S. Jackson e L. Gossens (a cura di), *Handbook of adolescent development* (pp. 135-153). New York, NY: Psychology Press.
- Gottlieb, N. H., & Green, L. W. (1984). Life events, social network, life-style, and health: An analysis of the 1979 National Survey of Personal Health Practices and Consequences. *Health Education Quarterly*, 11(1), 91-105.
- Greenham, S.L. (1999). Learning Disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Greer, R.D. & Ross, D.E. (2008), *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*, New York, Allyn & Bacon.

- Guaraldi, G., Valenti, A., & Genovese, E. (2018). *DSA: Dalla scuola superiore all'università. Percorsi per il successo formativo.*
- Gurrad, A. M., Weber, K. P., & McLaughlin, T. F. (2002). The effects of contingency contracting for a middle school student with attention deficit hyperactivity disorder during corrective reading lessons: A case report. *International Journal of Special Education, 17*(1), 26-32.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(4), 205-215.
- Hall, R. V., Cristler, C., Cranston, S. S., & Tucker, B. (1970). Teachers and parents as researchers using multiple baseline designs. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3*, 247-255.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal, 43*(2), 295-340.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology, 72*(1), 119-133.
- Hartley, J. (1998). *Learning and studying: a research perspective.* London: Routledge.
- Heffernan N. e Heffernan C. (2014), *The ASSISTments ecosystem: building a platform.*
- Higbee, K.L. (1979). Recent Research on Visual Mnemonics: Historical Roots and Educational Fruits. *Education & Educational Research, 49, 4*, 611-629.

- Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D.H. Schunk e B.J. Zimmerman (a cura di), *From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 57-85.
- Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junntila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 199-212.
- Horn, W.F., O' Donnell, J.P., & Vitulano, L.A. (1983). Long-term follow-up studies of learning disabled persons. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 542-555.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social indicators research*, 30(1), 71-82.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental child psychology*, 82(1), 2-28.
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescent with Learning Disabilities at risk?

- Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166.
- Iaia, M. (2018). Screening: identificazione precoce e prevenzione come bene comune= Screening: early identification and prevention as a common good. H-ermes. *Journal of Communication*, 11, 117-128
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Edizioni Erickson.
- İflazoğlu, A., & Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(1), 57-72.
- Kaplan A.M., e Haenlein M. (2010), Users of the world, unite! The challenges and that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.
- Katz, J., & Aspden, P. (1997). Motivations for and barriers to Internet usage: Results of a national public opinion survey. *Internet Research*, 7(3), 170-188.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kazdin, A. E. (1975). *Behavior modification in applied settings*. Homewood, IL: Dorsey Pres.
- Keith, T. Z., & Page, E. B. (1985). Homework works at school: National evidence for policy changes. *School Psychology Review*, 14, 35 1-359.

- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*(5), 373.
- Kelley, M. L., & Stokes, T. F. (1984). Student-teacher contracting with goal setting for maintenance. *Behavior Modification, 8*(2), 223-244.
- Kemp, N., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia, 15*(2), 105-128.
- King-Sears M.E., Evmenova A.S., e Johnson T. M. (2017), Using Technology for Accessible Chemistry Homework for High School Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(2), 121-131.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The journal of experimental education, 70*(2), 101-113.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2017). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*(1), 65-81.
- Kitsantas, A. e Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning, 4* (2), 97-110.
- Kluger A.N., e DeNisi A. (1998), Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edged sword. *Current Directions in Psychological Science, n.7*, pp. 67-72.
- Krause U., Stark R., e Mandl H. (2009), *The effects of cooperative learning and feedback*.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American psychologist, 53*(9), 1017.

- Lane, K.L., Carter, E.W., Pierson, M.R., & Glaeser, B.C. (2006). Academic, social and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*, 108-117.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology, 32*, 1-62. Academic Press.
- Lefly, D. L., & Pennington, B. F. (1991). Spelling errors and reading fluency in compensated adult dyslexics. *Annals of dyslexia, 41*(1), 141-162.
- Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010). The effects of self-monitoring with a MotivAider® on the on-task behavior of fifth and sixth graders with autism and other disabilities. *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children, 1*(1), 43.
- Legrenzi, P. (1997). *Manuale di Psicologia Generale*. Bologna: Il Mulino.
- Lenchner, O., Gerber, M. M., & Routh, D. K. (1990). Phonological awareness tasks as predictors of decoding ability: Beyond segmentation. *Journal of Learning Disabilities, 23*(4), 240-247.
- Lenhart, A., Jones, S., & Rankin McGill, A. (2008). Adults and video games data memo. *PEW Internet & American Life Project*. Retrieved May, 20, 2009.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). Teens, Video Games, and Civics: Teens' Gaming Experiences Are Diverse and Include Significant Social Interaction and Civic Engagement. *Pew internet & American life project*.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 595-611.

- Leone, C. M., & Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531-548.
- Ley, K., & Young, D.B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- Levy, D., Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., & Nielsen, R. K. (2014). Reuters Institute Digital News Report 2014. *Report of the Reuters Institute for the Study of Journalism*.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, 47(1), 233.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of educational psychology*, 97(2), 197.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Locke, E. A., Shaw, K. N, Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981) Goal setting and task performance: 1969-1980. *American Psychological Association*, 1, 125-152.

- Lubbers M.J., van der Werf M.P.C., Kuyper H., e Hendriks A.A.J. (2010), Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20, 203–208.
- Maag, J. W., Reid, R., & DiGangi, S. A. (1993). Differential effects of self-monitoring attention, accuracy, and productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 329-344.
- Mac an Ghail, M., & Haywood, C. (2006). *Gender, culture and society: Contemporary femininities and masculinities*. Macmillan International Higher Education.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Magni, F. (2015). L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). *Nuova Secondaria*, 32(9), 22-42.
- Mancini, G., & Gabrielli, G. (1998). *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica* (Vol. 20). Edizioni Erickson.
- Mansueti, E., & Cardellini, L. (2018). *Bisogni educativi speciali: il modello italiano nel contesto internazionale*.
- Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 13, 123-126.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2016). *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*. Relazione presentata al Convegno Internazionale SIRD Didattica e Saperi disciplinari, Milano, 1-2.
- Mariani, L. (1988). *Lingua e Nuova Didattica*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J., & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA

- and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 16(3), 439-476.
- Martin G., e Pear J. (2000), *Strategie e tecniche per il cambiamento: la via comportamentale*. McGraw-Hill libri Italia.
- Martínez, R.S. (2006). Social support inclusive middle school: Perceptions of youth with Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197-209.
- Martino, M., Pappalardo, F., Re, A., Tressoldi, P., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2011). La valutazione della dislessia nell'adulto. Un contributo alla standardizzazione della batteria dell'Università di Padova. *Dislessia*, 8(2), 119-134.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.
- Mason, L., & Arcaini, S. (2001). Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media e superiore. *Psicologia clinica dello sviluppo*, (3), 423-450.
- Masterman, L. (2005). *What Are Study Skills and How Are They Taught?*
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213.
- Mata, M. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). *Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors*. ISPA.
- Mattek, P. W., & Wierzbicki, M. (1998). Cognitive and behavioral correlates of depression in learning-disabled and nonlearning-disabled adult students. *Journal of clinical psychology*, 54(6), 831-837.
- McConaughy, S.H. (1986). Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 12-16. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 101-106.

- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 451-458.
- McMillan J.H. (2013), *Classroom Assessment: Pearson New International Edition: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Pearson Higher Ed.
- Meazzini, P., Cottini, L., Montagna, S., Lani, B., & Angelini, E. (1995). Caso o impegno? Locus of control e successo scolastico. *Psicologia e Scuola*, 75, 14-21.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 454-480.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6, 174-185.
- Miller, D. L. & Kelley, M. L. (1994) The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 73-84.
- Mitchem, K. J., & Richards, A. (2003). Students with learning disabilities. In F. Obiakor, C. Utley e A. Rotatori (a cura di), *Advances in special education: Effective education for learners with exceptionalities* (pp. 99-117). Oxford: Elsevier Science Ltd.

- Mitre, M., Marlin, B. J., Schiavo, J. K., Morina, E., Norden, S. E., Hackett, T. A., ... & Froemke, R. C. (2016). A distributed network for social cognition enriched for oxytocin receptors. *Journal of Neuroscience*, 36(8), 2517-2535.
- MIUR (2011). Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR (2018). Dati sugli scrutini 2017/18 - alunni con Disturbo Specifico d'Apprendimento.
- Moè A., & De Beni R. (1995). *Metodo di studio: Dalle strategie ai programmi metacognitivi*. In O. Albanese, P.-A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Moè A., & De Beni R. (2002). Stile attributivo, atteggiamento strategico e motivazione ad apprendere. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 6 (1), 7-37.
- Moè, A., & De Beni, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, 31-44.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. *Journal of learning disabilities*, 41(5), 417-436.
- Morisano, D., & Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever?. *Roepers Review*, 32(4), 249-258.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 277-290.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235-251.

- Motevalli, S., Roslan, S., Sulaiman, T., Sahandri, G., Hassan, N., & Garmjani M. (2013). New Study Skills Training Intervention for Students Who Suffer from Test Anxiety. *Asian Social Science*, 7, 85-96.
- Murai, H., & Nakayama, T. (2008). A one-year follow-up study on predictors of temporary leaves and drop-outs among students at a women's junior college. *Journal of epidemiology*, 18(1), 26-36.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2006). Examining the importance of social relationships and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39, 220-233.
- Nardi, A., 2015. Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 7-29.
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Newstrom, J., McLaughlin, T. F., & Sweeney, W. J. (1999). The effects of contingency contracting to improve the mechanics of written language with a middle school student with behavior disorders. *Child & family behavior therapy*, 21(1), 39-48.
- Nie, N. H., & Hillygus, D. S. (2002). The impact of Internet use on sociability: Time-diary findings. *It & Society*, 1(1), 1-20.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746.
- Odgers, C. L. (2018). Smartphones are bad for some adolescents, not all. *Nature*, 554(7693), 432.

- O'Leary, S.G., & Dubey, D.R. (1979). Applications of self-control procedures by children: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis*.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85-99.
- OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trento: Erickson.
- OMS, I. (1992). 10-Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, ed. it. a cura di Kemali, D., Maj, M., Catapano, F., Lobracc, S. & Magliano, L.
- Oubrayrie-Roussel N., e Safont-Mottay C. (2011), Adolescent homework management strategies and perceptions of parental involvement, *International Journal About Parents in Education*, 5, 78–85.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29, 344-354.
- Palmerio, L. (2018). *Ocse Pisa 2012. Contributi di approfondimento*. FrancoAngeli.
- Palmonari, A. (1993) *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Paquin, M. J. (1978). The effects of pupil self graphing on academic performance. *Education and Treatment of Children*, 5-16.
- Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131-142.
- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University Students with a Significant History of Reading Difficulties: What Is and Is Not Compensated?. *Exceptionality Education International*, 17(2), 195-220.

- Patri, A. (1925). *School and home*. D. Appleton.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology, 99*(1), 83.
- Pauk, W., & Ross, J. Q. (2010). *How to study in college* (10th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Peirce, R. S., Frone, M. R., Russell, M., Cooper, M. L., & Mudar, P. (2000). A longitudinal model of social contact, social support, depression, and alcohol use. *Health Psychology, 19*(1), 28.
- Pelanda, E. (1999). Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico. *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* (Milano, Raffaello Cortina Editore).
- Peleg, O. (2009). Text anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*, 11-20.
- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance Counselling, 39*, 161-177.
- Pelizzoni, I. (2017). *Studiare di più e meglio: un approccio evidence based per potenziare metodi e strategie di studio in allievi con Bisogni Educativi Speciali* (Doctoral dissertation, Università di Parma. Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società).
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Positive emotions in education*.
- Pellerey, M. (2003). Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi. *O. Albanese (Ed.), Percorsi metacognitivi. Milano, Italia: Franco Angeli*.

- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 37.
- Phil, R.O., & McLarnon, L.D. (1984). Learning Disabled Children as Adolescent. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 96-100.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).
- Pizzoli, C., Lami, L., Calmieri, A., & Solimando, M. C. (2011). Dyslexia and psycho-social outcomes: Academic attainments and psycho-social wellbeing in two samples of young dyslexic adults. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15(1), 95-122.
- Plant L. (2012), *Motivation and Feedback Influencing Change in the Goal-Setting Process*.
- Pressley M., Yokoi L., Van Meter P., Van Etten S., & Freebern G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9 (1), 1-38.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136(6), 741-752.
- Raiman L., Antbring R., e Mahmood A. (2017), WhatsApp messenger as a tool to supplement medical education for medical students on clinical attachment. *BMC medical education*, 17, 1-7.

- Rafferty, L. A., Arroyo, J., Ginnane, S., & Wilczynski, K. (2011). Self-monitoring during spelling practice: Effects on spelling accuracy and on-task behavior of three students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior analysis in practice, 4*(1), 37-45.
- Raffieuna, A., & Bosco, L. (2006). Strategie di screening della sindrome da DDAI nel contesto scolastico: uno studio pilota. *Psicologia clinica dello sviluppo, 10*(3), 445-472.
- Ravazzolo, C., De Beni, R., & Moè, A. (2005). Stili attributivi motivazionali. *Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai, 4*.
- Re, A.M., Ghisi, M., Guazzo, E., Boz, F., & Mammarella, I.C. (2014). Difficoltà psicologiche negli studenti universitari con dislessia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 2*, 279-290.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-223.
- Reynolds, J., & Werner, S. C. (1993). An alternative paradigm for college reading and study skills courses. *Journal of Reading, 272-278*.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5*(4), 227-248.
- Robinson, A. (1970). *Effective study*. New York: Harper & Row.
- Robinson, F. P. (1941). *Diagnostic and remedial techniques for effective study*.
- Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006a). The power of testing memory: basic research and implications for educational practice. *Prospectives on psychological science, 1*, 181-210.

- Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006b). Test enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychological science*, 17, 249-255.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments?. *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64.
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). *School drop out: Patterns, causes, changes and policies*. United Kingdom: University of Sussex.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Scala, S. (2010). La legge 8 ottobre 2010, N. 170 i disturbi specifici di apprendimento. *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 77.
- Schneider, V. I., & Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. (1983). Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviors. *Human Learning*, 2, 107-117.
- Schunk, D. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. (1985). Participation in goal-setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. H. (1982). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 51(2), 89-93.

- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology, 75*(6), 848.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school, 35-53*.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation and self-regulated learning. *Theory, Research and Applications*.
- Seijts, G. H., & Latham, B. W. (2001). Can goal orientation be induced? Further exploration of the state versus trait debate. In C. Sue-Chan (Chair), *Justice, efficacy, goal orientation, culture, and creativity: New findings in motivation*. Symposium conducted at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, St. Foy, Quebec, Canada.
- Selwyn, N. (2011). In praise of pessimism, the need for negativity in educational technology. *British Journal of Educational Technology, 42*(5), 713-718.
- Shenkman, H., & G. Cukras. (1985). *Effects of a metacognitive study training program on underprepared college students*. Rochester, NY: National Reading Conference Yearbook.
- Shklovski, I., Kiesler, S., & Kraut, R. (2006). The Internet and social interaction. *Computers, phones, and the Internet, 251-264*.
- Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 478-482.
- Simek, T. C., O'Brien, R. M., & Figlerski, L. B. (1994). Contracting and chaining to improve the performance of a college golf team: Improvement and deterioration. *Perceptual and motor skills, 78*(3), 1099-1105.

- Sinkavich, F.J. (1994). Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 172-182.
- Smith, S.E. (1994). Parent-initiated contracts: An intervention for school-related behaviors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 28(3), 182-187.
- Solanto, M. V., Hertz, S., Jacobson, M. S., Golden, N. H., & Heller, L. (1994). Rate of weight gain of inpatients with anorexia nervosa under two behavioral contracts. *Pediatrics*, 93(6), 989-991.
- Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.
- Stauffer, R.G. (1975). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper e Row.
- Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1997). *Beyond the classroom*. Simon and Schuster.
- Sternberg, R. J. (1998). Styles of thinking and learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 15-40.
- Steinkuehler, C. A., & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as “third places”. *Journal of computer-mediated communication*, 11(4), 885-909.
- Stella, G. (2010). Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione. *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 3.
- Stella, G., Ferrara, M., Scorza, M., Pia, Z. M., & Boni, C. D. (2018). *DSA e memoria di lavoro*.
- Stella, G., Franceschi, S., & Savelli, E. (2009). Disturbi associati nella dislessia evolutiva: uno studio preliminare. *Dislessia*, 6, 31-49.

- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization 1. *Journal of applied behavior analysis*, 10(2), 349-367.
- Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Disabilities*, 23(1), 7-32.
- Strahun, J., O'Connor, A., & Peterson, R. L. (2013). *Behavior Contracting*.
- Strang, H. R., Lawrence, E. C., & Fowler, P. C. (1978). Effects of assigned goal level and knowledge of results on arithmetic computation: A laboratory study. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 446.
- Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B., & Rosário, P. (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 417-424.
- Suárez N., Rosário P., Vallejo G., Cerezo R., e Valle A. (2015), *Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement* "The Journal of Educational Research".
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with ld a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532.
- Swanson, H. L., & Malone, S., (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.

- Tabberer, R. (1987). *Study and information skills in schools: British Library R&D report 5870* (Vol. 5870). Nfer-Nelson.
- Tasdemir, M. (2010). The effects of the REAP reading comprehension technique on students' success. *Social behaviour and personality: an international journal*, 38, 4.
- Terreni, A., & Campiotti, E. (1999). Deficit metacognitivi nell'attività di studio di adolescenti con sintomatologia depressiva. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3(1), 61-80.
- Thomas, E.L., & Robinson, H.A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Thomas, K. (1994). Teaching study skills. *Education + Training*, 36, 1.
- Tirelli, V. (2015). *Homework e Study Skills: verso un intervento efficace e socialmente significativo* (Doctoral dissertation, Università di Parma. Dipartimento di Psicologia).
- Tiruneh, D. T (2014). The effect of explicit reading strategy instruction on reading comprehension of upper primary grade students. *International Journal of Education*, 6(3), 81-100.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221-232.
- Tomada, G., Schneider, B. H., de Domini, P., Greenman, P. S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 314-322.

- Tomada, G., Tonci, E., & Salteri, M. (2009). Insuccesso scolastico e comportamento antisociale in adolescenza: Uno studio longitudinale. *Psicologia clinica dello sviluppo, 13*(1), 81-96.
- Toney, L. P., Kelley, M. L., & Lanclos, N. F. (2003). Self-and parental monitoring of homework in adolescents: Comparative effects on parents' perceptions of homework behavior problems. *Child & Family Behavior Therapy, 25*(1), 35-51.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and instruction, 17*(3), 265-285.
- Toso, C., & Mammarella, I. C. (2016). La class-action degli psicologi veneti per la diagnosi dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. *Psicologia clinica dello sviluppo, 20*(2), 305-318.
- Trammel, D. L., Schloss, P. J., & Alper, S. (1994). Interventions: Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities, 27*(2), 75-81.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2008). Significatività clinica negli studi di efficacia dei trattamenti per i disturbi dell'apprendimento: una proposta. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 12*(2), 289.
- Tressoldi, P., & Cornoldi, C. (2007). Dislessia e disturbi della scrittura. *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento, 77-97*.

- Tressoldi, P.E., Vio, C., Lorusso, M.L., Facoetti, A., & Iozzino, R. (2003). Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7(3), 481-493.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the Kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 87-96.
- Valas, H. (1999). Students with Learning Disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3), 205-212.
- Varni, J. W., & Henker, B. (1979). A self-regulation approach to the treatment of three hyperactive boys. *Child Behavior Therapy*, 1(2), 171-192.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk. *time-Wednesdays 3: 20-6: 00 pm*.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning in students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608.

- Vaughn, S., McIntosh, R., & Spencer-Rowe, J. (1991). Peer rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research Practice, 6*(2), 83-88.
- Vaughn, S., McIntosh, R., Shumm, J. S., Haager, D., & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendship revisited. *Learning Disabilities Research Practice, 8*(2), 82-88.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research, 59*(2), 203-228.
- Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in cognitive sciences, 14*(2), 57-63.
- Vio, C., Tressoldi, P.E., & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Vitale, G. (2018). Processi generativi nel recupero del drop out scolastico: un caso nella formazione professionale iniziale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 15*(2), 353-366.
- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities. A review of literature. *Journal of Learning Disabilities, 23*(1), 52-144.
- Voorhis, F. L. V. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of advanced academics, 22*(2), 220-249.
- Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. 1964. NY: John Wiley & sons, 45.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school

- climate and behavioral problems. *Journal of Research on adolescence*, 20(2), 274-286.
- Wellman, B., & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: Community ties and social support. *American journal of Sociology*, 96(3), 558-588.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with Learning Disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30.
- Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(3), 100-105.
- Williams, D., Yee, N., & Caplan, S. E. (2008). Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of computer-mediated communication*, 13(4), 993-1018.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wood, E., Motz, M., & Willoughby, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90, 698-704.
- Wooten, S.H. (1999). *Study Skills for College Students: Underprepared or Returning Adult Learner*.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Xu, J. (2009). School Location, Student Achievement, and Homework Management Reported by Middle School Students. *School Community Journal*, 19(2), 27-43.

- Xu J. (2011). Homework completion at the secondary school level: a multilevel analysis, *The Journal of Educational Research*, 104, 171–182.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.
- Xu J., e Wu H. (2013), Self-Regulation of homework behavior: homework management at the Secondary School level, *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13.
- Yang, F., e Xu, J. (2014). Examining the Psychometric Properties of the Homework Management Scale for High School Students in China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-10.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*.
- Yee, N. (2006). The demographics, motivations, and derived experiences of users of massively multi-user online graphical environments. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 15(3), 309-329.
- Zhang Z., e Jia M. (2013), How can companies decrease the disruptive effects of stretch goals? The moderating role of interpersonal- and informational- justice climates, *Human Relations*, 66 (7), 993-1020.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328).  
Routledge.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). *The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice*.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

#### **SITOGRAFIA**

<http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>

[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml)

[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)



## APPENDICE A

*Strumento di misurazione del comportamento on task, attraverso il Whole Interval Recording*

### PRE

Data intervallo	Osservatori	+ allievo on task (da seduto: scrive, guarda il foglio, fa domande pertinenti, corregge)	TOT	I.O.A

### POST

Data intervallo	Osservatori	+ allievo on task (da seduto: scrive, guarda il foglio, fa domande pertinenti, corregge)	TOT	I.O.A

## APPENDICE B

### Checklist di osservazione dei comportamenti di studio e organizzazione

TICE live&learn

#### Checklist



NOME STUDENTE \_\_\_\_\_

mese: \_\_\_\_\_

ORGANIZZAZIONE	materia studio	materia pratica	STRATEGIE di STUDIO	materia studio
	.....	.....		.....
sceglie un posto opportuno per il cellulare			sfoglia il materiale prima di iniziare lo studio	
si siede/è pronto per iniziare in meno di 5' dall'inizio dell'ora prefissata			sottolinea il testo	
ha con sé quaderni/materiali utili per lo studio			scrive parole chiave a lato del testo/ costruisce mappe	
organizza in autonomia il lavoro per la giornata con pause			si pone domande scritte/orali rispetto al materiale studiato	
produce/dice una stima dei tempi necessari per lo studio			risponde alle domande che si è posto in precedenza	
inizia il compito in autonomia entro 10"			ripete il testo studiato	
crea/richiede strumenti compensativi				
porta a termine il compito in autonomia con/senza lo strumento compensativo				
inizia ed esegue in autonomia tutti i compiti successivi				
svolge i compiti con postura ed espressione adeguata				
organizza il lavoro a lungo termine (sett/mese)				
ripone il materiale utilizzato				

## APPENDICE C

*Esempio di layout mensile per utilizzare la strategia di Goal Setting*

Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato	Domenica
31	1	2	3	4	5	6
			studio Storia cap 1 4 pg.	studio Storia cap 1 4 pg.	studio Storia cap 2 4 pg.	
7	8	9	10	11	12	13
studio Storia cap 2 3 pg.	compiti Mate ripasso Storia	Verifica Storia cap.1-2 <b>compiti Mate:</b> pg.201 n. 6-7-9	studio Scienze 5 pg compiti Inglese	studio Scienze 6 pg <b>compiti Inglese:</b> pg.21 n. 5-6	ripasso Scienze	
14	15	16	17	18	19	20
Interrogaz. Scienze (da pg. 56 a pg. 66)	compiti Mate	esercizi Mate <b>compiti Mate:</b> pg. 202 n. 12-13-15-16	Verifica Matematica (eq. II grado) studio Arte pg. 4-14	studio Arte pg. 15-25	studio Arte pg. 26-34	
21	22	23	24	25	26	27
ripasso Arte	Interrogaz. Arte (da pg. 4 a pg. 34)					
28	29	30	1	2	3	4





