

Strategie di apprendimento e allievi  
con bisogni educativi speciali.  
Alcuni dati di ricerca nella scuola primaria.  
*Learning strategies and students  
with special educational needs.  
Some specific research data in primary school.*

Lucia Chiappetta Cajola, Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo  
Università degli Studi Roma Tre

*Abstract*

Il progetto di ricerca illustrato indaga se gli allievi di classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con BES, sono posti nelle condizioni per acquisire strategie di apprendimento consapevoli ed autodirette ai fini dello studio. I risultati evidenziano differenze relative alle competenze strategiche di autodirezione nell'apprendimento tra le due tipologie di allievi (con o senza BES) e mettono in luce che la scuola non sempre promuove lo sviluppo di tali competenze per entrambe le tipologie medesime.

*Parole chiave:* autodirezione, autoregolazione, strategie di apprendimento, bisogni educativi speciali.

*Abstract*

The illustrated research project investigated if pupils in fifth grade of Italian primary school, also attended by pupils with SEN, have been placed in the conditions to acquire conscious and self-directed learning strategies for the purpose of the study. The results highlight differences about the acquisition of strategic self-direction skills in learning between the pupils with SEN and pupils without SEN. In addition, the results highlight that the schools don't always promote the development of these skills for any kind of pupils.

*Key words:* self-direction, self-regulation, learning strategies, special educational needs.

*Autodirezione ed autoregolazione nell'apprendimento*

Imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento e nello studio (Brockett & Hiemstra, 1991; Pellerey, 2013; Zimmermann, 2013) è una delle competenze di base (Consiglio dell'Unione europea, 2018) nella costruzione dell'individuale metodo per studiare. Acquisire strategie<sup>21</sup> di apprendimento autodiretto permette infatti di “acquisire, in modo significativo, stabile e fruibile, conoscenze (concetti, teorie, fatti), abilità e disposizioni interne (atteggiamenti, convinzioni, valori), riuscendo ad utilizzarle al meglio nell'affrontare con un sufficiente grado di autonomia un compito (un'attività, una situazione o un problema) impegnativo, complesso e inconsueto” (Ottone, 2014:16) come è quello dello studio.

L'apprendimento autodiretto può essere considerato, secondo il modello ciclico e multidimensionale di Zimmerman (2013), in tre fasi correlate. Nella prima fase, l'allievo prepara un suo progetto di studio e anticipa l'azione dello studiare ponendosi degli obiettivi; nella seconda, svolge il compito e mette in atto processi di auto-controllo e di auto-osservazione, dunque, valuta e regola sé stesso; nella terza, attiva un'auto-riflessione sui risultati del suo studio, sulle cause dei suoi successi e insuccessi che lo porta ad un'autovalutazione della sua attività di apprendimento in generale.

Il processo di dirigere se stessi nell'apprendimento, ovvero l'apprendimento autodiretto, include, pertanto, la capacità di autodeterminarsi e di autoregolarsi. L'autoregolazione prevede l'attività di monitoraggio, direzione e valutazione dell'azione di studio, laddove la componente motivazionale, gioca un ruolo fondamentale. Allo stesso tempo, prevede il controllo della coerenza e dell'orientamento dell'azione medesima, al fine di regolarne il funzionamento. Si tratta, a ben vedere, di possedere sottocompetenze che si riferiscono alle varie dimensioni dell'apprendimento, quali quella cognitiva, metacognitiva ed emotivo-motivazionale.

L'autodeterminazione è la “dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione” di studio (Ottone, 2014:16-17), e comprende la motivazione e la progettazione anche esistenziali. L'allievo autoregolato è in grado di attivare un processo proattivo che gli permette di organizzare in modo costante l'attività di studio e di gestire le condizioni contestuali, emotive e comportamentali. Ciò lo porta ad operare sia sul piano cognitivo, sia metacognitivo ed emotivo-motivazionale e ad essere mosso da elevato senso di ed autoefficacia (Bandura, 2000).

In questa prospettiva, si comprende bene come “quando l'allievo è in grado di dirigere sé stesso è altresì capace di attivare un comportamento strategico, in termini di gestione, progettazione e decisione nello studio, ed un atteggiamento proattivo, volitivo e metacognitivo verso le diverse forme di apprendi-

---

<sup>21</sup> Con il termine strategia ci si riferisce alla modalità, finalizzata, regolare e controllata (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993), che viene utilizzata dallo studente a seguito di una scelta tra opzioni.

mento” (Traversetti, 2018: 225). L’allievo autodiretto, quindi autodeterminato ed autoregolato, matura un atteggiamento strategico e consapevole, ed un’adeguata motivazione intrinseca che alimenta la spinta ad apprendere e studiare (Borkowski & Muthukrishna, 2011). Tale atteggiamento, proprio grazie allo sviluppo di una tale motivazione intrinseca, promuove la tendenza a raggiungere obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione, consentendo all’allievo di acquisire soglie di abilità sistemiche relative alla capacità di padroneggiare tanto dimensioni logiche quanto dimensioni esperienziali.

### *L’apprendimento strategico per lo sviluppo del metodo di studio*

Nell’ambito della cornice metodologico-interpretativa fin qui delineata, l’acquisizione di strategie di apprendimento autodiretto ed autoregolato ai fini dello studio rappresenta lo strumento per lo sviluppo di una progettualità formativa (Alberici & Serreri, 2003) in grado di guidare lo sviluppo e l’impiego di competenze cognitive, sociali ed emotivo-motivazionali, che sono alla base anche delle componenti fondamentali del metodo di studio (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016, 2017).

Queste ultime riguardano, infatti, le strategie cognitive e di apprendimento, le strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro di studio e le strategie di gestione delle emozioni legate allo studio. Se l’allievo sviluppa tali strategie, promuove un apprendimento autodiretto e mette in atto un atteggiamento attivo in grado di monitorare in itinere il suo andamento scolastico (Pressley et al. 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso et al., 2012; Pellerey, 2013; Ottone, 2014).

Borkowski (1988), a tale riguardo, ha sintetizzato dieci caratteristiche dello studente strategico:

*Tab.1: Le caratteristiche dello studente strategico (Borkowski, 1988).*

<p>1 Conosce un gran numero di strategie utili all’apprendimento. 2 Capisce quando, dove e perché queste strategie sono importanti. 3 Sceglie le strategie con saggezza e le applica operando un monitoraggio. 4 È intrinsecamente motivato. 5 Aderisce ad una visione incrementale della crescita della mente. 6 Non ha paura dell’insuccesso; infatti, comprende che l’insuccesso è indispensabile per raggiungere il successo. 7 Non è ansioso di fronte ad una prova, ma piuttosto vede le prove come occasione per imparare. 8 Crede nello sforzo attentamente organizzato. 9. Rispetta ed apprezza la diversità del talento umano (utilizza sè stesso piuttosto che altri come pietra di paragone per giudicare il successo). 10 È sostenuto in tutti i punti sopraelencati da genitori, scuola e società in genere.</p>
--

Da tale profilo si nota come lo studente strategico utilizzi, appunto, strategicamente, le sue risorse cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo-motivazionali per apprendere e per studiare. In tal modo, è in grado di assumere un buon atteggiamento metacognitivo, monitorando le sue operazioni mentali, acquisendo strategie di apprendimento che lo conducono ad un atteggiamento flessibile e ad una buona disposizione verso lo studio in generale.

E quindi “implicita l’idea che la conoscenza di strategie di studio non è per se stessa efficace, se non è affiancata da un’adeguata disposizione verso l’apprendimento e da un buon monitoraggio” (Cornoldi, 1995: 334).

### *Gli allievi con bisogni educativi speciali e lo studio*

In seno alla tematica relativa all’importanza dell’acquisizione di strategie di apprendimento autodiretto ed autoregolato finalizzate allo sviluppo del metodo di studio in un contesto di *inclusive education* vale precisare che la classificazione dell’*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ha sviluppato un sistema tripartito in cui la molteplicità e la pluralità delle diversità e delle differenze sono state ricondotte al concetto di bisogno educativo speciale (BES). Tenendo conto dei diversi approcci educativi nazionali e sulla base dell’*International Standard Classification of Education* (ISCED) 1997, rivisitata nel 2011<sup>22</sup>, gli allievi con BES sono “coloro i quali non possono beneficiare dell’istruzione scolastica prevista per alunni della stessa età senza che vengano attivate risorse aggiuntive (pubbliche o private) tali da aiutare gli alunni in difficoltà ad accedere più efficacemente al programma educativo” (OECD, 2005: 3).

In questo quadro, l’OECD ha ricondotto l’ampia gamma delle categorizzazioni di BES a tre macrocategorie sovranazionali (*Disability, Difficulty, Disadvantage-DDD*) che riguardano, nello specifico:

1. Categoria A allievi con disabilità attribuibili a patologie di tipo organico (sensoriali, motorie, neurologiche).
2. Categoria B allievi con difficoltà determinate da problemi di carattere emotivo e comportamentale, o da disturbi dell’apprendimento.
3. Categoria C allievi con svantaggi causati da un background socio-economico, linguistico e/o culturale.

Gli allievi con bisogni educativi speciali relativi alle diverse categorie possono presentare difficoltà nella costruzione di un adeguato metodo di studio, a causa di una grande varietà di possibili carenze (di tipo strumentale, di base,

---

<sup>22</sup> *Revision of the International Standard Classification of Education* (ISCED). La revisione del 2011, utilizzata a partire dal 2014, è stata approvata dalla Conferenza generale dell’UNESCO ed è reperibile all’indirizzo: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO>.

di attenzione e memoria, di comprensione del testo, ecc.), che si manifestano a partire dalla scuola primaria quando “la richiesta di apprendimento aumenta e supera le limitate capacità dell’individuo” (American Psychiatric Association, 2014:80), e nel momento in cui il libro di testo (L.53/2003; D. Leg.vo 59/2004; Miur, 2012b) rappresenta il veicolo principale di apprendimento e di studio disciplinare.

Studi scientifici (Roediger & Karpicke, 2006; Roher & Pashler 2010; Cornoldi & Zaccaria 2011) e indicazioni normative (Miur, 2011, 2012a), inoltre, hanno dimostrato e messo in evidenza che la mancanza del metodo di studio può mettere in seria difficoltà l’allievo con BES inducendolo ad atteggiamenti demotivanti e rinunciatari, fattori, questi, che incidono fortemente sul *drop out* (Miur, 2011).

### *Il progetto di ricerca*

Il progetto di ricerca, a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ha indagato, insieme ad altri aspetti<sup>23</sup>, il grado di consapevolezza e di capacità di dirigere sé stessi nei processi di apprendimento e di studio a cui sono giunti gli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria (tot.n.199), compresi gli allievi con BES (tot.n.15), di 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 8 scuole. A tal fine, si è impiegato come strumento di rilevazione dei dati<sup>24</sup> il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*<sup>25</sup> di Pellery (2015), costituito da un questionario di 46 items specifici. Il QSAr è elaborato in 8 fattori: 4 riguardanti gli aspetti cognitivi e 4 relativi a quelli affettivo-motivazionali.

Il grafico 1 illustra, in particolare, i risultati relativi al fattore C2 “Strategie

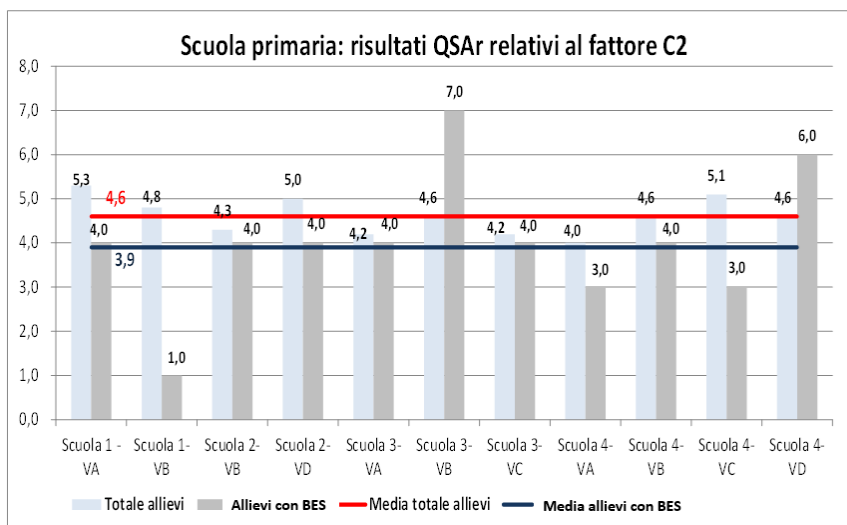
<sup>23</sup> Il progetto di ricerca perseguiva, infatti, i seguenti obiettivi: -Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento. 1. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell’individuale metodo di studio. 2. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni. 3. Mettere in relazione l’incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento dell’allievo con DSA nella classe e nella scuola. 4. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio.

<sup>24</sup> Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nel contesto della ricerca si annoverano: *Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, documentazione delle scuole, *Core set Nuovo Index/ICF-CY Allievi* (Chiappetta Cajola, 2015), *Core set ICF-CY Insegnanti* (Chiappetta Cajola, 2015), *Questionario per genitori* (Friso et al., 2012).

<sup>25</sup> Esso deriva dal QSA (Pellery, 1996), rivolto a studenti delle classi della scuola secondaria di secondo grado che, a seguito di uno specifico interesse manifestato dagli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in merito al tema dell’autovalutazione delle competenze strategiche di autoregolazione (Margottini, 2017), è stato successivamente elaborato in una versione ridotta.

auto-regolative” che, come si è detto, risulta molto importante in relazione allo sviluppo del metodo di studio.

Graf. 1: Risultati del QSAr relativi al fattore C2 delle classi quinte di scuole primarie.



Il grafico 1 mostra che la media dei valori relativi allo sviluppo delle strategie auto-regolative, riferite alla capacità di portare a termine in maniera sistematica i propri impegni sia degli allievi con BES sia degli altri allievi della classe è inferiore al valore 5 (3,9 vs 4,6: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,134) che, nella scala proposta dallo strumento, è il valore medio di riferimento. Ciò ad indicare una difficoltà della maggior parte degli allievi delle classi campione in questo fattore.

Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per gli allievi con BES e per gli altri allievi è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di performance (Traversetti, 2018): una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con BES e gli altri allievi, anche se inferiore al valore 5 (scuola 2 VB: 4,0 vs 4,3; scuola 3 VA: 4,0 vs 4,2; scuola 3 VC: 4,0 vs 4,2); una situazione in cui il risultato degli allievi con BES è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe con punteggi superiori al valore 5 (scuola 3 VB: 7,0 vs 4,6; scuola 4 VD: 6,0 vs 4,6); una situazione in cui i risultati migliori sono conseguiti dagli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con BES (scuola 1 VA: 5,3 vs 4,0; scuola 1 VB: 4,8 vs 1,0; scuola 2 VD: 5,0 vs 4,0; scuola 4 VA: 4,0 vs 3,0; scuola 4 VB: 4,6 vs 3,0; scuola 4 VC: 5,1 vs 3,0).

Molto interessante è il punteggio rilevato dagli allievi con BES della classe VB della scuola 3 (VB: 7,0 vs 4,6; VD: 6,0 vs 4,6) e VD della scuola 4, i quali

fanno registrare esiti superiori al valore 5 e al punteggio degli altri allievi della classe. Evidentemente, in queste classi gli insegnanti promuovono negli allievi con BES l'autoregolazione nello studio tale da permettere loro di organizzarsi al meglio e di utilizzare in modo personale e flessibile gli strumenti compensativi a loro disposizione.

### *Considerazioni conclusive*

Nel complesso della ricerca, e in particolare nei dati qui rappresentati, si evidenzia che la scuola primaria non promuove l'acquisizione di strategie di insegnamento-apprendimento mirate allo sviluppo di capacità di autodirezione e di autoregolazione nell'apprendimento e nello studio. Pur in considerazione della necessità di indagini che coinvolgano un campione più esteso e tenendo conto anche dei risultati pubblicati in altre sedi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, & Traversetti, 2017; Traversetti, 2018), è possibile affermare che la scuola primaria necessita di adeguare maggiormente le proprie azioni inclusive per promuovere lo sviluppo dell'apprendimento autodiretto e del metodo di studio, da parte di tutti gli allievi della classe e degli allievi con BES.

## Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A., & SERRERI, P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*. Roma: Monolite Editrice.
- APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- BORKOWSKI, J.G. (1988). Metacognizione e acquisizione di forza (“empowerment”): implicazioni per l’educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. In Cornoldi, C., Vinello R. (a cura di) (1988). *Handicap, comunicazione e linguaggio*. Bergamo: Juvenilia.
- BORKOWSKI, J.G., & MUTHUKRISHNA, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- BROCKETT, R.G., & HIEMSTRA, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., CHIARO, M., RIZZO, A.L., & TRAVERSETTI M. (2017). Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo. *Lifelong Lifewide Learning*, vol.12, n. 29, 59-77. (<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL>).
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & TRAVERSETTI, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l’inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14,127-151.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & TRAVERSETTI, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- COHEN L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge.
- CORNOLDI, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- CORNOLDI, C. DE BENI, R., & GRUPPO MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- CORNOLDI, C., & ZACCARIA, S. (2011). *In classe ho un bambino che...* Firenze: Giunti Scuola.
- CRESWELL, J.W., & PLANO CLARK, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: CA, Sage.
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*.
- FRISO, G., AMADIO, V., RUSSO, M.R., CORNOLDI, C. ET AL. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- LEGGE 28 MARZO 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- LUMBELLI, L. (2006). Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In J.H. McMillan, S. Schumacher (2013), *Research in education*. Lavoisier: SaS.



- MARGIOTTA, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando editore.
- MARGIOTTA, U. (a cura di) (2012b). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando editore.
- MARGOTTINI, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile. In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello, *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando editore, 293-312.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012a). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012b). C.M. 2581/2012. *Oggetto: Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015*.
- MOÈ, A., CORNOLDI, C., & DE BENI, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59: 567-576.
- OECD (2005). *Communications Outlook 2005*, OECD Publishing.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PELLERAY, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- PELLERAY, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 479-497.
- PELLERAY, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. ([www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)).
- PRESSLEY M. YOKOI L., VAN METER P., VAN ETTEN S., & FREEBERNE 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, 1-38.
- ROEDIGER, H.L., & KARPICKE, J.D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Scienze*, 1, 3, 181-210.
- ROHER, D., & PASHLER, H. (2010). *Recent Research on Human Learning Challenges Conventional Instructional Strategies*. *Educational Researcher*, 39, n. 5, 406-412.
- TRAVERSETTI, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio/Students with Learning Difficulties: self-directed learning and study method. In A. M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa MultiMedia, 223-238.

ZIMMERMAN, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48, 3, 135-147.