

La consapevolezza della capacità di dirigere sé stessi nella costruzione del metodo di studio degli allievi della classe e con disturbi specifici di apprendimento. Alcuni dati sulla scuola primaria e secondaria di primo grado tratti dal QSAr.
The awareness to direct yourself for the construction of the study method of the students of the class and students with specific learning disorders. Some data from the QSAr about primary and secondary school.

Marianna Traversetti
Università degli Studi dell'Aquila

Abstract

La capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento è la condizione indispensabile per acquisire un personale metodo di studio. Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) hanno difficoltà ad acquisire tale capacità, a causa delle deficitarie abilità strumentali e di base. Il contributo presenta un progetto di ricerca sulle percezioni, degli allievi di classi quinte di scuola primaria e prime di scuola secondaria di primo grado, compresi gli allievi con DSA, del proprio modo di dirigere sé stessi nell'apprendimento e nello studio.

Parole chiave: metodo di studio, disturbi specifici di apprendimento, apprendimento strategico.

Abstract

The ability to direct yourself in learning is the indispensable condition for acquiring a personal study method. Pupils with specific learning disabilities (SLD) don't easily acquire this ability due their poor skills. The paper presents a research project about the perceptions of pupils in fifth grade of primary school and in first grade of secondary school (including students with DSA), and about their way of directing themselves in learning and in studying.

Key words: study method, specific learning disorders, strategic learning.

La scuola e il metodo di studio

Tra i criteri metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa, le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (MIUR, 2012a) annoverano la promozione della "consapevolezza del proprio modo di apprendere al fine di imparare ad apprendere" (ivi: 35). Tale consapevolezza richiede, da parte dell'allievo, sia il riconoscimento delle eventuali difficoltà personali incontrate e delle strategie adottate per superarle, sia degli errori e della necessità di cogliere le motivazioni di un possibile insuccesso scolastico. Questa disposizione verso lo studio permette di migliorare la propria capacità di apprendimento e la propria autonomia, poiché sollecita ad un atteggiamento proattivo e metacognitivo di monitoraggio continuo dei propri punti di forza e di debolezza (Pressley et al. 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso et al., 2012; Pellerey, 2013).

Per accompagnare l'allievo in questo processo, occorre che egli "sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti" (MIUR, 2012a: 35).

È quindi chiamata in causa la scuola, attraverso la realizzazione di un ambiente di apprendimento (Bronfenbrenner, 1986; Dewey, 1984) in grado di porre l'allievo nelle condizioni di stimare le proprie capacità e le proprie carenze, e di trarne le giuste considerazioni per migliorare.

L'azione degli insegnanti va diretta, di conseguenza, a stimolare l'allievo a conoscersi e riconoscersi mentre studia, a ricavare informazioni sulle proprie potenzialità ed attitudini, sulle strategie di apprendimento che impiega, aiutandolo così a divenire più consapevole del suo impegno ed a controllare la propria attività. "E', questa, un'operazione educativa che non può non imprimere un segno notevole e, tutto positivo, sulla costruzione progressiva e responsabile della persona dell'alunno e dello studente" (Mondelli, 2013: 14).

In generale, infatti, tale operazione consente di orientare le attività di apprendimento e di studio all'acquisizione delle conoscenze e competenze, e al miglioramento della qualità dell'esperienza scolastica. In particolare, si tratta, "di uno degli obiettivi formativi più importanti da conseguire, che è quello di fornire a ciascun allievo un bagaglio di strumenti cognitivi, di convinzioni motivazionali e di interessi intrinseci indispensabili per avviarlo ad una molteplicità di esperienze, scolastiche e non. Essere posti nelle condizioni di attingere da questo bagaglio per trarre le risorse utili ad acquisire conoscenze, ad apprendere ed a coltivare abilità per sé stessi o per migliorare la propria vita (Bandura, 2000), è indubbiamente indispensabile per poter sviluppare e potenziare nel tempo un personale metodo per affrontare lo studio" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017: 15-16)

Lo sviluppo e il potenziamento del metodo di studio consente pertanto all'allievo di essere in grado di continuare ad apprendere lungo il corso della vita

(Consiglio dell'Unione europea, 2018), ciascuno “con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalle reti di relazioni che legano alla famiglia e agli ambiti sociali” (Miur, 2012a: 9).

In questa prospettiva, imparare a dirigere il proprio apprendimento e il proprio studio “significa estendere le proprie potenzialità di apprendimento e di formazione, nonché agire sulla propria vita e sugli oggetti di conoscenza attraverso un'azione trasformativa, accrescendo il proprio protagonismo e la propria autonomia. L'apprendimento si trasforma, infatti, lungo l'intero corso della vita (*lifelong*), situandosi nello spazio virtuale dei vari e differenti contesti (*lifewide*), e avvalendosi delle personali risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive scaturite dall'interazione con gli altri (Dozza 2012)” (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017: 17).

È sulla base di tale sfondo pedagogico che gli insegnanti sono chiamati a dirigere l'allievo nel suo apprendimento ed a condurlo ad autodirigersi, attraverso la consapevolezza dell'acquisizione di tale autodirezione, sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello organizzativo, emotivo e motivazionale.

Apprendere strategicamente per sviluppare le componenti del metodo di studio

Come si è detto, il metodo di studio si sviluppa nell'ambito di un processo di apprendimento caratterizzato da fattori di ordine strategico⁵⁴ che permettono la promozione di un atteggiamento attivo da parte dell'allievo, tale da consentirgli di monitorare e valutare l'apprendimento stesso.

Dunque, apprendere con strategia permette di giungere al successo scolastico, mediante un comportamento a più livelli: cognitivo, metacognitivo e motivazionale.

Alcuni studi (Wood, Motz, & Willoughby, 1998; Ley & Young, 1998) hanno documentato come l'allievo strategico possieda flessibilità nell'impiego delle strategie di studio, che lo porta a saper schematizzare, elaborandole, le informazioni ricavate dal materiale di studio e ad utilizzare tecniche di analisi del testo. Ciò gli consente di adattare le proprie abilità e conoscenze alle diverse situazioni di apprendimento (Moè & De Beni, 2000; Chemers Hu & Garcia, 2001), autoregolando l'attività di studio stessa (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998) e la sua organizzazione (Moè & De Beni, 2000) e nel contempo, procedendo all'autovalutazione del suo operato (Drew & Watkins, 1998).

Tale adattamento metodologico-organizzativo è direttamente riconducibile

⁵⁴ Si possono enucleare “sei competenze strategiche fondamentali di seguito elencate. 1) Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento. 2) Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà. 3) Competenza strategica nel gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione. 4) Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi [...]. 5) Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa [...]. 6) Competenza strategica in ambito motivazionale” (Pellerey, 2010, pp.87-90).

allo sviluppo di un adeguato stile attributivo⁵⁵ basato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè & De Beni, 2002), che conduce l'allievo a raggiungere obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999), mosso da un'elevata motivazione intrinseca e da senso di autoefficacia (Wolters, 1998; Bandura, 2000).

Per comprendere pienamente la valenza dell'apprendere strategicamente è infatti possibile fare riferimento al concetto di *reti di padronanza* (Margiotta, 1987), che definisce il rapporto tra *abilità generali*, *abilità specifiche* e/o *di base* e i *traguardi di apprendimento* stabiliti da ogni ordine e grado di scuola (Miur, 2012a). In ragione di tale concetto, Margiotta analizza l'apprendimento che avviene a scuola come uno *spazio topologico* i cui *vettori* fondamentali sono costituiti dall'*imparare a studiare*, dall'*imparare a ragionare* e dall'*imparare ad imparare*.

Tale concetto è dunque riferibile, a sua volta, al processo di acquisizione del metodo di studio, in quanto i vettori vengono a svilupparsi sia mediante le discipline del curriculum sia attraverso le modalità con le quali l'allievo si adegua a queste, studiandole (Traversetti, 2018).

In questa prospettiva epistemologica, le funzioni cognitive sottese all'apprendimento delle diverse discipline mettono in relazione le *abilità di base* e le *abilità complesse* (Margiotta, 1997), attribuendo all'apprendimento medesimo il carattere metacognitivo. Ciascun apprendimento si acquisisce, infatti, sia attraverso la raccolta di informazioni sia attraverso un processo metacognitivo che genera la cosiddetta mappa cognitivo-semantica. Si tratta di "una cartina mentale di una zona dell'esperienza. Contiene gli oggetti, la conoscenza del loro uso e funzione, la dislocazione assoluta e reciproca, e numerose altre nozioni obiettive. Contiene, inoltre, conoscenze soggettive, ossia gli elementi di valutazione e di giudizio personale sulle nozioni obiettive. È il disegno in sé della cartina mentale e il processo stesso di disegno; rappresenta dunque sia la conoscenza che la cognizione, sia gli apprendimenti che le modalità di apprendimento" (ivi, p. 241).

Lo sviluppo delle abilità di base e complesse permette quindi l'acquisizione della capacità di padroneggiare tanto abilità logiche quanto esperienziali, e di sviluppare il metodo di studio, mediante l'attivazione di competenze, che possono presentarsi sotto forma di varia natura, per evolversi in una direzione strategica. È in questo senso che l'allievo assume un carattere strategico (Alberici, 2001), attribuendo un significato al suo *modus operandi* e all'oggetto di studio ed ampliando, contestualmente, la dimensione proattiva del suo apprendimento.

⁵⁵ Ogni allievo attribuisce a precise cause i propri successi e insuccessi, attraverso il suo *stile attributivo*. Le cause possono essere interne (relative alla propria capacità e al proprio impegno) od esterne (riconducibili alla fortuna, ad esempio). Se l'allievo attribuisce la causa del proprio insuccesso ad una ragione controllabile (impegno), può ritenere possibile un successo futuro e si sforzerà per ottenerlo; se invece tende a rintracciare la causa dell'insuccesso in una ragione incontrollabile (fortuna), egli prevederà un nuovo futuro fallimento e si impegnerà di meno.

Sulla base di tali premesse, si comprende bene come l'acquisizione e il consolidamento del metodo di studio si basino, in definitiva, su un insieme di componenti interrelate tra le quali, le più rilevanti, sono caratterizzate dalle strategie: "cognitive e di apprendimento", di "organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro" e di "gestione delle emozioni" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento e lo studio

Recenti studi di settore hanno rilevato come, negli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (L. 170/2010; MIUR, 2011), le funzioni alterate della lettura, della scrittura e del calcolo, pur costruendosi attraverso un apprendimento/insegnamento esplicito, poggiano su basi di maturazione del sistema nervoso centrale e sono mediate anche dall'ambiente esterno a quello di apprendimento (Penge, 2010).

Nel DSM-5, infatti, i DSA sono più precisamente definiti come disturbi "con un'origine biologica (che) comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici ed ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o di processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso" (APA, 2014: 79).

Per tali ragioni, gli allievi con DSA faticano ad acquisire strategie di apprendimento tali da dirigere il loro studio e la regolazione delle operazioni cognitive, organizzative ed emotive che esso richiede. Tuttavia, è fondamentale che anche tali allievi possiedano un metodo di studio, che è considerato la prima misura compensativa (Cornoldi et al., 2010), quella senza la quale l'impiego degli altri strumenti di compensazione non avrebbero alcun vantaggio. Pertanto, è indispensabile che gli allievi con DSA maturino progressivamente la capacità di dirigere sé stessi nel proprio apprendimento e la necessaria consapevolezza per raggiungere l'autodeterminazione nel loro cammino scolastico, attraverso l'acquisizione del metodo di studio.

Il progetto di ricerca: risultati per la scuola primaria

Si illustrano brevemente i risultati relativi ad un progetto di ricerca⁵⁶ a carattere teorico-esplorativo (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) che ha indagato la percezione della consapevolezza della capacità di dirigere sé stessi nell'apprendimento e nello studio di allievi di classi quinte di scuola primaria e prime di scuola secondaria di primo grado, ivi compresi gli allievi con DSA.

⁵⁶ Il progetto di ricerca, dal titolo "Metodo di studio e DSA. Una scuola inclusiva" è stato condotto dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (docente guida: prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola).

Tale indagine, tra gli altri⁵⁷, ha annoverato come strumento di rilevazione dei dati il “Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta QSAr” (Pellerey, 2015).

I risultati⁵⁸, presentati nel grafico 1, mostrano che gli allievi con DSA della scuola primaria hanno consapevolezza delle loro difficoltà di apprendimento, nello specifico rispetto alle strategie elaborative e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (fattori C1 e C3), e nell'autoregolazione nello studio (C2). A ciò si aggiunge la loro percezione di difficoltà nei fattori emotivo-motivazionali implicati nella gestione delle emozioni e dell'ansietà (A1, A2, A3), e la percezione della propria competenza (A4) rispetto alle responsabilità richieste dallo studio. Da evidenziare che, nelle “Strategie di controllo dell'attenzione (carezza)” (fattore C4), gli allievi con DSA riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,7 vs 5,0), differenza statisticamente non significativa (p-value=0,193), che si traduce, in buona sostanza, in una maggiore difficoltà nel prestare l'attenzione necessaria al compito di studio.

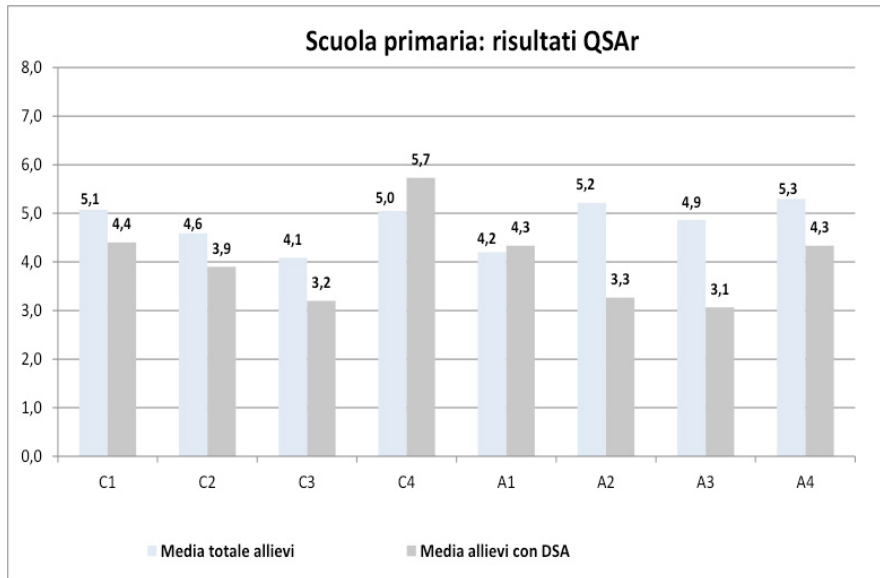
La maggiore discrepanza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe, con differenze statisticamente significative, emerge per i fattori A2 “Volizione” (3,3 vs 5,2; p-value=0,001) e A3 “Attribuzioni causali” (3,1 vs 4,9; p-value=0,003).

Più in generale, “gli altri allievi sono mediamente consapevoli di non aver raggiunto un buon livello di competenza nell'uso di strategie auto-regolative (C2) e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e nello stile attributivo (A3). Parimenti, sono mediamente consapevoli di aver acquisito competenze in merito all'impiego di strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), nel controllo dell'attenzione (C4) e delle emozioni (A1), nella volizione (A2) e nella percezione della propria competenza (A4)” (Traversetti, 2018: 231-232).

⁵⁷ Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati si annoverano: Piani Didattici Personalizzati (PDP), Programmazioni di classe, “Questionario per genitori” (Friso et al., 2012; Core set ICF-CY per allievi (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2015), Core set ICF-CY per insenanti (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2015), Intervista ai dirigenti scolastici.

⁵⁸ Sono opportune alcune precisazioni metodologiche: 1. il totale allievi di ciascuna classe comprende anche quanto rilevato per gli allievi con DSA, poiché i dati sono elaborati dalla piattaforma⁵⁸ che fornisce tali valori in modalità standard, secondo la scala *stanine*; 2. l'analisi dei risultati è di tipo descrittivo: non è possibile infatti, a causa della ridotta numerosità degli allievi con DSA presenti in ogni classe (1 o 2 allievi in ciascuna classe della scuola primaria, per un totale di 15; 1, 2, 3 e in un caso 4 allievi in ciascuna classe della scuola secondaria, per un totale di 26) poter effettuare alcun test statistico sulla significatività delle differenze dei valori medi presentati all'interno di ciascuna classe, mentre questo è stato possibile, per ciascun fattore, nell'ambito di ciascun ordine di scuola. In particolare, nei casi in cui era possibile, è stato effettuato il test *t* di *Levene* per la significatività delle differenze⁵⁸. Le interpretazioni dei risultati sono inoltre supportate dagli altri strumenti previsti dal piano complessivo della ricerca.

Graf. 1: Risultati della scuola primaria per i Fattori del QSAR.



Il progetto di ricerca: risultati per la scuola secondaria di primo grado

I risultati presentati nel grafico 2 mostrano che gli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado, rispetto agli altri allievi della classe, sono consapevoli di avere difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), sia nell'autoregolazione del processo di studio e nel controllo dell'attenzione (C2, C4), sia nei fattori emotivo-motivazionali relativi alla volizione, allo stile attributivo e alla percezione di competenza (A2, A3, A4). Invece, sono sostanzialmente allineati i valori delle strategie grafiche per studiare (C3) e di controllo delle emozioni rispetto all'ansietà di base (A1).

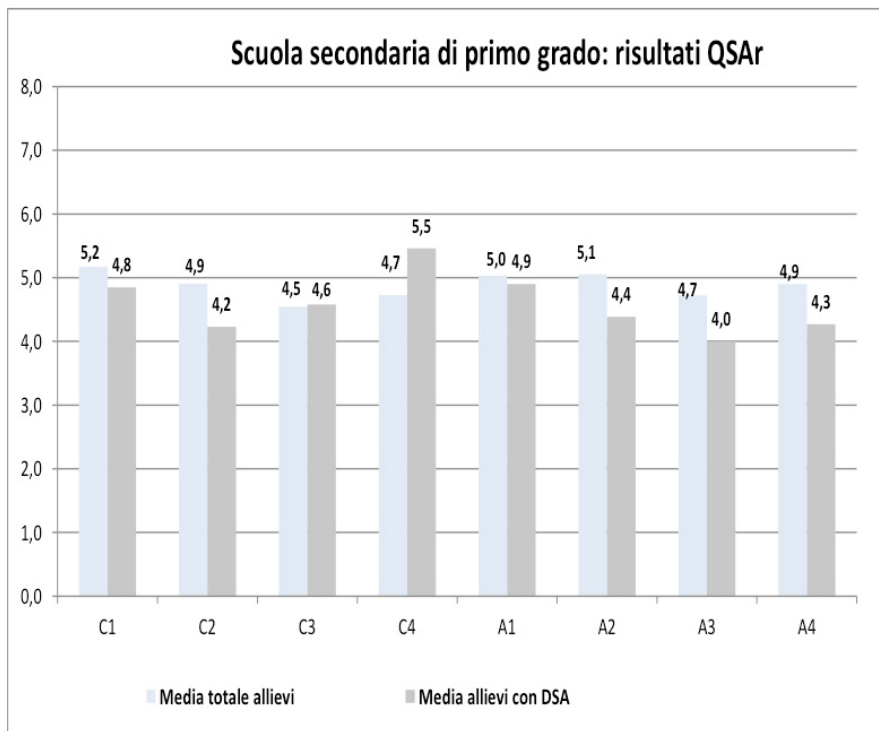
Come per la scuola primaria, gli allievi con DSA, nel fattore C4 "Strategie di controllo dell'attenzione (carezza)", fanno registrare una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,5 vs 4,7; differenza statisticamente significativa $p\text{-value}=0,035$), evidenziando quindi la consapevolezza di una maggiore difficoltà dei primi nel mantenere la concentrazione durante lo studio.

Più in generale, gli altri allievi della classe conseguono risultati di apprendimento migliori rispetto agli allievi con DSA, ma "mediamente percepiscono di non aver raggiunto competenze adeguate in riferimento alle strategie autoregulative dei processi di studio (C2), all'uso di strategie grafiche di compren-

sione e memorizzazione delle informazioni (C3), e percepiscono aspetti di criticità nello stile attributivo (A3) e lievissime difficoltà nella percezione di competenza (A4)” (Traversetti, 2018, p.232). Inoltre, sono consapevoli di aver raggiunto adeguate competenze nell’impiego di strategie elaborative in vista della comprensione e della memorizzazione (C1), nonché nell’uso di strategie di controllo dell’attenzione (C4) e delle emozioni (A1), e nella volizione (A2).

I fattori in cui gli altri allievi della classe sia della scuola primaria sia della scuola secondaria di primo grado manifestano percezioni analoghe si riferiscono alle strategie elaborative di comprensione e memorizzazione (C1), al controllo dell’attenzione (C4), alle strategie di autoregolazione (C2), alle strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e alle attribuzioni causali (A3).

Graf. 2: Risultati della scuola secondaria di primo grado per i Fattori del QSAr.



Considerazioni conclusive

L’analisi dei risultati relativi agli allievi con DSA della scuola primaria e secondaria di primo grado permette di evidenziare un dato interessante, cioè

che, rispetto ad alcuni fattori, le difficoltà di cui sono consapevoli gli allievi di scuola primaria sono maggiori rispetto a quelle di cui sono consapevoli gli allievi di scuola secondaria. In particolare, ciò è evidente in relazione alla capacità e all'abitudine ad usare strategie grafiche per l'analisi e la comprensione del testo di studio, come i grafici, i diagrammi, le mappe concettuali e mentali, ecc, ovvero nel fattore C3 in cui gli allievi con DSA della scuola primaria riportano un punteggio sensibilmente inferiore rispetto a quelli della scuola secondaria (3,2 vs 4,6: differenza al limite della significatività statistica $p\text{-value}=0,05$). "Ciò può essere considerato alla luce del fatto che, in questo ordine di scuola, rispetto alla scuola primaria, vi è una maggiore presenza di discipline che richiedono la lettura del testo e lo studio su questo (L. 53/2003; Miur, 2012b). Infatti, oltre all'Italiano, alla Storia, alla Geografia e alle Scienze, nella scuola secondaria si aggiungono discipline che, nella scuola primaria, prevedono prevalentemente l'applicazione pratico-ludica e laboratoriale: è questo il caso di Arte e Immagine, Tecnologia, Musica, Educazione Fisica che, nella scuola secondaria di primo grado, sono rappresentate da un approccio didattico più articolato che richiede non solo l'applicazione pratica di cui si è detto, ma anche lo studio sul testo scritto e, dunque, capacità di pianificazione, organizzazione e comprensione più articolate" (Traversetti, 2018: 234).

È interessante poter riflettere su questo aspetto, ipotizzando che gli allievi di scuola secondaria di primo grado siano più abituati ad utilizzare, nell'attività di studio, rappresentazioni grafiche utili a schematizzare concetti e nozioni, e più abituati a prendere appunti durante le lezioni.

Le difficoltà maggiori degli allievi con DSA di scuola secondaria si manifestano, invece, nelle "Attribuzioni causali (stile attributivo)" (C3), fattore particolarmente critico anche per gli allievi di scuola primaria (4,0 vs 3,1). Tali difficoltà si riscontrano nella tendenza ad individuare la ragione dei successi e degli insuccessi nelle attività di apprendimento e di studio in cause che non sono sotto il diretto controllo degli allievi stessi e che conducono ad attribuire un'importanza eccessiva ad aspetti incontrollabili, come ad esempio la fortuna e non l'impegno o lo sforzo personali. Nel complesso, dunque, è necessaria, a scuola, una maggiore attenzione degli insegnanti allo sviluppo più adeguato delle "Attribuzioni causali", soprattutto per gli allievi con DSA.

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (a cura di), *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli: 87-136.
- APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- 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(1), 55-64.
- 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.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- CORNOLDI, C., TRESSOLDI, P.E., TRETTI, M.L., & VIO, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1,77-87.
- DEWEY, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DOZZA, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione: educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- DREW, P.Y., & WATKINS, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal Educational Psychology*, 68, 2, 173-88.
- DWECK, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- 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*.
- LEY, K., & YOUNG, D.B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- MARGIOTTA, U. (1987). *La continuità educativa nella scuola di base*. Rimini: Maggioli.

- MARGIOTTA, U. (1997). *Pensare la formazione*. Roma: Armando.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo 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., & 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(1), 31-44.
- MOÈ, A., & DE BENI, R., (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, IV, 1, 5-35.
- MONDELLI, G. (2013). *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze: fare metacognizione nella scuola della conoscenza*. Roma: Anicia.
- PELLEREY, M. (2010). Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. In *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale* 1. <http://www.cnosfap.it/sites/default/files/riviste/rassegna%20cnos%20%202010%20%20n.1.pdf#page=93>.
- PELLEREY, 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.
- PELLEREY, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. (www.competenzestrategiche.it).
- PENGE, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (a cura di) *Annali della Pubblica Istruzione*, 2. Firenze: Le Monnier: 37-50.
- 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.
- SINKAVICH, F. J. (1994). Metamemory, Attributional Style, and Study Strategies: Predicting Classroom Performance in Graduate Students. In *Journal of Instructional Psychology*. Milwaukee, Wis, 21, 2, 172-82.
- TRAVERSETTI, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio. 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.
- WOOD, E., MOTZ, M., & WILLOUGHBY, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 698-704.