

Insegnanti e approcci educativi inclusivi alle abilità e ai metodi di studio

Un progetto di ricerca dell'Università di Bologna

Giusi Zamarra

Dottoranda di Ricerca in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna

cantiere aperto

Sommario

L'obiettivo principale di una scuola che pone al centro il soggetto presuppone la conoscenza-analisi dei bisogni, elaborando un processo educativo attento alle specificità dei singoli e alle loro conseguenti esigenze formative.

In tale ottica risulta necessaria la progettazione di percorsi di apprendimento che utilizzino metodi efficaci, realizzata in maniera flessibile e in grado di adeguare l'azione educativa agli effettivi bisogni, così da integrarsi con le attività educative di tutti.

Questo compito è stato accolto dal gruppo di ricerca del LAB-INT *Laboratorio Inclusione e Tecnologie* dell'Università di Bologna e convogliato in un progetto di ricerca-azione che, nella specificità del contesto scolastico emiliano-romagnolo, ha cercato di soddisfare le esigenze differenziate di tutti gli alunni coinvolti, con l'obiettivo primario di offrire delle risposte utili per la ricerca e per un reale miglioramento della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento.

Introduzione

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di illustrare i dati più significativi emersi dalla realizzazione del progetto di ricerca-azione «Screening e formazione sull'imparare a studiare. Approcci educativi inclusivi alle abilità e ai metodi di studio» promosso dal Laboratorio Inclusione e Tecnologie (LAB-INT) della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) Emilia-Romagna.

Il progetto nasce dall'esigenza di individuare e riconoscere i bisogni educativi delle classi di scuola primaria ad alto tasso di complessità, in contesti scolastici che accolgono alunni con disabilità, alunni con disturbi dell'apprendimento, alunni per i quali è in corso una certificazione o per i quali non vi è una diagnosi chiara, nonché alunni in condizioni di povertà socioculturale ed economica o provenienti da famiglie svantaggiate e/o migranti.

La proposta di ricerca si è articolata in modo da rendere tale caratterizzazione un

elemento chiave, nella consapevolezza della sempre maggiore necessità di rispondere al bisogno di personalizzazione degli interventi in un ambito realmente inclusivo, in cui vengano favoriti la formazione e lo sviluppo di tutti gli allievi.

Tale necessità ha influito, in parte, sulla decisione di adottare la *metodologia della ricerca-azione* con un approccio partecipante (Barbier, 2007). Il riconoscimento e l'individuazione dei bisogni e delle potenzialità delle scuole e delle singole classi coinvolte imponevano, infatti, la costruzione di un percorso condiviso, in cui, proprio in base all'approccio di tale specifica metodologia, ciascuno potesse contribuire con i propri saperi e le proprie esperienze per garantire una migliore aderenza ai problemi concreti sperimentati quotidianamente e un maggior rigore nei procedimenti e nella verifica dei risultati.

Questa opportunità formativa è stata offerta a tre scuole del territorio emiliano-romagnolo: la scuola primaria «D. Romagnoli» di Bologna, la scuola «E. De Amicis» di Forlì e la scuola primaria «G. Matteotti», facente parte dell'Istituto Comprensivo «F. De Pisis», con sede a Ferrara. L'individuazione e la scelta di queste scuole è stata supportata dall'Ufficio Scolastico Regionale, il cui aiuto e le cui segnalazioni sono stati necessari per poter lavorare efficacemente con le istituzioni scolastiche.

Nella prima fase della ricerca, sono stati coinvolti gli alunni delle classi terze, quarte e quinte di tutti e tre gli istituti; nella seconda fase, invece, gli alunni delle quarte e delle quinte. La precisa articolazione della ricerca ha visto, dunque, la partecipazione di: tre classi per le scuole di Bologna (54 bambini e 8 insegnanti) e Forlì (58 bambini e 11 insegnanti) e sei classi per la scuola di Ferrara (117 bambini e 12 insegnanti). Gli insegnanti, per poter essere considerati parte attiva della ricerca, hanno garantito

la propria piena disponibilità all'attuazione del programma.

Alla luce di questa articolazione il gruppo di ricerca si è proposto di raggiungere, sempre sulla base della riflessione, del dialogo e del confronto tra tutti, degli obiettivi ben definiti:

1. sostenere gli alunni nel riconoscere e/o acquisire uno specifico metodo di studio;
2. aiutare gli insegnanti a riconoscere le modalità di insegnamento attuate nel contesto classe;
3. promuovere e rafforzare negli insegnanti le competenze necessarie a sviluppare metodologie didattiche non tradizionali (ad esempio l'utilizzo della LIM) a sostegno degli apprendimenti del gruppo classe;
4. incrementare negli insegnanti, nelle famiglie e negli allievi la percezione di *empowerment*, cioè l'autopercezione di operare cambiamenti positivi e la sensazione di poter «fare la differenza».

Tali obiettivi sono stati poi sviluppati, sempre nell'ottica della costruzione e realizzazione di un progetto comune, secondo delle fasi che hanno fornito dei riferimenti validi cui rapportarsi per orientare e per determinare il percorso della ricerca; riferimenti che, sia pur definiti, sono stati oggetto di continue revisioni e modifiche. Questo proprio perché il gruppo di ricerca e coloro i quali vi hanno preso parte hanno avuto modo di «ricercare» e apprendere al tempo stesso, secondo un modello di ricerca flessibile, sostenibile ed efficace.

Conoscere la realtà scolastica

Tra gli elementi caratterizzanti la metodologia di ricerca-azione (Elliott, Giordan e Scurati, 1993) è rilevante, al fine di rendere più chiari alcuni dei passaggi più significativi del percorso di ricerca, evidenziarne due

in particolare: il problema di cui si occupa la ricerca-azione nasce dalla comunità di riferimento e la ricerca-azione trasforma la realtà, migliorandola.

La prima affermazione altro non indica se non che tale metodologia si occupa dei problemi che nascono all'interno di una specifica comunità, in questo caso quella scolastica, e punta a trovare delle soluzioni partecipate; ciò implica, però, che prima di occuparsi in maniera concreta di tali problemi è necessario analizzarli e definirli, sempre con la presenza partecipata dei membri della comunità stessa.

Le azioni rimangono strettamente legate allo scopo ultimo di trasformazione della realtà; pertanto, coloro che usufruiranno dei cambiamenti introdotti, sia durante sia al termine della ricerca, saranno gli stessi membri di quella comunità che hanno partecipato allo sviluppo del percorso di ricerca. Infatti «la ricerca-azione consiste nello sperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le conoscenze riguardo al curriculum, all'insegnamento e all'apprendimento. Il risultato è un progresso in quello che succede nella classe e nella scuola e un'articolazione e giustificazione migliori delle ragioni educative di base di quello che succede» (Cottini, 2004, p. 250).

Rivolgendo l'attenzione alla specificità del contesto in cui si è attivato il gruppo di ricerca, non è stata, dunque, casuale la volontà di conoscere innanzitutto le singole realtà scolastiche, anche e soprattutto per far emergere quei problemi o quelle difficoltà che meritavano una maggiore attenzione per poter essere affrontati.

La prima fase della ricerca è stata riservata all'*acquisizione di informazioni e dati* che, pur nella loro genericità, si sono rivelati particolarmente utili per l'impostazione delle fasi successive coinvolgendo, in prima persona, tutti gli insegnanti. Si tratta, quindi, di una «fase di approntamento all'azione».

La conoscenza del macrocontesto «scuola» e dei microcontesti «classe» ha delineato un quadro generale rispetto alla composizione delle classi (provenienza da altre scuole, presenza di alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, figli di migranti, ecc.), al livello di problematicità della classe, ai comportamenti interni alla stessa (descritti come problematici, passivi, collaborativi o vivaci), alle informazioni generali sugli alunni, relativamente alle difficoltà che riguardano il ritmo di apprendimento, la motivazione allo studio, la capacità di relazionarsi, ecc.

Per quanto riguarda i dati raccolti (figura 1), ciò che ha colpito maggiormente è la similarità degli stessi tra le tre scuole coinvolte e, nel contempo, l'ampia eterogeneità caratterizzante, ormai, non solo il contesto scolastico generale ma anche le specifiche realtà scolastiche territoriali.

La scuola primaria «G. Matteotti», facente parte dell'Istituto Comprensivo «F. De Pisis» di Ferrara, in particolare, può essere rappresentativa di tale eterogeneità essendo anche numericamente più consistente dal punto di vista dei partecipanti alla ricerca.

La corrispondenza tra le informazioni raccolte tra le diverse sedi è emersa in maniera ancor più evidente nelle fasi immediatamente successive, durante le quali sono state approfondite, da un lato, le *strategie di studio degli alunni* e, dall'altro, le *strategie e i metodi di insegnamento*.

Gli alunni hanno compilato un questionario che ha consentito di rilevare come lo studio a casa sia caratterizzato dalla lettura reiterata del testo, suddiviso in più parti, per una migliore memorizzazione dei contenuti, facendo così prevalere un apprendimento di tipo mnemonico. Il metodo della sottolineatura, accompagnato dall'elaborazione di schemi o mappe, viene suggerito, in primo luogo, in classe: gli insegnanti propongono spesso lavori individuali o di gruppo durante

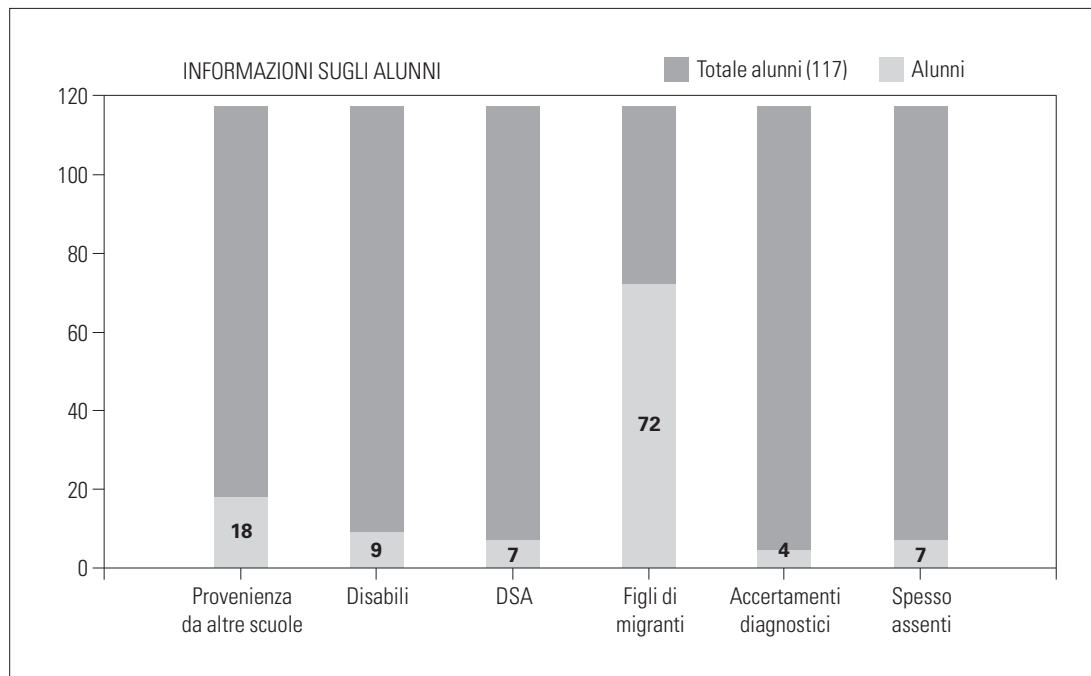


Fig. 1 Informazioni sugli alunni (dati estratti dalla scuola primaria dell'IC «F. De Pisis» di Ferrara).

i quali viene elaborato materiale utile anche per lo studio a casa. Non è dunque casuale che la maggior parte degli alunni confermi la tendenza a utilizzare a casa quanto sviluppato in classe, anche se non mancano casi in cui tale lavoro viene eseguito autonomamente.

L'intento di approfondire la questione delle strategie messe in atto dagli alunni è stato poi rafforzato con due prove effettuate con loro in aula: una delle prove di studio che compongono la batteria Amos 8-15 (Cornoldi et al., 2005) e una prova di tipo metacognitivo, elaborata dal gruppo di ricerca.

La prima è stata utilizzata per rilevare e verificare l'attività di studio, nonché quanto un alunno possa definirsi abile. La capacità di comprensione di un testo da parte di uno studente è infatti determinata dalla conoscenza e dall'utilizzo flessibile di determinate strategie, come, ad esempio, scorrere i titoli, guardare le figure e le didascalie, avanzare

ipotesi sul contenuto, individuare le parti più significative, porsi degli interrogativi, ecc.

Con la seconda prova, invece, si è voluto comprendere cosa l'allievo sa o crede di sapere relativamente a se stesso come studente, alle sue abilità di studio, allo studio in generale, alle discipline e al compito specifico che deve affrontare in quel momento, alle strategie da utilizzare e agli obiettivi che si prefigge (non è stata casuale la scelta di fornire agli alunni un foglio bianco, discrezionalmente utilizzabile, sul quale riportare, eventualmente, il riassunto dell'elaborato, uno schema, sintesi grafiche, disegni, ecc.).

Quanto emerso da entrambe le prove, al di là dei punteggi specifici ottenuti da ciascun allievo, ha confermato sostanzialmente le informazioni raccolte in precedenza: la tendenza a sottolineare tutto il testo, utilizzando anche colori diversi, la riproduzione mnemonica dell'elaborato nelle domande aperte,

nonché una certa difficoltà nel rispondere ad esse. È opportuno, però, rilevare anche che, soprattutto nelle classi quinte, sono stati preparati degli schemi riassuntivi e delle mappe concettuali che hanno lasciato intuire una buona disposizione a uno studio consapevole.

Il richiamo, esplicito e non, a un tema quale quello dell'*autonomia* è divenuto così frequente da porre in rilievo un elemento che ha inaspettatamente spinto a riconsiderare alcune componenti della ricerca: il *forte coinvolgimento delle figure adulte di riferimento*, per lo più i genitori, ma anche le nonne o i fratelli e le sorelle maggiori. La maggior parte dei bambini, infatti, dichiara esplicitamente di eseguire autonomamente solo la fase iniziale dello svolgimento dei compiti e di rivolgersi, in un secondo momento, ai familiari presenti in casa. Il supporto appare molto diversificato ma, sia che si limiti ad ascoltare quanto il bambino ripete, sia che si caratterizzi in maniera più interattiva, ha comunque rivelato che, se si vogliono realmente approfondire le dinamiche e le strategie di apprendimento/insegnamento, bisogna necessariamente coinvolgere coloro i quali, più di tutti gli altri, vivono nella quotidianità la complessità dell'azione didattica nei confronti dei propri figli divenendo, essi stessi, costruttori dei loro percorsi formativi: i genitori.

Infatti, affrontare la problematica relativa alla capacità del bambino di approfondire lo studio a casa in autonomia pone l'interrogativo su come venga fornito, eventualmente, il supporto da parte dei familiari.

Proprio su questo aspetto si è inteso coinvolgere i genitori in un focus group, in cui sono stati invitati a descrivere come i propri figli studiano a casa e a esprimere anche le difficoltà vissute nei momenti di supporto allo studio. L'elemento che, come in parte già accennato, sembra ricorrere più spesso è proprio quello dell'*autonomia*. Nel corso del

focus group si è consolidata, infatti, l'idea che i bambini a casa abbiano scarsa indipendenza nello studio, non riuscendo a organizzarlo in maniera personale e personalizzata, e questo sembra essere dovuto, probabilmente, anche al fatto che il supporto fornito dai familiari tende spesso a mancare di aggiornamento, rifacendosi a metodi di studio utilizzati durante il proprio periodo scolastico.

Nonostante questa tendenza generale alcuni genitori hanno dimostrato di sapere «arricchire» il momento di studio attivando delle vere e proprie strategie come, ad esempio, l'uso di un timer o il ricorso alla gara per stimolare una maggiore concentrazione e incentivare la voglia di studiare dei propri figli.

La quotidianità della classe dal punto di vista degli insegnanti

Per garantire una reale contestualizzazione dei contenuti del lavoro di ricerca, si sono volute approfondire anche le *strategie e i metodi di insegnamento utilizzati in classe*, a partire dai quali sono poi emersi temi altrettanto significativi quali la collaborazione con i colleghi e con le famiglie.

A tal proposito è stato chiesto agli insegnanti di descrivere sinteticamente le strategie e le tecniche utilizzate prevalentemente in classe con i bambini nel momento della lezione e di illustrare il metodo di studio indicato e/o suggerito agli alunni.

L'elemento comune che colpisce già a una prima analisi delle risposte è la volontà di creare un contesto motivante in cui possano emergere le conoscenze, le esperienze e le abilità pregresse dei bambini, le quali, a loro volta, spingono a adattare le diverse tecniche e strategie utilizzate e che, infatti, sembrano essere in parte strutturate proprio sulla base di quello di cui il bambino è già a conoscenza.

Questo aspetto viene poi rafforzato proponendo le lezioni in maniera dialogata e organizzando, al di là della normale lezione frontale, lavori di gruppo e/o a coppie in cui i bambini sono stimolati a collaborare, confrontarsi e divertirsi.

Proprio durante questi momenti vengono suggeriti e mostrati degli strumenti adeguati per poter mettere in pratica delle particolari strategie per la memorizzazione, la comprensione e la sintesi del materiale proposto (mappe concettuali, tabelle, indici puntati, sintesi scritte, ecc.).

Le conoscenze fissate attraverso queste specifiche metodologie vengono poi ulteriormente integrate e approfondite con elementi tratti da altri testi, illustrazioni, esercitazioni e attraverso l'uso della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale). L'uso della LIM rientra nelle strategie di insegnamento considerate «non convenzionali» — a differenza della «classica» lezione frontale — e mette in rilievo la volontà dell'insegnante di favorire sempre più un clima di collaborazione e di confronto tra gli alunni.

Come già anticipato, durante lo svolgimento della lezione vengono predisposti il materiale e i compiti che andranno poi rivisti e svolti a casa e che fungono da sostegno allo studio individuale, con l'obiettivo di incrementare maggiormente l'autonomia degli allievi.

Data la significatività delle informazioni ottenute mediante i questionari degli insegnanti, si è imposta la necessità di approfondirle ulteriormente attraverso un focus group, setting che permette di esprimere con maggior libertà la propria opinione rispetto all'argomento trattato, essendo un contesto facilitante caratterizzato da una comunicazione aperta e partecipata, con un'alta propensione all'ascolto.

La decisione di inserire il focus insegnanti è stata dunque determinata dall'idea di creare un percorso condiviso che andasse a

comporre un quadro generale coerente con gli obiettivi prefissati, soprattutto in riferimento alla conoscenza approfondita delle strategie di studio e dei metodi di insegnamento, a scuola e a casa. A tal proposito, sono emersi degli elementi particolarmente significativi non solo nell'ambito circoscritto della ricerca, bensì anche rispetto alle tematiche attinenti alla questione dell'insegnamento, in termini generali e specifici (riguardo all'odierno contesto scolastico).

Il primo dato emerso è stata la chiara consapevolezza nella scelta delle strategie da applicare per la costruzione di una modalità condivisa di insegnamento, soprattutto nelle sezioni particolarmente complesse. Proprio rispetto a tale caratterizzazione delle classi ricorre un tema altrettanto significativo quale quello della collaborazione, della cooperazione e della condivisione, che si concretizza nella progettualità interdisciplinare, attraverso la gestione dialogata delle lezioni, oppure con l'organizzazione di diverse attività in comune per creare apertura e continuità tra le classi.

Questa particolare strutturazione del lavoro non rimane però circoscritta al gruppo docente, ma viene diffusa anche tra gli stessi alunni per i quali, infatti, assume rilevanza il concetto di condivisione, in modo da poter contribuire insieme al buon esito della lezione e mettere in moto dei «mutui scambi».

Altrettanto significativo risulta essere il tema del coinvolgimento delle famiglie che si traduce concretamente nell'offrire elementi e indicazioni utili affinché possano aiutare i propri figli a dotarsi di strumenti da usare in determinati momenti o attività. Questi suggerimenti vanno a implementare le strategie già attivate da parte dei genitori. È un dato, questo, rilevatosi estremamente utile nell'aprire ulteriori strade per rendere più completo e coerente il percorso di ricerca, soprattutto nelle fasi di sperimentazione e monitoraggio finale.

Prima di soffermarsi sulle ultime fasi, è necessario evidenziare un ulteriore tema emerso durante il focus insegnanti: la questione delle metodologie utilizzate in classe, nell'ambito della progettazione didattica, impone un'attenta valutazione e considerazione delle variabili in gioco per poter poi identificare, caso per caso, il metodo didattico più idoneo e le condizioni che possono agevolarne la messa in atto.

In linea generale, si può dire che l'impostazione generale della progettazione fosse in gran parte emersa già dai questionari; durante il focus ci si è concentrati maggiormente sull'approfondimento delle modalità di organizzazione e gestione della didattica mediante l'utilizzo delle «tecnologie educative» (Visalberghi, 1986) — in particolare la LIM — da intendersi non come «oggetti» di apprendimento, bensì come strumenti abilitanti l'apprendimento. La Lavagna Interattiva Multimediale si presta a essere uno strumento dalle innumerevoli potenzialità, offrendo un valido aiuto nel costruire ambienti di apprendimento stimolanti e favorendo i processi di integrazione, mediante una sollecitazione diretta e reiterabile.

Rispetto a tale tematica è emersa una chiara consapevolezza dell'utilità di tali strumenti, soprattutto per la varietà di attività che possono essere intraprese con essi, ma anche una difficoltà diffusa sulle modalità del loro utilizzo; difficoltà determinata da una mancata formazione iniziale e dalla confusione che tende a svilupparsi durante l'impiego di tali supporti, soprattutto se l'insegnante si ritrova senza il supporto di un collega nella gestione della classe. Nonostante tali difficoltà, è pensiero comune che strumenti quali la LIM debbano entrare a pieno titolo nell'elenco delle metodologie da utilizzare a sostegno degli apprendimenti (Bonaiuti, 2012).

La varietà e la significatività delle tematiche emerse dal focus evidenzia come si sia

arrivati a comporre un quadro generale coerente con gli obiettivi prefissati, soprattutto in riferimento alla conoscenza approfondita delle strategie di studio e dei metodi di insegnamento, sia a casa che a scuola.

Sperimentazione e monitoraggio: riflessioni e confronto

L'avvio dell'ultima fase del progetto, costituita da tre diversi momenti (*formazione, sperimentazione e monitoraggio*), è stato frutto non solo dell'analisi delle riflessioni maturate nelle fasi precedenti e del materiale raccolto, ma anche di un ulteriore confronto che ha dato modo di rafforzare le considerazioni fatte e, soprattutto, di coinvolgere tutti ancor più attivamente.

Tale coinvolgimento è partito, innanzitutto, dalla focalizzazione delle tematiche che sono risultate essere più ricorrenti e che, proprio per questo motivo, meritavano un'attenzione maggiore.

Alla sperimentazione hanno partecipato le classi quarte e quinte (le classi terze e quarte coinvolte nella fase iniziale della ricerca), 7 insegnanti e 33 genitori ed è stata strutturata prevedendo l'attuazione di specifiche azioni didattiche, per una durata di tre settimane, finalizzate a supportare i processi di apprendimento/insegnamento. Ciascuna unità si proponeva di raggiungere un preciso obiettivo nel lavoro da svolgere a scuola e contemporaneamente a casa, sempre nell'ottica di una proficua collaborazione tra scuola e famiglia, proponendo ai genitori le stesse azioni elaborate per gli insegnanti, ma diversificando le modalità di applicazione.

In sostanza, quello che si è inteso raggiungere era, innanzitutto, far sì che l'allievo sviluppasse delle capacità legate all'autonomia, nell'identificare nozioni essenziali per la comprensione di un testo e nell'organizzazione

e gestione del tempo; in secondo luogo, volendo potenziare le strategie di studio, si è voluto far comprendere come realizzare autonomamente una mappa concettuale con l'individuazione dei principali concetti e le relazioni tra i contenuti di un brano. Tutto ciò poteva poi essere differenziato personalizzando gli apprendimenti e valorizzando le potenzialità degli allievi con proposte diversificate, sempre nell'ottica della cooperazione più che della competizione individualistica. Infine, è stata proposta un'ultima azione che stimolava gli alunni a eseguire i compiti a casa suggerendo, laddove possibile, di svolgere attività di studio tra pari e valorizzando diverse forme di aggregazione (*fase di sperimentazione*).

Le due azioni relative alla costruzione della mappe concettuali e alla differenziazione delle proposte aprono una parentesi che, seppur breve, è di particolare importanza. Entrambe sono state avviate in un secondo momento e dopo una *fase di formazione*, che si è concretizzata in due incontri (uno sulla LIM e l'altro sulle mappe concettuali, ciascuno della durata di tre ore) a cui hanno preso parte tutti gli insegnanti — coinvolti e non nella fase di sperimentazione — in quanto, al di là dell'aspetto strettamente formativo, è stato affrontato e discusso il tema delle tecnologie multimediali.

Tali incontri si sono rivelati importanti non solo per incrementare le competenze necessarie per poter sviluppare e attivare didattiche diverse, ma anche per consolidare negli insegnanti la consapevolezza, sia che i metodi caratterizzano certamente in maniera significativa il progetto didattico, sia che non esistono tecniche didattiche efficaci in assoluto, ma semplicemente delle strategie capaci di adattarsi in maniera più o meno adeguata agli obiettivi prefissati e alle caratteristiche degli allievi, nonché all'ambiente scolastico in generale. Una volta predisposte ed effettuate le attività specificatamente

rivolte al lavoro da svolgere a casa da parte dei genitori, è emersa la necessità di verificare se fossero stati raggiunti o meno gli obiettivi prefissati e in che misura quanto progettato e realizzato avesse prodotto dei cambiamenti significativi in tutti, alunni compresi (*fase di monitoraggio*). A tal fine, il questionario è risultato uno strumento adeguato per ottenere informazioni di tipo sia qualitativo sia quantitativo e avere un riscontro rispetto alle azioni didattiche e alla ricerca in generale. Sono stati formulati gli stessi quesiti sia per gli insegnanti che per i genitori, sulla base della necessità e volontà di acquisire ulteriori dati da confrontare per avere un quadro generale completo e coerente con tutto il percorso di ricerca.

In sostanza, è stato chiesto, con riferimento agli insegnanti, se risultava loro qualche cambiamento nelle modalità di apprendimento degli alunni e, con riferimento ai genitori, se emergevano dei cambiamenti nel loro modo di dedicarsi ai compiti dei figli e al loro metodo di studio; agli alunni è stato chiesto di indicare semplicemente se, secondo la propria percezione, fosse cambiato qualcosa nel loro modo di studiare.

Innanzitutto, quello che colpisce è il constatare come, attraverso la formazione, gli insegnanti siano stati accompagnati in un processo che li ha portati a riflettere sulla varietà delle attività che si potevano proporre agli alunni e, in particolare, sulla possibilità di personalizzare ancor più gli interventi mediante strumenti multimediali, soprattutto la LIM.

Dal punto di vista dei genitori, invece, la ricerca sembra aver stimolato la riflessione sul ruolo di supporto nei compiti a casa con i figli e l'acquisizione di conoscenze sulle metodologie utili a incrementare l'apprendimento, potenziando la collaborazione tra scuola e famiglia, confermata positivamente dagli stessi insegnanti.

Per quanto riguarda gli alunni, è stato interessante constatare come siano stati in grado di cogliere un miglioramento rispetto all'autonomia nello studio; sono diversi, infatti, i bambini che dichiarano di ricorrere sempre meno a un aiuto, salvo quei casi in cui non possono farne a meno. Anche lo studio a casa con un compagno sembra aver avuto un riscontro positivo, confermando ancora una volta l'importanza e la necessità di rafforzare le esperienze legate alla condivisione e alla cooperazione. L'illustrazione delle risposte rilevate nella fase di monitoraggio, seppur sintetica, è comunque utile per rimarcare lo stretto legame tra tutti i partecipanti, ciascuno dei quali, sulla base del proprio ruolo e al di là delle normali difficoltà che possono scaturire dalla complessità ormai caratterizzante il sistema scolastico odierno, concorre a costruire e a comporre un percorso piuttosto lineare.

Conclusioni

Il progetto di ricerca «Screening e formazione sull'imparare a studiare. Approcci educativi inclusivi alle abilità e ai metodi di studio», pur nella sua specificità, si inserisce in un quadro più ampio che comprende, da un lato, precisi riferimenti teorici e, dall'altro, un insieme di conoscenze e di esperienze che vanno a costruire e consolidare la cosiddetta «cultura del dato» (Catalano, 2007). Con quest'ultima si intende la capacità di far dialogare i dati, qualitativi e quantitativi, per poterli leggere, trarne informazioni utili e, soprattutto, imparare a discuterne per poter porre le conseguenti decisioni su basi solide.

Possedere informazioni e dati è fondamentale affinché, a livello amministrativo prima e nelle singole scuole poi, si possa impostare un'offerta formativa opportuna e rispondente alle necessità di tutti i soggetti coinvolti, insegnanti, alunni e genitori.

Il progetto ha condiviso appieno questa esigenza — sia nell'esplorazione delle strategie di studio degli allievi e il successivo approfondimento mediante il coinvolgimento delle famiglie, sia nell'analisi delle strategie e dei metodi di insegnamento — e ha voluto porre tra gli obiettivi da raggiungere quello di incrementare in tutti la percezione di empowerment.

Il concetto di empowerment racchiude in sé un chiaro riferimento all'autodeterminazione individuale ma non rimane slegato dalla partecipazione alla vita di comunità, traducendosi sia nel senso di controllo personale, sia nell'influenza sociale (Rappaport, 1987). In esso è intrinsecamente contenuta una relazione di potere/influenza con l'ambiente, con l'altro e con la comunità, configurandosi come «un processo intenzionale e permanente fondato nella comunità locale, che a sua volta implica mutuo rispetto, riflessione critica, cura e partecipazione di gruppo, attraverso il quale le persone che non hanno a disposizione una quota di risorse di valore pari a quelle degli altri guadagnano maggiore accesso e controllo su di esse» (Perkins e Zimmerman, 1995, p. 570).

Nel campo scolastico, il concetto di empowerment allude così a progetti di intervento educativo che si propongono di mettere i loro interlocutori nella condizione di poter scoprire e sviluppare risorse individuali e collettive, maturando nuove esperienze e capacità e focalizzando l'attenzione sulle competenze e sul sapere pratico. Il suo significato, pertanto, si contrappone a ogni tipo di intervento educativo che possa creare dipendenza nelle persone o nei gruppi cui si rivolge.

In tal senso, diviene più chiaro ed esplicito il senso stesso della ricerca la quale, proprio per i temi affrontati, offre delle risposte che possono trovare attuazione non solo durante il suo svolgimento ma in un arco temporale più ampio, in modo da poter garantire un reale

miglioramento della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento e far sì che l'empowerment possa caratterizzare l'azione di ciascun insegnante, genitore e alunno.

Bibliografia

- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori.
- Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.
- Bonaiuti G. (2012), *Didattica attiva con la LIM: Per un uso metodologicamente consapevole e inclusivo della Lavagna Interattiva Multimediale*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, trad. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Caldin R. (2009), *La prospettiva inclusiva nella/della scuola: Percorsi di ricerca e nuove questioni*, «*Studium Educationis*», n. 3, pp. 85-99.
- Catalano L. (2007), *La cultura del dato*. In G. Cerini, M.T. Bertani e M. Lacchini (a cura di), *Essere studenti: Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna*, Napoli, Tecnodid.
- Cerini G., Bertani M.T. e Lacchini M. (a cura di) (2007), *Essere studenti: Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna*, Napoli, Tecnodid.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. e Meneghetti C. (2005), *Test AMOS 8-15: Abilità e Motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Doyle W. (1986), *Classroom organization and management*. In M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.
- Elliott J., Giordan A. e Scurati C. (1993), *La ricerca-azione: Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Genovese L. (2006), *Insegnare e apprendere: Temi e problemi della didattica*, Roma, Monolite.
- Larocca F. (2003), *Azione mirata: per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- Perkins D. e Zimmerman M. (1995), *Empowerment theory, research and application*, «*American Journal of Community Psychology*», n. 5, pp. 569-579.
- Perla L. (2011), *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula: Opzioni metodologiche*, «*Giornale Italiano della Ricerca Educativa*», anno IV, n. 6, pp. 119-130.
- Rappaport J. (1987), *Terms of empowerment/ exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*, «*American Journal of Community Psychology*», vol. 2, pp. 121-148.
- USR Emilia-Romagna (ex IRRE Emilia-Romagna) (2008), *Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori. Rapporto Regionale 2008 del sistema educativo (vol. 2), Le Province... la ricerca dell'identità. Rapporto Ferrara: una scuola a misura di territorio*, Napoli, Tecnodid.
- Visalberghi A. (a cura di) (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Zimmerman M.A. e Rappaport J. (1988), *Citizen participation, perceived control and psychological empowerment*, «*American Journal of Community Psychology*», vol. 16, pp. 725-750.

Abstract

The main objective of a school that focuses on individuals requires knowledge needs analysis, developing an educational process which is attentive to the specificities of individuals and their consequent training needs. In this context it is necessary to design learning paths that use effective methods, are designed in a flexible manner and are able to adapt educational acts to actual needs, so as to be integrated with the educational activities of all. This task was accepted by the research group of LAB-INT, Laboratory of Inclusion and Technologies, of Bologna University and conducted as an Action-Research Project which, in the specific context of schools in Emilia-Romagna, attempted to satisfy the differentiated needs of all pupils involved, with the primary aim of providing useful answers for research and for real improvement in the quality of the teaching-learning process.