

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The effects of a Buddy System experience for learning Greek and Latin with a student with SLD

Gli effetti di una esperienza di Buddy System per l'apprendimento della lingua greca e latina con uno studente con DSA

di

Giuseppe Liverano

giuseppe.liverano@uniba.it

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Abstract:

Recent studies indicate that students with specific learning disorders (dyslexia, dysorthography, etc.) often face particular barriers in learning foreign languages (Long et al., 2023; Tanabe, 2021; Danielli & Perrucci, 2020) that rely heavily on complex reading and decoding capabilities. For these cases, the task of teachers is to create learning situations based on a pedagogical liturgy (type of friend to be placed alongside the student, reduction of inequalities, promotion of diversity and other values, type of relationship with any virtual buddies), capable of raising the quality of teaching action and facilitating learning (Traversetti & Rizzo, 2022). The contribution reports the salient points of a buddy system experience between a student with SLD and his classmate, in a class of a classical high school in the province of Taranto. In the first part, the learning differences between the two classmates are described before adopting this strategy. In the second, we try to highlight the prerequisites for proposing a buddy system action, the perception of how the disorder is experienced by both students separately and in pairs, the feelings that dwell in them during the performance of the task, how the pair of students promotes inclusion, and the effects that this strategy produces in class dynamics, with

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16230

regard to the value and enabling dimension, and with respect to the request of the Latin and Greek teacher to elaborate a cognitive artifact in the Greek language.

Keywords: Specific learning disorders, buddy system, inclusive teaching, learning, languages.

Abstract:

Studi recenti indicano che gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disortografia, ecc.) spesso affrontano particolari ostacoli nell'apprendimento delle lingue straniere (Long et al., 2023; Tanabe, 2021; Danielli & Perrucci, 2020) che fanno molto affidamento su complesse capacità di lettura e decodificazione. Per questi casi, compito degli insegnanti è di creare situazioni formative fondate su una liturgia pedagogica (tipologia di compagno da affiancare all'alunno, riduzione delle diseguaglianze, promozione della diversità e di altri valori, tipo di relazione con eventuali agenti/buddy virtuali), in grado di elevare la qualità dell'azione didattica e facilitare l'apprendimento (Traversetti & Rizzo, 2022). Il contributo riporta i punti salienti di una esperienza di buddy system tra un alunno con DSA e un suo compagno, in una classe di un liceo classico della provincia di Taranto. Nella prima parte si descriveranno le differenze di apprendimento tra i due compagni prima di adottare tale strategia. Nella seconda, si proverà a evidenziare i presupposti per proporre un'azione di buddy system, la percezione di come viene vissuto il disturbo da entrambi gli studenti, separatamente e in coppia, i sentimenti che albergano in loro durante lo svolgimento del compito, come la coppia di studenti promuove inclusione, e gli effetti che produce questa strategia nelle dinamiche di classe, relativamente alla dimensione valoriale e capacitante, e rispetto alla richiesta della docente di latino e greco di elaborare un artefatto cognitivo in lingua greca.

Parole chiave: Disturbi specifici dell'apprendimento, buddy system, didattica inclusiva, apprendimento, lingue.

1. Introduzione

In una scuola inclusiva il diritto ad una istruzione di qualità deve essere garantito a tutti. Tutto ciò che rappresenta “diversità” (la cultura di provenienza, il sistema valoriale, le capacità cognitive, la personalità e il carattere, le difficoltà di apprendimento) non può divenire un ostacolo al diritto di istruzione, ma elemento che genera eccellenza e qualità nell'istruzione (Kioupi et al., 2023). Anche le diverse problematiche di cui gli alunni sono portatori e i disturbi specifici dell'apprendimento, che nella classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali (ICD-10), dell'OMS (1996), rientrano nella voce “disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche” (dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia) devono essere accolte come questioni in grado di essere gestite attraverso un lavoro educativo di sistema in cui la professionalità dell'insegnante ha un ruolo determinante nel promuovere l'inclusione e una istruzione equa, giusta e di qualità. Tra i vari disturbi specifici dell'apprendimento, elencati nella quinta edizione del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, (Apa, 2023) d'ora in avanti DSA, la dislessia rappresenta una condizione in grado di influenzare la capacità dell'alunno che presenta i caratteri, di acquisire competenze di lettura e ortografia, a causa di un deficit nella consapevolezza fonologica (Snowling et al., 2020; Vellutino, et al., 2004) che si traduce nella difficoltà evidente di leggere e scrivere in modo fluido, efficace e appropriato. Per consapevolezza fonologica si intende la capacità di

riconoscere le caratteristiche fonologiche, ortografiche e morfemiche del linguaggio, cioè saper riconoscere il suono, il segno e il significato delle parole ovvero saperle decodificare (Snowling et al., 2020).

Gli alunni che presentano DSA sono esposti a difficoltà complesse e vivono il contesto scolastico in una condizione di vulnerabilità psicologica, emotiva e sociale (Schelbe et al., 2022; Livingston, 2018; (Alqahtani & Murry, 2015) a causa della quale, non di rado, devono affrontare situazioni di marginalità e confinamento che, in alcuni casi, li costringe ad abbandonare la scuola (Hernandez, 2012).

Se, come sostiene Perla (2013), l'inclusione deve rappresentare la "risposta intenzionalmente organizzata al bisogno/diritto di istruzione di tutti i bambini, giovani e adulti a rischio di emarginazione e marginalità sociale" e se il rischio di chi presenta i caratteri della dislessia, di vivere il contesto classe in una posizione di confinamento e emarginazione è reale, allora questa condizione necessita di un supporto e di una gestione sociale e didattica mirata, pedagogicamente ed eticamente fondata (Liverano, 2023), organica e organizzata (in termini di competenze, ruoli e compiti), in grado di presentare proposte metodologiche e strategie, specifiche alla difficoltà e funzionali rispetto ai bisogni formativi dello studente. Tra le tante strategie innovative che si stanno sperimentando all'interno delle scuole, il buddy system rappresenta un approccio di supporto, che, attraverso l'implementazione di un sistema, in cui l'alunno dislessico lavora beneficiando del supporto e accompagnamento di un suo pari, può sbloccare il suo potenziale, aiutarlo a superare le tante sfide che tale disturbo comporta e a migliorare dal punto di vista del rendimento scolastico (Fewster-Young & Corcoran, 2023). Questo saggio ha lo scopo di far luce sui potenziali benefici del buddy system e di come, per un alunno dislessico, che frequenta il primo anno del Liceo classico, si rivela efficace per affrontare le tante sfide che l'esplorazione linguistica delle lingue greca e latina presenta.

2. Apprendimento della lingua greca e latina e dislessia: le sfide

L'apprendimento di una lingua straniera rappresenta, naturalmente, una sfida educativa, per chi insegna e per l'alunno che deve approcciarsi ad un idioma, che presenta una fonetica, una grammatica e una sintassi, differenti dalla madrelingua, e che, quindi, genera delle difficoltà di lettura e scrittura differenti da quelle relative all'apprendimento della propria, al punto da disattendere i risultati attesi (Snowling et al. 2020).

Per uno studente dislessico, queste difficoltà si manifestano in modo ancora più accentuato, in quanto il disturbo agisce sulla concentrazione e nell'organizzazione personale (Rose, 2009), al punto da impedirgli di sviluppare adeguatamente la capacità di lettura, di scrittura e di produzione vocale nella nuova lingua (Goldfus, 2013). Lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura può variare per gli studenti con dislessia rispetto a quelli senza questa condizione, in particolare quando imparano le lingue straniere. Gli studenti dislessici possono avere difficoltà a riconoscere e memorizzare caratteri dalle forme irregolari, come quelli della lingua greca. Questa difficoltà può comportare difficoltà nell'applicazione accurata delle regole sintattiche e grammaticali, con un impatto negativo sulla comprensione di parole e frasi.

La difficoltà nella lettura e nella scrittura di frasi in una lingua diversa dalla propria può, evidentemente, generare una difficoltà anche a seguire ciò che viene proposto in classe dalla docente, per effetto, anche, di un deficit di attenzione e motivazione dello studente (Livingston et al. 2018). Più motivato si sentirà più sarà alta la disponibilità e l'attenzione dello studente dislessico nei processi

di lettura e scrittura e, di conseguenza, migliori saranno gli standard di qualità nell'apprendimento. In questo senso la capacità della docente di dimostrare accoglienza e di creare setting formativi coerenti con le traiettorie formative e i tempi di apprendimento dello studente dislessico, senza inficiare il diritto all'istruzione di qualità degli altri compagni, agevola la sua integrazione e la qualità del suo rendimento scolastico. Rispetto alle traiettorie formative, strutturare anche in modo condiviso, situazioni formative, partendo da modalità e architetture più semplici per arrivare a elaborarne sempre più complesse, può facilitare un apprendimento strutturato e costante dello studente dislessico, anche attraverso percorsi personalizzati, con l'ausilio dei suoi pari.

3. Il Buddy System: un approccio di supporto

Il buddy system è una strategia didattica in cui due soggetti si forniscono supporto, incoraggiamento e assistenza in funzione di un determinato compito da svolgere e un obiettivo da raggiungere, in modo tale da trarre reciproco vantaggio dai rispettivi punti di forza e di debolezza, dai suggerimenti e dagli atteggiamenti positivi di ognuno.

Dal punto di vista epistemologico questa strategia didattica si rifà alle teorie dell'apprendimento sociale di Bandura (1977) e dell'integrazione sociale di Tinto (1988). In sostanza, in un processo di apprendimento collaborativo, gli individui si impegnano nella cooperazione e nel sostegno reciproci, offrendo feedback per migliorare la crescita reciproca, senza che uno dei due, nello svolgimento di un compito, debba necessariamente possedere maggiore esperienza. Anche all'interno del contesto scolastico è utilizzato come strategia efficace per promuovere l'accompagnamento e il sostegno reciproco tra due alunni o studenti, quando uno dei due presenta lievi difficoltà in più di apprendimento, rispetto all'altro. L'utilizzo delle attività del buddy system come strategia di insegnamento tra pari offre numerosi vantaggi, che comprendono benefici cognitivi, nonché l'acquisizione di nuove competenze e la esplorazione di valori essenziali come fiducia, cura, responsabilità, giustizia e rispetto. Come sostengono Guth & Hughes (2011), Hughes & Carter (2008) e Copeland et al., (2004), i benefici più grandi si osservano nella dimensione cognitiva, ma anche in quella socioemotiva e capacitante oltre che nel rendimento scolastico e nel senso di appartenenza ad una comunità. Per queste ragioni, spesso, per affrontare, in classe, difficoltà di apprendimento come la dislessia, allo studente che presenta i tratti di questa condizione, si propongono attività in coppia, in cui si chiede di creare uno spazio formativo e un ambiente di collaborazione, comprensione ed empatia. Come sostengono Goodman et al. (1989) in questo modo si facilita l'integrazione e l'inclusione di chi appare poco inserito nelle dinamiche della classe. Per uno studente con la dislessia beneficiare di un supporto di un compagno significa avere la possibilità di implementare metodologie di studio per la lettura e la scrittura, magari anche utilizzando strumenti digitali, come effetto di una diversa prospettiva assunta dal suo buddy rispetto alla difficoltà, alle sfide e ai processi che occorrono per raggiungere determinati obiettivi. Due compagni, uno dei quali dislessico, condividono le proprie conoscenze e abilità. Questa fiducia condivisa consente loro di affrontare rischi e affrontare nuove sfide, favorendo la fiducia, l'autostima e il senso di capacità. Il legame che formano è liberatorio, mentre navigano verso un obiettivo comune con una motivazione e un coinvolgimento che da soli non avrebbero. In un sistema di buddy, è fondamentale garantire agli studenti la libertà di esprimersi in modo creativo, poiché è attraverso questa libertà e creatività che possono superare le barriere emotive e culturali identificate come stereotipi e pregiudizi. In questo senso, quindi, è fondamentale che gli educatori e i docenti che sono chiamate a gestire una

classe in cui vi è la presenza di DSA ed in cui si decide di proporre un'attività di buddy system, riconoscano il potere che hanno alcuni valori e alcune competenze come catalizzatori del volume e della qualità della conoscenza che si crea in modo condiviso, che significa però avere perfetta conoscenza di chi si gestisce e mettere a loro servizio una professionalità orientata all'accoglienza, alla cura e alla valorizzazione della diversità, in tutte le sue forme, in modo da garantire un ambiente educativo inclusivo e responsabilizzante per tutti gli studenti.

4. Il disegno di ricerca

Scopo della ricerca qualitativa è esplorare e comprendere un fenomeno educativo attraverso un'analisi profonda delle sue caratteristiche in cui il ricercatore è coinvolto e partecipa al processo, concentrando la sua attenzione su un caso specifico per sviluppare un'interpretazione come effetto dell'osservazione del fenomeno (Coggi e Ricchiardi, 2015, p. 26). Questo approccio permette a chi osserva di indagare questioni che normalmente non verrebbero evidenziate ma che sono determinanti per comprendere il senso di ciò che accade, i significati e ciò che regola i comportamenti. Sebbene sia lasciata una certa flessibilità al ricercatore, partendo però da un impianto metodologico chiaro, ciò che viene rilevato dovrà essere investigato per essere convalidato o confutato. Tra le diverse modalità della ricerca qualitativa lo studio di caso rappresenta quella strategia che favorisce la descrizione e l'analisi di una realtà che Merriam definisce "sistema circoscritto" (2001, p. 19) e che presenta molteplici caratteristiche e variabili, importanti per la comprensione della realtà osservata (Mortari, 2014, p. 204). L'oggetto di osservazione può essere un singolo soggetto come anche un gruppo.

In questo caso specifico il contributo proverà a evidenziare i punti salienti di una esperienza di buddy system tra un alunno con DSA e un suo compagno, in una classe di un liceo classico della provincia di Taranto.

4.1 Domande di ricerca e scopo del caso di studio

I quesiti di ricerca sono i seguenti:

- Come si manifestano le differenze di lettura e scrittura tra uno studente e un suo pari con dislessia?
- Quali sono le condizioni per elaborare un intervento di buddy system con uno studente con dislessia?
- Quali sono gli effetti di questo intervento?

Per cercare di rispondere a questi quesiti si è deciso di dividere la pratica didattica in tre momenti:

- Nella prima parte: fornire un'analisi delle disparità educative tra i due studenti prima di implementare la strategia di buddy;
- Nella seconda parte: esaminare le condizioni necessarie per implementare un intervento del buddy system e la percezione di come entrambi gli studenti vivono separatamente e in coppia questa criticità, i sentimenti che albergano in loro durante lo svolgimento del compito, e come la coppia promuove inclusione;
- Nella terza parte: esaminare gli effetti che produce la strategia relativamente alla dimensione cognitiva, valoriale e capacitante, anche rispetto a quanto richiesto, come compito, dalla docente di latino e greco.

4.2 La selezione del caso di studio

Nella esperienza che si descriverà oggetto di osservazione sarà la classe 1° E, formata da n. 8 studenti (n. 6 ragazze e n. 2 ragazzi) scelta tra tante classi del Liceo, perché in essa vi è la presenza di un alunno con dislessia. Sebbene l'attenzione sarà posta prevalentemente sull'alunno dislessico e sul suo compagno che con lui formerà la coppia buddy, anche gli altri compagni parteciperanno attivamente al processo di comprensione oggetto della ricerca (Ibi, 203-204).

4.3 Gli strumenti di raccolta delle informazioni

Al fine di consentire una triangolazione delle informazioni e registrare o evidenziare fattori costanti, si è deciso di far riferimento all'osservazione del ricercatore (riportata nel capitolo dei benefici delle pratiche didattiche e del buddy), ad alcune interviste e a quanto riportato dai due studenti ai quali è stato chiesto di narrare l'esperienza in un diario di bordo.

4.4 I tempi

L'esperienza formativa, nella sua totalità, è durata circa n. 4 mesi; tuttavia, l'attività di buddy vera e propria, è durata circa n. 1 mese. In questo tempo i due studenti (D e L) hanno lavorato nel laboratorio linguistico del liceo e a casa, ad implementare attività in modo libero e creativo rispetto al compito assegnato dalla docente di latino e greco. Al termine delle azioni implementate dai due ragazzi, la coppia buddy doveva presentare il lavoro e gli artefatti cognitivi (se ce ne fossero stati) a tutta la classe.

4.5 Le motivazioni

Prima della formalizzazione dello studio è stato chiesto alla docente di latino e greco, di assegnare dei compiti di lettura e scrittura a tutti gli studenti della classe. In questa fase pre-studio si sono potuti registrare elementi importanti per la ricerca:

1. Lo studente con dislessia mostrava un livello di difficoltà più alto quando ha dovuto svolgere questi compiti alla presenza dell'intera classe, dimostrando un livello alto di disagio;
2. La difficoltà si attenuava quando il compito veniva svolto alla presenza del compagno di classe con cui si siede abitualmente, con un disagio che appariva attenuato;
3. La difficoltà era presente quando il compito veniva svolto in completa assenza degli altri compagni; lo studente presentava imbarazzo, ma anche capacità di convivenza e accettazione del disturbo. Da solo sembrava essersi adagiato alle sue condizioni.

4.6 L'approccio didattico dell'insegnante

L'approccio didattico della docente di latino e greco ha giocato un ruolo determinante per la ricerca. Sin da subito, infatti, si è mostrata aperta e disponibile a trasformare i tempi didattici e la classe in uno spazio di ricerca per sperimentare soluzioni capaci di aiutare lo studente con dislessia e gli altri compagni a gestire questa difficoltà di apprendimento, che, se nelle conseguenze sembrava coinvolgere esclusivamente un solo studente, come stimolo agli altri generava alcuni interrogativi:

- come vive questa difficoltà il compagno con dislessia in classe in presenza di tutti?
- come posso essere di aiuto al compagno?
- quali condizioni possono rendere la classe più accogliente e inclusiva rispetto ad una difficoltà di un compagno?

Queste domande, che i ragazzi si ponevano, erano già rappresentative di come la difficoltà del singolo

studente, fosse divenuta, per l'intera classe, una questione di tutti e che doveva responsabilizzare tutti in due direzioni: a) aiutare il compagno a superare questa difficoltà; b) eliminare ogni atteggiamento che in grado di far crescere il suo disagio. In questo senso, la docente di latino e greco si è dimostrata in pieno controllo e gestione del processo di inclusione all'interno della classe, comunicando da subito, a tutti i componenti, lo stile con cui doveva essere affrontata, come sistema, la difficoltà del singolo, in modo da non scivolare nel rischio di incidere sulla sua autostima, ma lavorando insieme per incidere positivamente sulla sua intenzionalità a migliorare nella sua difficoltà di apprendimento.

4.7 La selezione del buddy

Prima di iniziare l'esperienza, è stato organizzato, con l'ausilio di una psicologa, un momento di formazione al buddy system in cui sono state spiegate le caratteristiche principali di questa strategia didattica, che si fonda sul principio di inclusione e per la quale occorre possedere competenze come l'empatia e la collaborazione e virtù come la disponibilità, la pazienza, l'umiltà, l'accettazione e la valorizzazione dell'altro. In questo tempo formativo sono stati forniti suggerimenti su come supportare e motivare al meglio il compagno di classe che presentava i tratti della dislessia.

Successivamente, al fine di selezionare lo studente che doveva accompagnare il suo pari dislessico, è stato chiesto alla psicologa di effettuare dei colloqui di orientamento nei tre mesi che hanno preceduto le pratiche didattiche. Attraverso i colloqui ed alcuni test, di cui, nell'economia di questo contributo, non si riporteranno i risultati, la scelta del buddy è ricaduta sul compagno di banco dello studente con DSA. Tale scelta è stata fatta sulla base delle indicazioni dello studente dislessico e dei valori assegnati dalla psicologa a tutti gli studenti, come risultato dei colloqui e dei test, relativamente ad alcune caratteristiche e fattori collegati:

- Alla dimensione del carattere e della personalità (facendo riferimento ad alcune tassonomie delle character skills);
- Alla dimensione socioculturale;
- Alla dimensione valoriale.

Nella Figura n. 1 sono riportati i punteggi da 1 a 5 per ogni fattore o caratteristica (1= scarso; 2= sufficiente; 3= discreto; 4= buono; 5= ottimo) della dimensione caratteriale e valoriale, mentre per la dimensione culturale si riporterà una valutazione a quattro livelli di giudizio (simile/molto simile/differente/molto differente). Nella tabella i nominativi degli studenti saranno riportati con la sola iniziale; anche i livelli di giudizio relativamente alla dimensione culturale saranno riportati con le sole iniziali (ex. Molto differente=md).

Figura n. 1

Studente → Dimensione ↓	D	E	F	L	M	S	G	G
Dimensione del carattere								
<i>Estroversione</i>	4	2	2	4	1	2	3	3
<i>Amicalità/ gentilezza</i>	4	2	3	5	2	2	2	3
<i>Apertura mentale</i>	5	1	1	5	2	1	2	2
Dimensione								

socioculturale								
<i>Alto livello culturale della famiglia</i>	si	s	d	s	md	ms	d	d
<i>Stile inclusivo della famiglia anche per effetto della presenza di un soggetto con disabilità</i>	si	s	s	ms	d	md	md	md
<i>Alto livello di apertura al dialogo in famiglia sul tema della disabilità</i>	si	s	s	ms	d	s	d	d
Dimensione valoriale								
<i>Comprensione</i>	4	3	4	5	3	3	3	3
<i>Accoglienza e pazienza</i>	4	3	2	4	2	3	2	3
<i>Responsabilità e cura</i>	4	3	2	4	3	2	4	3

Nella Figura n. 1 i valori evidenziati si riferiscono allo studente dislessico (D) (i “si” indicano che il nucleo familiare possiede quei livelli di grado culturale, di inclusività e di apertura al dialogo rispetto al tema della disabilità) e allo studente con i valori più simili (L).

Le indicazioni dello studente dislessico, per la scelta del suo buddy, se non convalidate, attraverso un processo di triangolazione e socializzazione delle informazioni (Coggi e Ricchiadi, 2015, p. 78; Sorzio, 2005) resterebbero solo percezioni. Per questo motivo, oltre a chiedere di narrare i motivi che lo avrebbero indotto a fare una scelta particolare, si è fatto riferimento al colloquio con la psicologa e a interviste fatte dalla sua docente e dal ricercatore. Da questo incrocio, attraverso una procedura di codifica aperta sono state estrapolate alcune categorie concettuali, rivelatesi utili per effettuare una comparazione e evidenziare concordanze (Weber, con i giudizi e le valutazioni in tabella n. 1).

Di seguito si riportano n. 4 estratti, in successione, della narrazione, delle interviste e del colloquio, da cui si evincono similitudini concettuali.

Narrazione di D: avrei bisogno di un compagno ma anche di un amico sincero che mi aiuti e possa essere disponibile con il suo tempo e le sue capacità a vivere con più serenità questa mia difficoltà e che mi faccia sentire più a mio agio.

Intervista della docente: Si evince la necessità per D di un compagno che possieda qualità come la sincerità, il senso di amicizia, in grado di fornire assistenza e dedicare il proprio tempo e le proprie capacità per aiutare ad affrontare le sfide, a creare una situazione di tranquillità.

Intervista del ricercatore: D richiede un buddy che dimostri sincerità, capacità di fornire assistenza e disponibilità a impegnare il proprio tempo e le competenze per affrontare le sfide e creare un rapporto di amicizia sereno in cui entrambi devono essere capaci di accettare reciprocamente i difetti dell'altro.

Colloquio con la psicologa: D ha bisogno di un compagno che mostri qualità come la sincerità, la capacità di offrire supporto e disponibilità a dedicare il proprio tempo e le proprie capacità per affrontare le difficoltà e stabilire un ambiente sereno. Di conseguenza, questo compagno deve possedere la capacità di accettare i suoi difetti.

Dalle similitudini evidenziate in tutti gli estratti, che per ragioni di ampiezza del contributo, non si riporteranno, è stato possibile ricavare n. 9 categorie concettuali, ritenute *conditio sine qua non* per la scelta del buddy, e cioè:

1. Disponibilità del buddy
2. Competizione
3. Sostegno reciproco
4. Diligenza e rispetto delle regole
5. Influenza positiva
6. Capacità di ispirazione e stimolo
7. Capacità di capire le emozioni
8. Entusiasmo e mindset positivo
9. Fiducia

Alcune di queste (Disponibilità del buddy, sostegno reciproco, mindset positivo) si possono ritenere in continuità con alcune caratteristiche inserite nella tabella n. 1 (Comprensione, accoglienza, responsabilità e cura, amicalità/gentilezza). Le categorie evidenziate e i punteggi che lo studente L ha riportato, rispetto anche a quelli dello studente dislessico D, sono stati elementi determinanti per far ricadere la scelta del buddy su di lui, fatta dunque, adottando prevalentemente i criteri di affinità e somiglianza caratteriale.

5. Le pratiche didattiche buddy

Il compito assegnato dalla docente era di leggere un testo in italiano di poche righe e trasformarlo in lingua greca e latina. In modo libero e creativo la coppia buddy doveva escogitare soluzioni in grado di assistere lo studente dislessico per migliorare le capacità di lettura, di scrittura, di memorizzazione e comprensione delle parole e, per il buddy, per maturare consapevolezza dell'importanza della lettura, verso cui si era dimostrato, fino a quel momento, pigro e poco interessato. Gli altri studenti potevano scegliere o meno di formare delle coppie e svolgere il compito, con o senza la possibilità di escogitare soluzioni creative. Per questi obiettivi gli studenti potevano utilizzare tecniche di multisensorialità, di alfabetizzazione strutturata e di tecnologia assistiva, per gli effetti positivi che generano, già evidenziate da alcune ricerche internazionali (Fernando, 2012; Mortimore et al., 2012). Ai ragazzi era stato spiegato con degli esempi che:

- La multisensorialità prevede l'utilizzo di più sensi, come vista, udito e tatto, per aiutare gli studenti ad apprendere e conservare le informazioni, per esempio abbinando o collegando il suono al simbolo scritto, in modo da memorizzare le corrispondenze alfabetiche ma anche per apprendere come rappresentare graficamente le lettere dell'alfabeto;
- L'alfabetizzazione strutturata pone attenzione agli elementi che sono alla base del linguaggio, come la fonetica, la consapevolezza fonemica e le abilità di decodificazione. La docente porta l'esempio di estrapolare da un testo che può apparire carico di stimoli e eccentrico alcune parole, per scomporle in sillabe e in lettere in modo migliorare la capacità di lettura, scrittura e codifica;
- La tecnologia assistiva permette di utilizzare app, software e dispositivi possono aiutare gli studenti con dislessia ad accedere ed elaborare le parole più facilmente. La docente porta l'esempio della sintesi vocale che aiuta a "leggere" i testi digitali, attraverso una voce del computer che legge ad alta voce.

In base a questi suggerimenti e al compito assegnato la coppia buddy ha effettuato, nella prima settimana di lavoro in coppia, le seguenti azioni:

- (prima settimana di lavoro in coppia) ha creato una presentazione interattiva su ppt e in ogni query è stata inserita ogni singola parola del testo. Lo studente dislessico ha registrato, con la sua voce, la lettura della parola, prima di svolgere il compito. Il buddy ha suggerito di ascoltare più volte la lettura, prima a velocità normale e poi leggermente rallentata. In questo modo lo studente dislessico ha potuto ancora meglio verificare dove e come il disturbo si manifestava. La parola è stata poi scomposta in lettere dell'alfabeto e successivamente in sillabe. Il buddy ha aiutato lo studente dislessico leggendo ad alta voce, in successione: la parola, ogni lettera della parola e ogni sillaba, a velocità normale e poi in modo più lento; a questo esercizio hanno fatto seguito esercizi di ripetizione di questi stimoli proposti dal suo buddy, da parte di entrambi. Anche in questo caso il buddy ha proposto di ascoltare la lettura con la voce del suo compagno dislessico, a velocità normale e a velocità rallentata, in modo da memorizzare bene la fonetica, il riconoscimento del fonema e la sua codifica. In un secondo momento è stata fatta la traduzione della parola in greco e latino, che è stata affiancata, dove è stato possibile, dalla sua versione in immagine, in modo da facilitare i processi di comprensione, di associazione e di memorizzazione della parola e del suo significato. Infine, dove non è stato possibile fornire la versione in immagine, il buddy ha proposto un gioco di vocabolari. Per la parola "dilemma", per esempio, lo studente dislessico doveva cercare di scrivere sopra un foglio una definizione, mentre il buddy doveva trascrivere la sua versione. Quella più verosimile, rispetto alla definizione da vocabolario, veniva scelta e riportata sulla query. Relativamente allo stimolo multisensoriale, sempre per facilitare i processi di riconoscimento, di lettura e scrittura dei segni e delle parole, quelle estrapolate in ogni query, dovevano essere scritte su foglio, usando il pollice imbrattato del colore preferito dallo studente dislessico. Questa scrittura "artigianale" doveva essere ripetuta più volte a varie velocità, in modo progressivo, da una più lenta ad una più veloce, in modo da promuovere un apprendimento strutturato e progressivo, beneficiando anche degli altri sensi. Lo scopo dell'approccio multisensoriale era di migliorare la consapevolezza visiva, fonetica e fonologica di lettere, sillabe e parole. Come ultima operazione, e dopo aver raggiunto un livello di lettura e scrittura migliore rispetto ai livelli pre-compito, lo studente dislessico doveva dettare la parola in italiano, in latino e in greco, mentre il buddy doveva scrivere all'interno della query, il suo significato reale. Il significato del termine veniva registrato con la voce dello studente dislessico che, in questo modo, poteva avere la possibilità di ascoltare il suono delle parole e rinforzare la sua comprensione e quello del buddy. Questo approccio si è dimostrato efficace sia per lo studente dislessico, che si è sentito particolarmente coinvolto nel compito, che per il buddy, che ha mostrato più attenzione e disponibilità alla lettura. Per facilitare il compito allo studente dislessico, e come suggerito dalla più autorevoli associazioni per la dislessia, il font utilizzato nella query è stato l'Arial.

Il risultato, globale di quest'azione è stato incoraggiante per le possibili azioni future con queste modalità, semplici ma efficaci. Lo studente dislessico alla fine dell'esercizio e del compito mostrava, infatti, maggiore confidenza con le parole del testo, maggiore fluidità nella lettura ad alta voce, maggiore consapevolezza fonologica e di codifica. Nella Figura n. 2 che segue, è riportata la query

con il lavoro sopradescritto. Poiché la traduzione della parola in italiano “dilemma”, in latino è “dilemma” è stata sostituita con il vocabolo “perplexus” la cui traduzione è simile. Rispetto all’alunno dislessico, il buddy, invece, ha mostrato un maggiore interesse per la lettura e per le modalità di studio interattive in coppia.

Figura n. 2



Nella seconda settimana la coppia ha effettuato il seguente lavoro:

- ha elaborato un alfabeto tattile in cui, in sequenza, sono state inserite tutte le lettere in rilievo della frase da tradurre assegnata dalla docente. Questo lavoro è stato realizzato sia in italiano che in lingua latina e greca. Partendo da questa attività il buddy ha chiesto al suo compagno dislessico di utilizzare prima il tablet e poi il computer (programma di videoscrittura Word, font Arial 18, in modo tale che le lettere fossero ben visibili) per scrivere alcune parole estrapolate dalle frasi oggetto del compito, per poi riportare, anche, alcune parole legate ad ognuna di esse, in italiano, in latino e in greco, in modo da comporre una frase di senso compiuto. In questa fase il buddy ha chiesto al suo compagno di utilizzare anche la sintesi vocale per perfezionare la conoscenza dei suoni di ogni parola. Terminato il compito di scrittura, il buddy ha letto riassunto quanto scritto, poi ha chiesto al suo compagno dislessico di leggere, prima lentamente e poi a velocità naturale, quanto scritto, per poi proseguire nell’attività, utilizzando la funzione dettatura di word, cercando di scandire bene le parole. Questo esercizio è stato ripetuto più volte fino alla completa e perfetta trascrizione del dettato. Terminata questa fase, il buddy ha chiesto al suo compagno di stampare, in duplice copia, quanto scritto, in modo da compiere, in modo progressivo, dall’azione più semplice a quella più complessa, due operazioni:
 - a) con la prima stampa, colorare le parole con pennarelli, utilizzando i colori più graditi;
 - b) con la seconda stampa colorare le parole con i pennarelli e contemporaneamente leggere le parole, in successione: a lettere, a sillabe e poi per intero, prima in modo estremamente lento

e poi a velocità progressiva. Infine, di comune accordo, lo studente dislessico e il suo buddy hanno deciso utilizzare le parole delle frasi per crearne di nuove, di senso compiuto. Anche per queste nuove frasi la coppia ha ripetuto il processo sopracitato.

La difficoltà più grande in questa azione è stata quella di trascrivere le parole in lingua greca, non essendo presenti sulla tastiera in italiano del computer, i caratteri dell'alfabeto greco. Anche la dettatura ha presentato la medesima difficoltà, che però si è rivelata fruttuosa per lo studente dislessico. Per sostituire le lettere in italiano con quelle greche, ha utilizzato la funzione "inserisci simbolo"; questo processo gli ha permesso di riflettere e svolgere un'azione di comprensione, associazione e riconoscimento dei caratteri in italiano e greco. Questa scansione ha favorito la memorizzazione delle lettere, infatti, man mano che effettuava la trascrizione, sebbene diversa nei tempi, in assenza del disturbo, appariva più fluente e più veloce. È stato fatto, poi, il tentativo di utilizzare una copertina per tastiera con lettere dell'alfabeto greco da sovrapporre alla tastiera in italiano del computer, ma la coppia non ha saputo riconoscere e utilizzare la funzione in word che permetteva di digitare i caratteri e trascrivere direttamente in greco. Quindi, i due componenti della coppia, vista l'incapacità di proseguire, di comune accordo, hanno preferito concludere l'attività, per non rischiare di trasformare un momento apparso ludico e divertente, in un momento stressante per entrambi.

Una volta concluse le due attività, la coppia ha presentato alla classe i due lavori, illustrando le fasi che hanno caratterizzato il processo di composizione degli elaborati. Ha poi simulato quanto svolto a scuola (nel laboratorio linguistico) e a casa, per rendere noto a tutti, come tali azioni, avessero prodotto benefici a più livelli. La coppia, al termine della presentazione, ha ricevuto il plauso della docente di greco e latino e dei compagni, per gli sforzi profusi e per gli obiettivi centrati.

6. Benefici delle pratiche didattiche e del buddy system

Da quanto osservato e registrato dal ricercatore, autore di questo contributo, dalle interviste effettuate e da quanto riportato dai ragazzi sui loro diari di bordo delle attività, le pratiche didattiche elaborate e svolte hanno avuto un impatto favorevole nelle relazioni tra pari e nella creazione di ambienti favorevoli alla gestione della dislessia, in linea con quanto evidenziato da Humphrey & Mullins (2002). Nei due studenti, hanno promosso, individualmente e in coppia, un apprendimento di tipo strutturato, in più dimensioni:

- **Cognitiva:** hanno dimostrato di sviluppare una capacità di creare situazioni formative idonee e coerenti con le loro esigenze e funzionali alle difficoltà di apprendimento. Se per lo studente dislessico si è potuto verificare un netto miglioramento della capacità di leggere e scrivere (in modo certamente più fluido) rispetto a quando era stato assegnato il compito, per il suo buddy, si è registrato un maggiore interesse per la lettura e la scrittura, che, agli inizi rappresentava una criticità, per pigrizia e per mancanza di gratificazione. L'opportunità di lavorare in coppia, invece, ha agito, per entrambi gli studenti, sul coinvolgimento e sulla motivazione, probabilmente per la capacità della coppia di trasformare l'attività in una esperienza ludica, sfidante e divertente. Questo che può significare aver sviluppato maggiore consapevolezza dell'importanza che la lettura e la scrittura hanno come attività cognitive. I ragazzi hanno dovuto affrontare sfide che hanno dato loro la possibilità di esplorare competenze di problem solving e di analisi, quando, per esempio, dalle frasi ne hanno estrapolate altre, dimostrando, attraverso una maggiore capacità di comprendere, elaborare e applicare le informazioni, di

essere migliorati nella riflessione, nell'apprendimento di nuovi concetti, nella capacità di pensare in modo critico. Inoltre, osservando i loro comportamenti durante le attività, si è potuto anche evidenziare, un miglioramento graduale e progressivo nella capacità di organizzare e strutturare, dal modo più semplice al più complesso, il sapere e le azioni che dovevano produrre artefatti cognitivi. Se si vuole evidenziare un limite, l'attitudine e la fluidità nella lettura e scrittura in latino delle frasi del compito sono apparse più evidenti rispetto al greco. Di seguito prima un estratto ricavato dai diari di bordo dei due studenti della coppia buddy e poi due estratti da interviste alla docente e ai compagni.

D: ho lavorato bene con L. Mi sono sentito a mio agio. Abbiamo avuto modo di conoscerci meglio e ci siamo trovati d'accordo sulle soluzioni da adottare, molte delle quali proposte da L. Si è dimostrato attento e delicato rispetto alle mie difficoltà; infatti, mi ha proposto soluzioni, all'inizio abbastanza semplici e poi più complesse. In questo modo la mia lettura è migliorata gradualmente come anche la mia scrittura, senza però rischiare di trasformare l'attività in qualcosa di stressante, perché L aveva capito che, quando mi sentivo agitato, la mia difficoltà di lettura ne era influenzata. Sono contento di aver lavorato con L e sono contento di aver soddisfatto la mia docente, rispetto al compito che ci è stato assegnato.

L: D è stato estremamente collaborativo e ha accettato i miei suggerimenti così come io ho accettato di ascoltare i suoi. Ha fatto più sforzi quando doveva tradurre e leggere in lingua greca, probabilmente perché la tastiera del computer non lo ha agevolato. Il lavoro è stato divertente ed è stato un modo che mi ha fatto apprezzare la lettura e la scrittura dei testi. Mi piace molto scrivere al computer ma il lavoro fatto insieme di ricamo con i colori delle frasi scritte su Word si è rivelato estremamente piacevole e rilassante e mi ha fatto apprezzare che scrivere con la penna ti dà la possibilità di pensare e riflettere meglio.

Docente: i ragazzi hanno dimostrato quanto può essere efficace lavorare in coppia, in cui ogni componente diventa un sostegno per l'altro. Sono stati molto originali e da un semplice compito assegnato hanno dimostrato di raggiungere gli obiettivi stabiliti in modo creativo e utilizzando più modalità e strategie. I benefici sulla lettura e scrittura sono stati evidenti ed è evidente anche una maggiore consapevolezza fonetica e fonologica in entrambi gli studenti, anche se per D in modo più netto per l'italiano e il latino. Cercheremo insieme di utilizzare o sperimentare nuove modalità per raggiungere standard di apprendimento più di qualità anche per la lettura e scrittura in lingua greca. Lavorare in coppia o con più studenti è una modalità che adatterò più spesso anche per cercare di esaudire esigenze formative dei ragazzi che sono ben disponibili a adottare questo approccio allo studio.

Compagni: si vedeva che D e L erano molto affiatati e gli effetti del loro lavoro lo hanno dimostrato. In futuro anche noi vorremmo svolgere un'attività in coppia o in gruppo in modo da sostenerci reciprocamente e esplorare le competenze di ognuno. L e D sono stati davvero bravi a creare due azioni davvero efficaci e che hanno migliorato la fluidità e la disponibilità alla lettura in D, ma anche in L che ha sempre riferito di non avere piacere a leggere ad alta voce. D ora sembra meno imbarazzato con noi e quando ha letto in classe per presentare l'attività, ha dimostrato di non essere più così a disagio, come lo era prima.

- **Sociale:** entrambi gli studenti hanno dimostrato di essere cresciuti nella fiducia nelle loro capacità di raggiungere gli obiettivi e, quindi, nell'autostima. Hanno dimostrato di collaborare in modo efficace e di possedere quelle competenze che facilitano la comunicazione e il

- superamento delle piccole divergenze, in linea con quanto evidenziato da Alqahtani & Murry (2015) e da Carter et al. (2005). Rispetto a situazioni sfidanti si sono dimostrati accoglienti e aperti a superare le sfide, ma anche a condividere ciò che pensavano durante le attività e a rispettare i tempi di apprendimento in modo reciproco. Sono stati capaci di presentare degli artefatti cognitivi in modo da rappresentarli come una perfetta sintesi dell'apporto di entrambi.
- Emotiva: i due studenti alla fine dell'attività, dopo la presentazione in classe, hanno espresso gratitudine reciproca e per il sostegno che ognuno di loro ha dato all'altro. Il coinvolgimento e la motivazione hanno reso le attività molto divertenti e nel divertimento è stato possibile per ognuno di loro, aprirsi maggiormente all'altro confidando problemi e questioni personali anche extrascolastiche. D ha mostrato maggiore autenticità rivelando che, spesso, vedeva le lettere muoversi senza che questo avvenisse davvero. La sua era una percezione che nascondeva solo timidezza e il disagio di non essere all'altezza di leggere bene davanti ai suoi compagni. Questo ha generato momenti di coinvolgimento emotivo in cui, entrambi i ragazzi, hanno potuto affinare una sensibilità e una capacità di entrare in empatia con l'altro. D ha presentato il lavoro con una maggiore disinvoltura dimostrando una maggiore capacità di accettare e voler bene alle proprie emozioni e di esprimerle in modo chiaro e autentico, in linea con quanto già evidenziato in alcune ricerche (Long et al., 2007). Inoltre, le difficoltà che D e L hanno dovuto affrontare ha posto entrambi di fronte a situazioni stressanti che hanno dimostrato di saper gestire. *Di seguito alcuni estratti.*
 - Docente: *D e L sono apparsi più sicuri delle loro capacità e con una maggiore fiducia in se stessi e reciproca. Sembrano anche più sereni, in modo particolare D che sembra più tollerante nei confronti della propria difficoltà di apprendimento, di conseguenza anche meno preoccupato di mostrarla in pubblico come se avesse maturato una maggiore consapevolezza del fatto che i suoi compagni sono disponibili per aiutarlo e non per deriderlo.*
 - Compagni: *siamo felici di constatare che D è più sereno e nella presentazione del compito è apparso più aperto nei nostri confronti come se non avesse più paura di mostrare le sue fragilità. Noi siamo disponibili ad aiutarlo nella sua difficoltà e a fare in modo che possa vivere il contesto e le attività come momenti per crescere e non di frustrazione. L è stato un ottimo sostegno e ha assecondato alcune richieste di D, mostrando una delicatezza e una sensibilità non comuni. Si è rivelato un ottimo buddy e il suo carattere è stato determinante per trasformare un compito in un'attività divertente. Con lui è sempre facile lavorare in quanto mette a suo agio ed è un ragazzo molto dolce e comprensivo.*
 - D: *Alla fine del compito mi sono sentito sereno e soddisfatto per come io e L abbiamo partecipato alle attività e per essere stati in grado di raggiungere gli obiettivi. Sono felice che anche L ha avuto la possibilità di sviluppare alcune competenze e di essere più motivato a leggere e scrivere rispetto a prima. Infatti, quando ci siamo confrontati, entrambi abbiamo riconosciuto di aver sviluppato maggiore capacità di comunicare e di accettare i propri limiti che è la base per riuscire a superarli anche con l'aiuto degli altri compagni. In questo mi ha aiutato molto L ed è per questo che, quando abbiamo presentato il compito in classe, non provavo lo stesso disagio che provavo all'inizio. In realtà a volte mi è capitato di dire che vedevo le lettere muoversi leggendo una parola per un'altra. A L invece, ho confidato che la mia era paura di sbagliare davanti agli altri e timidezza.*
 - Valoriale/capacitante: dimostrare maggiore fiducia in sé e negli altri, maggiore empatia

reciproca, capacità di comprendere, accettare e promuovere stimoli per superare le sfide, rispetto per le difficoltà e per i tempi di apprendimento, pazienza e senso di responsabilità nella cura e nel sostegno reciproco, collaborazione, sensibilità e solidarietà nell'errore e nella intenzionalità a trasformare una difficoltà di apprendimento, in un elemento che rappresenta una "diversità", non da respingere ma da accogliere, una fermezza e tenacia nel portare a termine il compito, sono tutti elementi che dimostrano inclusività e capacità di favorire l'inclusione oltre che un'attitudine alla coscienziosità e alla resilienza, che sono state character skills determinanti per il raggiungimento degli obiettivi. La testimonianza che la coppia ha poi reso in classe ha rappresentato un valido esempio per gli altri compagni, che si sono mostrati interessati verso una strategia didattica rivelatasi estremamente inclusiva e capacitante, e motivati ad impegnarsi in questa direzione. In questo senso la testimonianza di quanto può essere efficace la strategia buddy system ha promosso inclusione attraverso la promozione di:

- 1) Sensibilizzazione: condividere le esperienze, le difficoltà, le emozioni, comprendere il senso delle attività avvicina i compagni a tutto ciò che la coppia buddy ha vissuto;
- 2) Eliminazione dei pregiudizi e degli stereotipi: dare l'opportunità a due studenti (di cui uno con DSA) di lavorare in coppia per sostenersi reciprocamente e presentare ai compagni quanto prodotto è un modo originale e altrettanto efficace per sfidare e superare i pregiudizi e gli stereotipi negativi che gravitano, in questo caso, intorno alla dislessia. Questa strategia e gli atteggiamenti promossi da D e L promuovono un ambiente scolastico inclusivo che non discrimina, ma valorizza e abbraccia le differenze, e favorendo una istruzione equa e di qualità, positiva e stimolante, promuove una cultura dell'inclusione. Di seguito alcuni estratti di interviste.

Docente: I ragazzi si sono mostrati estremamente disponibili verso i loro compagni a presentare i loro elaborati, senza la paura di far emergere difficoltà. Si sono rispettati reciprocamente e hanno lavorato supportandosi reciprocamente. Si sono mostrati sensibili e questa sensibilità ha messo quasi in ombra la difficoltà di D, contribuendo può a sfatare i pregiudizi e gli stereotipi negativi associati alla dislessia. In questo modo hanno portato in classe una testimonianza di istruzione di qualità e di come deve essere promossa l'inclusione.

Compagni: D e L sono stati molto collaborativi e aperti alle loro difficoltà, si sono sostenuti a vicenda nel presentare il loro lavoro e non hanno esitato a mostrare le loro difficoltà, anzi ci hanno scherzato su. L ha mostrato sensibilità e accettazione nei confronti di un compagno di classe con dislessia, mettendo e capacità di gestire la difficoltà di D senza pregiudizi e stereotipi. Questo atteggiamento di L ha generato una disponibilità totale in D- Il loro comportamento ha dimostrato capacità di essere inclusivi e di riuscire a lavorare in coppia mostrando livelli di apprendimento di qualità.

7. Discussione

Dai benefici che sono derivati dalle attività di buddy system con uno studente dislessico, che confermano quelli descritti nel paragrafo n. 3, in citazioni di ricerche internazionali, si possono evidenziare alcune riflessioni su questioni di natura educativa e didattica e cioè:

- Approccio del docente: la docente di latino e Greco non è apparsa remissiva, come spesso accade ed è riportato in letteratura (Huges & Carter, 2008) ma, al contrario, sin dalle fasi

iniziali dell'esperienza ha dimostrato apertura ad un approccio didattico estremamente inclusivo. Da quanto emerso attraverso documentazione del ricercatore, tale atteggiamento è riconducibile a tre motivazioni: 1) la maturità della docente che le permette di affrontare le problematiche in classe con spirito critico e con una forte intenzionalità a risolverli; 2) la formazione universitaria per il sostegno didattico ad alunni con Bisogni educativi speciali da cui si può evincere un forte interesse e una forte motivazione a gestire efficacemente problematiche simili; tratti caratteriali e della personalità tipici di una professionista accogliente, diligente, responsabile, con un mindset positivo, aperta a accogliere le sfide educative e didattiche e a gestirle, con un ottimo livello di inclusività, in modo da renderle una opportunità di crescita integrale per tutti.

- Lavoro in coppia: Il lavoro in coppia si è rivelato altamente motivante per tutti gli studenti coinvolti, in particolare per la coppia composta da uno studente con dislessia e il suo amico. Attraverso la loro collaborazione, questi studenti sono stati in grado di comprendere meglio le caratteristiche e le personalità uniche degli altri, sia all'interno che all'esterno della scuola. Questa esplorazione ha contribuito a rafforzare il loro legame psicologico e sociale. I due ragazzi hanno riferito di provare un maggiore senso di empatia mentre lavoravano insieme, poiché erano in grado di superare le differenze di pensiero e di approccio ai compiti. Questa impostazione di apprendimento collaborativo si è rivelata vantaggiosa per entrambi gli studenti.

Con il passare del tempo, anche per il fatto di esserci confidati su questioni più personali, ci siamo resi conto di aver maturato maggiore disponibilità e accoglienza reciproca e nei confronti delle difficoltà dell'altro, è quanto hanno riferito i due ragazzi durante l'intervista. Se le affermazioni dei due studenti sono ritenute accettabili e non vi è motivo di dubitare della loro credibilità, l'aspetto importante per la ricerca è il contributo positivo e il valore aggiunto che lo studente dislessico apporta al processo di apprendimento dei suoi coetanei. Questo contributo è evidente attraverso la testimonianza alla classe attraverso cui si evidenziano i vantaggi dell'inclusività e della diversità nell'istruzione. Questa novità suggerisce la necessità di ulteriori studi per enfatizzare il valore della diversità e per trasmettere il messaggio che gli alunni con difficoltà di apprendimento non solo possono beneficiare del sostegno ma anche contribuire al miglioramento dell'ambiente educativo. Inoltre, il compagno di studi era inizialmente perplesso dalla maggiore frequenza di problemi legati alla dislessia in classe, ma ha notato una diminuzione di questi problemi quando lavorava con lo studente dislessico al di fuori della scuola. I due studenti più volte hanno avuto modo di soffermarsi su questo aspetto, giungendo alla conclusione di ritenere l'emotività un fattore condizionante che, se non gestito, poteva contribuire a trasformare il momento di convivialità in classe, in situazioni di stress. Mostrare ad un pubblico più ampio le criticità legate al suo disturbo, in base a quanto riferito da D, era un fattore che gli creava disagio dal punto di vista relazionale, ma che poi agiva sulla sua autostima. Spesso D non si sentiva accettato, anche se, in realtà, era solo una sua percezione e non una situazione reale. Questo disagio gli causava paura e timore di essere ridicolizzato dagli altri compagni di classe. Dopo la testimonianza in classe i compagni di classe hanno rassicurato D ponendo le basi per un ambiente più sereno in cui doveva sentirsi libero di affrontare serenamente la sua difficoltà senza vergogna e paura di essere ridicolizzato.

- Setting a più livelli di complessità e inclusività: La coppia Buddy ha dimostrato intenzionalità e interesse nel creare situazioni di apprendimento che all'inizio erano semplici e poi sempre più complesse. Ciò potrebbe essere dovuto a una maggiore condivisione di scopo e direzione, nonché a un aumento delle competenze e della crescita morale. Nelle lezioni successive, era evidente che il potenziale inclusivo della coppia Buddy era cresciuto individualmente, con entrambi i membri che mostravano atteggiamenti e comportamenti che promuovevano l'inclusione, ospitalità, comprensione e capacità di risoluzione dei problemi.
- L'apertura all'approccio buddy da parte dell'alunno dislessico: la disponibilità dello studente con dislessia è sembrato subito un elemento su cui porre la giusta attenzione per capire da cosa potesse dipendere. Ascoltando lo studente è emerso che ad essere determinante per la scelta è stata una somiglianza caratteriale e culturale. In modo particolare, l'alunno aveva evidenziato le seguenti similitudini:
 1. Carattere
 2. Condizioni di vita familiari
 3. Grado culturale
 4. Caratteristiche culturali della famiglia
 5. Capacità sociale della famiglia (capitale sociale)
 6. Ruolo professionale e situazione economica
 7. Conoscenza dell'alunno buddy e fiducia verso di lui

Se questi fattori sono stati determinanti per questa disponibilità, è verosimile pensare che in futuro, questi stessi fattori, possano rappresentare algoritmi educativi predittivi della capacità di un alunno con DSA di accettare un buddy e di svolgere efficacemente il compito assegnato con lui. Se questa supposizione può essere accettata e, se questi algoritmi educativi si accettano come fattori capaci di contemplare un potenziale predittivo di certi risultati, come lo sono alcune character skills, allora il Buddy System può essere annoverato tra le strategie didattiche più efficienti e inclusive all'interno di quella che potrebbe essere definita educazione e didattica predittiva.

- Differenze con le altre coppie: la coppia buddy rispetto alle altre coppie si è distinta per capacità di cooperare, collaborare e raggiungere standard di apprendimento in linea con quanto richiesto dalla docente di latino e greco. Altre due coppie si sono avvicinate notevolmente a questi standard ma senza mai dimostrare piena coesione. Ai fini dello studio questo fattore ha spostato l'attenzione verso l'identificazione degli elementi che, in questo senso, potevano aver influito positivamente. Si è potuto constatare che la coppia buddy e quella più simile, nelle caratteristiche e nella qualità di quanto prodotto rispetto al compito, hanno dimostrato di operare per un benessere individuale e di coppia e, quindi, possedere un capitale psicologico e sociale non comune, e di averlo messo a disposizione delle altre per favorire una crescita collettiva. Questo, come sostiene anche Blackman (2010), testimonia che gli studenti possono rappresentare una risorsa potente a disposizione dei docenti, soprattutto quando all'interno della classe sono presenti studenti con DSA; quindi, coinvolgerli nel dialogo e nei processi decisionali relativamente alla scelta delle pratiche didattiche, può facilitare lo sviluppo di azioni educative efficaci per l'insegnamento. All'interno di una prospettiva capacitante e valoriale può significare, per ogni soggetto, aver riconosciuto la necessità di aver bisogno l'uno dell'altro, l'importanza della presenza dell'altro come soggetto

in grado di ridurre lo sforzo necessario per un compito, che determina alcune difficoltà, se gestite individualmente e altre, se gestite collettivamente. Maturare la consapevolezza dei propri limiti e delle difficoltà quando si deve gestire un DSA come la dislessia e crescere in alcune virtù epistemiche (Minello, 2018) come l'umiltà intellettuale, la fiducia nelle proprie forze (che riduce la logica che esclude prospettive alternative alla propria e rafforza, invece, la reciprocità e la valorizzazione della diversità), la comprensione e l'apertura mentale è fondamentale per il raggiungimento di standard più alti di apprendimento.

- Limiti e implementazioni per il futuro: Il problema che si è posto la docente dopo l'esperienza e, in base alle aspettative di tutti gli studenti, è di renderli tutti idonei per un'attività di buddy system. L'idea che ogni studente possa accompagnare un suo compagno nel suo processo di apprendimento e, a sua volta, di essere accompagnato, ha ravvivato l'entusiasmo in classe. Alcuni studenti, dopo la testimonianza in classe di D e L, hanno espresso il desiderio di voler accompagnare D in future attività in coppia, pur non avendo le caratteristiche più idonee. Hanno sollevato, cioè, un problema/diritto ad una istruzione in grado di promuovere equità, uguaglianza, giustizia sociale e qualità. L'esclusiva di L e l'impedimento per gli altri pari, in certi momenti, è stato vissuto con sentimenti di frustrazione. In futuro, sarebbe interessante effettuare uno studio con una coppia buddy formata dallo studente dislessico e da un suo pari, caratterialmente e culturalmente diverso. Una ricerca in questa direzione potrebbe fornire ulteriori indicazioni per implementare lo state dell'arte dei benefici del buddy system con studenti con dislessia.

8. Conclusioni

La scuola è chiamata, ora più che mai, a dare priorità al benessere e ai risultati di apprendimento dei propri studenti, ad implementare situazioni formative in grado di non disattendere i loro bisogni, come espressione di culture differenti, a valutarli utilizzando modalità condivise, democratiche e pienamente eque. Per un modello di scuola che vuole essere inclusiva, soprattutto nella didattica, e soprattutto per chi presenta DSA, implementare modalità di lavoro in coppia, adottando strategie didattiche come il buddy system, anche attraverso dispositivi e app virtuali, come descritto già da Smakman et al. (2022) e da Scaffidi et al. (2021), è fondamentale per garantire che tutti gli studenti possano usufruire di quel supporto e di quelle risorse necessarie per crescere in modo equo e giusto.

Riferimenti bibliografici:

- Alqahtani, R., Murry, F. R. (2015). High School Peer Buddy Program: Impact on Social and Academic Achievement for Students with Disabilities. *European Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-16.
- Apa, (2023). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M. & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 15-25.
- Blackman, S.N.J. (2010). Who I work with is important': dyslexic students' narratives about the benefits of grouping for instruction in Caribbean classrooms. *Support for learning*, 25(1), 4-10.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2015). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E.

- (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 26(6), 342-352.
- Danielli, E., Perrucci, I. (2020). DSA e apprendimento delle lingue straniere: quali sfide possibili? Un contributo psicopedagogico a uso dei docenti. In M. Ricucci (ed.), *Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze* (pp. 106-128). Roma: Studium.
- Fernando, J. (2012). Dyslexia and Multilingualism: a case study. In J. Everatt (ed.), *Dyslexia, Languages and Multilingualism* (pp. 55-71). Bracknell: British Dyslexia Association.
- Fewster-Young, N., & Corcoran, P. A. (2023). Personalising the student first year experience – an evaluation of a Staff Student Buddy System. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 14-29.
- Guth, C., Hughes, C. (2011). *Inclusion on the High School Level: The Metropolitan Nashville Peer Buddy Program*. Baltimore: Brooke Publishing.
- Goldfus, C. (2013). Cognitive intervention to enhance foreign language reading comprehension in adolescents with dyslexia difficulties. In D. Martin (ed.), *Researching Dyslexia in Multilingual Setting: Diverse Perspectives* (pp. 55-73). Bristol: Multilingual Matters: Communication Disorders Across Languages.
- Goodman, G., Powell, E. K., & Burke, J. E. (1989). The Buddy System: A reintegration technique. *Academic Therapy*, 25(2), 195-199.
- Hernandez, D. J. (2012). *Double jeopardy overview: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore: Annie E. Casey Foundation.
- Huges, C., Carter E. (2008). *Peer Buddy Programs for Successful Secondary School Inclusion*. Baltimore: Paula H. Brookes Publishing Co.
- Humphrey, N., Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).
- Kioupi, V., Nawire, A.W., Musungu, S., Nzuve, F., Giannopoulos, G. (2023). Policy and Practice on Inclusive Higher Education in the UK and Kenya: A Theoretical Framework and Recommendations. *Sustainability*, 15, 13540.
- Liverano, G. (ed.). (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*. Lecce: Pensamultimedia.
- Livingston, E.M., Siegel, L.S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.
- Long, S., Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2023). Evaluation of a computer-assisted letter sound tutoring program: An application to preschool English language learners. *Psychology in the Schools*, 60, 658-678.
- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M.S. (2007). Supporting Students with Dyslexia at the Secondary Level: An Emotional Model of Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 124-134.
- Merriam, S.B., (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minello, R. (2018). Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 101-121.
- Mortari, L. (2014). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortimore, T., Hutchings, M. and Northcote, A. (2012). Identifying and supporting literacy

- acquisition in bilingual learners potentially at risk of dyslexia: the big lottery dyslexia and multilingualism project. In J. Everatt (ed.), *Dyslexia, Languages and Multilingualism*. Bracknell: British Dyslexia Association.
- Perla, L. (2013). (Ed.), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensamultimedia.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: Report to the Secretary of State for Children, Schools and Families.
- Scaffidi, C., Di Pietro, R., Distefano, S. (2021). Un Compagno di Studi Virtuale a Supporto della Didattica a Distanza verso l'OnLife Education. In G. Adorni, M. Allegra, S. Gaglio, M. Gentile e N. Scarabottolo (eds.) *Atti del convegno didattica 2021* (pp. 146-154). Milano: AICA.
- Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., & Gaab, N. (2022). Dyslexia in the context of social work: screening and early intervention. *Families in Society*, 103(3), 269-280.
- Smakman, M.H.J., Vanegas, D.F.P., Smit, K., Leewis, S., Okkerse, Y., Obbes, J., Uffing, T., Soliman, M., van der Krogt, T., Tönjes, L. (2022). A Trustworthy Robot Buddy for Primary School Children. *Multimodal Technol. Interact.*, 6(29).
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Traversetti, M., Rizzo, A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes webmagazine*, 15(1), 269-285.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(1), 2-40. _
- Weber, P.R. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage Publication.