



ISSN: 2038-3282

Pubblicato 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

An effective and inclusive curriculum for teaching history and geography to pupils with dyslexia

Un programma didattico efficace ed inclusivo per insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia

di

Marianna Traversetti

marianna.traversetti@uniroma1.it

Irene Stanzione

irene.stanzione@uniroma1.it

Sapienza, Università di Roma

Amalia Lavinia Rizzo

amalia.rizzo@uniroma3.it

Università Roma Tre

Abstract:

There is an international understanding that pupils with SLD, specifically with dyslexia, need effective teaching, not special/separate teaching, evidence informed. Given the text comprehension difficulties of Italian students, based on the Evidence Based Education (EBE) approach, the article presents a description of a research project, originating from a pilot study already carried out, on the problem of teaching effective text comprehension and study strategies in fifth-grade elementary school classrooms also attended by students with dyslexia. The research assumes the methodological framework of Evidence-Based Improvement Design/EBID which integrates research and teaching practice. The non-probabilistic reasoned-

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16214

choice sample will consist of fifth-grade elementary school classes of 4 Italian regions attended by pupils with SLD, especially with dyslexia.

Keywords: Specific learning disorders, effective teaching strategies, reading comprehension, text study.

Abstract:

A livello internazionale vi è la consapevolezza che gli alunni con DSA, e in particolare con dislessia, necessitano di una didattica efficace, non speciale/separata, informata da evidenza. Considerate le difficoltà di comprensione del testo degli studenti italiani, sulla base dell'approccio Evidence Based Education (EBE), l'articolo presenta la descrizione di un progetto di ricerca, originato da uno studio pilota già realizzato, sul problema dell'insegnamento di strategie di comprensione del testo e di studio efficaci, in classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con dislessia. La ricerca assume l'impianto metodologico della *Evidence-Based Improvement Design/EBID* che integra ricerca e pratica didattica. Il campione, non probabilistico a scelta ragionata, sarà costituito da classi quinte di scuola primaria di quattro regioni italiane, frequentate anche da allievi con DSA e in particolare con dislessia.

Parole chiave: disturbi specifici di apprendimento, strategie didattiche efficaci, comprensione del testo, studio del testo

1. L'insegnamento della Storia e della Geografia nella scuola primaria

L'impostazione educativa, metodologico-didattica e culturale della scuola italiana è presentata nelle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (Miur, 2012), laddove si declinano le sue connotazioni di accoglienza e di inclusione, tenendo conto dei precisi cambiamenti della società della conoscenza, in continuo divenire. Tali Indicazioni, sul piano epistemologico, valoriale e didattico guidano le attività di ricerca e formazione delle istituzioni scolastiche, secondo un'ottica innovativa che volge all'apprendimento lungo il corso della vita (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Le discipline del curriculum "sono (qui) caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni (Miur, 2012, p. 12) e ne sono la cifra la Storia (Valseriaghi, 2019; Borghi, Dondarini, 2019) e la Geografia (De Filpo, Grippo, 2023) che consentono agli allievi di "mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità" (ivi, p. 7). La scuola, infatti, ha il compito di educare e formare "cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini d'Europa e del mondo [perché] i problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea, così come di un'unica comunità di destino planetaria" (ibid.).

In particolare, secondo le Indicazioni nazionali, la Storia va proposta in relazione ad alcuni suoi aspetti caratterizzanti, come: il senso dell'insegnamento della Storia; i metodi didattici; la Storia come campo disciplinare, l'identità, la memoria e la cultura storica; la Storia generale; la ripartizione delle conoscenze storiche per livelli scolastici; gli intrecci disciplinari e l'educazione al patrimonio culturale alla cittadinanza attiva.

Rispetto al senso da attribuire all'insegnamento della Storia, si sottolinea la rilevanza che assumono i contenuti didattici per gli alunni, nella forma più intellegibile e trasversale, al fine di cogliere sia i diversi piani di comprensione dei tanti segni storici conservati nel paesaggio sia il riferimento a civiltà e società, siti archeologici, collezioni d'arte, archivi e a tutte le “manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare, e che entrano nella vita quotidiana” (ivi, p. 51).

I metodi didattici per l'insegnamento della Storia sono da ricercare nelle modalità di presentazione di attività individuali e di gruppo che si riferiscano sia allo studio sul libro di testo sia alla lettura ed interpretazione delle varie fonti, offrendo agli allievi plurime opportunità di apprendimento, gite ed esperienze nel territorio (Celetti, Novello, 2006) circostante, così da permettere un lavoro che, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche, possa essere pedagogicamente ricco ed in grado di avvicinarli “alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il fatto storico per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni” (*ibid.*), in relazione ai problemi del presente e del passato. Le Indicazioni nazionali, infatti, delineano la Storia quale campo disciplinare attraverso cui si può apprendere la capacità di interpretare i fatti e i processi del passato, e si può interpretare il proprio presente grazie ad una continua reinterpretazione delle fonti.

Lo sviluppo della cultura storica è dunque strettamente connesso alla capacità di apprendere l'uso di strumenti critici che possano permettere la comprensione del presente e del passato, nonché la valorizzazione dell'identità storica e della memoria. Del resto se, da un lato, la disciplina Storia è chiamata a rappresentare le diverse identità, coniugando aspetti scientifici ed efficacia formativa, dall'altro, gli insegnanti sono chiamati a sollecitare gli allievi alla ricerca delle conoscenze e all'interpretazione critica degli eventi storici nei diversi contesti culturali e spazi geografici in cui sono avvenuti, per stimolarli “al confronto e al dialogo sulla complessità del passato e del presente, in relazione alla multifattorialità della società” (Traversetti, 2021, p. 46). In questo quadro, allora, la comprensione della storia generale va necessariamente accompagnata dalla presentazione degli intrecci significativi tra culture, religioni, fatti ed economie della società, privilegiando taluni contenuti didattici che, a partire dallo studio del preistorico, giungono fino alle rivoluzioni scientifiche e all'era digitale. Ciò pone l'accento sull'importanza della ripartizione delle conoscenze storiche per livelli scolastici, nell'intento di costruire un sistema di conoscenze sui quadri di civiltà e sugli eventi storici fondamentali, grazie ad una didattica capace di strutturare cronologicamente fatti storici e problemi della vita umana sul pianeta. I contenuti specifici che ne derivano confluiscono quindi in quelli di altre discipline del curriculum che indagano il patrimonio culturale e, in particolare, nell'insegnamento della Geografia.

Quest'ultimo, infatti, si connette strettamente ad argomenti relativi all'antropologia, all'ambiente, all'economia, alla politica, alla legislazione, che caratterizzano ciascun territorio e ciascuna popolazione che lo abita, riguardando anche “i processi di trasformazione progressiva dell'ambiente a opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo (e) la storia della natura” (ivi, p. 56). Ciò consente, in ambito didattico, di far conoscere e comprendere i diversi contesti spaziali nei vari ambiti demografici, socio-culturali e politico-economici, (offrendo) all'alunno la possibilità sia di comprendere concretamente che “vive nel presente e (che) a questo, anzi alla sua proiezione, deve relazionarsi” (De Vecchis, 1999, p. 16), sia di avere uno sguardo aperto verso il mondo attuale, sviluppando quelle competenze fondamentali per esercitare una cittadinanza attiva e per promuovere la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata.

I contenuti didattici generali si riferiscono a studi del passaggio e delle sue memorie materiali (Giorda, 2006; Grippo, 2020; Leonardi, 2022), con particolare riferimento alla salvaguardia e al recupero del patrimonio naturale, attraverso l'attenzione al riciclaggio e allo smaltimento dei rifiuti, nonché alla lotta all'inquinamento, allo sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, alla biodiversità, all'adattamento al cambiamento climatico. All'interno di tale quadro d'insieme (Varotto et al., 2020), i contenuti specifici della Geografia concernono l'orientamento nel territorio, mediante l'osservazione degli elementi del contesto spazio-temporale in modo multiscale, la lettura di carte geografiche, fotografie e immagini da satellite del globo terrestre, di materiali prodotti dalle nuove tecnologie (Trimarchi, 2012), anche legate ai Sistemi Informativi Geografici-GIS.

A ben vedere, un siffatto incontro con la Geografia orienta l'allievo nella comprensione del significato profondo dell'esplorazione diretta e delle interazioni che la disciplina stessa comporta con gli aspetti culturali di ciascuno.

2. I problemi di comprensione del testo di studio di Storia e Geografia incontrati dagli allievi con disturbi specifici di apprendimento e la mediazione dell'insegnante

Secondo Mattozzi (2004), gli elementi preordinanti per costruire le conoscenze storiche sono: gli *stati di cose*, i processi di trasformazione, la *tematizzazione* e il *tema del fatto storico*, i *quadri di civiltà*. In particolare, i processi di trasformazione del fatto storico e le sue conseguenze costituiscono le conoscenze sovraordinate che possono prodursi nella mente dell'alunno solo se egli è capace di cogliere la struttura sistemica e di comprendere il processo stesso di trasformazione.

Gli allievi con dislessia (APA, 2023), che manifestano difficoltà nell'imparare a leggere, in termini di minore correttezza e velocità rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata e istruzione ricevuta, possono incontrare difficoltà nello studio della Storia dovute principalmente: alla struttura della disciplina, alle abilità richieste dalla comprensione dei fatti storici dal punto di vista logico-cronologico e casuale, e all'efficacia comunicativa con cui la storia stessa è spiegata dall'insegnante ed è scritta nei libri di testo scolastici (Mattozzi, 2020; MI, 2021). “La storia così come è strutturata è scritta nei libri di testo (infatti) è il fattore più potente dell'incapacità dell'insegnamento di mettere in atto processi di apprendimento che motivino gli studenti allo studio e permettano la formazione di una cultura storica utilizzabile

dai cittadini” (Mattozzi, 2004, p. 1). Alcuni testi di storia presenti nei libri scolastici, tuttavia, pur presentando le informazioni in modo organizzato, esplicitano le singole conoscenze (*stato di cose*) in una preordinata struttura cronologico-lineare che, se “da un lato (può) facilitare la comprensione del testo di Storia da parte dell'allievo con dislessia, dall'altro, presentando le informazioni da studiare attraverso una frammentazione tematica, non consente di individuare le connessioni e pertanto non aiuta lo studente a sviluppare la piena comprensione del testo” (Traversetti, 2021, p. 52). Inoltre, è da tener presente che gli alunni con dislessia possono riscontrare problemi nella costruzione e nell'uso del metodo di studio più frequentemente utilizzato dai compagni di classe (Cornoldi et al., 2010), che richiede la lettura e la riletta del testo. Dunque, per insegnare la Storia agli allievi con dislessia è necessario che l'insegnante operi una mediazione sul testo tale da modificare l'organizzazione delle singole conoscenze relative a ciascun fatto storico ed a permettere di applicare strategie cognitive e di apprendimento che rendano evidenti le funzioni delle conoscenze stesse, e consentano altresì la costituzione di una rete di informazioni in grado di avviare allo studio dei *quadri di civiltà* e a mettere in atto la comprensione delle sequenze delle *trasformazioni* e dei quadri cronologici, cosicché da avere a disposizione un efficiente strumento compensativo delle difficoltà incontrate. Dal punto di vista del *processo di trasformazione* delle conoscenze da parte dell'alunno con dislessia, nello specifico, è opportuno che il docente medi l'insegnamento-apprendimento tramite tre fondamentali azioni didattiche, quali:

- la scelta delle informazioni;
- i contenuti didattici specifici (aspetti caratterizzanti, periodo storico);
- la struttura temporale del fatto storico e la sua collocazione ed organizzazione (inizio e fine, contesto geografico, conoscenze).

Sul piano della *tematizzazione*, è opportuno che il docente manipoli il testo affinché sia esplicitato nel titolo il *tema* (fatto storico, nome della popolazione) nelle sue dimensioni spazio-temporali, ed il periodo storico di riferimento, guidando l'alunno nelle sue aspettative (di che cosa parlerà il testo?) e nello studio. In tal modo, la *tematizzazione* anticipa all'allievo il contenuto del testo, delineando un blocco testuale introduttivo e tale da consentirgli di circoscrivere la tematica e avere a disposizione uno strumento di navigazione (Mattozzi, 2004) all'interno del testo stesso.

Per far sì che l'alunno con dislessia possa cogliere l'utilità della conoscenza storica, in ragione delle suddette forme di mediazione, è anche possibile adottare il “metodo della riduzione culturale” (De Fusco, 2007) per apprendere una strategia di studio degli eventi storici “aperta ad ogni sorta di applicazione successiva” (ivi, p. 11). Tale mediazione consiste nella scelta ragionata dei contenuti didattici che possono rappresentare soltanto le conoscenze relative agli aspetti caratteristici e differenziali, tale da permettere di elaborarne un'esposizione organizzata, senza ridurre il patrimonio culturale dell'allievo, ma rimandando all'impostazione metodologica con cui si struttura il testo di studio. A tal fine, è opportuno che l'insegnante: - spieghi in modo esplicito la ricostruzione dei fatti storici in un determinato periodo e spazio geografico in cui essi si verificano e il *processo di trasformazione* determinato dal passaggio tra un momento storico e un contesto geografico e l'altro; - stimoli le domande sui problemi riguardanti la storia e ne illustri una spiegazione dettagliata;

-curi, dal punto di vista linguistico, grafico e contenutistico la descrizione e la spiegazione dei fatti storici, attraverso un'operazione di mediazione e facilitazione di cui si è detto, permettendo all'allievo con dislessia di produrre una corretta analisi e sintesi delle informazioni principali e di dettaglio, nonché dei loro significati, da poter interiorizzare, memorizzare ed esporre.

Riguardo alla Geografia, lo scopo principale dell'insegnamento è quello di “fornire strumenti materiali e soprattutto concettuali, mentali che consentano ad ognuno di non sentirsi estraneo, straniero nel proprio territorio, a qualunque scala, dal piccolo paese o quartiere al mondo intero [...] ricordando che la comprensione del mondo è uno dei massimi fini della scuola e che occorre dare al ragazzo la visione del mondo nel quale è chiamato a vivere perché possa orientarsi in funzione dell'avvenire” (Bissanti, 1991, pp. 45-46).

A fronte di una classe frequentata anche da allievi con dislessia, è opportuno che i docenti tengano in debita considerazione che per livelli di *comprensione del mondo* si intende la necessità di studiare la Geografia, quale scienza che analizza i *processi di umanizzazione* del pianeta, attraverso un'approfondita indagine dei rapporti tra uomo e natura.

Rispetto all'apprendimento della Geografia, dunque, la principale difficoltà degli alunni con dislessia è rappresentata dal dover dirigere l'attenzione verso un ampio raggio di ricerca, che va da quella storiografica a quella sociale e biologica, in considerazione della molteplicità dei contesti e dei contenuti culturali che, pur essendo propri della Geografia, si richiamano trasversalmente in tutte le discipline del curriculum. Tale caratteristica determina un intreccio di conoscenze in chiave diacronica, per accedere alle quali l'allievo deve saper attingere ad una pluralità di saperi che richiede abilità di attenzione, memoria e di connessione intratestuale, spesso deficitarie negli studenti con dislessia.

“In ragione di queste difficoltà, sarà importante considerare che l'alunno (con dislessia) apprende meglio nel momento in cui lo studio gli dà piacere, ovvero quando lega le conoscenze al gusto e le sottomette al suo giudizio critico” (Traversetti, 2021, p. 100). Di qui, si evince che la prima forma di compensazione nell'apprendimento della Geografia sia quella di presentare, tramite l'incoraggiamento e il conseguente sviluppo dell'autoincoraggiamento, un'estetica del bello e dell'interesse verso i contenuti geografici di studio tale da permettere anche di affrontare, con spinta emotiva, il libro di testo, principale strumento di tali conoscenze. In tal modo, può attivare un processo di interpretazione del territorio in cui vive e cogliere gli aspetti particolari del mondo antropofisico, giungendo così alla costruzione di uno schema mentale che gli possa facilitare l'accesso alla conoscenza del mondo stesso, a partire dallo spazio vissuto, dalle località di residenza, dai luoghi di frequentazione abituale.

L'allievo con dislessia è così condotto a superare la difficoltà di analizzare i processi di umanizzazione del pianeta e di indagare i rapporti tra l'uomo e natura, grazie all'esito dell'intreccio tra apprendimento formale e non formale, che promuove l'integrazione e l'organizzazione dei saperi per nuclei tematici (Miur, 2012) e che guida a comprendere la transizione tra la temporalità naturale e quella umana, e sociale.

3. L'approccio evidence based education e il problema di ricerca

Nell'ottica fin qui illustrata, il presente contributo illustra un progetto¹ che si basa sull'*evidence based education/EBE* (Hattie, 2017; Slavin, 2020; Mitchell, Sutherland, 2022), un approccio di ricerca che ha avuto origine nella metà degli anni Novanta del secolo scorso (Ranieri, 2007) e che ha un'ampia divulgazione nella cultura pedagogica anglosassone, affermandosi come cultura dell'evidenza (CoE, 2002), "a fondamento di un agire educativo e didattico consapevole e informato" (Vivanet, 2013, p. 42).

L'EBE, infatti, orienta le azioni didattiche, poiché misura l'efficacia di un intervento educativo, attraverso un indice detto "Effect Size" (Kraft, 2023); lo scopo principale è dunque quello di aiutare i docenti a promuovere strategie didattiche validate mediante la ricerca scientifica, anche al fine di essere sostenuti nel prendere decisioni e nell'assumersi responsabilità di ordine organizzativo e metodologico, che richiedono di essere basate "su accurate evidenze e non soltanto sul fatto che si è sempre agito in quel modo" (Mitchell, Sutherland, 2022, p. 17).

Del resto, il problema della scuola italiana è rappresentato sia dalla difficoltà a porre in essere metodologie in grado di insegnare a tutti gli alunni, in classi eterogenee e frequentate da coloro i quali presentano un DSA, a ricercare informazioni, a costruire uno schema mentale del testo di studio completo e coerente, e ad utilizzare tali competenze nelle more di un personale metodo di studio (Traversetti, Rizzo, 2023), sia dalla difficoltà di comprensione del testo degli studenti italiani considerata un'emergenza educativa dalle indagini nazionali ed internazionali (Oecd, 2019; Invalsi, 2019).

In tale quadro, gli allievi con DSA, e in particolar modo con dislessia, denotano un'ulteriore difficoltà nella comprensione, a causa del sovraccarico cognitivo determinato dallo sforzo profuso e dalla scarsa capacità di impiegare strategie metacognitive ed autoregulative su quanto leggono. Ogni studente, infatti, quando legge per studiare è chiamato a creare un proprio modello mentale del testo attraverso una serie di azioni specifiche, che vanno dall'individuazione delle informazioni esplicite, alle operazioni inferenziali che connettono i contenuti testuali letterali con le proprie conoscenze di base, alle operazioni di sintesi e di esposizione di quanto studiato. Ciò risulta oltremodo complicato in presenza di una dislessia.

4. Un primo studio pilota

Sulla base delle considerazioni fin qui addotte, l'articolo descrive un progetto di ricerca originato da un precedente studio pilota (Rizzo, Traversetti, 2021) dal titolo "Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA", volto all'innalzamento della qualità dei percorsi scolastici nelle classi italiane, ad alto tasso di eterogeneità, e finalizzato a rispondere alle esigenze formative degli alunni con DSA², delle classi quinte di scuola primaria, assicurando loro una didattica inclusiva

¹ La responsabile scientifica del progetto è Marianna Traversetti (Sapienza, Università di Roma). Fanno parte del gruppo di ricerca: Irene Stanzione (Sapienza, Università di Roma), Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre), Marina Chiaro (Università Roma Tre), Epifania Grippo (Presidente dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e docente di Sapienza, Università di Roma) e le insegnanti Alessia Carissimi e Simona Mastroianni.

² I DSA, secondo la Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento" si distinguono in: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. I più recente "Manuale diagnostico e statistico dei

(Unesco, 2017) per il perseguimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Del resto, la presenza di allievi con DSA³, nel nostro Paese, è in costante aumento (ISTAT, 2024) e richiede alla comunità educante un contributo sinergico e competente per far sì che tali alunni possano elevare i livelli di attività e partecipazione individuale e sociale. Tuttavia, non è certo possibile ipotizzare che la didattica si possa rivolgere ad un alunno *medio*, ma nemmeno ritenere che gli insegnanti possano realizzare azioni individualizzate/personalizzate *ad personam*.

In particolare, il precedente studio pilota⁴ ha indagato se le strategie didattiche considerate efficaci in ottica *evidence based education* (Slavin, 2020) migliorano la comprensione del testo di studio di tutti gli allievi e degli alunni con DSA, dato anche il fatto che, a livello internazionale, è ormai cresciuta la consapevolezza che gli allievi con DSA necessitano di una didattica efficace, e non di una didattica speciale/separata, e che suddetta didattica efficace possa essere proposta a vantaggio di tutta la classe.

Tale studio già realizzato ha evidenziato che gli alunni con DSA hanno beneficiato dell'azione didattica ($F=13.536$; $p<.001$; effect size=0.108) nella comprensione globale e inferenziale del testo e che hanno migliorato in modo significativo sia rispetto alle loro prestazioni iniziali ($M=6.208$ vs $M=7.375$; $p<.01$) sia rispetto alle *performance* degli allievi delle classi di controllo ($M=7.375$ vs $M=5.167$; $p<.001$) al termine dell'anno scolastico di riferimento⁵ (Rizzo, Traversetti, 2021). Gli alunni senza certificazione di DSA delle classi di intervento hanno beneficiato dell'azione didattica ($F=51.220$; $p<.001$; effect size=0.108) e, alla fine dell'anno scolastico, anch'essi hanno migliorato significativamente sia le loro prestazioni iniziali ($M=6.681$ vs $M=8.000$; $p<.001$) sia le *performance* rispetto a quelle degli alunni delle classi con funzioni di controllo ($M=8.000$ vs $M=5.969$; $p<.001$). Anche per quanto riguarda l'impiego delle strategie metacognitive per lo studio (anticipazione, discussione, riassumere e individuazione delle informazioni più rilevanti), gli alunni con DSA delle classi di intervento hanno migliorato significativamente sia rispetto al pretest ($M=3.083$ vs $M=12.833$; $p<.001$) sia rispetto alle *performance* dei coetanei delle classi con funzioni di controllo al termine dell'anno scolastico ($M=12.833$ vs $M=6.500$; $p<.001$). Esito positivo è emerso anche per gli alunni senza certificazione di DSA delle classi di intervento in relazione sia alla prestazione iniziale ($M=4.820$ vs $M=12.920$; $p<.001$) sia in riferimento alle *performance* degli allievi delle classi con funzione di controllo al termine dell'anno scolastico ($M=12.920$ vs $M=6.139$; $p<.001$).

Nei paragrafi successivi si presentano il quadro teorico e l'impianto metodologico del progetto attuale, originato, dallo studio pilota, che è stato finanziato da Sapienza, Università di Roma, per l'anno 2024-2025⁶.

disturbi mentali- Text Revision-DSM-5TR" (APA, 2023) li declina in: disturbo specifico con compromissione della lettura, disturbo specifico con compromissione dell'espressione scritta, disturbo specifico con compromissione del calcolo.

³ "Ciascuno dei termini in uso per definire tali disturbi corrisponde alla discrepanza dalla prestazione tipica di una persona, in una determinata fase dello sviluppo. Con il termine DSA si intende, quindi, anche un'alterazione di una particolare funzione, in relazione a un rischio di disagio.

⁴ Lo studio ha coinvolto cinque classi quinte di scuola primaria di Roma, di cui tre di intervento e tre con funzioni di controllo.

⁵ a.s. 2018-2019.

⁶ La responsabile scientifica del progetto, di durata triennale, è Marianna Traversetti.

5. Il progetto di ricerca attuale: impianto metodologico, obiettivi, campione e strumenti di rilevazione dei dati

Sulla base delle considerazioni fin qui addotte e a partire dallo studio pilota che ha avuto risultati positivi (§4), in linea con l'impostazione delle ricerche condotte dall'Associazione SApIE⁷ e volte alla creazione di un kit didattico ottimizzato, e considerando il limite dell'esiguità del campione della ricerca precedente, il gruppo di ricerca è impegnato a realizzare applicazioni in contesti più ampi, su base nazionale, focalizzando l'attenzione sulle discipline del curriculum che richiedono le capacità di comprendere e riassumere il testo per studiarlo, in particolare Storia e Geografia. A tale scopo, le ricercatrici intendono perfezionare il kit didattico e la sua impostazione metodologica, e migliorare gli aspetti relativi all'impiego delle strategie didattiche efficaci lì adottate, implementandole con altre più specifiche per le discipline di riferimento.

Il gruppo ha quindi progettato una ricerca volta ad insegnare a *leggere per studiare* (Traversetti, Rizzo, 2020a, 2020b), impiegando una didattica tesa a sviluppare un approccio metacognitivo alla lettura del testo, per la costruzione di un proprio metodo di studio e l'assunzione di un atteggiamento autoregolato, più attivo e strategico. Le attività contemplate dal progetto, attraverso l'applicazione del kit didattico "*Strategies for understanding and studying the text* (SUST)" facilitano tali processi, attivando l'apprendimento cooperativo e reciproco tra allievi, che rappresenta una risorsa fondamentale per un reale sviluppo di una cultura inclusiva.

L'impianto metodologico della *Evidence-Based Improvement Design/EBID* (Calvani, Marzano, 2020, impiegato nel progetto, permette di stabilire una integrazione sinergica tra ricerca e pratica didattica, nel più ampio quadro di un "paradigma del miglioramento" (ibid.) dei progetti didattici e del loro sviluppo nel passaggio dalla elaborazione programmatica iniziale alla realizzazione pratica. In tale prospettiva, la ricerca qui presentata, alla luce del quadro teorico aggiornato sia sulla comprensione del testo di studio di Storia e Geografia sia sulla capacità di produrre riassunti e sulle relative strategie didattiche efficaci in ottica EBE, intende promuovere la partecipazione degli allievi con DSA, e in particolare con dislessia, ad un programma inclusivo di comprensione del testo e di applicazione di strategie di studio rivolto a tutta la classe. Gli obiettivi di ricerca sono i seguenti: 1. Costruire il kit didattico SUST; 2. Elaborare e validare le prove di verifica iniziale e finale di comprensione del testo 3. Definire una modalità di formazione degli insegnanti volta all'applicazione in classe del kit didattico e realizzare un *Corso ad hoc*; 4. Verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit didattico in classi frequentate da alunni con DSA e, in particolare, con dislessia.

L'ipotesi che si intende verificare è la seguente: l'impiego delle strategie didattiche proposte nel kit SUST, da parte degli insegnanti debitamente formati, migliora la comprensione del testo e la capacità di fare riassunti di tutti gli allievi e degli alunni con DSA, e in particolare con dislessia, nelle classi di intervento rispetto a quelle con funzioni di controllo (strategie didattiche ordinarie).

⁷ www.sapie.it

Saranno condotte analisi statistiche in linea con un disegno quasi-sperimentale che permetteranno di misurare: le differenze nei punteggi al pre-test e al post-test per il gruppo di intervento comparato al gruppo con funzioni di controllo; la differenza tra i punteggi del post-test tra il gruppo di intervento e il gruppo con funzioni di controllo; nel caso in cui vi saranno differenze statisticamente significative tra i gruppi si procederà alla misura dell'*effect size* tra le misure in ingresso e in uscita che permetterà di individuare l'efficacia dell'intervento didattico. In tutte le classi saranno somministrate due prove "comuni": le *Prove MT*⁸ (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017), il *Summarizing Test-ST*⁹ (Calvani, Menichetti, 2019); nelle sole classi di intervento saranno somministrate anche prove di "approfondimento"¹⁰, a carattere qualitativo, tra cui: 1. *Intervista strutturata agli insegnanti* (in uscita); 2. *Questionario strutturato socio-demografico* (Traversetti, Rizzo, 2023); 3. *Questionario metacognitivo di valutazione sulle strategie impegnate sul testo* (in entrata e in uscita); 4. *Questionario di valutazione sull'efficacia del Corso di formazione per gli insegnanti* (in uscita).

In relazione degli allievi con DSA, e in particolare con dislessia, ad eccezione delle prove mt, tutte le prove saranno costruite impiegando opportune misure compensative e dispensative, tra cui un tempo aggiuntivo del 30.0% (Miur, 2011) per svolgerle.

La ricerca prevederà le seguenti azioni¹¹: 1. Preparazione del kit didattico SUST e delle prove di verifica e dei questionari (in ingresso e in uscita) e processo di validazione. 2: Individuazione del campione. 3. Predisposizione e realizzazione degli incontri di formazione per gli insegnanti; 4. Somministrazione delle prove di ingresso alle classi di intervento e parallele; 5. Applicazione, nelle classi di intervento, del kit didattico SUST; 6. Somministrazione delle prove in uscita; 7. Data entry, elaborazione e analisi dei risultati; 8. Disseminazione dei risultati.

Attualmente, il gruppo di ricerca è impegnato nelle azioni 1, 2 e 3.

6. La composizione del kit didattico

In riferimento all'azione 1¹², si sta costruendo il kit didattico SUST in una prospettiva inclusiva, composto da due repertori testuali a carattere informativo-espositivo e relativi alle discipline Storia e Geografia - in linea con i contenuti specifici proposti in classe quinta - e da attività da realizzare sulla base dei testi di studio, sempre comuni a tutta la classe. I testi del repertorio si presentano in ordine di difficoltà crescente, tratti o adattati da libri di testo della scuola primaria e brani divulgativi a tema storico e geografico, e riviste per l'infanzia; ciascuno è corredato dalla proposta di esercizi che richiedono l'impiego di strategie didattiche efficaci; le consegne degli esercizi medesimi sono costruite tenendo conto della necessità sia

⁸ In seguito ad adattamento e processo di validazione ad opera del gruppo di ricerca.

⁹ In seguito ad adattamento e processo di validazione ad opera del gruppo di ricerca.

¹⁰ Le suddette prove saranno elaborate dal gruppo di ricerca.

¹¹ Attualmente, il gruppo di ricerca è impegnato nelle Azione 1, 2 e 3.

¹² Per quanto riguarda l'Azione 2 si stanno prendendo i contatti con le scuole per individuare un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007), che dovrebbe essere composto da n. 40 classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con DSA, e in particolare con dislessia, di cui n. 20 classi di intervento e n. 20 classi parallele con funzioni di controllo, di alcune regioni italiane, tra cui: Lazio, Abruzzo, Lombardia, Emilia Romagna.

di ridurre il carico cognitivo degli allievi con DSA e di indicare in modo chiaro le operazioni di manipolazione del testo, sia di esplicitare l'ordine attraverso cui svolgere le azioni sul testo stesso e le misure compensative da dotare per gli allievi con DSA, e in particolare con dislessia.

Il kit annovera altresì indicazioni metodologiche rivolte ai docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci e del relativo materiale ad uso degli allievi della classe e con DSA. Tenendo conto che la lettura e la comprensione di un testo scritto ed il suo studio non sono processi che si possono sviluppare in modo spontaneo, bensì sono atti "innaturali" (Gough, Hillinger, 1980) che richiedono un ambiente di apprendimento formale, sistematico e progressivo, e tale da offrire agli allievi lo *scaffolding* necessario per raggiungere gradualmente obiettivi sempre più complessi, SUST si compone di due sezioni:

- un "Quaderno per l'allievo" dedicato alle strategie del "Generare domande" (Rosenshine, Meister, 1994) e del "Metodo Cornell" (Pauk, 1989);
- un "Quaderno per l'allievo" dedicato agli "Organizzatori grafici e del riassumere" (Okkinga et al., 2018).

La prima sezione sarà costituita da un repertorio di n. 40 testi informativo-espositivi e dalla descrizione delle attività didattiche per l'applicazione delle suddette strategie. 20 testi si riferiranno alla disciplina Storia e 20 a Geografia. Nella sezione saranno presenti attività didattiche a corredo di ciascun testo che riguarderanno: il lavoro di studio individuale, il lavoro a coppie e la discussione con la classe, e l'esposizione scritta e orale di quanto studiato. Questa sezione prevederà, mediante l'uso della strategia del *Generare domande*, la formulazione di uno schema preliminare di interpretazione del testo e, tramite la strategia del *Metodo Cornell*, l'utilizzo di fogli predisposti per redigere appunti su ciascun testo, suddivisi in tre parti: *Summary Area*, *Note Taking Area*, *Cue Column*. Anche la sezione di SUST per le strategie degli organizzatori grafici e del riassumere sarà costituita da un repertorio di 40 testi informativo-espositivi, suddivisi tra Storia e Geografia, e dalla descrizione delle attività didattiche per l'applicazione di entrambe. Questa sezione presenterà, come organizzatori grafici: l'*evidenziazione* in colore e la *sottolineatura* di parti di testo e l'elaborazione di *mappe concettuali* (Novak, 2001) e *mentali* (Buzan, Buzan, 2003); come organizzatori del riassumere: l'individuazione di *parole chiave*, l'elaborazione di *glosse* a margine dei capoversi del testo e la produzione di *parafrasi* e *sinossi*.

I testi selezionati in ciascun Quaderno saranno adattati per gli allievi con DSA, e in particolare con dislessia, attraverso un'operazione di mediazione fornita dalle ricercatrici, sulla base di precisi criteri: - lessicali, sintattici e grafici quali, ad esempio: carattere Easy Reading (Bachmann, 2013); dimensione 14/16 del font (Kuster et al., 2017); - spiegazione del testo mediante l'istruzione sequenziale interattiva (Engelmann, Carnine, 1982); - suddivisione del testo in capoversi; consegne degli esercizi in colore (Wilkinson et al., 1996; Scott et al., 2002); uso di un lessico (Coltheart, 2015) e di un contesto situazionale vicini all'esperienza vissuta (Reid, 2011); - lettura del testo da parte dell'insegnante, attraverso il *modellamento cognitivo* (Hattie, 2017).

7. La formazione degli insegnanti

In riferimento all'azione 3, il progetto richiede una specifica formazione degli insegnanti¹³ delle classi di intervento per favorire lo sviluppo dell'*expertise* didattica (Calvani, 2011) necessaria a realizzare un programma didattico efficace ed inclusivo. Tale formazione, per un totale di n. 10 incontri, da svolgere a distanza, della durata di due ore e trenta ciascuno, sarà organizzata sulla base di spiegazioni e dimostrazioni delle strategie didattiche efficaci per lo studio del testo di Storia e Geografia, condotte mediante *l'istruzione sequenziale interattiva*, video dimostrativi delle possibili difficoltà incontrate dagli alunni con DSA, e in particolare con dislessia, esempi e dimostrazioni di *modellamento cognitivo* sui repertori di testi, indicazione di azioni di supporto e costanti *feedback* prodotti a partire dal resoconto, da parte dei partecipanti, di esperienze dirette (Metcalf, 1995), secondo la tecnica riflessiva (Schön Donald, 2006), in un'ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica.

Il Corso di formazione sarà così cadenzato: cinque incontri prima dell'intervento in classe; cinque incontri durante l'intervento in classe. Esso perseguirà i seguenti obiettivi: 1. Conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. Conoscere le difficoltà degli allievi con DSA, e in particolare di coloro i quali presentano una dislessia, relative all'acquisizione delle strategie cognitive, di apprendimento e di studio; 3. Conoscere le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, per lo sviluppo della comprensione del testo scritto e per la capacità di produrre riassunti; 4. Applicare le strategie, attraverso attività di simulazione sul repertorio di testi presenti nel kit didattico.

Si prevederanno anche incontri individuali, con gli insegnanti di ciascuna classe, di circa un'ora ciascuno. Su richiesta, i docenti riceveranno assistenza e supporto tramite telefono, e-mail ed incontri *face to face* con visite in classe, al fine di offrire una consulenza didattica per migliorare la partecipazione degli allievi con DSA, e in particolare con dislessia.

8. Considerazioni conclusive e prospettive

Si è descritta una ricerca che si sta avviando, a partire da uno studio pilota già realizzato e che ha avuto risultati positivi, e che si reputa innovativa per diverse ragioni.

La prima in quanto essa supporta la conoscenza delle strategie didattiche ad alto potenziale inclusivo in ottica EBE, non ancora particolarmente diffuse in Italia, ma considerate efficaci a livello internazionale (Slavin, 2020); infatti, il progetto rappresenta uno dei primi studi che affronta, su larga scala e in modo sistematico e approfondito, la possibilità di impiegare tali strategie in classi frequentate da allievi con DSA, con un focus su coloro i quali presentano una dislessia e che non possono impiegare le strategie di apprendimento sul testo comunemente utilizzate dai compagni di classe, anche in considerazione delle più recenti ricerche sull'eziologia e sulle caratteristiche di tali disturbi (APA, 2023; Zoccolotti, 2021).

La seconda ragione riguarda il fatto che, intervenendo didatticamente sulla base dell'approccio EBE, si promuove maggiormente il riferimento a scelte dell'istruzione, dell'educazione e della

¹³ Il corso di formazione sarà tenuto dalle ricercatrici ed avviato nel mese di giugno 2025; proseguirà nei mesi di settembre/ottobre, al fine di consentire ai docenti di avviare il programma didattico nelle classi di intervento a partire dal mese di novembre 2025.

formazione assunte e giustificate in relazione alle conoscenze che la ricerca scientifica empirica offre rispetto alla minore o maggiore efficacia delle diverse strategie didattiche. La necessità di fondare le politiche sociali ed educative sulla ricerca scientifica è stata peraltro sottolineata dalla National Academy of Sciences espressi, nel report “Using Science as Evidence in Public Policy” (Prewitt *et al.*, 2012), finalizzato alla diffusione di una cultura in cui la conoscenza scientifica sia alla base dei principi e dell’azione politica. Il significato della prospettiva EBE, allora, non solo riguarda l’analisi dell’efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento-apprendimento, ma un nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica.

Un'altra ragione che sostiene l’innovatività del progetto qui presentato si riferisce all’urgenza educativa (OECD, 2019; Invalsi, 2019; Istat, 2022), che chiama in causa le scelte politiche dell’istruzione di offrire risposte efficaci agli insegnanti per promuovere la comprensione del testo scritto e lo sviluppo del metodo di studio (Miur, 2012).

Un'altra rilevante ragione dell’innovatività concerne la caratteristica del SUST di far registrare risultati positivi in relazione allo sviluppo della comprensione del testo di studio, da parte degli allievi con DSA, e in particolare con dislessia, e degli altri allievi della classe.

È inoltre ragionevole pensare, in linea con gli studi nazionali e internazionali (Chall, Jacobs, 2003) che, a seguito dell’intervento realizzato con SUST, gli allievi con dislessia possano ottenere risultati migliori rispetto agli alunni che riceveranno l’istruzione abituale (classi con funzioni di controllo). Un ultimo aspetto, ma non per questo meno importante, riguarda la scelta, nell’ambito del progetto, di verificare e valutare la comprensione del testo di studio attraverso il riassunto che rappresenta “una strada ancora poco praticata dalla comunità scientifica” (Menichetti, Bertolini, 2019, p. 431).

Riferimenti bibliografici:

APA-American Psychiatric Association (2023). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali- Text Revision-DSM-5TR*. Milano: Raffaello Cortina.

Bachmann, C. (2013). Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia? gradimento e prestazione nella lettura in times new roman e in easyreading di alunni dislessici e normolettori della classe quarta primaria. *Dislessia*, 10, 243-62.

Bissanti, A.A. (1991). *Geografia attiva. Perché e come*. Bari: Adda.

Borghi, B. & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la didattica della storia. *Didattica della storia–Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1-20.

Buzan, T. & Buzan, B. (2003). *Mappe mentali*. Milano: NLP Italy.

Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.

Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.

Calvani, A. & Menichetti, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola, L. (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.

Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Rivista italiana di ricerca educativa*, (24), 67-83.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16214

- Celetti, D. & Novello, E. (2006). *La didattica della storia attraverso le fonti orali*. Padova: Centro Studi Ettore Luccini.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American educator*, 27(1), 14-17.
- Coe R. (2002). *Finding out what works: evidence-based education*. Durham: University School of Education.
- Coltheart, M. (2015). What Kinds of Things Cause Children's Reading Difficulties? *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20, 2, 103-12.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- De Filpo, M. & Grippo, E. (2023). L'educazione al paesaggio come pratica di mediazione geografica nei processi di risignificazione dei luoghi e di riduzione dei conflitti nel quartiere di san lorenzo a roma. *Documenti geografici*, (2), 335-352.
- De Vecchis, G. (1999). *Imparando a comprendere il mondo. Ragionamenti per una storia dell'educazione geografica*. Roma: Edizioni Kappa.
- Engelmann, S. & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington Publishers.
- Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Grippo, E. (2020). Lettere per geografia: spazi, cultura e trasmissione (Roma, 25 gennaio, 2020). *Semestrare di studi e ricerche di geografia*.
- Novak, D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Edizioni Erickson.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement, <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf>.
- Invalsi-Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2019). *Rapporto prove Invalsi 2019*, <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.
- ISS-Istituto Superiore di Sanità (2021). *Linee guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento* (www.iss.it/-/snlg-disturbi-specificiapprendimento).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*.
- Kraft, M. A. (2023). The Effect-Size Benchmark That Matters Most: Education Interventions Often Fail, *Educational Researcher*, 52(3), 183–187.
- Kuster, S. et al. (2017), Dyslexia Font Does not Benefit Reading in Children with or without Dyslexia. *Annals of Dyslexia 2017*, <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6>.

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Leonardi, S. (2022). Guarda, Rappresenta, Immagina: mapping di beni e documenti geocartografici per l'organizzazione della conoscenza. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, (1/2022), 56-68.
- Mattozzi, I. (2004). Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: 5 elementi per modulare la programmazione e il curricolo. In S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento* (pp. 1-13). Aosta: Le Chateau.
- Mattozzi, I. (2020). La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia? *Didattica della storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2, 1, 111-131.
- Menichetti L. & Bertolini C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Metcalf, K. (1995). *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. San Francisco: Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Novak, JD (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- OECD-Organisation for Economic Cooperation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*. Paris: OECD.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215-1239.
- Pauk, W. (1989). *How to Study in College*. (2nd ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Prewitt, K., Schwandt, T.A. & Straf M.L. (Eds.) (2012). *Using science as evidence in public policy. National Research Council Of The National Academy Of Sciences*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education. Un dibattito in Corso. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3, 3, 147-152.
- Reid, G. (2011). *È dislessia! Domande e risposte utili*. Trento: Erickson.
- Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2021). Understanding the text to study it: Specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 88-104.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994), Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.
- Schön Donald, A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.

- Scott, L. et al. (2002). Coloured Overlays in Schools: Orthoptic and Optometric Findings. *Ophthalmic Physiological Optics*, 22, 156-65.
- Slavin, R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti, M. (2021). *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*. Roma: Carocci.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2020a). Reciprocal teaching para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana. In E. Caparrós, M. Monsalud Gallardo, G. N. Alcaraz Salarirche & A. L. Rizzo (Eds.), *Educación inclusiva Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 83-99). Barcelona: Octaedro.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2020b). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA, *Pedagogia oggi*, 18(2), 182- 198.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2023). *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare*. Roma: Carocci.
- Trimarchi, R. (2012). Geografia, didattica e nuove tecnologie. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 2, p-245.
- Unesco- Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Valseriati, E. (2019) (a cura di). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo: InFieri.
- Varotto, M., Donadelli, G., Gallanti, C. & Canadelli, E. (2020). *Esplora misura racconta. Alle origini del primo Museo di Geografia in Italia*. Caselle di Sommacampagna (VR): Cierre Edizioni Soc. Coop.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41-51.
- Wilkins, A.J. et al. (1996). Rate of Reading Test R: Its Reliability, and Its Validity in the Assessment of the Effects of Coloured Overlay. Cambridge: *MRC Applied Psychology Unit*.
- Zoccolotti, P. (2021). *Disturbi specifici dell’apprendimento. Strumenti per la valutazione*. Roma: Carocci.