

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

Dottorato di ricerca in Psicologia

ciclo XXVII

Homework e Study Skills:
verso un intervento efficace e socialmente significativo

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa Tiziana Mancini

Tutor:

dott.ssa Francesca Cavallini

Dottorando: Valentina Tirelli

Indice

CAPITOLO 1. Il quadro teorico	5
1.1 Definizione di compiti a casa	5
1.2 Cenni storici	7
1.3 La ricerca in Italia e l'influenza delle abilità di studio	8
1.4 Compiti, studio e profitto scolastico	9
1.5 Problemi di compiti e studio negli adolescenti	12
CAPITOLO 2. Come aumentare la compliance nei compiti e nello studio	15
2.1 Interventi sui problemi nello svolgimento di compiti e studio	15
2.2 Il goal setting: una forma di automonitoraggio	17
2.3 Lo studio sperimentale	17
2.3.1 Partecipanti	18
2.3.2 Setting	18
2.3.3 Misure	19
2.3.4 Intervento	19
2.3.5 Disegno sperimentale	20
2.3.6 Procedura	20
2.3.7 Accordo tra gli osservatori	22
2.3.8 Risultati	23
2.3.9 Discussione	28
CAPITOLO 3. Migliorare l'accuratezza, si può?	30
3.1 Introduzione	30
3.2 Abilità di studio, la sfida più complessa tra gli homework	30
3.3 La definizione di abilità di studio	31

3.4 Strategie di intervento rivolte agli studenti	32
3.4.1 SQ4R	34
3.4.2 LETME	34
3.4.3 SST	35
3.5 Lo studio sperimentale	35
3.5.1 Partecipanti	36
3.5.2 Setting	39
3.5.3 Materiali	39
3.5.4 Misure	40
3.5.5 Intervento	40
3.5.6 Disegno sperimentale	42
3.5.7 Procedura	42
3.5.8 Accordo tra gli osservatori	44
3.5.9 Risultati	44
3.5.10 Discussione	47
CAPITOLO 4. Verso un training efficace per migliorare le abilità di studio	49
4.1 Lo studio sperimentale	49
4.2 Partecipanti	49
4.3 Setting	52
4.4 Materiali	53
4.5 Misure	54
4.6 Intervento	57
4.7 Disegno sperimentale	58
4.8 Procedura	58
4.9 Accordo tra gli osservatori	60
4.10 Risultati	60
4.11 Discussione	78

CAPITOLO 5 Il parere dei genitori	82
5.1 Introduzione	82
5.2 Homework Problem Checklist (HPC)	82
5.3 Homework Problem Questionnaire (HMQ)	83
5.4 Homework Management Scale (HMS)	84
5.5 Adolescent Homework Inventory (AHI)	85
5.6 Lo sviluppo della versione italiana dell' AHI	87
5.7 Verso la standardizzazione: lo studio sperimentale	88
5.7.1 Partecipanti	88
5.7.2 Materiali e strumenti	88
5.7.3 Procedura	89
5.7.4 Risultati	91
5.7.5 Discussione	93
5.8 Conclusioni e dati aneddotici	95
Bibliografia	98

CAPITOLO 1. Il quadro teorico

1.1 Definizione di compiti a casa

I compiti a casa sono una parte della vita degli studenti di tutte le età e a tutti i livelli di istruzione, e sono stati un argomento centrale della ricerca scientifica per alcuni anni (Geary e Kelly, 2010). In Italia, la quasi totalità degli alunni ha sempre o spesso compiti da svolgere a casa: il 97,4% nella scuola primaria, il 98,6% nella secondaria di primo grado e il 97,6% nella secondaria di secondo grado (dati ISTAT, 2012). In letteratura, sono molti gli autori che hanno affrontato il tema degli homework, tuttavia in pochi lo hanno definito formalmente (Olympia et al., 1994).

Una prima definizione formale di questo costrutto può essere riscontrata in Keith (1986), che definisce gli homework come il lavoro che i docenti, di norma, conferiscono agli alunni, per essere completato al di là dell'ambito scolastico. Questa definizione è stata in seguito affinata da Cooper (1989a), che identifica gli homework come le prove assegnate dagli insegnanti agli studenti nel contesto scolastico, che devono essere svolte al di fuori dell'orario didattico (Bembenucci, 2011b), oppure durante lo studio in aule dedicate, in biblioteca o in lezioni successive. Questa definizione esclude esplicitamente sia l'attività di studio assistito svolta a scuola, sia quella svolta attraverso strumenti alternativi a quelli tradizionali quali ad esempio Internet o audio/videocassette, sia le attività extracurricolari svolte dagli studenti, come quelle sportive.

Coerentemente con quanto esposto da Cooper, Olympia et al. (1994) descrivono i compiti a casa come il lavoro accademico assegnato a scuola, che è programmato per estendere la pratica delle abilità accademiche in ambienti diversi da quelli accademici e al di fuori delle ore scolastiche. Questa definizione sottolinea l'importanza dei compiti a casa come un mezzo di programmazione per la generalizzazione delle abilità accademiche (Stokes e Baer, 1977).

Inoltre, ancora in continuità con quanto esposto da Cooper (1989a), Cosden et al. (2001) qualificano gli homework come qualsiasi compito assegnato dall'insegnante di ruolo della classe, allo scopo di essere svolto al di fuori del regolare orario scolastico, a prescindere da dove tale compito viene completato.

Tuttavia in letteratura sono presenti altre rappresentazioni dei compiti a casa, che talvolta hanno incorporato descrizioni più dettagliate e classificazioni delle specifiche prove. A titolo di esempio si può far riferimento a un classico studio di Lee e Pruitt (1979), dove gli homework sono caratterizzati sotto forma di una tassonomia di obiettivi. Essi infatti

devono includere: la pratica (composta da ripetizioni ed esercitazioni, finalizzata alla maturazione della padronanza delle abilità richieste), la preparazione (anticipare i concetti fondamentali col fine di orientare il discente per le lezioni successive), l'estensione (ossia l'applicazione delle abilità precedentemente acquisite alle nuove prove) e l'attività creativa (intesa come l'integrazione delle abilità e dei concetti acquisiti e il loro impiego in modo originale).

Un altro modello classico è quello di Epstein (1988): anche in questo caso vengono caratterizzati i compiti sulla base degli obiettivi per cui vengono assegnati. Epstein propose inizialmente un modello che identificava 7 motivi per cui gli insegnanti assegnano i compiti ai propri studenti. In una versione successiva (Epstein e Van Voorhis, 2001), tuttavia, ne vengono elencati 10:

- messa in pratica delle proprie competenze,
- preparazione per le lezioni e le acquisizioni successive,
- partecipazione attiva al proprio apprendimento,
- crescita personale,
- promozione della relazione tra genitore e figlio,
- agevolazione della comunicazione tra genitore e insegnante,
- supporto all'interazione con i pari,
- osservanza delle politiche scolastiche,
- ragioni di profilo pubblico,
- punizione.

In seguito, Van Voorhis (2004) ha ulteriormente suddiviso questi 10 obiettivi in tre gruppi: educativi (i primi 4 obiettivi), comunicativi (i successivi 3) e politici (gli ultimi 3).

Tuttavia, Warton (2001) ha in parte criticato questa definizione, poiché gli obiettivi proposti sembrerebbero essere coerenti principalmente con il punto di vista di un adulto, e potrebbero apparire irrilevanti agli studenti.

In una recente rassegna sull'impatto degli homework sul successo scolastico (Canadian Council on Learning, 2009), la definizione proposta da Cooper (1989a) viene considerata come la più comune nella letteratura di riferimento. Questa designazione è infatti descritta come chiara, concisa e molto utilizzata; essa è la più accettata in letteratura, è fonte di adattamento per molte altre definizioni e infine garantisce semplicità e inclusività.

Per gli scopi di questo elaborato, si farà principalmente riferimento alla definizione di homework proposta da questo autore. Tuttavia, essa sarà integrata, in linea con quanto esposto da Geary e Kelly (2010), in modo da includere anche attività extracurricolari,

come il comportamento di studio domestico o il comportamento in classe, che sono da considerare come strettamente connesse al completamento dei compiti.

1.2 Cenni storici

I compiti a casa sono comuni nella vita degli studenti di oggi e nel corso della storia gli homework sono stati e sono tuttora una questione controversa (Knorr, 2010). La letteratura scientifica che ha trattato questo tema è stata condotta prevalentemente nel Regno Unito o negli Stati Uniti d'America (Alanne e Macgregor, 2007) e in alcune nazioni asiatiche (Iflazoglu e Hong, 2012). I compiti a casa sono diventati una fonte di ricerca e di attenzione dei media nelle giurisdizioni di tutto il mondo (Canadian Council on Learning, 2009). Inoltre, la ricerca sugli homework è senza dubbio florida negli Stati Uniti, dove il completamento dei compiti è la componente principale del curriculum formativo (West Center Institute for Human Services Research, 2002).

Gill e Schlossman (2004) hanno esaminato la storia degli homework negli Stati Uniti, riscontrando che il dibattito su questo tema ha avuto inizio già nel XIX secolo. Gli atteggiamenti del pubblico nei confronti dell'assegnazione dei compiti a casa hanno avuto una natura ciclica, in cui l'opinione preponderante riguardo ad essi è cambiata almeno in 4 momenti storici differenti (ibid.). Prima del XX secolo, si riteneva che gli homework fossero uno strumento importante per imporre la disciplina ai bambini (Reese, 1995). Secondo Gill e Schlossman (2004) l'influenza avuta dal movimento progressista sull'educazione nel periodo compreso tra il 1890 e il 1940 ha giustificato gli educatori a criticare e a scoraggiare l'assegnazione dei compiti. Gli homework non erano più considerati come l'obiettivo principale dell'educazione (Lindsay, 1928; Thayer, 1928), bensì venivano visti come un'intrusione nella quotidianità domestica (Patri, 1925; San Diego City School Research Department, 1936).

Tuttavia, a partire dagli anni '50, la tendenza verso l'assegnazione del minor numero di compiti a casa possibile si è affievolita (Cooper et al., 2006). Questo fenomeno è coinciso in gran parte con gli episodi avvenuti durante la Guerra Fredda (Gill e Schlossman, 2000; Goldstein, 1960; Epps, 1966): i compiti a casa venivano reputati un mezzo per accelerare il ritmo di acquisizione delle conoscenze, ritenuto indispensabile per affrontare il futuro tecnologico sempre più complesso a cui i bambini americani sarebbero andati incontro (Cooper et al., 2006).

Verso la metà degli anni '60, tuttavia, in un contesto contrassegnato dalla guerra del Vietnam e dal movimento per i diritti civili, si sviluppa una nuova controtendenza (Jones e

Ross, 1964; Gill e Schlossman, 2004): i compiti a casa sono visti come un sintomo di un'eccessiva pressione sugli studenti (Cooper, 2006). Inoltre, le contemporanee teorie dell'apprendimento hanno ulteriormente messo in discussione il valore degli homework e hanno sollevato la questione sulle loro possibili conseguenze negative per la salute mentale (ibid.).

Il più recente momento storico considerato nella rassegna di Gill e Schlossman (2004), infine, è quello relativo agli ultimi 30 anni. Dalla metà degli anni '80, infatti, un'ulteriore inversione di marcia ha caratterizzato il dibattito sui compiti a casa: l'interesse dedicato alla concorrenza economica globale negli anni '80 e '90 ha calamitato nuovamente l'attenzione sulla necessità degli homework (Canadian Council on Learning, 2009). Tuttavia, Cooper (2006) sottolinea che nel nuovo millennio, sullo sfondo di un supporto genitoriale sempre più presente durante la realizzazione dei compiti a casa, è prevedibile una rinnovata opposizione da parte dei genitori stessi, preoccupati per lo stress subito dai propri figli.

1.3 La ricerca in Italia e l'influenza delle abilità di studio

Per quanto riguarda il contesto italiano, esistono alcuni dati statistici a cui si può far riferimento per approfondire la ricerca in ambito educativo. In prima analisi, si può considerare PISA (Programme for International Student Assessment), un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) a cadenza triennale, finalizzata ad accertare le competenze degli studenti di quindici anni. Un aspetto importante ai fini della trattazione può essere riscontrato nell'indagine condotta nel 2009 (INVALSI, 2010), dove si sottolinea che le ricerche in campo educativo hanno individuato nella disposizione affettiva (ad esempio, coinvolgimento, sentimento di piacevolezza) verso il compito uno dei requisiti fondamentali per la sua riuscita (Boscolo, 1997; De Beni e Moè, 2000).

Più specifici sono i dati pubblicati dall'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura (EACEA). Secondo i dati della Rete Eurydice (2012), infatti, il tempo dedicato allo studio o ai compiti a casa può essere visto come complementare all'apprendimento a scuola: consente agli studenti di consolidare i contenuti appresi o di mettere in pratica le abilità acquisite a scuola, può permettere lo sviluppo di nuove abilità e può rafforzare il legame tra scuola e casa. Inoltre, pochissimi studenti di 15 anni dedicano due o più ore settimanali a materia per i compiti a casa: in nove paesi europei, oltre il 95% degli studenti

studia a casa per meno di due ore alla settimana ciascuna delle materie esaminate, ossia lingua, matematica e scienze (ibid.).

Un ulteriore approfondimento statistico proviene dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2012). Secondo questi dati, il numero medio di ore giornaliere dedicate allo studio ammonta a 2 ore e 9 minuti, i maschi si impegnano meno nello studio rispetto alle femmine e conseguono risultati meno brillanti, i genitori aiutano sempre meno i figli man mano che questi crescono, sebbene i genitori degli studenti provenienti da contesti familiari socio-economicamente avvantaggiati sono maggiormente coinvolti.

La ricerca scientifica nel settore educativo, nel contesto italiano, ha avuto spesso finalità conoscitive lontane dalla pratica (Andreani Dentici, 1998). Ad esempio, gli studi condotti sui compiti a casa sono sporadici.

Molti studi hanno considerato questa tematica esclusivamente in relazione ad aspetti psicopatologici, soprattutto nei casi di Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (Raffieuna e Bosco, 2006), oltre che nei casi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento e in particolare nell'impiego di strumenti compensativi (Stella e Grandi, 2011) e nell'utilizzo di tecniche d'intervento come l'analisi del compito (Ferraboschi e Meini, 1993; Celi e Fontana, 2010). Tuttavia sono state anche indagate le carenze strategiche e metacognitive nell'attività di studio nei casi di adolescenti depressi (Terreni e Campiotti, 1999).

Sono state inoltre condotte ricerche sugli stili cognitivi di apprendimento e memorizzazione e su come essi influiscano sulla realizzazione di qualsiasi compito, non solo in sede domestica (Cornoldi et al, 2001; Albanese et al., 2003). Inoltre sono stati condotti degli studi volti ad indagare i processi motivazionali (Dazzi e Pedrabissi, 2006; Mason e Arcaini, 2001) e gli stili attributivi (De Beni et al, 1998; Moè e De Beni, 2002) sottostanti all'impegno, al successo scolastico e alle strategie di studio (De Beni e Moè, 1996).

Infine, per quanto esistano ricerche sul rendimento scolastico (Tomada et al., 2009; Tomada et al., 2005), sembrerebbe che l'eventuale relazione tra gli homework e il rendimento scolastico nel contesto italiano sia stata almeno parzialmente ignorata.

1.4 Compiti a casa, studio e profitto scolastico

in corso un considerevole dibattito sull'efficacia dei compiti tra i ricercatori, l'establishment, gli insegnanti, i genitori e gli studenti (Carr, 2013). Insegnanti, genitori (Xu e Corno, 2003) e la maggior parte degli studenti (Xu, 2005) concordano sul fatto che svolgere i compiti a casa aiuti i discenti a potenziare le proprie abilità di studio e

contribuisca positivamente al rendimento scolastico (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007; Endedijk et al., 2011). Tuttavia, non tutti gli insegnanti assegnano compiti a casa e non tutti gli studenti li completano; questo suggerisce che, qualsiasi sia l'impatto che i compiti a casa hanno sul rendimento, esso varia da studente a studente (Cooper et al., 2006).

Tra gli anni '80 e '90 la maggior parte delle ricerche nel contesto americano ha in particolare considerato l'effetto che il tempo dedicato ai compiti, o la quantità di compiti svolta, possano avere sui risultati scolastici (Van Voorhis 2011; Trautwein e Köller, 2003). I migliori benefici sono stati associati a compiti che: a) sono valutati o commentati, b) contengono commenti positivi, c) sono seguiti da conseguenze, d) sono revisionati o controllati dai genitori (Keith, 1982). Un'influenza positiva sulle acquisizioni scolastiche nel lungo termine è stata messa in relazione ad efficienti assegnazioni di compiti a casa per soggetti diversamente abili, talentuosi, a rischio e con scarso rendimento scolastico (Olympia et al., 1994a); inoltre gli homework sono stati considerati tra le più importanti pratiche per stabilire un percorso accademico di successo (Epstein, 1988). Tuttavia i risultati delle ricerche condotte in quegli anni hanno portato a risultati tutt'altro che univoci. Alcuni studi infatti hanno fornito prove di un'efficacia negativa o inconcludente dei compiti a casa (Olympia et al., 1994a, Leone e Richards, 1989).

Cooper (1989a) ha compiuto una meta-analisi su circa 120 studi sull'efficacia dei compiti a casa sul miglioramento delle acquisizioni accademiche, che utilizzassero come misure i punteggi a test standardizzati e i voti assegnati dai docenti. In questa meta-analisi, sono state valutate le ricerche effettuate nel periodo tra il 1962 e il 1986, che si occupavano di tre condizioni sperimentali: assegnazione dei compiti versus nessun trattamento, compiti a casa versus attività di studio assistito in classe, effetti del tempo dedicato ai compiti a casa. In generale sono stati riscontrati effetti positivi in ogni gruppo di ricerche e la dimensione dell'effetto più grande è stata attribuita al tempo dedicato ai compiti. Tuttavia un moderatore importante nella relazione tra compiti a casa e successo scolastico è stato riscontrato nella classe d'appartenenza dei ragazzi coinvolti. Secondo Cooper (1989b), infatti, i risultati sono chiari: i compiti a casa hanno un sostanziale effetto benefico sulle acquisizioni scolastiche per gli studenti delle scuole superiori, un effetto che è meno evidente per gli studenti delle scuole medie e un effetto irrilevante per gli studenti delle scuole elementari.

Per aggiornare questa classica rassegna (Trautwein et al., 2009a), Cooper et al. (2006) hanno condotto una meta-analisi sulle ricerche presenti in letteratura nel periodo tra il 1987 e il 2003, che avessero come tema la relazione tra compiti e successo scolastico. Anche in questo caso sono stati distinti tre gruppi di ricerche: 6 studi sperimentali che

hanno riportato effetti positivi dei compiti rispetto alla condizione senza compiti; 30 studi naturalistici con campionamento trasversale e con controllo di variabili confondenti, in cui nella maggior parte dei casi è stato utilizzato come unico indicatore il tempo trascorso sui compiti (positivamente associato al rendimento); 32 studi che mostravano correlazioni bivariate tra tempo e rendimento, evidenziando una relazione positiva tra compiti e rendimento nonostante differenti campioni, modelli statistici impiegati e misure dei risultati scolastici.

In una rassegna più recente (Canadian Council on Learning, 2009), vengono valutate le ricerche condotte nel periodo tra il 2003 e il 2007, che evidenziano l'effetto degli homework sul rendimento scolastico. La maggior parte dei risultati possono essere così sintetizzati: ci sono prove modeste ma significative che i compiti che ingaggiano gli studenti in un apprendimento attivo migliorino il rendimento; gli studenti in classi in cui vengono assegnati più compiti hanno performance leggermente migliori di quelli in cui sono assegnati meno compiti; l'impegno dedicato ai compiti si correla con più forza al rendimento scolastico rispetto al tempo trascorso sui compiti; non ci sono prove che il coinvolgimento parentale nella realizzazione dei compiti migliori il rendimento (ma nemmeno che lo ostacoli).

In particolare, in questa rassegna vengono poste almeno due questioni di grande interesse per la ricerca futura sulla natura della relazione tra compiti a casa e rendimento scolastico. Prima di tutto, non sono state proposte indagini sperimentali, ma solo correlazionali, per cui non è stato possibile stabilire un legame di causalità tra le due variabili. Ad esempio, lo studio di Eren e Henderson (2006) ha esaminato l'efficacia dei compiti usando sia statistiche parametriche che non parametriche, perché è opinione degli autori che tra homework e rendimento esista una relazione non monotona. In secondo luogo, dalla ricerca corrente emerge una contraddizione sull'importanza che la variabile del tempo speso per i compiti gioca sulle acquisizioni scolastiche: se da un lato alcune ricerche associano una maggiore quantità di tempo a un miglior rendimento (Keith et al., 2004; Eren e Henderson, 2006; McMullen, 2007), dall'altro è sostenuto il contrario (Trautwein 2007; Trautwein et al., 2006; Letendre e Akiba, 2007).

Ad oggi, per quanto ci sia un sostanziale accordo in letteratura sul valore benefico dei compiti sul rendimento, il dibattito sugli homework come supplemento educativo continua a crescere e ad espandere le sue frontiere educative (Dettmers et al., 2011; Bembenuity, 2011a). In particolare, con sole poche eccezioni nella ricerca, la relazione tra l'ammontare dei compiti a casa completati e il rendimento scolastico è positiva e statisticamente significativa (Marzano e Pickering, 2007; Trautwein et al., 2009a), i compiti a casa

sembrerebbero essere associati a un miglior rendimento solo in alcuni paesi e non in altri (Dettmers et al., 2009) e la qualità dei compiti gioca un ruolo importante nel determinare la loro efficacia (Trautwein et al., 2009b; Dettmers et al., 2010). Infine, alcune variabili cognitive legate alla realizzazione dei compiti a casa sembrerebbero associate a un miglior rendimento scolastico: strategie di autoregolazione dell'apprendimento (Zimmerman e Kitstantas, 2005), strategie di gestione dei compiti (Xu, 2009), l'ingaggio in compiti significativi (Bembenutty, 2011b), l'autoefficacia (Schunk e Pajares, 2009; Kitstans e Zimmermam, 2009), la frequenza con cui si fanno i compiti a discapito del tempo ad essi dedicato e soprattutto l'impegno rivoltogli (Trautwein et al., 2009a), l'emotività positiva provata durante i compiti sia in classe che a casa (Lipnevich et al., 2012).

1.5 Problemi di compiti e studio negli adolescenti

La ricerca ha individuato molte problematiche che gli studenti, a diverse età e livelli scolastici, incontrano durante il completamento dei compiti (Geary e Kelly, 2010).

Alcune ricerche hanno considerato la tematica in relazione a soggetti clinici, ad esempio nei casi di disturbo da deficit d'attenzione/iperattività (Habboushe et al., 2001), nei casi di autismo (Endedijk et al., 2011) e nei casi di difficoltà d'apprendimento (Bryan e Burstein, 2004). Altre ricerche sulle problematiche dei compiti si sono concentrate su caratteristiche che non riguardavano il comportamento degli studenti in senso stretto, come l'influenza parentale o i fattori scolastici, tuttavia, per gli scopi di questo elaborato, ci si concentrerà maggiormente su ricerche che riguardano comportamenti problematici riferiti a una popolazione campionaria che non rientra nel campo psicopatologico.

Spesso in letteratura vengono utilizzati come indici dei problemi nella realizzazione dei compiti a casa il mancato completamento degli stessi e l'accuratezza con cui vengono svolti (Harris e Sherman, 1974; Olympia et al. 1994b).

Alcuni autori hanno tentato di individuare le cause delle problematiche riscontrate. Secondo Margolis (2005), le difficoltà nei compiti sono spesso causate dalla necessità di impiegare abilità di lettura e di scrittura che sono al di là del livello attuale di competenza posseduta dallo studente. Inoltre è possibile che il lavoro richiesto sia troppo complesso o astratto e che ci siano caratteristiche interne all'individuo che interferiscono con l'inizio, l'organizzazione, il controllo e il completamento dei compiti (Patton, 1994). Nell'ampia rassegna di Margolis e McCabe (2004) vengono elencate le principali cause dei problemi nello svolgimento dei compiti riscontrate in letteratura: assegnazioni difficili, attitudini negative sui compiti dovute a ripetuti fallimenti, aspettative di fallimento e impotenza

appresa, difficoltà nelle abilità di autoregolazione (ad esempio, registrare le assegnazioni domestiche, comprendere le richieste del compito, identificare strategie appropriate al compito, monitorare e valutare i progressi) ed infine difficoltà situazionali e legate all'ambiente, come non poter usufruire di aiuti extrascolastici. Purtroppo, spesso le cause interagiscono tra loro (ibid.).

Per addentrarsi maggiormente sulle tematiche relative ai problemi nei compiti riscontrate in letteratura, si può far riferimento al modello ipotizzato da Power et al. (2006). Utilizzando uno strumento di misura come l'Homework Problem Checklist (Anesko et al., 1987), gli autori propongono un modello a due fattori per concettualizzare le difficoltà nello svolgimento degli homework. Il primo fattore si riferisce a problemi legati alla disattenzione e all'evitare lo svolgimento dei compiti, che possono essere elettivamente osservati dai genitori dei ragazzi nel contesto domestico, il secondo fattore si riferisce invece a problemi di scarsa produttività o mancata adesione alle regole dei compiti, che possono essere osservati sia dai genitori che dagli insegnanti. Un altro modello è quello di Vockell (1993), che propone 6 fattori di difficoltà: 1) mancato insegnamento dei prerequisiti, 2) deficitarie abilità di studio, 3) assegnazioni a casa scollegate dalle attività in classe, 4) materiale troppo astratto o troppo difficile, 5) disfunzionale esperienza di fallimento (dovuta ad esempio all'imposizione di standard troppo elevati), 6) scarsa conoscenza dei principi del rinforzo e della punizione (ad esempio, rinforzo di un comportamento problematico).

Secondo Bryan e Nelson (1994), molti studenti, soprattutto gli adolescenti, tendono a percepire i compiti a casa come scarsamente importanti o utili. Questo risultato sembrerebbe essere in sintonia con quanto espresso da Hong et al. (2009), secondo i quali se i compiti sono percepiti come scarsamente importanti o utili gli studenti si impegnano meno e per meno tempo. Di conseguenza, la scarsa motivazione degli studenti per i compiti a casa, che tende a diminuire con l'età, è un'ulteriore importante causa del mancato completamento delle assegnazioni scolastiche (ibid.).

Esiste una copiosa letteratura sul tema che ha valutato gli effetti dell'esperienza emotiva sull'apprendimento e sui risultati scolastici (Pekrun, 2006), soprattutto in relazione all'ansia da esame e già a partire dagli anni '50 (Goetz et al, 2012). Diversi studi hanno mostrato che la realizzazione dei compiti a casa è un'attività connotata emotivamente (Pekrun et al, 2002). La maggior parte degli studenti riferisce di aver provato emozioni spiacevoli durante lo svolgimento dei compiti a casa (Chen e Stevenson, 1989). Secondo Corno e Xu (2004), gli studenti possono diventare così frustrati per i loro compiti a casa da smettere di lavorare del tutto ai propri incarichi, infatti gli homework possono

sovraccaricare gli studenti, provocando sia in loro che nei genitori emozioni spiacevoli, con implicazioni negative per la vita familiare (Leone e Richards, 1989).

Per questi motivi sembrerebbe necessario inquadrare comportamenti target da modificare, in seguito ad un'accurata valutazione delle problematiche. Poiché gli homework non sono efficaci se non sono completati, è logico che il completamento degli stessi e la precisione con cui vengono realizzati siano gli obiettivi primari della modificazione del comportamento (Anesko e O'Leary, 1982; Miller e Kelley, 1991).

CAPITOLO 2

Come aumentare la compliance nei compiti e nello studio

2.1 Interventi sui problemi nello svolgimento dei compiti

Identificare correttamente un problema nello svolgimento dei compiti può indicare quale tipologia di intervento sia la più efficace per un particolare studente (Anesko et al., 1987).

Gli interventi sui compiti si focalizzano sia sulla modifica degli antecedenti che sulla modifica delle conseguenze della realizzazione degli homework (Power et al., 2001). Gli antecedenti possono essere legati a fattori scolastici, come la natura dei compiti o la figura del docente, oppure possono essere connessi a fattori domestici, come la definizione di una tempistica ottimale per il compimento del lavoro (Power et al., 2012). La gestione delle conseguenze riguarda invece la somministrazione di rinforzi positivi per il completamento degli incarichi (DuPaul e Stoner, 1994).

In letteratura sono descritte principalmente tre tipologie di interventi finalizzati alla riduzione dei problemi nei compiti, raggruppabili in tre categorie: genitori e ambiente domestico, scuola e insegnanti, lo studente e le sue strategie di autogestione (Guaresko-Moore et al., 2007; Olympia et al., 1994a).

Quando il target sono i genitori, la maggior parte degli interventi consiste in training sui problemi nei compiti e spesso non presentano una sufficiente documentazione empirica a sostegno della loro efficacia (Olympia et al., 1994a). In estrema sintesi, si tratta principalmente di programmi di gestione comportamentale dell'ambiente domestico, in cui l'educazione dei genitori all'impiego dei principi della psicologia comportamentale gioca un ruolo centrale (ad esempio, Goldberg et al., 1981). Riferendosi non esclusivamente a una popolazione non clinica, alcuni esempi di questi programmi, anche se un po' datati, possono essere: training sull'applicazione di rinforzi, contingency contracting e goal setting (Kuhlman, 1973; Kahle e Kelley, 1994), incontri di gruppo con attività e letture basate sui principi di gestione del comportamento (Anesko e O'Leary, 1982), registrazione regolare dei compiti con definizione di obiettivi appropriati e training di strategie di auto-istruzione (Anesko e Levine, 1987; Holmes e Croll, 1989; Landers, 1984), impiego di home-school notes che incorporano tecniche di somministrazione di rinforzi positivi (LeBlanc, 1999), programmi ad ampio spettro di educazione genitoriale che includono la gestione del tempo dedicato ai compiti e delle regole sui compiti (Rhoades e Kratochwill, 1998), programmi di

addestramento sull'automonitoraggio e sul monitoraggio genitoriale (Toney et al., 2003; Carrington et al., 1997; Callahan et al., 1998).

Tuttavia, sebbene il coinvolgimento genitoriale possa essere di beneficio per il rendimento scolastico con i bambini delle elementari (Patall et al., 2008), l'aiuto che i genitori possono fornire nei compiti ai figli adolescenti non è associato al successo scolastico (Hill e Tyson, 2009; Balli et al., 1998). Inoltre, programmi troppo complessi o che richiedono troppo tempo possono non essere accolti favorevolmente da genitori molto impegnati (Axelrod et al., 2009).

Per quanto riguarda la seconda tipologia di interventi, si può far riferimento all'interessante rassegna di Simonsen et al. (2008), che identifica ben 20 pratiche evidence based di gestione dell'ambiente classe da parte dell'insegnante. Concentrando il focus maggiormente sull'aspetto relativo ai compiti, secondo Olympia et al. (1994a) gli interventi rivolti agli insegnanti, o attuabili da loro stessi in classe, comprendono strategie di rinforzamento individuale e di gruppo, tecniche di costo della risposta e note a casa. Tuttavia, la letteratura più recente sugli interventi scolastici per gli homework si è concentrata particolarmente sulle contingenze di gruppo, che sono strategie di rinforzo che possono essere impiegate fruttuosamente dagli insegnanti in virtù della natura grupale delle assegnazioni domestiche (Lynch et al., 2009). Queste strategie non richiedono troppo tempo agli insegnanti (Elliot et al., 1987), sono facili da attuare e sono avvalorate dall'influenza dei pari (Skinner et al., 1996; Theodore et al., 2009; Reinhardt et al., 2009). Altre strategie di rinforzo che sembrano promettenti sono l'impiego di mystery motivators (Madaus et al., 2003) e la somministrazione contingente di punti (Rehfeldt et al., 2010).

L'ultima tipologia di intervento considerata è quella basata sullo studente. Non sempre l'utilizzo di agenti esterni per la modifica del comportamento (ad es. genitori, insegnanti) conduce a dei miglioramenti (Kazdin, 1974; DuPaul ed Eckert, 1997), soprattutto in adolescenza (Guresko-Moore et al., 2007). Per questo motivo alcuni ricercatori hanno ideato strategie che massimizzassero le contingenze da parte degli individui o dei gruppi di studenti (Olympia et al., 1994a). Due approcci esemplificativi potrebbero essere il cooperative learning, una strategia abbondantemente usata anche nel contesto italiano (ad es., Celi e Fontana, 2007), e le strategie basate sul self-management, che hanno condotto a numerosi esiti positivi anche in ambito accademico in molteplici studi degli ultimi vent'anni (Briesch e Chafouleas, 2009).

Per concludere questa sintetica disamina sugli interventi sui compiti, è opportuno ricordare che potrebbe essere di beneficio l'utilizzo simultaneo di strategie basate sugli

antecedenti, sulle conseguenze e sull'autogestione (DuPaul e Weyandt, 2006); in particolare, secondo alcuni autori, potrebbe essere vantaggioso l'impiego combinato di strategie basate sugli insegnanti e sui genitori (Hoover-Dempsey e Sandler, 1995; Sheridan, 2009; Van Voorhis, 2011).

2.2 Il goal setting, una forma di automonitoraggio

Un intervento rivelatosi funzionale per il miglioramento nello svolgimento dei compiti è il goal setting (Miller, & Kelley, 1994), ovvero una forma di automonitoraggio in cui i bambini valutano la propria performance. Il suo utilizzo si è dimostrato efficace con bambini di età e abilità diversificate, e ha dimostrato che stabilire obiettivi specifici e prossimi migliora la performance. Inoltre rappresenta uno step importante per il raggiungimento dell'autocontrollo in molte aree curriculari. L'uso combinato del goal setting e di una procedura di contingency contracting produce notevoli vantaggi in quanto consente di controllare l'antecedente del comportamento target, attraverso l'identificazione di obiettivi e rinforzi contingenti, e il controllo delle conseguenze di quel dato comportamento mediante il rinforzo dell'obiettivo raggiunto (Miller, & Kelley, 1994).

La combinazione di tali procedure consiste nella scelta di un premio (attività da fare, uno snack, una pausa, uno stickers ecc.), prima che il bambino e l'educatore/genitore abbiano stabilito ciascuno l'obiettivo da raggiungere. Nel caso in cui non ci sia stato accordo nella scelta dell'obiettivo, si sceglie un obiettivo di compromesso.

L'innovazione del goal setting, rispetto ai precedenti interventi sugli homeworks, consiste nel fatto che si focalizza sul processo piuttosto che soltanto sul prodotto finale del compito. Dagli studi è emerso che il goal setting e il contingency contracting presentano diverse caratteristiche positive (Miller, & Kelley, 1994; Olympia et al., 1994; Schunk, 1983, 1985). Primo, introducono una maggiore struttura nella routines dei compiti; secondo, la divisione dei compiti assegnati in piccoli obiettivi richiede agli studenti e a chi li segue nello svolgimento dei compiti, di valutare attentamente le caratteristiche del compito assegnato (tipo di problemi, numero di problemi, ecc.).

2.3 Lo studio sperimentale

Il primo studio di questo elaborato si propone di verificare l'efficacia di tale strategia d'intervento in un contesto italiano di doposcuola. L'ipotesi di partenza presume che l'intervento dell'utilizzo della strategia di goal setting e contingency contracting generi un

miglioramento in percentuale sia del tempo che i partecipanti impiegano sul compito (tempo on task) sia sull'accuratezza dei compiti stessi. Il range di percentuale attesa che dimostri l'efficacia dell'intervento nelle variabili dipendenti va dall'80 al 100%.

2.3.1 Partecipanti

I partecipanti sono stati 11 studenti frequentanti un Centro di Aggregazione Giovanile in Emilia Romagna. Tutti i partecipanti frequentavano il secondo anno di un Istituto Primario di Secondo Grado (età media dei partecipanti 12 anni e 5 mesi; 8 maschi e 3 femmine). Cinque studenti erano segnalati per Bisogni Educativi Speciali di tipo sociale, due gli allievi con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento e quattro non avevano segnalazioni ufficiali a scuola. Tutti i partecipanti presentavano difficoltà a completare il compito e una scarsa capacità di rimanere attenti durante lo svolgimento sia nel contesto del Centro di Aggregazione sia a casa.

Dato che il target di allievi d'interesse del presente elaborato si focalizza su preadolescenza e adolescenza, per lo studio è stata selezionata l'intera popolazione di allievi che frequentava il centro di aggregazione appartenente al secondo anno di un Istituto Primario di Secondo Grado; sono stati esclusi allievi con Disabilità (1) ed allievi di cui non è stato firmato il consenso informato (2). La scelta è stata inoltre basata sull'esigenza applicata degli educatori del centro di aggregazione che avevano richiesto aiuto agli psicologi ricercatori per migliorare la compliance nello svolgimento dei compiti degli allievi frequentanti il centro di quell'età, che risultavano gli studenti più complessi da gestire.

2.3.2 Setting

Il setting è stato la sede del Centro di Aggregazione Giovanile in cui erano disposti tre ampi tavoli di forma circolare, ognuno dei quali gestito da un' educatrice. Intorno ad ogni tavolo vi erano 3/4 studenti con postazioni fisse. I partecipanti frequentavano il centro tutti i pomeriggi dalle 14,00 alle 18,00. Le attività erano così organizzate: dalle 14,00 alle 16,00 si svolgevano i compiti dalle 16,00 attività ricreative.

2.3.3 Misure

Le misure sono rappresentate dal comportamento on-task e dalla accuratezza nell'esecuzione del compito. Il comportamento on-task è stato valutato mediante una procedura di osservazione: due osservatori posti approssimativamente a 2 metri dai partecipanti, in una posizione che consentisse la visione di viso e occhi. Gli osservatori erano indipendenti e consistevano in psicologi formati, gli allievi erano consapevoli sia di chi fossero sia degli obiettivi dell'intervento, è stato infatti comunicato loro che venivano osservati per monitorare l'attenzione e l'accuratezza nello svolgimento dei compiti. Ogni sessione aveva la durata di 2 ore (dalle 14.00 alle 16.00), durante ogni sessione venivano effettuate due osservazioni da 15 minuti. Per consentire l'osservazione di più allievi e di comportamenti continui è stata utilizzata una procedura di "partial interval recording" di 5 secondi: gli osservatori, ogni 5 secondi, segnavano su un' apposita griglia "+" per il comportamento on-task e "-" per il comportamento off-task. Sono stati codificati come comportamenti off-task: la manipolazione di oggetti non collegati al compito (es. gioco, tavolo, sedia), alzarsi dal tavolo di lavoro senza permesso, guardare il soffitto, un compagno o altro non pertinente al compito, parlare con i compagni. Per comportamento on-task è stato invece inteso lo stare completamente sul proprio compito con gli occhi e la testa orientati verso il materiale di lavoro. I compiti stimolo erano gli incarichi ordinari che i partecipanti dovevano svolgere per il giorno successivo; tra gli incarichi più frequenti erano presenti: studio di argomento specifico (storia, scienze, letteratura...), esercitazioni (grammatica, matematica, inglese...) e produzione di testi.

L'accuratezza del compito è stata calcolata dividendo il numero di risposte corrette per il numero totale d'opportunità di risposta e il risultato è stato moltiplicato per 100. Per valutare l'accuratezza nell'attività studio al termine dell'attività stessa venivano poste 10 domande aperte a ogni studente, calcolate complessivamente nella variabile percentuale di accuratezza.

2.3.4 Intervento

La variabile indipendente era rappresentata dalla procedura di goal setting e contingency contracting (Miller, & Kelley, 1994). La procedura prevedeva, attraverso un graduale fading out del prompt dell'educatrice, che i partecipanti suddividessero i compiti in unità e stimassero il tempo previsto per il completamento di ciascuna attività; una volta stimato il tempo l'educatrice proponeva un tempo più breve (nel caso il tempo stimato sia eccessivo)

o più lungo (nel caso di una stima ribassata del partecipante). Educatrice e partecipante arrivavano a stimare un tempo di compromesso entro il quale il partecipante avrebbe dovuto terminare l'unità prevista. Al termine dell'intervallo stabilito se l'obiettivo veniva raggiunto (completamento dell'unità prima dello scadere del tempo) il partecipante riceveva un token che veniva sommato a quello degli altri partecipanti del tavolo. I partecipanti del tavolo accedevano a un momento di pausa solo quando tutti sarebbero stati in possesso di un token.

2.3.5 Disegno sperimentale

L'intervento è stato pianificato e condotto secondo un piano sperimentale a soggetto singolo ABA a cui è stata aggiunta una fase di follow up dopo un mese; tale disegno sperimentale è stato pianificato e condotto per ognuno degli 11 partecipanti.

2.3.6 Procedura

Baseline:

Nella fase di baseline i partecipanti svolgevano i compiti selezionando in autonomia cosa portare a termine prima e cosa dopo, non erano previste pause tra le 14,00 e le 16,00, i tempi di lavoro non venivano stimati, l'educatrice richiamava gli studenti che facevano confusione, rispondeva correggendo e dando feedback a quando richiesto dagli studenti; l'ambiente appariva molto simile a qualunque doposcuola, non era presente l'applicazione sistematica di nessuna strategia educativa. Coerentemente con gli studi di riferimento (Miller, & Kelley, 1994; Olympia et al., 1994; Schunk, 1983, 1985) sono state effettuate tre sessioni di osservazione prima dell'inizio dell'intervento a distanza di 3 giorni tra ogni osservazione, durante ciascuna sessione sono state effettuate due osservazioni da 15 minuti. Durante ogni osservazione veniva registrata la percentuale di tempo on task moltiplicando il numero di intervalli on task per 100 e dividendolo per il numero totale di intervalli. Rispetto a ogni sessione, per ogni partecipante, venivano registrati i dati di entrambe le sessioni e veniva calcolata la media aritmetica. Per misurare l'accuratezza nell'esecuzione del compito nelle 3 sessioni di baseline, per ogni partecipante sono stati fotocopiati tutti i compiti scritti ed è stata calcolata la percentuale di risposte corrette rispetto al totale di possibilità di risposta, per valutare l'accuratezza nello studio dopo l'attività di studio venivano poste 10 domande allo studente. Rispetto a ogni sessione per

ogni partecipante venivano registrati i dati di entrambe le osservazioni e veniva calcolata la media aritmetica della percentuale di accuratezza.

Intervento:

Durante tutto l'intervento uno psicologo, analista del comportamento, ha affiancato le educatrici, l'intervento ha avuto una durata di 8 incontri di due ore, distribuiti in due giorni alla settimana per un mese. Lo psicologo affiancava le educatrici, modellava il comportamento di stima del tempo, le modalità di feedback e le modalità di correzione sul raggiungimento dell'obiettivo. Le educatrici erano 3 e avevano il compito ognuna di seguire un gruppo specifico e fisso di 2, massimo 3, studenti.

I prompt dello psicologo si sono ridotti in modo significativo durante gli 8 incontri, l'ultima settimana le educatrici riuscivano a gestire la procedura di goal setting e contingency contracting in autonomia. Lo psicologo interagiva direttamente ed esclusivamente con le insegnanti, mai con gli allievi. Ogni partecipante riceveva una scheda in cui segnare la lista dei compiti, stimare il tempo, far stimare il tempo dall'educatrice e attaccare il token. I partecipanti sono stati informati che avrebbero imparato un modo per diventare più attenti e competenti nello svolgere i compiti. Due osservatori indipendenti erano presenti durante tutte le otto sessioni di intervento, durante ciascuna sessione sono state effettuate due osservazioni da 15 minuti. Gli osservatori erano due psicologi, laureati alla stessa Università di riferimento che svolgevano il tirocinio professionalizzante. Prima dell'inizio dello studio sono stati definiti i comportamenti target ed osservati in allievi di un centro di apprendimento. I due osservatori hanno effettuato almeno trenta osservazioni indipendenti dello stesso comportamento target in altri allievi con una concordanza tra l'80 e il 100% prima di intraprendere il presente studio.

Durante ogni osservazione veniva registrata la percentuale di tempo on task moltiplicando il numero di intervalli on task per 100 e dividendolo per il numero totale di intervalli. Rispetto ad ogni sessione, per ogni partecipante venivano registrati i dati di entrambe le osservazioni e ne veniva calcolata la media aritmetica. Il numero di sessioni è stato calcolato in base alla letteratura di riferimento e alle disponibilità del centro di aggregazione.

Baseline:

Nella fase di ritiro del trattamento (A), avvenuta la settimana successiva al termine delle sessioni di trattamento (3 giorni dopo l'ultima sessione di B) le educatrici hanno ripreso a lavorare senza la presenza dello psicologo e senza utilizzare la procedura di goal setting e contingency contracting in modo sistematico. Il 40% dei partecipanti nella fase di ritiro del

trattamento scriveva in autonomia i compiti da fare e stimava il tempo senza che fosse esplicitamente richiesto. Sono state effettuate tre sessioni di osservazione a distanza di 3 giorni tra ogni osservazione, durante ciascuna sessione sono state effettuate due osservazioni da 15 minuti. Durante ogni osservazione veniva registrata la percentuale di tempo on task moltiplicando il numero di intervalli on task per 100 e dividendolo per il numero totale di intervalli. Rispetto ad ogni sessione, per ogni partecipante, venivano registrati i dati di entrambe le sessioni e ne veniva calcolata la media aritmetica. È stata misurata l'accuratezza nell'esecuzione del compito nelle 3 sessioni di baseline, come prima descritto, dunque per ogni partecipante sono stati fotocopiati tutti compiti scritti ed è stata calcolata la percentuale di risposte corrette rispetto al totale di possibilità di risposta. Dopo l'attività di studio, per valutare l'accuratezza, venivano poste 10 domande allo studente relative ai contenuti. Rispetto ad ogni sessione per ogni partecipante venivano registrati i dati di entrambe le sessioni e veniva calcolata la media aritmetica della percentuale di accuratezza.

Follow up

Un mese dopo il termine del trattamento è stata effettuata una sessione di follow up. Nella fase di follow up le educatrici non utilizzavano la procedura di goal setting e contingency contracting in modo sistematico, ma solo se lo ritenevano opportuno e non in tutti gli allievi nello stesso momento. Tra il 40 ed il 50% degli studenti, infatti, utilizzavano in autonomia strategie di automonitoraggio senza specifiche indicazioni. L'osservazione è stata unica, in accordo con le esigenze del centro e le disponibilità degli psicologi e ha previsto due sessioni di osservazione da 15 minuti.

Durante le due osservazioni è stata misurata la percentuale di tempo on task moltiplicando il numero di intervalli on task per 100 e dividendolo per il numero totale di intervalli. Per ogni partecipante, come nelle osservazioni precedenti, veniva calcolata la media aritmetica delle due sessioni. È stata misurata durante la fase di follow up anche l'accuratezza nell'esecuzione del compito fotocopiando i compiti scritti e calcolando la percentuale di risposte corrette rispetto al totale di possibilità di risposta. Venivano inoltre proposte le 10 domande che indagavano ulteriormente l'accuratezza e calcolata la media percentuale delle due sessioni di osservazione.

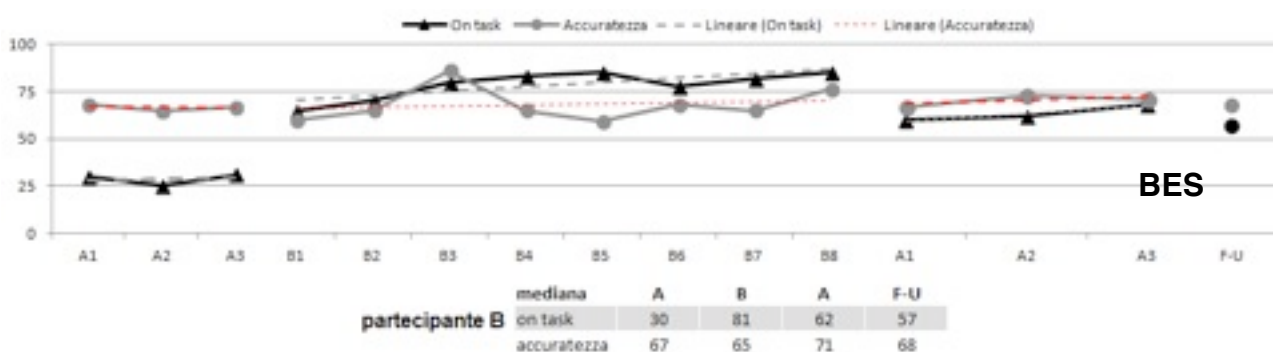
2.3.7 Accordo tra gli Osservatori

I dati sono stati raccolti da due osservatori indipendenti per il 100% degli incontri. La percentuale di concordanza dei dati raccolti dallo sperimentatore dallo psicologo, in modo

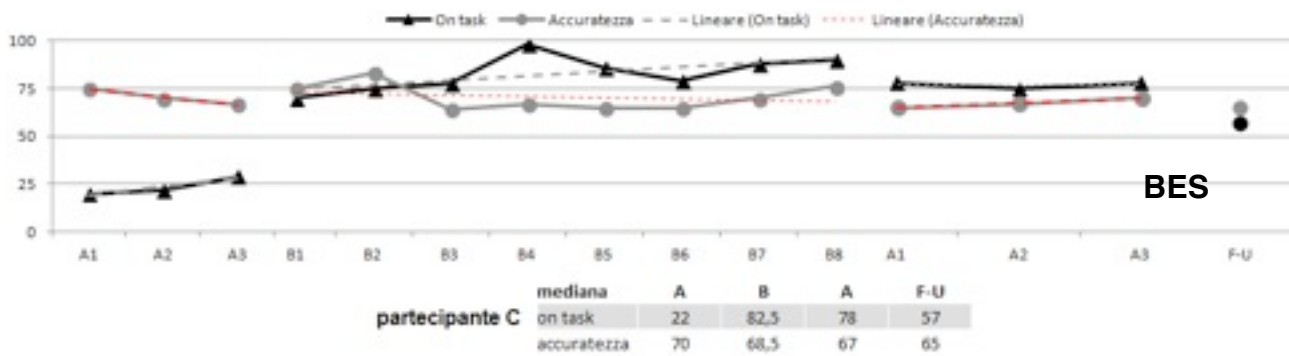
indipendente è risultata al 75% rispetto alla variabile tempo on task e al 89% rispetto all'accuratezza del compito. Per il ricavo in percentuale delle informazioni da riportare sul grafico è stata adottata la formula: $100 \times \frac{\text{accordi}}{\text{accordi} + \text{disaccordi}}$. Il dato è stato ritenuto valido, considerando la complessità della definizione del comportamento target "on task" (lo studente può essere attento al compito anche se guarda altrove o non esserlo se anche se ha lo sguardo rivolto al compito).

3.3.8 Risultati

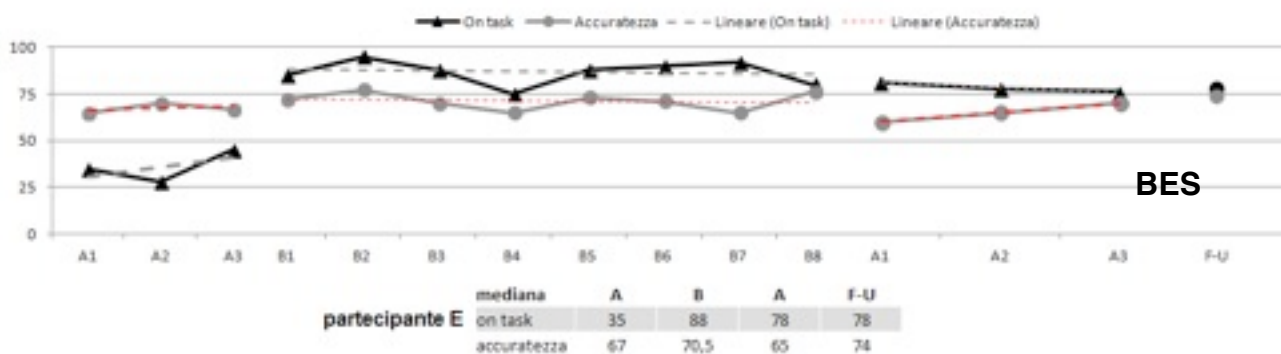
I risultati verranno descritti in modo analitico per ciascun partecipante e approfonditi nella sezione dedicata alla discussione.



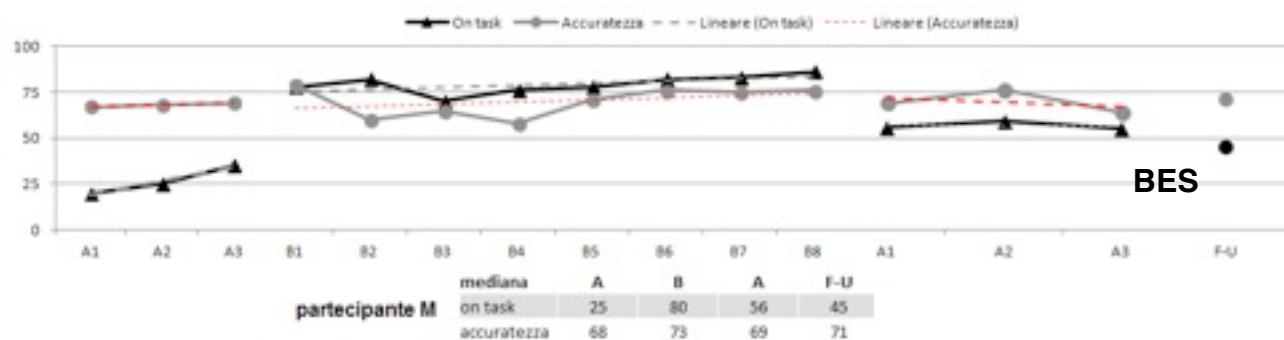
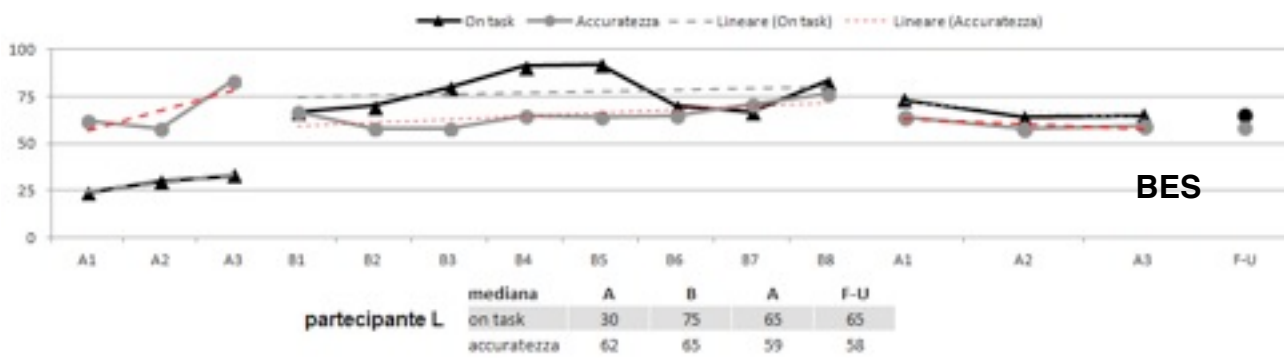
Il trend del partecipante B, segnalato con Bisogni Educativi Speciali, mostra trend costante durante la prima fase di baseline mentre pare subire in modo estremamente evidente l'introduzione della procedura, passa infatti dal 35% nell'ultima sessione di baseline a 85% nella prima sessione di intervento; moderato il trend durante il trattamento e subisce un lieve peggioramento 3 giorni dopo, nella prima osservazione della seconda fase di baseline e buono il dato di mantenimento nella sessione di follow up che mantiene il tempo on task superiore al 50% un mese dopo la fine del trattamento. Tendenzialmente immutato il trend dell'accuratezza sul compito che appare lineare salvo due picchi nella terza e nell'ultima sessione di training.



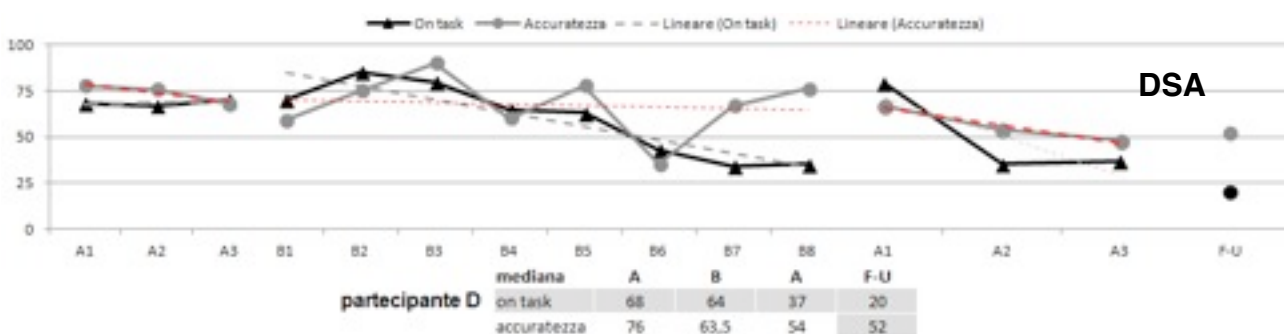
Il partecipante C, allievo con Bisogni Educativi Speciali, mostra un lieve peggioramento durante la prima baseline ed un buon trend di miglioramento già durante la prima fase di trattamento passando da un 29% durante l'ultima osservazione di baseline ad un 70% 5 giorni dopo, nella prima fase di trattamento; il trend raggiunge il 90% nell'ultima sessione di trattamento; durante la sospensione del trattamento mantiene un on task sempre superiore al 70% mentre durante la fase di follow up, 1 mese dopo, si riduce al 57%. Di poco rilievo il trend per quanto riguarda l'accuratezza in cui ottiene un 67% nell'ultima sessione di baseline ed un 65% nella fase di follow up.



Il partecipante E, segnalato con Bisogni Educativi Speciali sembra beneficiare in modo evidente l'introduzione dell'intervento, per quanto riguarda la percentuale di intervalli on task, passando da una media del 36% nella prima fase di baseline ad una media del 90% durante il trattamento. Cala al 65% la media di intervalli on task, 3 giorni dopo, alla sospensione del trattamento e mostra un buon mantenimento nella fase di follow up, 1 mese dopo, raggiungendo il 78%. Più lieve il trend per quanto riguarda la percentuale di accuratezza che passa da un 65% durante la fase di baseline ad un picco di 77% durante il trattamento ed un mantenimento al 74% durante la fase di follow up.

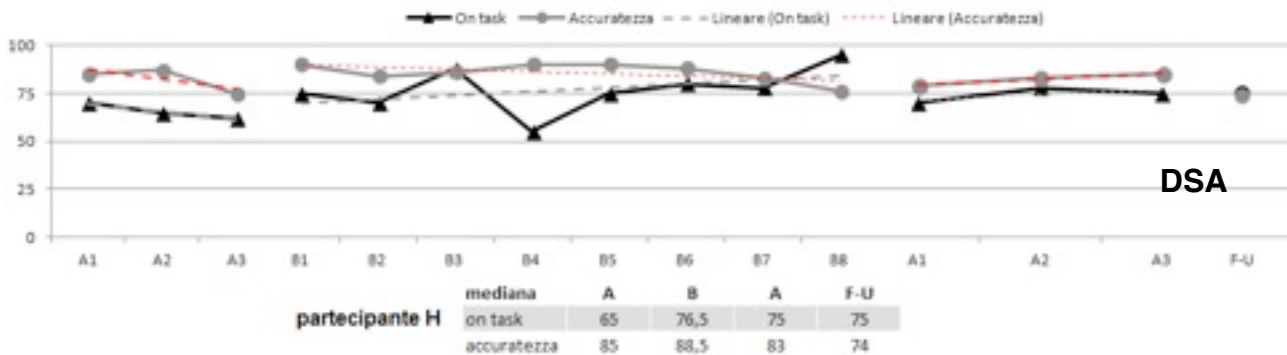


Gli allievi L e M, entrambi segnalati con Bisogno Educativo Speciale, sembrano giovare repentinamente dell'intervento. Per quanto riguarda gli intervalli di tempo on task entrambi passano infatti da un 25% di media durante la baseline ad un 75% circa durante il trattamento, già osservato il primo giorno di intervento a 5 giorni dalle misurazioni di baseline; durante la sospensione del trattamento l'allievo L mantiene una buona percentuale mentre quella del partecipante M scende al 57%, il dato rimane coerente un mese dopo, nel follow up, per quanto riguarda l'allievo L, mentre scende al 45% per l'allievo M. Praticamente piatto il trend per quanto riguarda l'accuratezza che non sembra subire variazioni se non un lieve miglioramento durante le fasi di trattamento, ma che si ritira nella fase di follow up.

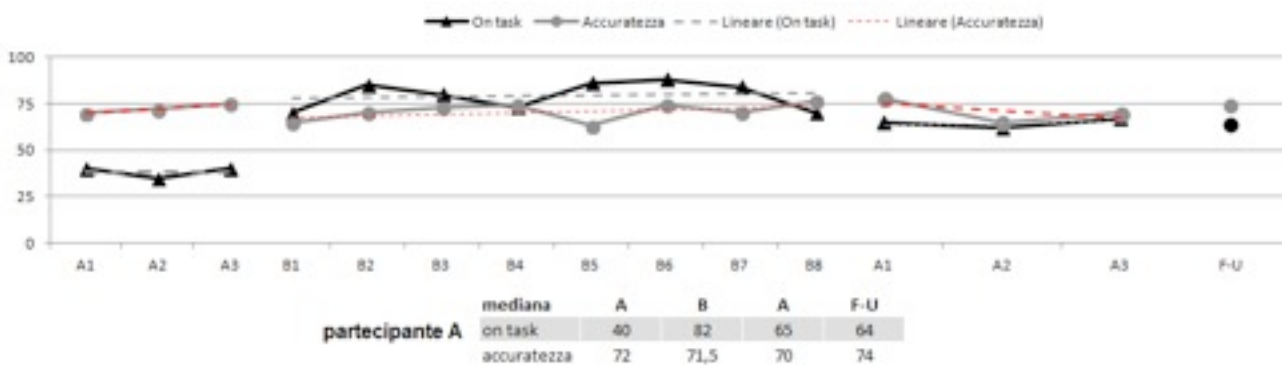


Il partecipante D, con diagnosi di DSA, mostra invece un trend discendente, dopo un picco iniziale dell' 85%, riguardo la percentuale di intervalli on task durante l'introduzione del

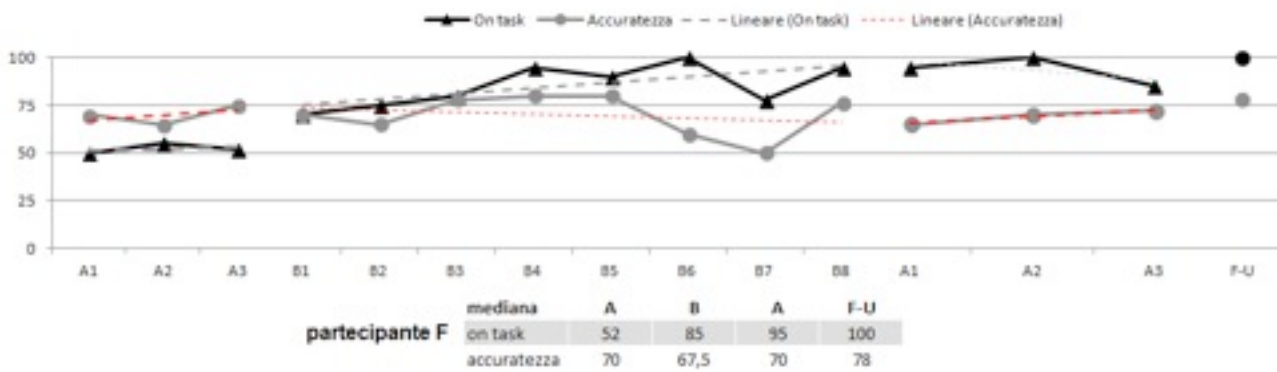
trattamento, paradossale un aumento repentino nella prima sessione di interruzione del trattamento. Il trend appare generalmente molto variabile e non paiono evidenziarsi tendenze neanche legate all'andamento dell'accuratezza anch'essa variabile ma sostanzialmente piatta come trend.



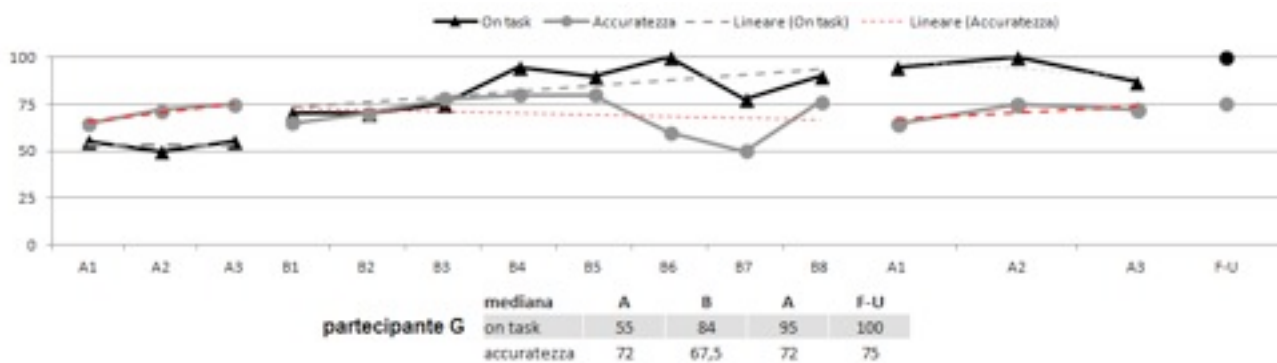
Il partecipante H, con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, mostra un moderato miglioramento all'introduzione del trattamento passando da una media di circa 65% di intervalli on task durante la baseline ad una media del 75% durante le fasi di trattamento, il miglioramento viene però mantenuto sia nella fase di sospensione del trattamento, sia nella fase di follow up.



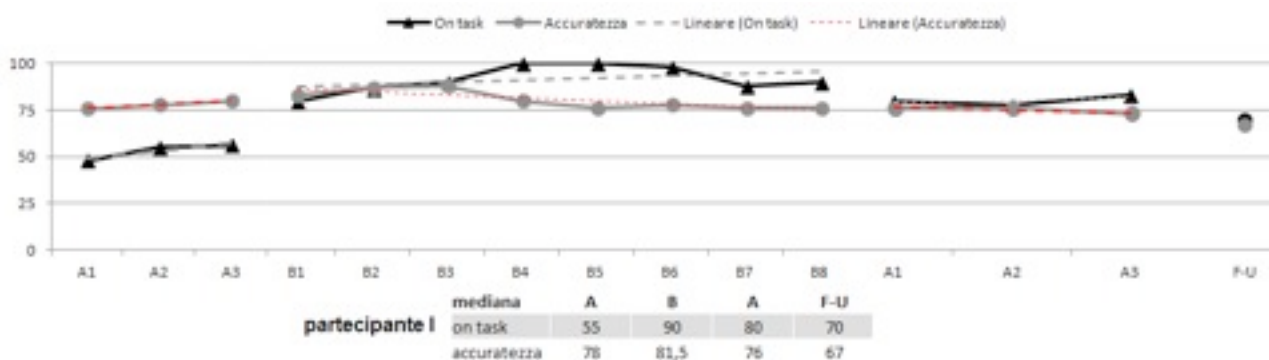
Il tempo passato sul compito del partecipante A sembra essere positivamente influenzato dall'introduzione della strategia di goal setting e contingency contracting: passa infatti da una media di circa 25% di intervalli on task a una media, durante il training, intorno al 70%. Per questo allievo, senza alcuna segnalazione diagnostica, l'attenzione cala al termine dell'intervento e nella fase di follow up seppur mantenendosi ad un livello superiore a quello iniziale (64% nella fase di follow up). L'analisi grafica dell'andamento della percentuale di compiti accurati non sembra invece essere influenzata dall'introduzione del trattamento; non si evidenziano trend significativi a nessun livello, le performance dei partecipanti si mantengono allo stesso livello.



Il partecipante F mostra sembra essere positivamente influenzato dall'introduzione della strategia di goal setting e contingency contracting: passa infatti da una media di circa 53% di intervalli on task a una media, durante il training, intorno all'85% e un picco del 100% raggiunto alla terza settimana di intervento. Il trend continua, paradossalmente, a salire al termine dell'intervento e nella fase di follow up si mantiene al 100%. L'analisi grafica dell'andamento della percentuale di compiti accurati sembra invece essere influenzata in misura minore dall'intervento passando da un 70% della fase di baseline ad un 78% nella fase di follow up.



L'allievo G presenta risultati molto simili all'allievo F, il miglioramento degli intervalli on task è repentino all'introduzione del trattamento e raggiunge un 100% che verrà mantenuto nella fase di follow up. È presente un miglioramento per quanto riguarda la percentuale di accuratezza che passa da un 65% nella fase di baseline ad un 75% nella fase di follow up, raggiungendo un picco dell'80% durante il trattamento.



Il partecipante I, anch'esso senza alcuna diagnosi, sembra essere positivamente influenzato dall'introduzione della strategia di goal setting e contingency contracting: passa infatti da una media di circa 53% di intervalli on task a una media, durante il training, intorno all'90% e due picchi del 100%. Il miglioramento permane anche al termine dell'intervento seppur la percentuale scende al 1'80% mentre nella fase di follow up scende al 70%, una percentuale comunque buona rispetto al punto di partenza. L'analisi grafica dell'andamento della percentuale di compiti accurati sembra invece mostrare un lieve trend di peggioramento passando da una media del 78% nella baseline ad un follow up di 67%.

2.3.9 Discussione

Sia rispetto al trend complessivo che pare contraddistinguere tutti i partecipanti o specifici gruppi di essi (DSA, BES), in generale le conclusioni che possiamo trarre dall'analisi grafica dei risultati possono riassumersi in:

fatta eccezione per due partecipanti (D, H) la procedura di goal setting e contingency contracting sembra influenzare la percentuale di tempo on task; le performance degli allievi subiscono un importante incremento iniziale che continua per tutta la durata dell'intervento, nei partecipanti A, B, C, E, F, G, I si mantiene o comunque si presenta con un punteggio superiore a quello iniziale anche nelle fasi di ritiro del trattamento e follow up. I partecipanti con DSA, anche se non è possibile effettuare una generalizzazione essendo solo due partecipanti, sono quelli che mostrano i dati di più complessa interpretazione evidenziano infatti peggioramento in un caso (D) e variabilità nell'altro (H), in generale, riteniamo che l'investimento delle insegnanti nel nuovo intervento ha di fatto giovato a tutti gli allievi bisognosi di attenzione positiva (in particolare ai BES) ma, come conseguenza, ha cambiato le dinamiche di giving attention sottraendo attenzione ai

partecipanti con difficoltà di apprendimento, che erano in fase di baseline quelli che ricevevano più attenzione.

Il dato sulla percentuale di accuratezza pare non rispecchiare le reali competenze dei partecipanti (tutti gli allievi hanno infatti risultati simili) in quanto le educatrici prima che i partecipanti iniziassero il compito fornivano un certo numero di prompt e di strumenti compensativi (pensiamo al fine di ridurre le richieste di spiegazione) che appiattiscono la potenziale analisi delle differenze intra-individuali di competenze. Ogni partecipante viene di fatto guidato prima che possa iniziare a compiere errori e, come conseguenza, prima che possa iniziare a fare richieste e porre domande.

La percentuale di errori che permane in tutti i trend, intorno al 30%, sembra non modificarsi in funzione del miglioramento della percentuale di tempo on task. Tale dato, in completo disaccordo con le ipotesi iniziali, ha consentito lo sviluppo di alcune conclusioni e ipotizzato lo sviluppo di nuove ricerche.

È emersa infatti l'influenza delle abilità di studio, competenza particolarmente rilevante nello svolgimento di compiti a casa, soprattutto per studenti frequentanti le scuole secondarie. Anche i rilievi del discussant hanno messo in luce la necessità di rispettare la complessità del fenomeno "studiare" e proposto un'indagine più approfondita sugli stessi e sulle componenti cognitive coinvolte.

La ricerca subisce il forte limite di non aver controllato il materiale che i partecipanti avevano come compito ogni giorno e il numero di prompt e aiuti che le educatrici fornivano ad ogni allievo; come suggerito nelle precedenti analisi, la scelta di misurare l'accuratezza come la percentuale di compiti svolti correttamente porta con sé due grandi complessità: da un lato i partecipanti avrebbero potuto tralasciare gli esercizi più complessi e, dall'altro, potrebbero non essere in grado di fare lo stesso compito in autonomia. Si evidenzia comunque che stare più tempo "attenti" non sempre migliora l'accuratezza nei compiti e nello studio. Tale considerazione, diversamente da quanto atteso come luogo comune "Se solo stesse attento...", "Sbaglia perchè si distrae.." pone lo psicologo e/o l'educatore di fronte alla scelta di come sviluppare strategie di potenziamento dell'accuratezza nello svolgimento del compito/studio che possano trasferire reali competenze agli allievi.

Capitolo 3.

Migliorare l'accuratezza, si può?

3.1 Introduzione

Dallo studio precedente è emerso il peso che rappresenta l'attività di studio nei compiti a casa, in particolare per allievi frequentanti le scuole secondarie. Per indagare l'accuratezza che si è rivelata una variabile non sensibile a strategie motivazionali per incrementare comportamenti on task è stato ritenuto necessario studiare e approfondire l'efficacia di training che intervengono sulle abilità di studio in allievi appartenenti al range di età target del presente elaborato.

3.2 Abilità di studio, la sfida più complessa tra gli homework

Da alcuni decenni specialisti come psicologi, pedagogisti, educatori e insegnanti lottano per limitare numerosi e sempre più crescenti drop out scolastici, cali di motivazione allo studio, assenze numerose specie nei giorni delle verifiche e delle interrogazioni (Istat, 2012). Numerosi sono gli studenti della scuola secondaria di secondo grado che vengono rimandati in alcune materie o che trascorrono l'intero anno scolastico lottando per recuperare votazioni insufficienti. Ancora più complesso è il tema visto dalla parte di chi fatica più degli altri a stare al passo con il programma scolastico per la presenza di un Disturbo Specifico di Apprendimento o una Difficoltà (Istat, 2012).

Tra i compiti assegnati per casa, il problema che gli insegnanti sembrano più spesso riscontrare è quello della difficoltà da parte degli alunni di studiare in modo incisivo, motivante e nel modo meno dispendioso possibile (Cornoldi, 2000). Molti studenti, infatti, sembrano non riuscire a imparare non tanto perché privi delle necessarie capacità cognitive o di prerequisiti di base, quanto perché mancano di un atteggiamento corretto verso l'apprendimento e di un metodo di studio flessibile con cui affrontare i diversi compiti che la scuola richiede. Questo rispecchia un abbassamento dell'autostima scolastica nello studente, rischiando di creare un circolo vizioso, evidenziato da una riuscita scolastica bassa, senza mai raggiungere i risultati prefissati (Cornoldi, 2000). La letteratura analizza in modo sempre più approfondito il tema del metodo di studio, per cercare nuove tecniche e tecnologie innovative efficaci ed efficienti da inserire nelle scuole, nei doposcuola o tra i professionisti del settore, a favore degli studenti.

3.3 La definizione di abilità di studio

Nel 1979, Anderson afferma che studiare sia un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui si richiede di leggere attentamente il testo (o di ascoltare una lezione) al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova. Aggiunge, inoltre, che le strategie di studio sono procedure controllabili e potenzialmente consapevoli attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti successivi e possono essere classificabili in relazione alla fase di studio (organizzazione, comprensione, memorizzazione, ripasso).

In seguito viene inserita l'importanza di attività quali lettura e di pensiero, indispensabili per qualsiasi attività di studio (Masterman, 2005).

Un anno dopo, Mariani, nel suo testo "Lingua e Nuova Didattica" (1988), definisce l'abilità di studio come il risultato di più dimensioni tra loro interagenti: capacità operative che comprendono operazioni cognitive espresse tramite l'uso di mediatori tecnici; l'insieme degli atteggiamenti e dei valori nei confronti dell'apprendimento (motivazione e disponibilità dello studente); abitudini di lavoro (la pratica concreta dell'abilità stessa nelle effettive situazioni di lavoro).

Nel 1993, Reynolds e Werner specificano che le abilità di studio comprendono sia abilità sia strategie di apprendimento. Le strategie di apprendimento comprendono abilità di lettura, scrittura, ricerca e organizzazione del materiale; in aggiunta sono necessarie strategie di apprendimento, di selezione e organizzazione delle abilità sopra elencate.

Altri autori, in anni diversi, descrivono le abilità di studio come abilità complessa che dipende dallo sviluppo di alcuni "ingredienti" per un apprendimento di successo (Freder, 2003; Pauk, 2010; Wooten, 1999): tecniche di apprendimento e memoria; utilizzo di abilità di lettura correlate; attività specifiche come prendere appunti, sottolineare, fare riassunti; gestione del tempo.

Comincia a prendere forma un tentativo di definizione complessa e multidimensionale delle abilità di studio che comprende diverse variabili educabili: cognitive, metacognitive/strategiche e motivazionali/emotive (Cornoldi e De Beni, 2001)

Nel tentativo di tracciare una definizione la più completa possibile è necessario specificare che le abilità di studio possono essere definite come un'attività intenzionale che implica attenzione, concentrazione e obiettivi di apprendimento quanto più chiari e raggiungibili, e un'attività di autoregolazione che, in altre parole, comporta la capacità di saper gestire la

propria attività di studio e di conoscere e applicare le strategie efficaci per apprendere e auto motivarsi (Cornoldi e De Beni, 2001).

Considerare le abilità di studio come un oggetto di analisi complesso e multidimensionale, ci pone di fronte ad alcune conseguenze di natura applicativa: un programma di abilità di studio non può essere ridotto ad un semplice elenco di "tecniche" atte a migliorare la produttività scolastica; non si può prescindere dalla disponibilità dello studente, dalla sua motivazione a studiare quanto presentato e dal suo ruolo attivo nel processo di apprendimento; l'obiettivo educativo generale diventa la promozione dell'autonomia e dell'organizzazione individuale (Mariani, 1988).

Data quest'ottica multidimensionale nella definizione dell'oggetto di studio è necessaria una panoramica che tenga conto dei quadri teorici di riferimento. Lo studio è un'attività complessa in cui interagiscono, in un processo circolare, variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale (Cornoldi e De Beni, 2001).

Nel 2007, Kartika afferma che le abilità di studio possono essere insegnate concentrandosi su diverse competenze: competenze generiche (Masterman, 2005) insegnando ad esempio tecniche per la lettura; competenze specifiche della materia, come fare l'analisi testuale in letteratura inglese o l'esecuzione di un esperimento in una classe di fisica (Masterman, 2005); competenze specifiche di un determinato ambiente professionale (Masterman, 2005).

3.4 Strategie di intervento dirette agli studenti

Sulla base delle differenze individuali (abilità cognitive e metacognitive) sono stati progettati strumenti e strategie strutturate di metodi di studio che combinano tecnologie nate dalla scienza comportamentista e aspetti prettamente cognitivi.

Dal punto di vista sperimentale, la ricerca meglio controllata ha riguardato l'uso di specifiche strategie che Cornoldi, De Beni e il gruppo MT, nel 2001, suddividono in: 1) Strategie di elaborazione dell'informazione e di memorizzazione: classici studi sperimentali hanno indagato le differenze evolutive (o fra gruppi diversi) e le implicazioni dell'uso di processi cognitivi di base o di strategie di memorizzazione. Un esempio celebre di questo tipo ha portato alla distinzione fra elaborazione profonda (o significativa) e superficiale del materiale di elaborazione (Craik & Lockhart, 1972); 2) Mnemotecnica: molte ricerche hanno esaminato gli effetti nell'uso di specifiche tecniche mnemoniche, che possono essere apprese e utilizzate per specifici contesti, ad esempio per memorizzare precise nozioni, date, nomi, parole straniere, oppure per organizzare sequenzialmente le

informazioni, ad esempio per predisporre una scaletta di recupero (per una rassegna si rimanda a Higbee, 2001); 3) Strategie utilizzate tipicamente nell'attività scolastica: Hartley nel 1998 ha individuato una scaletta delle attività principali svolte dagli studenti con una serie di suggerimenti specifici per ogni punto preso in analisi come ad esempio la stesura di una relazione scritta, la preparazione all'esame, l'ascolto della lezione, come prendere appunti, come ripassare e porsi delle domande su quanto studiato, come gestire il proprio tempo di studio; 4) Metodi strutturati di studio: i programmi più strutturati includono l'insegnamento di numerose strategie considerate procedure controllabili e potenzialmente consapevoli attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti successivi; attingendo alle abilità cognitive e metacognitive sopra descritte, riguardano ciascuna delle fasi che costituiscono l'abilità di studio: organizzazione, comprensione, memorizzazione e ripasso. Concentrandosi principalmente sui metodi strutturati di studio, possono essere fatte numerose considerazioni applicative utili per gli insegnanti che si apprestano nella loro pratica quotidiana lavorativa ad insegnare a studiare.

Come osserva Higbee (2001), un tipico piano elementare seguito da molti studenti è quello di affrontare direttamente la lettura di un testo, sottolineando le parti che trovano e che ritengono più importanti. In realtà, afferma sempre Higbee (2001), all'inizio della lettura, il lettore non possiede criteri per stabilire cosa è importante e, sottolineando mentre legge, non è in grado di controllare se ha già sottolineato lo stesso concetto espresso in un altro punto o se le varie sottolineature, quando saranno lette per se stesse, forniranno un quadro complessivo. Infine, lo studente, impegnato nel compito di sottolineatura, può perdere facilmente il filo del discorso. Di fatto la ricerca applicata ha dimostrato che il classico metodo di studiare sottolineando le frasi più importanti, può interferire con l'apprendimento di un testo (Cornoldi, 2001).

I programmi sul metodo di studio includono l'insegnamento di numerose strategie che fanno riferimento al momento della lettura (e a modalità diverse, quali scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare a punti precedenti, saltare a passi seguenti, individuare punti importanti, leggere analiticamente, parafrasare, sottolineare) o al momento della memorizzazione (come la ripetizione meccanica o integrativa, l'uso di immagini mentali, l'associazione significativa, l'organizzazione, la formazione di schemi, il riassunto, la stesura di note).

Di seguito sono descritti brevemente i principali metodi strutturati di studio che la letteratura di riferimento mette a disposizione, con l'obiettivo di individuare quale metodo ha le maggiori caratteristiche di applicabilità nel contesto di un centro di apprendimento e ad allievi in adolescenza con scarse abilità di studio.

3.4.1 SQ4R.

Il metodo di studio SQ4R (Robinson, 1941, 1952) è, storicamente, il primo metodo di studio costruito. La sua applicazione, nell'ultima versione, prevede che lo studente compia le seguenti operazioni: Preview: scorrere preliminarmente il testo per individuarne gli argomenti principali, individuare le sezioni che lo compongono e che andranno studiate singolarmente, esaminare le figure e i grafici; Questions: porsi delle domande che riguardano il nocciolo del testo (per esempio se si sta studiando un paragrafo dal titolo "Carlo Magno lottò contro gli Arabi" si possono immediatamente ipotizzare domande che utilizzano le "5w": what-che cosa, who-chi, where-dove, why-perchè, which-quale); Read: leggere attentamente il paragrafo, cercando di fornirsi risposte alle domande appena formulate; Reflect: riflettere su quanto si sta leggendo o si è appena finito di leggere, cercare degli esempi, mettere in relazione quanto di nuovo è contenuto nel testo con quello che precedentemente già si sapeva; Recite: cercare di ripetersi quanto letto e le risposte che già ci si è dati, senza poter guardare il testo (il testo si può riguardare in un secondo momento per un controllo e il reperimento delle informazioni che non si ricordavano); Review: (quando si sono studiati separatamente vari paragrafi o sezioni di una parte più ampia) passare in rassegna l'intera parte cercando di ricordarne i principali concetti e fare un ripasso generale. Questo metodo mantiene tuttora la sua utilità e i suoi principi sono facilmente memorizzabili, grazie alla sigla, anche da uno studente italiano (Cornoldi e De Beni, 2001). Tale metodo permette ai ragazzi di formulare delle aspettative, che funzionano da organizzatore anticipato, di riflettere personalmente sul materiale e di rielaborarlo durante il ripasso. Di certo, svolgono un ruolo fondamentale aspetti quali il livello di allenamento (è necessario un periodo di pratica prima che il metodo diventi automatizzato) e il grado di motivazione di chi apprende. Infatti, la maggiore difficoltà sorge nel momento in cui bisogna convincere i ragazzi dell'utilità del metodo se non applicato direttamente al loro materiale di studio (Forrest-Pressley e Gillies, 1983). Il vantaggio dell'applicabilità del presente metodo sul materiale di studio degli studenti è stata la motivazione determinante per cui è stato scelto come metodo di cui indagare l'efficacia all'interno del contesto di un centro di apprendimento (v.oltre).

3.4.2 LETME

Si tratta di una procedura che guida gli studenti attraverso i processi di collegamento con le proprie conoscenze pregresse ed è così composta (Shenkman e Cukras, 1985): linking

(collegare il testo da studiare alle conoscenze pregresse e agli obiettivi di lettura); extracting information (estrarre le informazioni principali); transforming (organizzare le informazioni utilizzando schemi, riassunti e mappe); monitoring (monitorare la comprensione e i progressi); extending (generalizzare le conoscenze attraverso il pensiero critico). Nel 2006, Cukras ha implementato l'utilizzo di questa procedura con gli studenti del Bronx Community College of the City University (New York) per migliorare la loro autonomia nell'attività di studio. La ricerca condotta aveva l'obiettivo di correlare l'utilizzo di diverse procedure con i risultati ottenuti agli esami. Lo studio dimostra con forte evidenza, secondo gli autori, il fatto che l'attuazione di un programma di studio e di controllo è un aspetto importante per l'apprendimento autogestito. Lo studio ha inoltre concluso che gli studenti hanno affinato la loro capacità di selezionare e variare le loro strategie di apprendimento.

3.4.3 SST

Nel 2013, un gruppo di ricercatori (Motevalli, Roslan, Sulaiman, Hamzah, Hassan e Garmjani) afferenti a più università malesi, ha pubblicato un articolo nel quale descrivono l'utilizzo di quello che definiscono Study Skills Training per insegnare a gestire l'ansia, promuovendo il successo scolastico. Il training proposto in questo studio si compone di 8 sessioni di consulenza psico-educativa di 90 minuti ciascuna che affrontano le componenti interconnesse considerate dal gruppo di ricercatori: l'abilità di gestione dell'ansia e le abitudini di studio (gestione del tempo; pianificazione dello studio; miglioramento della lettura e della capacità di riassumere; controllo dell'attività) e il Test taking skills (vedere la lunghezza della verifica; stimare il tempo per ogni domanda; rispondere ad una domanda alla volta; tornare sulle domande più difficili in un secondo momento; trattare separatamente le domande a risposta libera e quelle con risposta obiettiva).

3.5 Lo studio sperimentale

Il presente studio si propone di indagare in maniera preliminare l'applicabilità e l'efficacia di un training per le abilità di studio in 4 studenti di 13 anni con diagnosi di DSA nel contesto italiano di un centro di apprendimento. La sperimentazione è ispirata alla ricerca di study skills implementata da Alexander (1985), basata alla strategia di intervento precedentemente descritta SQ4R (Robinson, 1941, 1952).

Tale metodologia è risultata tra quelle presenti in letteratura la più concreta, applicabile in minor tempo e individualizzabile alle caratteristiche di apprendimento degli studenti. Inoltre ha permesso allo sperimentatore di indagare una strategia di raccolta dati in itinere che potrebbe rivelarsi di enorme importanza per professionisti che operano nel settore.

Il criterio affinché il training si rivelasse efficace era che la performance raggiungesse il 100% delle informazioni rievocate, ma è importante tenere presente la rilevanza sociale di un miglioramento anche più contenuto; anche un miglioramento della performance del 30% può avere infatti rilevanza sociale all'interno del contesto di uno studente con performance di partenza gravemente insufficienti.

3.5.1 Partecipanti

I partecipanti dello studio sono quattro studenti di sesso maschile a sviluppo tipico con diagnosi di Dislessia che frequentavano la classe terza di una Scuola Secondaria di Primo Grado. Il partecipante 1: L. è uno studente di 13 anni, madrelingua italiano, con diagnosi di dislessia ricevuta in classe IV primaria inferiore. La sua vita scolastica era costellata di fallimenti e cambi scuola (ha cambiato scuola in 1 elementare e nuovamente in 2 media), il suo atteggiamento verso i compiti e lo studio era evitante: sia a casa che presso il centro di apprendimento metteva in atto una serie di strategie per posticipare l'inizio dei compiti e dello studio: si alzava, parlava con gli altri allievi, chiedeva di andare alla toilette, si avvicinava al cestino ecc... Durante lo svolgimento dei compiti si muoveva in continuazione o metteva in atto piccoli comportamenti di disturbo (ad es. lascia cadere oggetti) per attirare l'attenzione di altri ragazzi. Le abilità strumentali (lettura, scrittura, calcolo) misurate con le prove CBM (Deno, 1992) mettevano in evidenza performance lontane dal criterio che diminuivano di frequenza all'aumentare dell'intervallo di lavoro; lo studente si affaticava facilmente, dichiarava di provare malessere quando si impegnava nello studio. L. era arrivato al centro con la famiglia che aveva affermato di non avere più strumenti per supportarlo a casa; il clima durante lo svolgimento dei compiti stava rischiando di generare comportamenti aggressivi sia a livello verbale che fisico. L. aveva una vita sociale ridotta ed era spesso escluso dai giochi fisici (calcio, ecc...) perché particolarmente goffo. L. aveva una tendenza ad autosvalutarsi e si definiva uno studente scarso, ogni volta che otteneva un risultato positivo diventava estremamente felice e disponibile al lavoro. L'attività al centro lo aveva da subito appassionato anche se inizialmente aveva dichiarato di non voler venire in un posto a fare i compiti. L. aveva frequentato il centro per 2 incontri settimanali da 2 ore per circa 6 mesi.

Partecipante 2: M è uno studente di 13 anni e mezzo, madrelingua italiano con diagnosi di dislessia ricevuta poco prima dell'inizio della ricerca. La vita scolastica di M. era caratterizzata dalla presenza di comportamenti imbarazzanti (fare il dinosauro, gettarsi a terra e fingere di morire) durante lo svolgimento delle lezioni scolastiche e da un rendimento, in tutte le materie ad esclusione di arte, molto al di sotto delle attese rispetto all'impegno. M. è stato seguito nei 3 anni precedenti da una psicologa per possibili irrisolti problemi emotivi, la professionista ha seguito anche la madre che, per supportare M. nei compiti aveva abbandonato il lavoro. M. è arrivato al centro accompagnato dal padre che era venuto a conoscenza del centro da amici; il padre ha presentato il figlio come un caso molto complesso a livello psicologico, ma senza difficoltà scolastiche. I risultati delle prove CBM (Deno, 1992), in particolare le performance nelle prove di lettura di brano adatto all'età, avevano evidenziato la possibilità di presenza di un disturbo dell'apprendimento non diagnosticato; il partecipante è stato quindi inviato alla struttura sanitaria pubblica per un accertamento diagnostico che ha portato alla formulazione di una diagnosi di dislessia e disortografia. Il vissuto di M. era ricco di elementi di svalutazione (non sono capace, io non riesco, non provo nemmeno) e costellato di comportamenti infantili che avevano la funzione di distogliere l'attenzione dallo studio. M. sin dal primo incontro ha dimostrato di lavorare con piacere in contesti positivi e supportivi; veniva al centro con piacere dimostrando di gradire le approvazioni e le piccole sfide proposte. M. è stato seguito al centro per 2 incontri settimanali di 2 ore per circa 1 anno.

Partecipante 3: N è uno studente italiano di 13 anni, madrelingua italiano, con diagnosi di dislessia ricevuta in quarta primaria. La storia scolastica di N. è caratterizzata da fallimenti e cambi scuola: in prima elementare e in seconda media aveva cambiato scuola a causa di incomprensioni tra lui, la famiglia e la scuola. Il rendimento scolastico era al di sotto delle attese se rapportato alla quantità di tempo che trascorrevano sui libri; durante lo studio a casa era supportato dalla madre che aveva chiesto il part time per poterlo seguire. A livello sociale N. appariva spesso scontroso, disapprovante e con tendenza a svalutare gli altri; aveva pochi amici e, come riferito dai genitori, passava diverse ore a giocare sul tablet. È arrivato al centro accompagnato dalla famiglia che nei 5 anni precedenti, oltre all'aiuto della madre, lo aveva fatto seguire per i compiti da alcune insegnanti in pensione; il suo atteggiamento apparente è stato da subito di rifiuto ("non vengo", "non ne ho bisogno", "è un posto per incapaci") ma, dopo il primo incontro, ha chiesto alla famiglia di poter frequentare il centro perché si sentiva capito. N. ha frequentato il centro per 2 incontri settimanali da 2 ore per circa 1 anno.

Partecipante 4: O. è uno studente di 13 anni, madrelingua italiano, con diagnosi di dislessia ricevuta poco prima l'inizio della ricerca. O. è stato seguito presso il centro nei 6 mesi precedenti lo studio per ansia scolastica, aveva smesso di andare a scuola da ottobre a dicembre dichiarando fortissimi mal di pancia e di testa; gli accertamenti medici erano risultati negativi O. aveva effettuato un training per la gestione dell'ansia scolastica e, in pochi mesi era tornato a frequentare con regolarità le lezioni. Durante il training per la gestione dell'ansia sono emersi dubbi, successivamente confermati, di una possibile diagnosi di dislessia. La famiglia di O., di livello socio-culturale basso, aveva faticato a comprendere la diagnosi di dislessia ripetendo spesso frasi del tipo "O. è intelligente non è mica disabile..." anche di fronte a O. La condivisione delle problematiche legate alla dislessia con altri coetanei presso il centro ha sicuramente giovato a O. che ha iniziato a parlarne, seguire dislessici famosi nel web e condividerlo con i compagni di classe. Il rendimento di O. nello studio era mediocre, inferiore alle attese rispetto all'impegno: O. lavorava ogni pomeriggio da solo per 3-4 ore ai compiti. La famiglia ha accettato la richiesta di O. di continuare ad essere seguito presso il centro senza comprendere completamente le finalità. O. ha frequentato il centro per 2 incontri settimanali da 2 ore per 2 anni.

I quattro partecipanti sono stati reclutati tra gli studenti del centro, che frequentavano le scuole secondarie inferiori e che, ad un'analisi clinica effettuata durante i due incontri iniziali, previsti per tutti gli studenti del centro, risultavano non avere nessuna strategia di studio autonoma efficace; i partecipanti non utilizzavano inoltre sintesi vocale, ma leggevano in autonomia le pagine da studiare. Dal resoconto delle famiglie è emerso che anche nel contesto casalingo i partecipanti dedicavano mediamente dalle tre alle quattro ore di studio senza ottenere prestazioni soddisfacenti durante le verifiche in itinere. Le prestazioni scolastiche nelle materie di studio erano insufficienti o appena sufficienti a discapito del gran dispiego di tempo e risorse. I partecipanti frequentavano il centro per supporto nei compiti e nello studio; le famiglie non avevano la disponibilità economica di integrare il supporto compiti con attività di potenziamento o di sviluppo di strategie di studio. Dal punto di vista clinico la situazione di emergenza relativamente alla vita scolastica (rischio bocciatura), sociale (stigma) e emotiva per tutti e quattro i partecipanti era tale da mettere il supporto ai compiti come prioritario. Garantire agli allievi il completamento dei compiti aveva infatti due funzioni principali: consentire loro di dedicare il tempo libero ad attività ricreative e relazionali in famiglia e accedere a importanti rinforzatori sociali nel contesto scolastico. Consapevoli dei limiti a lungo termine dell'intervento di esclusivo supporto compiti abbiamo scelto di integrare gratuitamente un

percorso di valutazione obiettivo sulla fattibilità e l'efficacia di un training sulle abilità di studio in allievi con le caratteristiche dei partecipanti. L'indagine è stata effettuata in forma gratuita in orari in cui gli studenti non avrebbero dovuto frequentare il centro.

Le famiglie sono state informate degli obiettivi della ricerca e hanno firmato un modello di consenso informato; ai partecipanti sono stati presentati, in una breve riunione di gruppo, gli scopi e la procedura sperimentale in modo da renderli consapevoli e attivi.

3.5.2 Setting

Il training è stato svolto presso un Centro di Apprendimento del nord Italia. Tutti gli incontri sono avvenuti in un'aula con una scrivania con seduta frontale tra ricercatore e studente. Durante il trattamento è stato chiesto ai partecipanti di spegnere il cellulare, che avrebbero poi potuto utilizzare durante il tempo libero. Un osservatore indipendente è stato presente per il 70% delle sessioni; durante il restante 30% è stato impegnato in attività educative esterne allo studio per le quali non è stato possibile trovare altri professionisti formati e disponibili. L'osservatore indipendente era un dottore in psicologia iscritto a un Master ABA di I livello informato sugli obiettivi della ricerca ed esperto nel supporto allo studio e nell'osservazione di allievi con DSA. La presenza dell'osservatore indipendente ha consentito una valutazione più obiettiva del numero di informazioni sia in fase di rievocazione libera sia in risposta alle domande aperte dopo 5 minuti. L'osservatore era seduto al tavolo a fianco dello sperimentatore e ai partecipanti cui è stato presentato come un tirocinante che aiutava l'equipe a produrre materiale. L'osservatore fingeva infatti di ritagliare flash card e schede didattiche.

3.5.3 Materiale

Il materiale di studio selezionato dallo sperimentatore è stato estratto dai libri di testo adatti alla classe frequentata dai partecipanti. Per creare il protocollo di lavoro sono stati selezionati 9 set di studio in modo da coprire le 6 sessioni previste e conservarne qualcuna in eccesso in caso di errore nelle procedure; i set di studio sono stati scelti in base alle seguenti caratteristiche:

- non dovevano essere stati già studiati dai partecipanti (tale informazione è stata confermata chiedendo a insegnanti e famiglie)
- non dovevano essere sul libro di testo utilizzato dall'allievo a scuola
- dovevano essere tutti di diversi libri di testo con edizioni posteriori al 2010

- dovevano avere una lunghezza di circa 25 righe con una media di 30 sillabe a riga coincidenti con circa due paragrafi; questa dimensione di pagina consente una lettura autonoma anche per allievi con dislessia senza diventare troppo dispendiosa in termini di tempo. Considerando un livello di lettura <3.57 sillabe al secondo (Cornoldi et. al., 2009) è verosimile pensare che un allievo con dislessia possa leggere in autonomia un paragrafo di circa 25 righe in meno di 5 minuti senza rischiare di appiattare le performance dei partecipanti per il quali tale lunghezza era abbastanza ampia da consentire variabilità. Visto che nessuno dei partecipanti utilizzava sintesi vocali si è scelta una lunghezza che non affaticasse troppo i partecipanti.

La disciplina scolastica selezionata è stata storia in quanto è risultata la materia di studio più avversiva per tutti i partecipanti. L' argomento di storia doveva essere relativo a fatti sociali, culturali e di costume e non relativo a sequenze di battaglie, date, elenchi e nomi di re o imperatori. Lo sperimentatore, in accordo con le linee guida (Alexander, 1985; Robinson, 1941) ha messo a punto una checklist per ogni set di studio che conteneva, da una parte le unità di informazione, ossia una lista degli indici testuali presenti nel testo e dall'altra le 10 domande da porre nello step numero 8 con relative risposte corrette. Le domande erano aperte, coerentemente con i compiti in classe più frequenti che ricevevano gli allievi nel contesto scolastico.

3.5.4 Misure

In questo studio, la variabile dipendente è rappresentata dal numero di informazioni rievocate correttamente dagli studenti in rievocazione libera immediatamente dopo l'attività di studio e in risposta alle 10 domande aperte 5 minuti dopo aver terminato l'attività di studio. La raccolta del numero di informazioni corrette è stata eseguita seguendo il protocollo di unità di informazioni di cui disponevano lo sperimentatore e l'osservatore indipendente.

3.5.5 Intervento

L'esigenza di un intervento che permettesse di fornire strategie concrete applicabili direttamente ai testi da studiare e la possibilità di accostare una raccolta dati che permettesse ad ogni operatore di monitorare l'efficacia dell'intervento hanno spinto alla scelta del training che in letteratura rispettasse questo criterio. Il training di study skills ha avuto una durata di sette incontri distribuiti in due incontri a settimana per 4 settimane

consecutive. La flessibilità temporale è dipesa dalle esigenze dello sperimentatore e dei partecipanti. In ogni incontro è stato usato un set di studio differente. Agli studenti durante il training è stato chiesto di eseguire i sette steps che sono previsti nel protocollo formulato dallo sperimentatore e coerenti con la letteratura di riferimento (Alexander, 1985; Robinson 1941) integrati da un ultimo step aggiunto dallo sperimentatore con l'intenzione di fornire una dimensione ecologica all'intervento:

1. Lettura veloce del paragrafo con le sue unità di informazione;
2. Rievocazione libera delle unità di informazione;
3. Formulazione di domande scritte riguardanti gli argomenti. L'allievo non ha ancora letto il testo. In caso di necessità lo sperimentatore poteva fornire un modello di domanda, utilizzando un passaggio diverso. Tempo: un minuto;
4. Lettura dei paragrafi finalizzata alla rilevazione dei dettagli importanti. Tempo: tre minuti;
5. Rilettura delle unità di informazione e ripetizione dei dettagli importanti.
6. Ripetizione dei passi dal primo al quinto per ogni paragrafo;
7. Al termine dell'ultimo paragrafo, rievocazione in sequenza delle informazioni importanti leggendo solo l'intestazione del paragrafo; tempo circa 2 minuti. Durante questa fase lo sperimentatore e l'osservatore indipendente completavano la checklist
8. Lo step aggiunto prevedeva la somministrazione di 10 domande. Tempo: 5 minuti circa. Lo sperimentatore e l'osservatore in questa fase si servivano della checklist per valutare la percentuale delle risposte corrette.

Nella raccolta dei dati lo sperimentatore si è ispirato alle linee guida degli scripts di Adams (1982), seguendo le indicazioni fornite nella ricerca di Alexander (1985) e dell'originale SQ4R (Robinson,1952). L'ammontare dei feedback sociali e informativi, come descritto dall'autore, durante le penultime prove ha subito una graduale attenuazione; promuovendo l'autonomia dello studente nell'esecuzione dell'esercizio, senza richieste aggiuntive da parte dello sperimentatore. Lo sperimentatore ha strategicamente ridotto l'intervallo di tempo dedicato alla ripetizione, nei casi in cui il tempo di apprendimento dello studente richiedeva una maggiore durata rispetto a quello imposto dal protocollo. Con la diminuzione del tempo è stato possibile, soprattutto nei giorni finali del training, attuare una dissolvenza delle richieste chiarificatrici; ad esempio veniva detto al ragazzo "ricordi qualcos'altro?", oppure "mi potresti dire di più su questa parte?".

3.5.6 Disegno sperimentale

L'intervento è stato pianificato e condotto secondo un piano a soggetto singolo con ritiro del trattamento ABABA a cui è stata aggiunta una fase di verifica del mantenimento dopo due settimane e una fase di follow up dopo un mese dal termine dell'intervento.

3.5.7 Procedura

Per lo svolgimento del presente intervento, lo sperimentatore ha elaborato i 9 set di studio con relative checklist da compilare.

Durante la fase di baseline (1 e 2) a ciascun partecipante è stato chiesto di scegliere un paragrafo da quelli proposti dallo sperimentatore. Prima della lettura ad alta voce lo sperimentatore ha rilevato le parole di difficile comprensione, consegnando all'allievo la definizione di tali vocaboli, così che lo studente potesse essere on-task per tutto il tempo dell'intervento. In riferimento agli studi effettuati sull'oral reading fluency (ORF), i quali dimostrano che una lettura fluente e una decodifica del testo senza interruzioni per eventuali spiegazioni permettono una maggior attenzione sul significato delle parole (Daly et al., 1999). La spiegazione anticipata da parte dello sperimentatore ha tenuto conto di tali evidenze sperimentali, dando la possibilità allo studente di concentrarsi in modo continuo sulla comprensione del testo. Lo sperimentatore ha comunicato allo studente che al termine della lettura sarebbe stato sottoposto a un resoconto orale. Conclusa la lettura orale, lo sperimentatore ha consigliato allo studente di prendere il tempo necessario per studiare il passaggio come era solito fare e di ripeterlo solo nel momento in cui si fosse sentito preparato. Lo sperimentatore in questa fase di ricerca ha preso nota della quantità di tempo trascorso dal ragazzo nello studio e delle modalità di studio impiegate. Le modalità osservate sono state: sottolineatura, annotazioni, schemi e ripetizioni a bassa voce. Per la fase di rievocazione orale il ragazzo era invitato dallo sperimentatore a dire tutto ciò che ricordava riguardo alle informazioni principali del testo; durante questa fase sia lo sperimentatore sia l'osservatore registravano le unità di informazioni sulla checklist. Al termine della ripetizione lo sperimentatore forniva un prompt per incoraggiare il ragazzo ad aggiungere altre informazioni. Prima dell'ultimo step era concessa ai partecipanti una pausa di 5 minuti. L'incontro era poi considerato terminato quando lo studente aveva risposto a dieci domande aperte sul materiale studiato.

Durante le fasi di training (1 e 2) venivano eseguiti gli 8 step anticipati. Nel primo step lo sperimentatore chiedeva all'allievo partecipante di leggere ad alta voce solo le unità

informazionali, ovvero gli indici testuali presenti nel testo (e riportati nella checklist). Nel secondo passaggio chiedeva espressamente allo studente di rievocare tutte quelle che ricordava, senza leggerle. Il terzo step consisteva in uno sprint da un minuto in cui era chiesto allo studente di scrivere le domande che un ipotetico professore avrebbe potuto porre riguardo quel testo. Il quarto step era la lettura vera e propria del paragrafo da parte dell'allievo. Il quinto passaggio richiedeva invece ai partecipanti di rileggere le unità informative e rievocare i dettagli di contenuto presenti nel testo che ricordavano. Questi passaggi sono poi stati ripetuti per ogni paragrafo del set di studio previsto per quella sessione di training. Al termine dei paragrafi era posto il compito di rievocazione guidata dall'indicazione "Parlami di..." (step numero 7) in cui ai partecipanti era chiesto di dire tutto ciò che ricordavano guardando solo il titolo dei paragrafi. Durante la rievocazione sia lo sperimentatore sia l'osservatore indipendente spuntavano la presenza o l'assenza delle unità informative riportate sulla checklist. Al termine di questo passaggio era proposto agli allievi di prendersi una pausa di 5 minuti in cui potevano scegliere l'attività ricreativa. Nel caso non accettassero, lo sperimentatore intratteneva una conversazione riguardante un argomento che non fosse inerente alla disciplina studiata per 5 minuti, in modo tale da garantire un'interferenza dello stesso tempo. L'ultima fase prevista dallo studio consisteva nella somministrazione di 10 domande aperte riguardanti la lezione studiata a cui i partecipanti potevano rispondere oralmente. Sperimentatore e osservatore, servendosi della checklist, marcavano le risposte corrette in modo indipendente. Sono stati considerati errori anche sia i dati omessi, sia le informazioni non attinenti alla domanda. Il tempo di studio impiegato dai partecipanti durante le registrazioni delle fasi di baseline variava dai 30 ai 40 minuti a sessione, mentre il tempo di studio durante il training diminuiva ad un range dai 15 a 20 minuti, seguendo le procedure indicate dal protocollo. Per tutti i partecipanti il training ha avuto una durata complessiva di circa 40 minuti. Durante la fase di mantenimento, avvenuta una settimana dopo il termine dell'intervento, lo sperimentatore ha attenuato progressivamente in modo sistematico i feedback e le richieste chiarificatrici, per promuovere la ripetizione spontanea dello studente. La fase di mantenimento dovrebbe promuovere l'acquisizione della padronanza nell'abilità di studio. È stata eseguita una fase di follow-up in cui lo sperimentatore ha condotto una verifica sulle abilità di studio dello studente partecipante alla ricerca a distanza di un mese dalla fase di mantenimento.

3.5.8 Accordo tra gli Osservatori

Terminati gli incontri è stata calcolata la percentuale di concordanza dei dati raccolti dallo sperimentatore e dal ricercatore in formazione indipendente. La percentuale di accordo tra gli osservatori è risultata al 100% per tutte le prove. Nel grafico sono riportate le informazioni sulle percentuali di correttezza riscontrate per ogni partecipante.

3.5.9 Risultati

Le tabelle mostrano i dati complessivi per ogni partecipante, dapprima relativi alla percentuale di informazioni rievocate subito dopo lo studio (step 7) e successivamente alla percentuale di risposte corrette alle domande.

Tabella 1.

	A	B	A	B	A	A	FU
L	10	80	30	90	55	60	55
M	25	85	45	100	70	75	75
N	40	90	60	100	70	65	70
O	30	80	45	100	70	60	60

Tabella 1. Percentuale di informazioni principali rievocate dopo lo studio (step 7) per i quattro partecipanti

Tabella 2.

	A	B	A	B	A	A	FU
L	5	60	25	80	30	40	50
M	15	75	45	80	60	45	50
N	30	80	40	90	50	50	70
O	35	80	30	90	60	50	60

Tabella 2. Percentuale di risposte corrette a domande 5 minuti dopo lo studio per tutti i partecipanti

I grafici di seguito mostrano sia le medie percentuali delle informazioni principali rievocate dai partecipanti allo step 7 del training sia le medie percentuali delle informazioni corrette in risposta alle dieci domande poste dallo sperimentatore ai partecipanti dopo 5 minuti

dalla fase di rievocazione. In generale, i risultati di percentuale, sia per quanto riguarda la rievocazione sia per quanto riguarda le risposte a domande i partecipanti, mostrano un trend molto simile. È possibile notare una maggiore percentuale di informazioni sia in rievocazione sia in risposta a domande durante le fasi di studio guidato (B) anche se dalla terza baseline inizia a verificarsi un generale mantenimento del “metodo” e generale miglioramento delle performance. Appare un generale miglioramento delle percentuali di entrambe le performance anche nella fase di follow up; tendenzialmente il training appare più efficace per gli studenti che in fase di baseline hanno una prestazione peggiore anche se il trend generale sembra essere simile per tutti i partecipanti.

Grafico 1. Partecipante L.

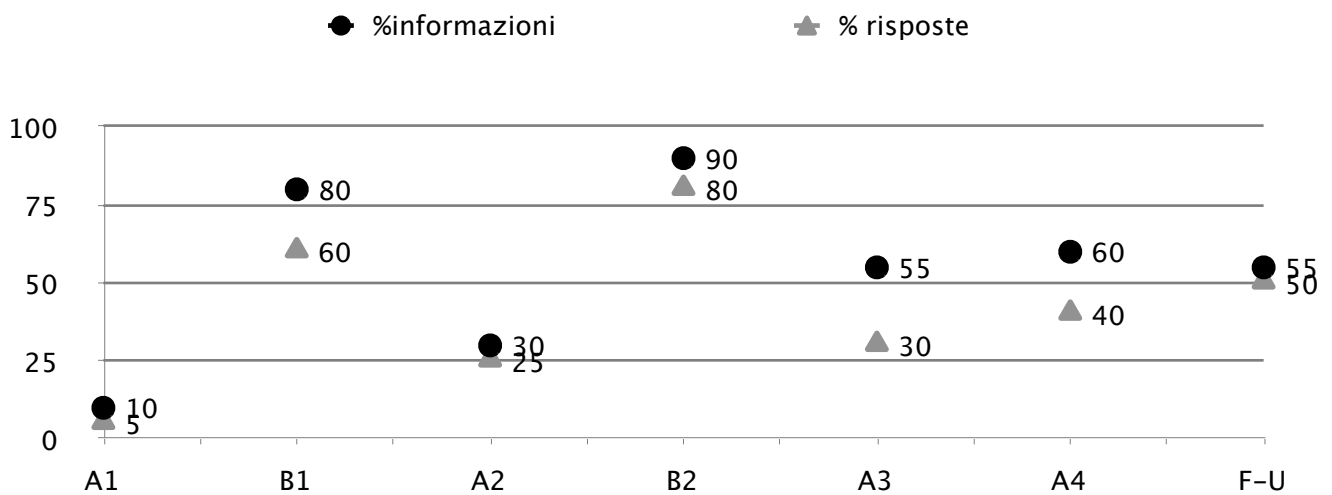


Grafico 1. Percentuali di informazioni in rievocazione e in risposta a domande per il partecipante L.

Il partecipante L. passa dal 10% di informazioni ritenute durante la prima baseline al 50% nella fase di follow up ottenendo prestazioni accurate (maggiori del 90%) in ogni fase del trattamento (B). Mostra risultati simili anche per il secondo task richiesto, relativo a domande in tempo differito, passando da meno del 10 % di percentuale di accuratezza durante la prima baseline al 40% nella fase di follow up.

Grafico 2. Partecipante M.

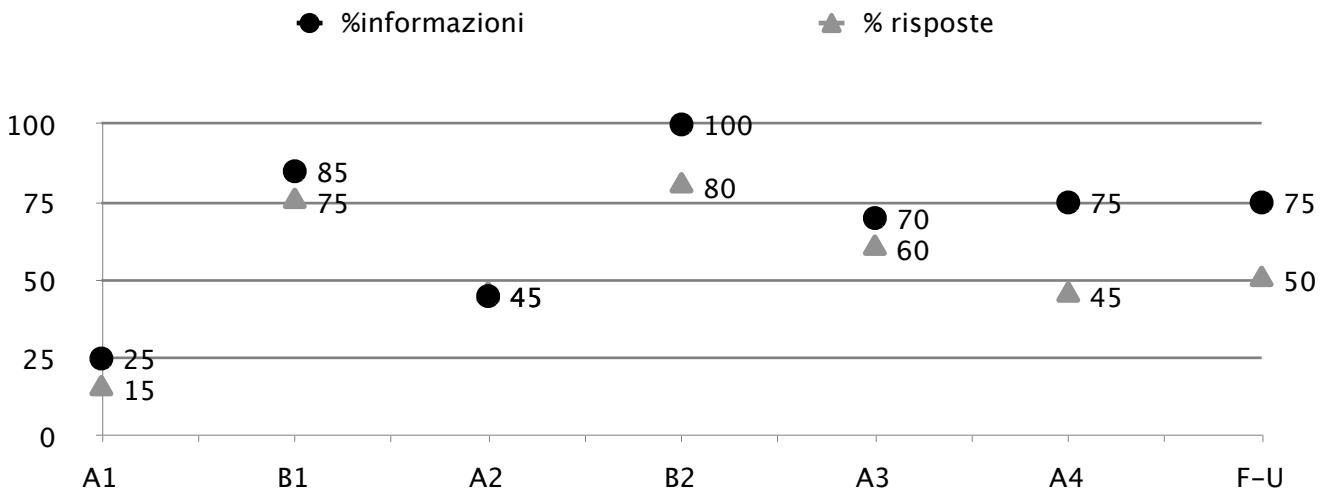


Grafico 2. Percentuali di informazioni in rievocazione e in risposta a domande per il partecipante M.

Il partecipante M passa dal 25% di informazioni ritenute durante la prima baseline ad un miglioramento repentino all'85%, a distanza di 2 giorni, con l'introduzione del training. Ha inoltre mantenuto un 70% nella fase di follow up e ottenuto prestazioni accurate (maggiori del 90%) in ogni fase del trattamento (B). Simile il trend per la percentuale di risposte corrette che passa da meno del 20 % durante la prima baseline al 40% nella fase di follow up, ottenendo un miglioramento repentino all'introduzione del primo trattamento (B1)

Grafico 3. Partecipante N

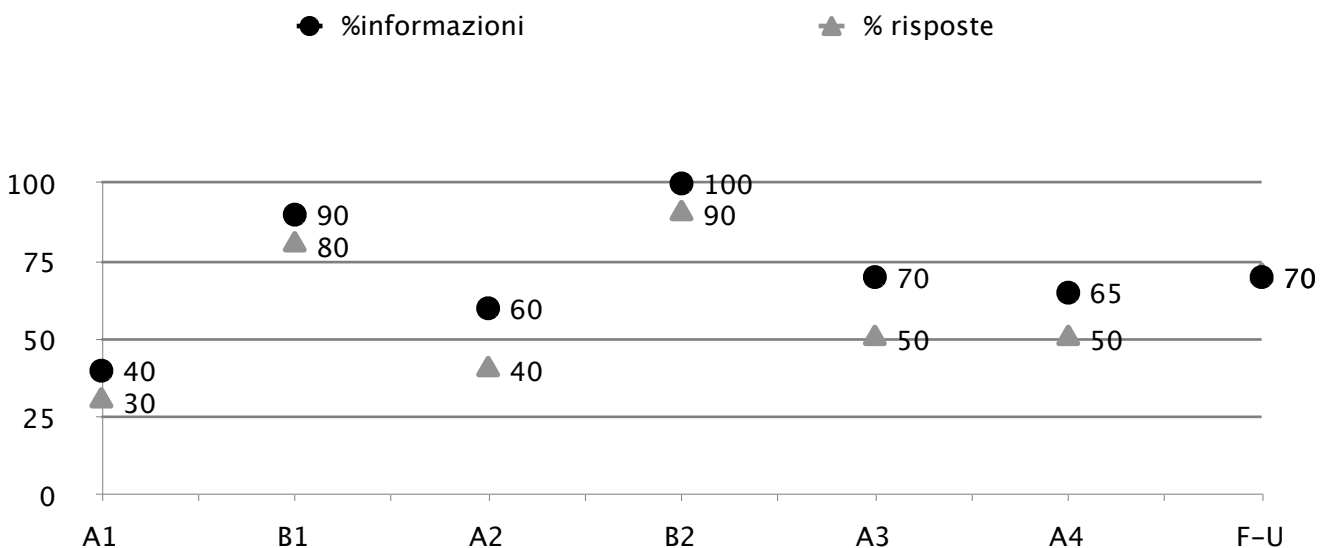


Grafico 3. Percentuali di informazioni in rievocazione e in risposta a domande per il partecipante N.

Il partecipante N passa dal 40% di informazioni ritenute durante la prima baseline al 70% nella fase di follow up. Repentino è il miglioramento della performance all'introduzione della prima sessione di trattamento dove raggiunge il 90%, di rilievo il picco al 100% della

seconda fase di trattamento. Risultano prestazioni accurate (maggiori del 90%) in ogni fase del trattamento (B). Relativamente alla percentuale di risposte corrette alle domande in differita Il partecipante N passa da meno del 30% di percentuale di accuratezza durante la prima baseline al 70% nella fase di follow up, anche se nelle fasi di sospensione del trattamento la performance non raggiunge il 60%.

Grafico 4. Partecipante O.

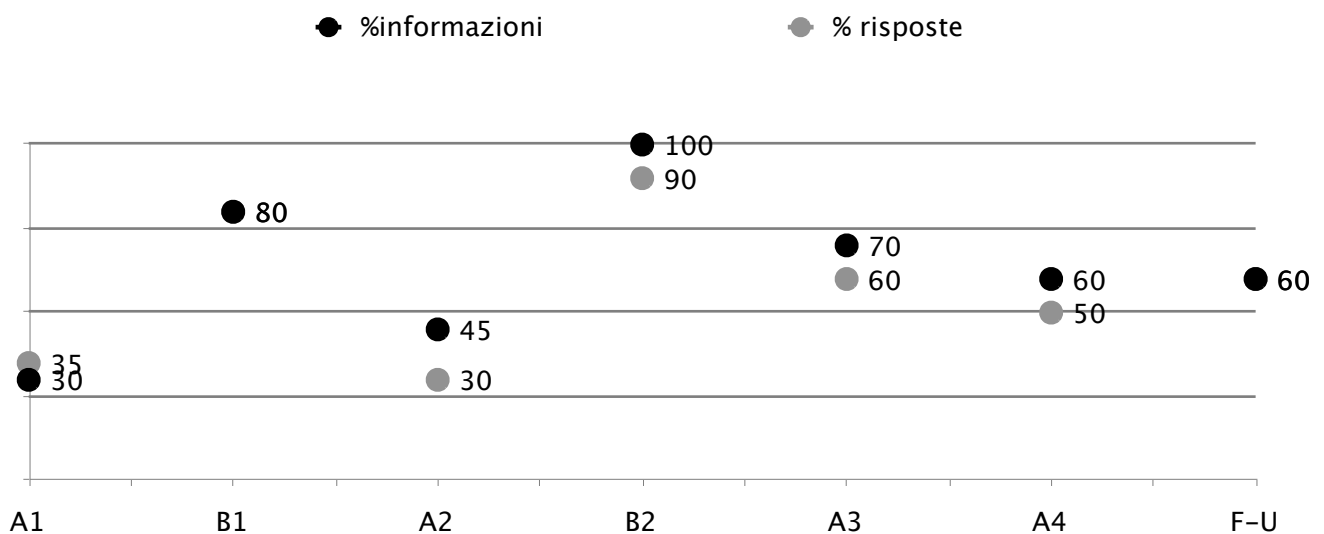


Grafico 4. Percentuali di informazioni in rievocazione e in risposta a domande per il partecipante O.

Il partecipante O passa dal 25% di informazioni ritenute durante la prima baseline al 60% nella fase di follow up ottenendo prestazioni pressochè accurate (maggiori dell'80%) in ogni fase del trattamento (B). Simili i risultati al secondo task differito in cui passa da meno del 30% durante la prima baseline a circa il 60% nella fase di follow up. Notevole il repentino miglioramento all'introduzione della prima sessione di trattamento dove ottiene l'80% in entrambe le performance.

3.5.10 Discussione

Le osservazioni, in accordo con le analisi di Alexander (1985) sembrano mostrare effetti positivi dell'intervento di study skills e suggeriscono la necessità di indagare in modo più scientifico e sistematico gli effetti del training. Diverse sono le considerazioni rispetto alla generalizzazione o mantenimento degli effetti del training. Appaiono infatti marcate e presenti nei trend di ogni partecipante differenze importanti sia nella rievocazione immediata sia nella percentuale di accuratezza nelle risposte alle domande. In generale si

ritiene che tali risultati, possano essere spiegati sia da una potenziale efficacia del training, da indagare in modo più approfondito, sia dalla brevità del compito; nel nostro paese il numero di pagine da studiare è estremamente più ampio e potrebbe essere che i partecipanti siano migliorati esclusivamente in compiti di studio brevi, inoltre potrebbe aver influito il loro simultaneo inserimento in un centro di apprendimento estremamente supportivo che potrebbe aver sostenuto e motivato al miglioramento. Dati aneddotici che abbiamo raccolto denotano un sostanziale miglioramento del rendimento scolastico (media delle valutazioni) e un utilizzo autonomo e spontaneo della strategia. Per tali considerazioni vale comunque il limite che i partecipanti, oltre al training, hanno iniziato un percorso di supporto scolastico. A sostegno delle conclusioni dello studio invece, è la visibile e sostanziale uniformità dei trend che sembrano sottolineare un mantenimento delle competenze, seppur su brevi brani, anche un mese dopo il termine del training. La procedura, di complesso sviluppo per lo sperimentatore, ma di semplice utilizzo per gli allievi, rappresenta una proposta applied di strutturazione di un metodo replicabile nel nostro contesto culturale per favorire lo sviluppo di un metodo di studio che si applica direttamente alla propria lezione da studiare. La complessità della costruzione dei set è principalmente data dalla preparazione delle domande e del foglio di risposta, che si è mostrato, come risultato, poco distante dalla performance di rievocazione. La presa dati si è mostrata di gran applicabilità durante il training e di facile utilizzo per gli operatori. Questa caratteristica rende facilmente replicabile lo studio e l'implementazione del training per operatori del settore che necessiterebbero una formazione molto breve per poterlo utilizzare nella loro pratica educativa. Ulteriori indagini potrebbero valutare gli effetti positivi di tale procedura su più studenti, con caratteristiche diverse e su altre componenti dall'autostima agli stili cognitivi. Inoltre, parrebbe necessario approfondire la validità sociale di tali risultati intervistando famiglie e insegnanti.

Capitolo 4

Verso un training efficace per migliorare le abilità di studio

4.1 Lo studio sperimentale

I risultati dello studio precedente hanno messo in luce da un lato la semplicità e la velocità di implementazione del training di study skills utilizzato, routine particolarmente adeguata ad un contesto come quello di un centro di apprendimento, dall'altro la complessità della preparazione del materiale. Nonostante i numerosi limiti da cui era caratterizzato, lo studio precedente ha creato l'esigenza di valutare in modo più approfondito l'efficacia del training sulle abilità di studio. La presente ricerca si pone come obiettivo di valutare l'efficacia dello stesso in un numero più elevato di allievi, di diversa età e con caratteristiche di apprendimento diverse. È sorta inoltre la necessità di indagare aspetti cognitivi quali autostima e conoscenze dei processi metacognitivi coinvolti nelle abilità di studio dei partecipanti al fine di valutarne eventuali cambiamenti prima e dopo l'intervento e al fine di pianificare interventi sempre più individualizzati. La letteratura evidenzia infatti l'importanza degli stili cognitivi e di apprendimento personali nell'elaborazione delle informazioni (De Beni et al., 2003; Sternberg, 1998; 2000) — processo attraverso il quale gli allievi consolidano le proprie conoscenze, soprattutto nello studio individuale — e sembra importante che essi vengano portati alla luce e che studenti e docenti ne acquisiscano consapevolezza, così da potersene avvalere in maniera ottimale. Allo scopo di semplificare la costruzione del materiale e rendere il training più replicabile, ma anche più semplice da generalizzare per gli studenti stessi è stata scelta una sola modalità di valutazione. Dato il target di età degli studenti e la frequentazione di scuole superiori è stata scelta la variabile più ecologica, ovvero la rievocazione guidata. Nel contesto scolastico dei partecipanti le valutazioni orali erano caratterizzate da stimoli molto simili a “dimmi tutto ciò che sai” riguardo agli argomenti da studiare.

4.2 Partecipanti

I partecipanti del presente studio erano 9 allievi tra i 15 e i 17 anni, 8 maschi e 1 femmina frequentanti Istituti Secondari di Secondo Grado (otto in provincia di Piacenza e uno in provincia di Parma) che erano giunti all'osservazione dello sperimentatore presso un centro di apprendimento della zona. Di ogni allievo sono riportate alcune informazioni che

sono state ritenute rilevanti: storia scolastica, abitudini allo studio, velocità di lettura (in quanto ha comportato un' individualizzazione nei set di studio del training e suggerisce il livello di un prerequisito fondamentale nelle abilità di studio), percezione di sé come studente, abilità sociali e motivo dell'invio. Il partecipante 1 era un ragazzo di 15 anni, madrelingua italiana che aveva frequentato il primo anno di un istituto tecnico informatico. Aveva ricevuto una diagnosi di Dislessia in seconda media, dopo una storia scolastica costellata da brutti voti ed il costante affiancamento da parte di lezioni private. La sua velocità di lettura era pari a 4,58 sillabe al secondo; gli insegnanti lo definivano un ragazzo svogliato, che sfruttava la sua diagnosi per lavorare ancora meno di quanto già non facesse. Il comportamento verbale riguardo a sé stesso come studente era caratterizzato da frasi come "io non ce la posso fare" o "tanto non capisco". Si trattava di un ragazzo con diversi amici che usciva al sabato sera e frequentava calcio due volte a settimana. Frequentava il centro di apprendimento da 6 mesi per supporto nello studio; l'unica materia per cui ha mostrato sempre comportamenti di evitamento (non portava il libro, rifiutava di aprirlo o negava di avere compiti in materia) era scienze.

Il partecipante 2 era un ragazzo di origine russa, adottato all'età di 4 anni; quando ha preso parte al presente studio aveva frequentato il secondo anno di un liceo scientifico privato. Dalla prima media aveva ricevuto una diagnosi di Dislessia; la sua prestazione in lettura era di 3,89 sillabe al secondo. A scuola riceveva buoni voti e, nonostante le difficoltà aveva una buona percezione di sé come studente, pronunciava spesso frasi come "lo so io", "sono sicuro che è così". Dal punto di vista sociale erano presenti diverse le difficoltà, non frequentava pari al di fuori della scuola e dichiarava di non essere in grado di fare amicizia. È giunto all'osservazione dei professionisti del centro di sua spontanea volontà e con l'obiettivo di migliorare le sue abilità sociali un mese prima dell'inizio del presente studio. Il terzo partecipante era uno studente di madrelingua italiana che aveva ricevuto tre debiti formativi alla fine del suo primo anno in un Istituto tecnico commerciale. Aveva una diagnosi di Disgrafia, ricevuta tra la terza media e la prima superiore, quando si era rivolto al centro per la prima volta, un anno prima del presente studio. La famiglia si dichiarava "disperata" relativamente alla situazione scolastica, dove le insufficienze erano frequenti nonostante l'impegno e il tempo dedicato allo studio quotidianamente dal ragazzo. La sua prestazione di lettura era di 4,6 sillabe al secondo, il suo atteggiamento verso lo studio era positivo: dichiarava infatti spesso di volersi impegnare e di potercela fare ad affrontare compiti in classe ed interrogazioni. Dal punto di vista sociale era un ragazzo popolare e competente che usciva spesso sia con gli

scout che con amici del paese in cui abitava. Aveva scelto volontariamente di partecipare al training dichiarando di voler migliorare le sue abilità di studio.

Il partecipante 4 era un allievo che aveva appena concluso il secondo anno di un istituto tecnico superiore con 4 debiti formativi. Aveva già ricevuto una bocciatura e la famiglia era spaventata all'idea che il ragazzo potesse vivere un ulteriore fallimento. Il motivo per cui si era rivolta al centro era però una forte preoccupazione relativa alle frequentazioni del ragazzo e ad un episodio di rissa che l'aveva visto coinvolto anche a livello legale. A scuola lamentavano un comportamento poco partecipe e provocatorio nei confronti dei professori, a casa nessuno riusciva a farlo studiare. Usciva spesso con gli amici e aveva una fidanzata da circa 8 mesi. In accordo con la famiglia aveva intrapreso un percorso emotivo al centro di apprendimento da un mese quando ha scelto di aderire al training. Il quinto partecipante era un ragazzo che aveva appena concluso il secondo anno di un liceo delle scienze umane. Aveva ricevuto 2 debiti formativi ma dichiarava di non voler studiare per recuperare. La famiglia, contro il suo volere aveva scelto di rivolgersi al centro preoccupata per la sua scarsa applicazione allo studio dimostrata sia in quel momento sia durante l'anno scolastico. La sua velocità di lettura era di 8,25 sillabe al secondo e rientrava in "criterio pienamente raggiunto" (Perini et al. 2009). I suoi genitori e i suoi insegnanti dichiaravano di lui che nel momento in cui si impegnava dimostrava grandi capacità, ma che la sua motivazione vacillava spesso. L'anno scolastico precedente il consiglio di classe aveva scelto di fargli ripetere con la speranza che l'esperienza lo avrebbe motivato a studiare maggiormente l'anno successivo. La partecipante 6 era una ragazza di 15 anni di origine Bielorussa, adottata all'età di 5 anni. Aveva appena concluso il primo anno di un istituto tecnico alberghiero con buoni risultati. Segnalata per Bisogni Educativi Speciali, era tutelata da un Piano Didattico Personalizzato molto accurato che le consentiva di collezionare successi nonostante la presenza di alcune difficoltà con la padronanza della lingua. La sua velocità di lettura era pari a 5,43 sillabe al secondo. La sua famiglia si era rivolta al centro preoccupata rispetto alle sue relazioni. Aveva pochi amici e si esponeva a rischi usando chat in internet e avvicinandosi a uomini più grandi della sua età. L'allieva frequentava il centro volentieri, dove dichiarava di sentirsi capita e ascoltata da circa sei mesi. Il partecipante 7 era di madrelingua italiana, aveva frequentato il secondo anno di un liceo scientifico e aveva da sempre un buon rendimento scolastico. Suonava il violino e svolgeva pallavolo, la sua difficoltà principale era nelle abilità sociali. Nonostante frequentasse diversi contesti non aveva rapporto con nessun coetaneo, non aveva il cellulare e non era iscritto ad alcun social network. Aveva volontariamente scelto di frequentare il centro, di cui è venuto a conoscenza grazie alla sorella più piccola. Il suo

desiderio era migliorare il suo metodo di studio e imparare a fare amicizia. Il partecipante 8 era di madrelingua italiana e aveva appena concluso il primo anno di liceo scientifico con 3 debiti formativi. Aveva una diagnosi di Sindrome di Asperger da 3 anni, ma la famiglia aveva scelto di non dichiararlo alla scuola, dove aveva sempre avuto forti difficoltà e collezionato diverse insufficienze. La sua prestazione di lettura si collocava in una fascia di "Prestazione sufficiente" (Perini et al., 2009). Nonostante le insufficienze non aveva mai voluto studiare con nessuno e aveva vietato ai genitori di parlare di scuola a casa. La famiglia lamentava inoltre deficit nelle abilità sociali, non usciva mai e non aveva amici con cui era in contatto. Contro il suo volere è stato portato al centro che ha poi volontariamente scelto di frequentare per 3 volte a settimana. Il nono partecipante era di madrelingua italiana e aveva frequentato il primo anno di un liceo scientifico. Aveva 3 debiti, fatto molte assenze durante l'anno e collezionato diverse insufficienze, ma la famiglia non dichiarava fosse un problema. Si sono rivolti al centro in quanto erano emersi diversi comportamenti problema di tipo antisociale tra cui una rissa, alcuni furti in casa, fughe notturne e utilizzo di hashish. Il ragazzo dichiarava che non gli importava nulla della scuola e diceva di non essere capace di studiare. La sua velocità di lettura è risultata 2,66 sillabe al secondo, fascia che ha suggerito un immediato approfondimento diagnostico. Il ragazzo dapprima avversivo all'idea di frequentare il centro si è progressivamente appassionato al contesto e ha poi scelto di frequentarlo per due volte a settimana.

Tutti i partecipanti sono stati informati degli obiettivi del training tramite una riunione collettiva una settimana prima dell'inizio dell'intervento. Le famiglie hanno firmato il consenso informato.

4.3 Setting

Il training è stato svolto presso lo stesso Centro di Apprendimento dello studio precedente, ma durante il periodo estivo. Tutti gli incontri sono avvenuti in un'aula con una scrivania con seduta frontale dove lo sperimentatore proponeva l'intervento a due studenti per volta in maniera alternata. Data la velocità d'implementazione del training è infatti stato possibile somministrarlo contemporaneamente a più allievi, modalità che poteva rivelarsi più motivante, ma altrettanto individualizzata alla precedente. Durante il trattamento è stato chiesto ai partecipanti di spegnere il cellulare, che avrebbero poi potuto utilizzare durante il tempo libero. Nel contesto era presente inoltre un'altra scrivania a cui lavoravano altri

studenti di altre età con obiettivi di potenziamento nelle abilità strumentali o supporto nei compiti estivi.

Un osservatore indipendente è stato presente per il 100% delle sessioni. L'osservatore indipendente era un laureato in Psicologia presso l'Università di Pavia iscritto a un Master ABA di I livello informato sugli obiettivi della ricerca con esperienza nel supporto compiti, lavorava infatti per un dopo scuola da 2 anni.

La presenza dell'osservatore indipendente ha consentito una valutazione più obiettiva del numero di informazioni nella fase di rievocazione libera. L'osservatore era seduto all'altro tavolo presente nell'aula e fingeva di osservare e raccogliere dati relativi agli altri studenti.

4.4 Materiali

Il materiale di studio selezionato dallo sperimentatore è stato estratto da libri di testo adatti alla terza superiore nelle materie di studio descritte di seguito. Per creare il protocollo di lavoro sono stati selezionati 28 set di studio in modo da coprire le 20 sessioni di training previste e conservarne qualcuna in eccesso in caso di errore nelle procedure; i set erano così suddivisi: 7 relativi alla disciplina scolastica storia, 7 relativi a storia dell'arte, 7 relativi a scienze e 7 relativi a letteratura italiana. È stato scelto di integrare più materie rispetto alla sola storia utilizzata nello studio precedente in quanto più verosimile rispetto alle richieste del contesto scolastico dei partecipanti. Sono inoltre tutte materie che richiedono abilità di studio e il training avrebbe così offerto esemplari multipli con la medesima strategia.

I set di studio sono stati scelti in base alle seguenti caratteristiche:

- non dovevano essere stati già studiati dai partecipanti (per questo motivo sono stati scelti set di studio di una classe superiore a quella frequentata dai partecipanti)
- dovevano essere tutte di diversi libri di testo con edizioni posteriori al 2010
- dovevano avere una lunghezza di circa 50 righe con una media di 30 sillabe a riga coincidenti con circa quattro paragrafi suddivisi in due facciate; per gli allievi con una velocità di lettura inferiore alla fascia di "prestazione sufficiente" che coincide, secondo le norme italiane, con 4,51 sillabe al secondo, è stata invece mantenuta la metà della lunghezza (25 righe di testo circa con una media di 30 sillabe per riga, coincidenti con 2 paragrafi). Le facciate comprendevano immagini coerenti con il testo.

Gli argomenti scelti, per ogni materia, dovevano essere relativi a fatti sociali, culturali e di costume. Sono state escluse sequenze di battaglie, date, elenchi e studio di brani e opere in lingua originale.

Lo sperimentatore, in accordo con le linee guida (Alexander, 1985; Robinson, 1941) e con la stessa modalità dello studio precedente, ha messo a punto una checklist per ogni set di studio che conteneva le unità di informazione, ossia una lista degli indici testuali presenti nel testo; sono state escluse invece, come anticipato, le 10 domande da porre nello step numero 8 con relative risposte corrette.

4.5 Misure

In questo studio, la variabile dipendente è rappresentata dal numero di informazioni rievocate correttamente dagli studenti in rievocazione guidata 5 minuti dopo aver terminato l'attività di studio. La raccolta del numero di informazioni corrette è stata eseguita seguendo il protocollo di unità di informazioni di cui disponevano lo sperimentatore e l'osservatore indipendente. Il criterio è stato considerato il 100% delle informazioni rievocate, punteggio che si presume dimostrare competenza raggiunta e promuovere generalizzabilità del metodo.

Per l'indagine delle variabili cognitive e metacognitive sono state introdotte le seguenti misurazioni normative:

- Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA, Braken, 1992). È un test che si compone di sei scale distinte di 25 item ciascuna (150 affermazioni), riferite ai principali ambiti di vita di preadolescenti e adolescenti. Agli item è possibile rispondere attraverso 4 alternative (da assolutamente vero ad assolutamente falso) a seconda del grado di accordo. Il punteggio di ciascuna risposta varia da 1 a 4, crescente o decrescente a seconda della positività o negatività dell'item. Le 6 scale indagano la valutazione che il soggetto compie nei seguenti ambiti della propria esperienza:

- Interpersonale: si riferisce all'ambito delle interazioni intese nel senso più ampio, e riferite in particolar modo a quelle di maggiore rilevanza quindi con genitori, insegnanti, fratelli e amici;
- Competenza di controllo dell'ambiente: la competenza si riassume nella possibilità di raggiungere obiettivi e nell'abilità di risolvere i problemi nel proprio ambiente;
- Emotivo: che coinvolge la storia di apprendimento delle modalità di reazione, la capacità di controllare le emozioni negative;
- Scolastico: contesto nel quale il soggetto ha occasione di sperimentare successi, fallimenti e sviluppare credenze relative alle sue capacità;
- Familiare: qualunque forma di famiglia intesa come contesto dal quale "il ragazzo dipende in termini di assistenza, sicurezza ed educazione";

- Corporeo: include il vissuto diretto con il proprio corpo e i feedback che provengono dagli altri.

Il TMA non è ottenuto sommando le medie, ma sommando i punteggi dei vari item per ogni area di autostima. Quindi, se le domande per ogni area erano 25 e le possibilità di risposta ad ogni item erano 4, la scala di ogni variabile varierà tra 25 e 100 e il valore intermedio sarà 62,5 cioè, $((1+4)/2) \times 25$, al di sopra del quale il ragazzo avrà fiducia in sé relativamente a quell'area oppure sfiducia.

Coerentemente con il focus di interesse del presente elaborato e con il tempo prolungato richiesto dalla compilazione di tutte le scale, è stato scelto di somministrare solamente la scala relativa all'indagine dell'autostima nell'area scolastica.

- Questionario per il Metodo di Studio (QMS, Cornoldi, 2000). È stata utilizzata la versione ridotta del test specifica per le Scuole Secondarie di Secondo Grado, che prevede due test:

- Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) composto da 50 item che si riferiscono a 5 aree fondamentali che caratterizzano "il buono studente". Sono previsti 10 item per area, la scala di risposta è di tipo likert a 5 punti (1 "mai" a 5 "sempre")
 - La capacità di pianificare e organizzare il proprio tempo e la propria attività di studio (Organizzazione; 5 item positivi, 5 negativi);
 - Il grado di elaborazione personale e approfondimento del materiale di studio (Elaborazione; 7 item positivi, 3 negativi);
 - La capacità di monitorare il proprio apprendimento e valutare quanto si sa e quindi trarne delle conseguenze per lo studio (Autovalutazione; 5 item positivi, 5 negativi);
 - La capacità di prepararsi ad una prova d'esame (Strategie di preparazione a una prova, 7 item positivi, 3 negativi);
 - La capacità di riflettere sul funzionamento della propria mente impegnata nello studio (Sensibilità metacognitiva; 7 item positivi, 3 negativi).

Viene lasciato tempo libero per la somministrazione che di solito prevede 15 minuti. Il calcolo dei punteggi viene eseguito calcolando un punteggio per ogni area del questionario: per gli item positivi si sommano i valori assegnati ad ogni affermazione, mentre per gli item negativi si invertono i valori assegnati ad ogni affermazione. Per l'interpretazione dei punteggi si farà riferimento ai valori normativi per le scuole medie superiori:

area	valore normativo
organizzazione	3.58 (0,62)
elaborazione	3,42 (0,41)
autovalutazione	3,59 (0,37)
strategie	3,54 (0,52)
sensibilità metacogn.	3,73 (0,47)

• Questionario sugli Stili Cognitivi (QSC). Ha l'obiettivo di individuare il tipo di stile cognitivo (globale-analitico o verbale-visivo) che lo studente privilegia nell'elaborazione del materiale da studiare. Gli stili cognitivi di elaborazione dell'informazione si riferiscono al modo in cui il compito viene affrontato, ovvero alla strategia di apprendimento preferenziale che ognuno di noi tende ad adottare. La capacità di riconoscere le situazioni come più o meno confacenti al proprio stile dipende dal livello di competenza metacognitivo del soggetto. Le prestazioni tendono ad essere migliori se il compito si presta ad essere svolto con una procedura confacente al proprio stile, è importante, perciò, conoscere entrambi gli stili e modularli in base al compito (Cornoldi, 2000). È composto da 18 item che si riferiscono a due dimensioni di stile cognitivo:

- Stile globale-analitico (globale: cogliere la visione d'insieme dell'oggetto di studio; analitico: privilegiare nello studio aspetti specifici e dettagli);
- Stile verbale-visuale (verbale: prediligere il testo, visuale: prediligere la codifica per immagini).

Lo strumento è organizzato con la seguente modalità:

- Per lo stile globale-analitico viene mostrata una figura che include una configurazione globale ed elementi di dettaglio, un questionario di 9 domande per indagare la preferenza per un approccio globale (5 item) o analitico (4 item) con una scala lickert a 5 punti.
- Per lo stile verbale-visivo viene mostrata una lista di 12 item espressi visivamente (disegni) o verbalmente (parole) e somministrato un questionario di 9 domande per indagare la preferenza per il codice verbale (4 item) o visivo (5 item) con scala lickert a 5 punti.

Vengono calcolati due punteggi sulla base delle risposte ai questionari, si sommano le valutazioni assegnate dall'alunno alle 9 domande invertendo i punteggi alle domande espressi in senso negativo: per lo stile globale e analitico il punteggio più

alto esprime un approccio olistico, per lo stile visivo e verbale, il punteggio più alto corrisponde alla preferenza per il codice verbale. Per l'interpretazione dei punteggi si farà riferimento ai valori normativi per le scuole medie superiori:

area	valore normativo
stile globale-analitico	3,48 (0,45)
stile verbale-visuale	2,90 (0,49)

4.6 Intervento

La variabile indipendente è il training di study skills utilizzato nello studio precedente, ispirato alle linee guida di Alexander (1985) e Robinson (1941). Il training ha avuto una durata di venti incontri distribuiti in due incontri a settimana per 10 settimane. Le prime 9 settimane sono state consecutive, mentre tra la nona e la decima è trascorsa una settimana di pausa (la settimana di Ferragosto, in cui il centro era chiuso). In ogni incontro è stato usato un set di studio differente. Agli studenti durante ogni sessione di training è stato chiesto di eseguire i sette steps che sono previsti nel protocollo formulato dallo sperimentatore e coerenti con la letteratura di riferimento (Alexander, 1985; Robinson 1941):

1. Lettura veloce del paragrafo con le sue unità di informazione;
2. Rievocazione libera delle unità di informazione;
3. Formulazione di domande scritte riguardanti gli argomenti. L'allievo non aveva ancora letto il testo. In caso di necessità lo sperimentatore poteva fornire un modello di domanda, utilizzando un passaggio diverso. Tempo: un minuto;
4. Lettura dei paragrafi finalizzata alla rilevazione dei dettagli importanti. Tempo: tre minuti;
5. Rilettura delle unità di informazione e ripetizione dei dettagli importanti.
6. Ripetizione dei passi dal primo al quinto per ogni paragrafo (2 per studenti con velocità di lettura al di sotto della "prestazione sufficiente", 4 per gli altri)
7. Al termine dell'ultimo paragrafo, rievocazione in sequenza delle informazioni importanti leggendo solo l'intestazione del paragrafo; tempo circa 2 minuti. Durante questa fase lo sperimentatore e l'osservatore indipendente completavano la checklist.

Anche per questo studio è stato previsto l'utilizzo di feedback sociali e informativi (“grande, ce l'hai fatta!”, “sì, giusto!”) che inizialmente aveva una frequenza più alta mentre durante le penultime prove ha subito una graduale attenuazione con l'obiettivo di promuovere l'autonomia dello studente nell'esecuzione dell'esercizio. Lo sperimentatore ha strategicamente ridotto l'intervallo di tempo dedicato alla ripetizione, nei casi in cui il tempo di apprendimento dello studente richiedeva una maggiore durata rispetto a quello imposto dal protocollo. Con la diminuzione del tempo è stato possibile, già dopo le prime sessioni di training, attuare una dissolvenza delle richieste chiarificatrici; ad esempio veniva detto al ragazzo “ricordi qualcos'altro?”, oppure “mi potresti dire di più su questa parte?”.

4.7 Disegno sperimentale

L'intervento è stato pianificato e condotto secondo un disegno sperimentale a soggetto singolo con ritiro del trattamento ABA a cui è stata aggiunta una fase di follow up dopo un mese dal termine dell'intervento. Tale disegno è stato pianificato e condotto per ognuno dei 9 partecipanti.

4.8 Procedura

Per lo svolgimento del presente intervento, lo sperimentatore ha elaborato i 20 set di studio con relative checklist da compilare.

Prima dell'introduzione della baseline, lo sperimentatore ha svolto 1 incontro di 2 ore con gli allievi partecipanti e le loro famiglie. Durante questo incontro lo psicologo ha brevemente spiegato gli obiettivi dello studio, quali sarebbero stati i compiti da svolgere ed in quali tempi; ha spiegato che agli allievi sarebbe stato richiesto di studiare, dapprima liberamente e poi con l'utilizzo di un protocollo. Lo sperimentatore, nell'occasione ha inoltre presentato loro brevemente i test normativi che gli sarebbero stati somministrati e ha potuto rispondere alle domande, prevalentemente dei genitori, che hanno riguardato la segretezza dei dati e l'eventuale effetto del training sul rendimento accademico dell'anno successivo. Durante tale incontro egli, al fine di motivare i partecipanti, ha esplicitato che lo studio era sperimentale e che avrebbe potenzialmente apportato alla letteratura italiana un interessante contributo sull'argomento. Durante l'incontro è stato possibile raccogliere il consenso informato delle famiglie.

La baseline è stata eseguita in tre misurazioni, una per ogni incontro che cadeva bisettimanalmente, durante i quali a ciascun partecipante è stato chiesto di scegliere un

set di studio tra quelli proposti dallo sperimentatore. Prima della lettura lo sperimentatore ha consegnato all'allievo la definizione dei vocaboli più difficili, così come nello studio precedente, per promuovere il tempo on task. Lo sperimentatore ha comunicato anticipatamente allo studente che al termine della lettura sarebbe stato sottoposto a un resoconto orale. Conclusa la lettura orale, lo sperimentatore ha suggerito allo studente di studiare il set come era solito dedicarsi allo studio nel contesto casalingo prendendosi il tempo ritenuto necessario ed utilizzando la modalità preferita. Lo sperimentatore nel frattempo prendeva nota della quantità di tempo trascorso dal ragazzo nello studio e delle modalità di studio impiegate. Le modalità osservate sono state le stesse: sottolineatura, annotazioni, schemi e ripetizioni a bassa voce. Prima dello step 7 ai partecipanti era suggerita una pausa di al massimo 5 minuti. Tutti hanno accettato di svolgerla. Lo sperimentatore invitava poi a rievocare tutto ciò che ricordavano riguardo la lezione studiata in autonomia, sia lo sperimentatore sia l'osservatore mettevano un segno di spunta sulle unità di informazioni riportate sulla checklist. Al termine della ripetizione lo sperimentatore forniva un prompt per incoraggiare il ragazzo ad aggiungere altre informazioni.

Il giorno successivo all'ultima misurazione di baseline è stato condotto un incontro in cui agli allievi sono stati somministrati i test normativi previsti: QMS e TMA.

Durante la fase di training venivano eseguiti i 7 step descritti in precedenza.

L'unica modifica è stata apportata eliminando lo step numero 8 per cui la pausa di 5 minuti è stata suggerita o guidata dallo sperimentatore tra lo step numero 6 e lo step numero 7.

Solo durante la rievocazione sia lo sperimentatore sia l'osservatore indipendente mettevano un segno di spunta alle unità informazionali riportate sulla checklist. Sono stati considerati errori sia i dati omessi, sia le informazioni non attinenti alla domanda.

Ad ogni sessione di trattamento è stato proposto un set di studio tra le seguenti discipline scolastiche nell'ordine che segue: storia, arte, scienze e letteratura italiana. Una volta concluso il training relativo al set di letteratura ogni studente ricominciava dal set di storia per 5 volte (20 incontri).

La settimana successiva all'ultima sessione di training, alla fine dei venti incontri previsti svolti in due volte a settimana per 10 settimane, è stata reintrodotta la fase di baseline, composta da 3 misurazioni distribuite in due incontri a settimana per due settimane (due incontri in una settimana e il terzo in quella successiva). Dopo 5 giorni dalla seconda baseline è avvenuto l'incontro per tutti i partecipanti in cui erano ri-somministrati loro i test QMS e TMA. Complessivamente, tutte le fasi si sono completate nell'arco di 3 mesi.

Solo la fase di follow up in cui sono state testate le abilità di studio come nella baseline è avvenuta a distanza di un mese dalle tre misurazioni della seconda baseline. Il tempo totale dello studio ha occupato l'intero periodo estivo dal 1 giugno al 3 ottobre 2014.

4.9 Accordo tra osservatori

Terminati gli incontri è stata calcolata la percentuale di concordanza dei dati raccolti dallo sperimentatore e dall'osservatore indipendente. La percentuale di accordo tra gli osservatori è risultata al 100% per tutte le prove. Nei grafici sono riportate le informazioni sulle percentuali di correttezza riscontrate per ogni partecipante.

4.10 Risultati

Di seguito sono riportati i grafici relativi alla percentuale di informazioni rievocate dopo l'attività di studio per ogni partecipante, i grafici dei punteggi ottenuti al Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA) e i punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di Studio (QMS). I grafici successivi mostrano invece i risultati ai test normativi in pre e post test da tutti i partecipanti raggruppati.

Grafico 1. **Partecipante 1**

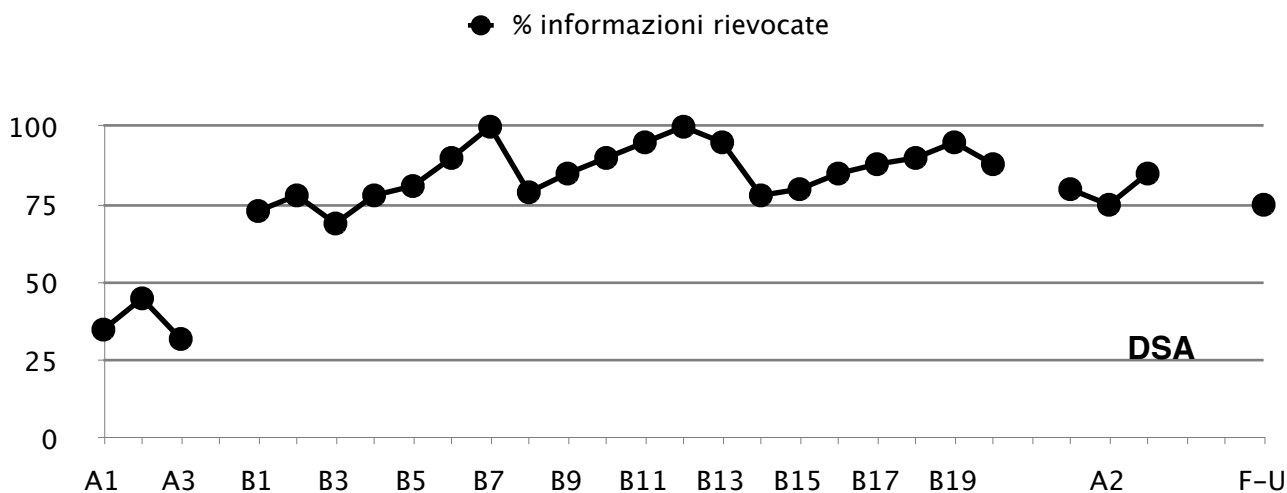


Grafico 1. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
35	45	32	73	78	69	78	81	90	100	79	85	90	95	100	95	78	80	85	88	90	95	88	80	75	85	75

Il partecipante 1, allievo con diagnosi di DSA, durante le misurazioni di baseline mostrava una percentuale di informazioni ritenute intorno al 40%; la settimana successiva, all'inizio del trattamento (B1, B2) si assiste a un repentino aumento della percentuale di

informazioni rievocate che supera il 70% fino a raggiungere in B7 criterio con il 100% delle informazioni rievocate. L'analisi grafica sembra evidenziare un trend moderato durante il trattamento (B). Cali nel trend sono visibili in B8 e B14: in entrambe le situazioni il partecipante ha dovuto affrontare il set di studio scienze, come descritto nella sezione partecipanti, tale materia era la più ostica per l'allievo. Nella fase di ritiro del trattamento (A1, A2, A3) e follow up (F-U) il trend subisce una flessione verso il basso mantenendosi a un livello comunque superiore alla baseline

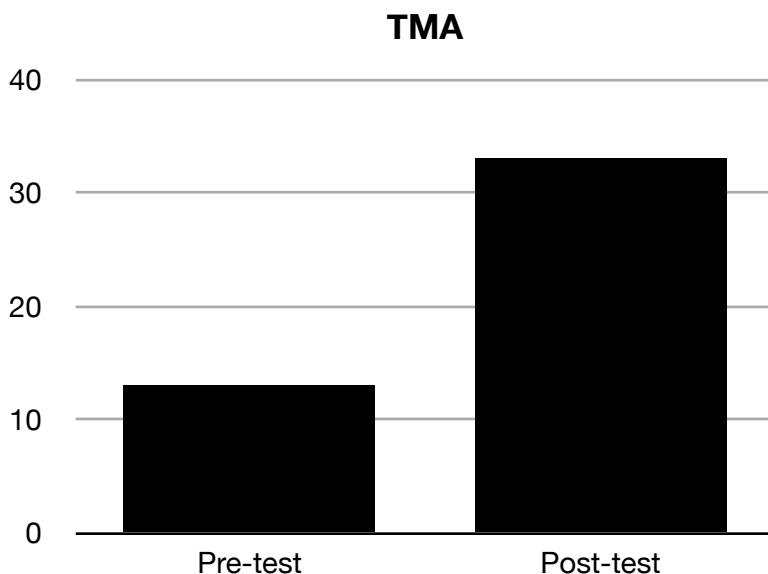


Grafico A.1. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 1.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c. verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
1	3,3	3,6	3,2	3,1	3,2	3,2	2,8	2,6	2,7	2,7	3,22	2,9	glob-anal	anal.	2,78	2,3	verb-visivo	visivo	13% negativa	33% in media

Tabella A.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 1

Per quanto riguarda il punteggio ottenuto nell'Autostima scolastica l'allievo passa dal 13% al 33% punteggio che rivela un miglioramento nella stima delle proprie capacità. Praticamente irrilevanti i cambiamenti in tutte le scale del Questionario di Approccio allo studio mentre negli stili cognitivi si osserva un approccio più analitico nel post test e che predilige l'approccio visivo.

Grafico 2. Partecipante 2

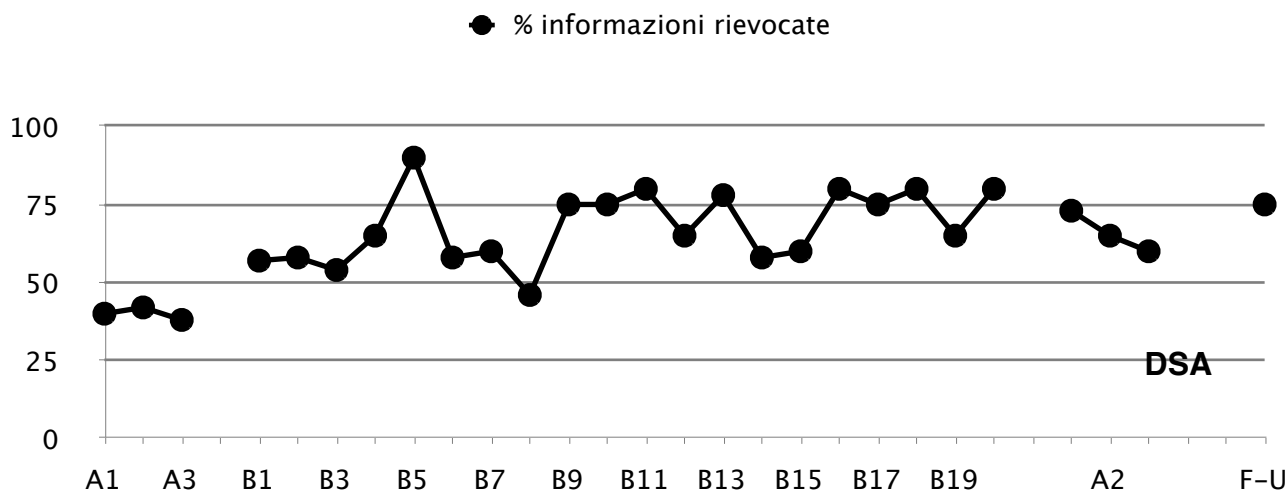


Grafico 2. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
40	42	38	57	58	54	65	90	58	60	46	75	75	80	65	78	58	60	80	75	80	65	80	73	65	60	75

l'analisi grafica della performance del partecipante 2, studente con diagnosi DSA, mette in luce una sostanziale stabilità nelle 3 misurazioni di baseline; nonostante una sostanziale variabilità nelle prestazioni successive, durante il trattamento sembra evidenziarsi un lieve trend che porta il partecipante nelle ultime fasi (B17,18,19,20) a rievocare più del 70% delle informazioni, mentre il primo picco viene raggiunto alla terza settimana di trattamento con un 90% di informazioni rievocate. Nella fase di ritiro del trattamento sembra essere presente un trend discendente in contrasto con il 75% di informazioni ritenute ottenute nella fase di follow up.

TMA

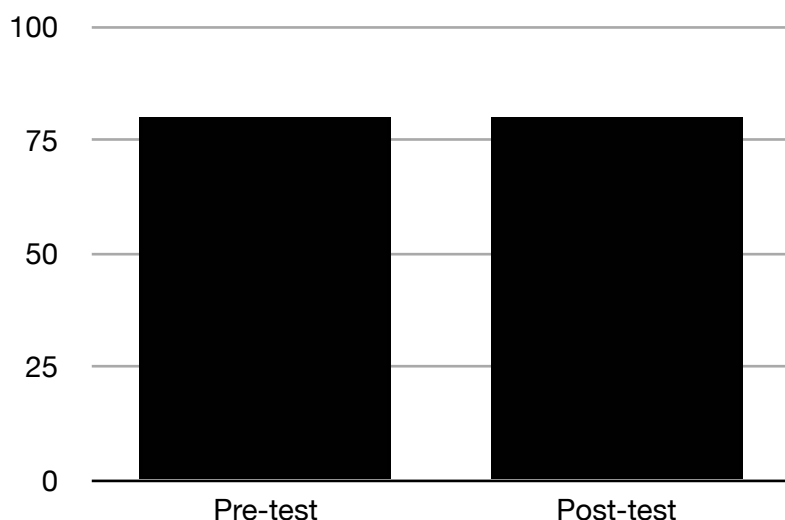


Grafico B. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 2.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c. verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
2	3,8	3,4	2,8	3,2	3,2	3,1	2,8	3,5	2,9	3,9	2,11	3,1	anal.	glob-anal	1,89	2,3	visivo	visivo	80% in media	80% in media

Tabella B.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 2

Per quanto riguarda l'autostima scolastica il training sembra non avere influito sulla percezione del partecipante che ottiene un punteggio in media di 80% sia in pre sia in post test. L'analisi delle scale dei Questionari sul Metodo di Studio denota punteggi più elevati da parte dell'allievo nelle scale relative all'elaborazione (E), alle strategie di preparazione ad una prova (P) e alla sensibilità metacognitiva (SM) per quanto riguarda il QAS, una maggior consapevolezza sia per lo stile cognitivo globale-analitico sia per quello verbale-visuale (che predilige comunque l'approccio visivo) in quelle del QSC.

Partecipante 3

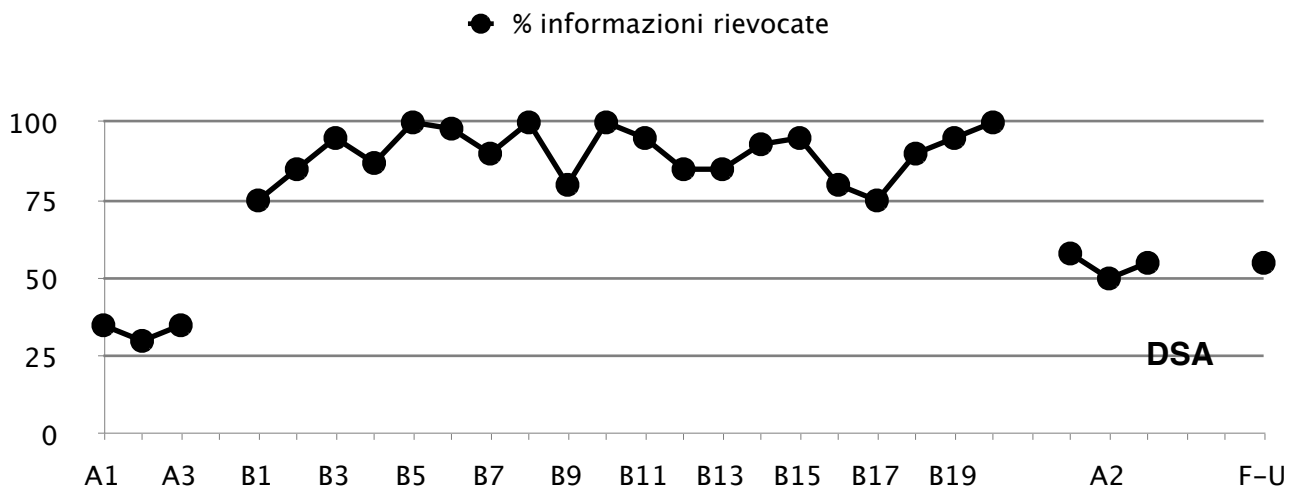


Grafico 3. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	FU
35	30	35	75	85	95	87	100	98	90	100	80	100	95	85	85	93	95	80	75	90	95	100	58	50	55	55

Durante le misurazioni di baseline la performance dell'allievo 3, anch'egli con diagnosi di DSA, appare sostanzialmente stabile e si assesta sotto il 35% di informazioni. L'analisi grafica mostra che già 5 giorni dopo la baseline, dalla prima settimana di trattamento (B1,2,3) le performance del partecipante superano il 75%, da B4 a B19 i risultati e l'analisi grafica mostrano una sostanziale assenza di trend con performance comprese tra il 75% e il 100% di informazioni rievocate. La performance decresce in modo rapido in A1 e si mantiene generalmente stabile in A2 e A3. Nella fase di follow up la performance si mantiene superiore al 50%, percentuale sostanzialmente superiore alla fase di baseline iniziale, ma inferiore rispetto alla fase di trattamento.

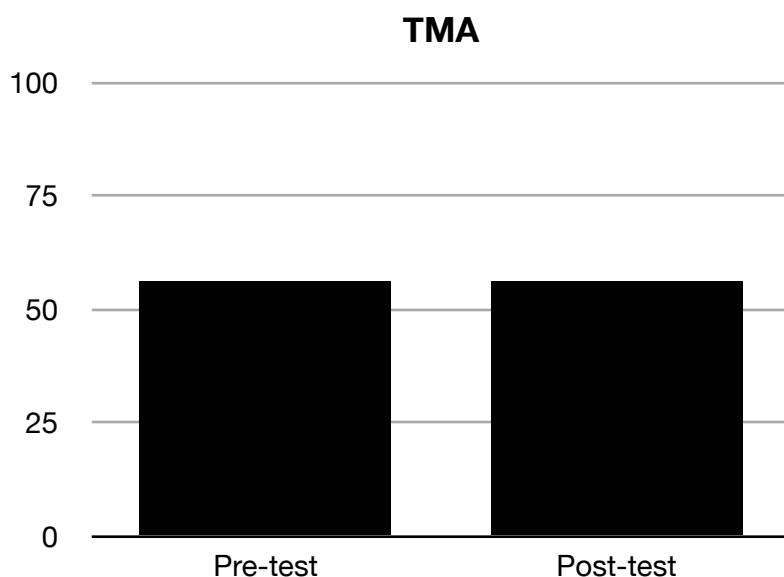


Grafico C. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 3.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c. verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
3	2,7	3,9	2,1	3,1	2,9	2,9	3,4	3,5	3,3	3,4	3	3	glob-anal	glob-anal	2,3	2,8	visivo	verb-visivo	56% in media	56% in media

Tabella C.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 3

Nel partecipante 3 il punteggio riguardante l'autostima scolastica rimane invariato prima e dopo il trattamento (56%). Si rilevano lievi scostamenti in tutte le scale che indagano l'approccio allo studio tranne nella capacità di autovalutarsi e un miglioramento nella

percezione del proprio stile che da prevalentemente visuale diventa sia verbale che visuale.

Partecipante 4

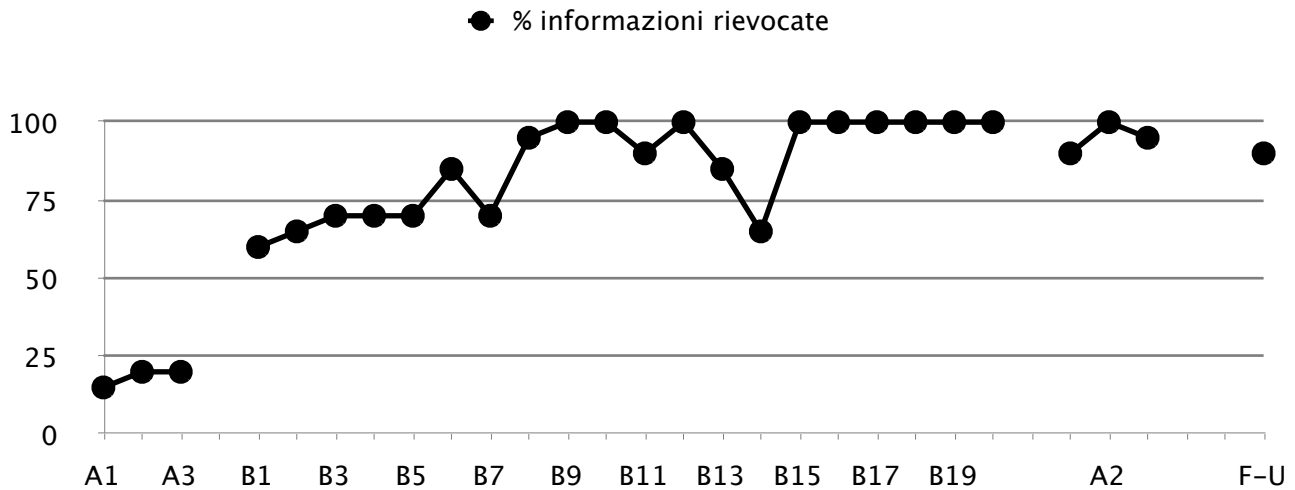


Grafico 4. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U	
15	20	20	60	65	70	70	70	85	70	95	100	100	90	100	85	65	100	100	100	100	100	100	100	90	100	95	90

Il partecipante 4 parte da un livello molto basso di performance (inferiore 25% di informazioni rievocate), già in B1 si assiste ad un importante effetto del trattamento (la performance passa al 60%), e, ad esclusione di B14 dove si assiste a una caduta della performance al 65%, l'analisi grafica mette in luce un sostanziale trend crescente che si stabilizza, nelle ultime sessioni a criterio, intorno al 100%. Lieve il peggioramento 1 mese dopo, nella fase di follw up che raggiunge il 90%, percentuale molto più elevata rispetto ai punteggi di baseline iniziali.

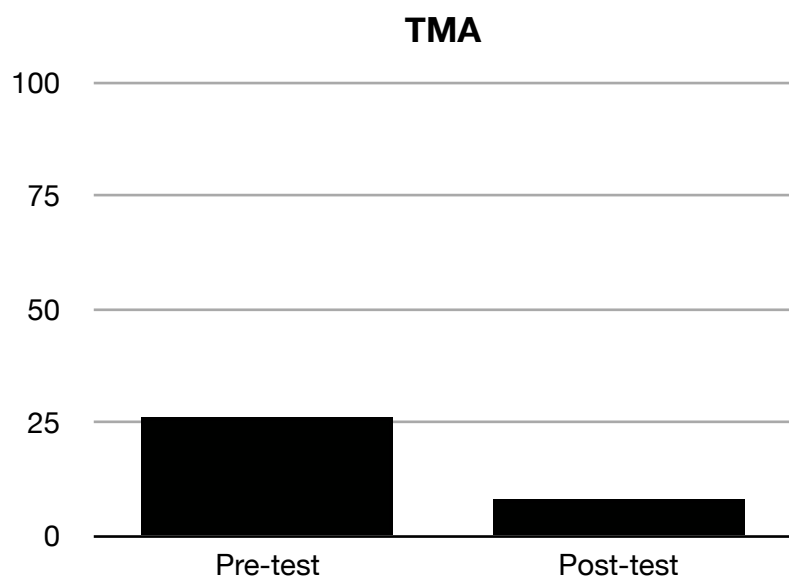


Grafico D. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 4.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c.verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
4	3,9	4,3	2,8	2,4	4,4	2,7	3	3,2	3,4	2,6	2,78	3,1	anal.	anal.	3,22	1,9	verb-visivo	visivo	26% in media	8% liev neg

Tabella D.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 4

Per il partecipante 4 l'autostima sembra paradossalmente diminuita passando da un punteggio del 26% in pretest ad un 8% in post test. Importante la variabilità tra le scale del Questionario di Approccio allo Studio dove per l'organizzazione e la capacità di prepararsi ad una prova è visibile un miglioramento, ma in tutte le altre è osservabile un peggioramento.

Partecipante 5

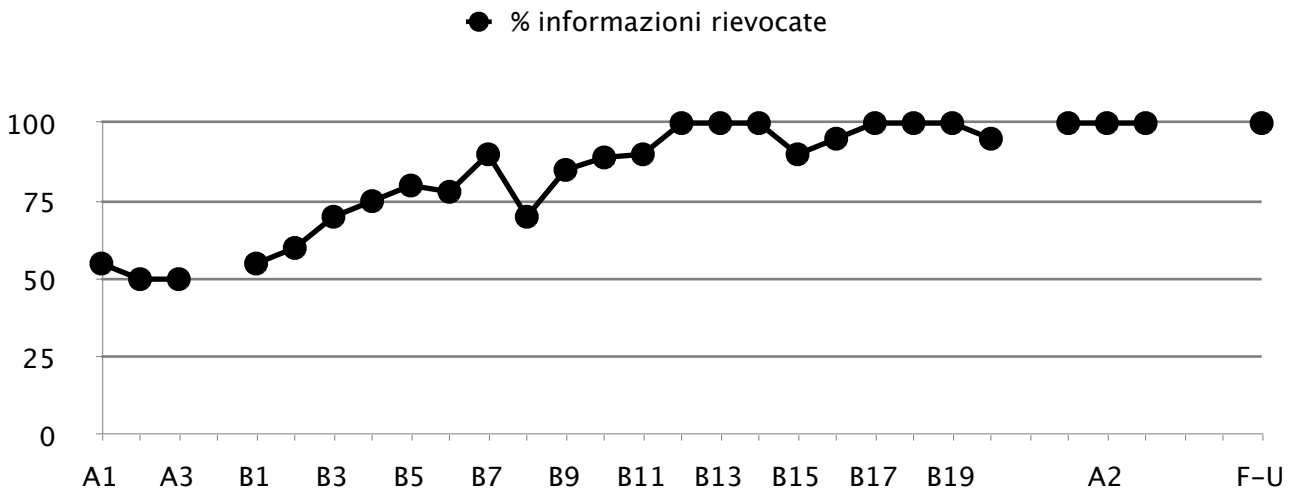


Grafico 5. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
55	50	50	55	60	70	75	80	78	90	70	85	89	90	100	100	100	90	95	100	100	100	95	100	100	100	100

Vicino al 50% le tre misurazioni iniziali per il partecipante 5, dalla fase B1, sostanzialmente fino alla fine del trattamento l'analisi grafica mette in luce un moderato trend che porta la performance del partecipante ad assestarsi sul criterio, misurazione che viene mantenuta sia in fase di ritiro del trattamento sia nel follow up. Uniche variazioni a una sostanziale uniformità del trend in B6 e B8 con il 78 e 70% di informazioni rievocate.

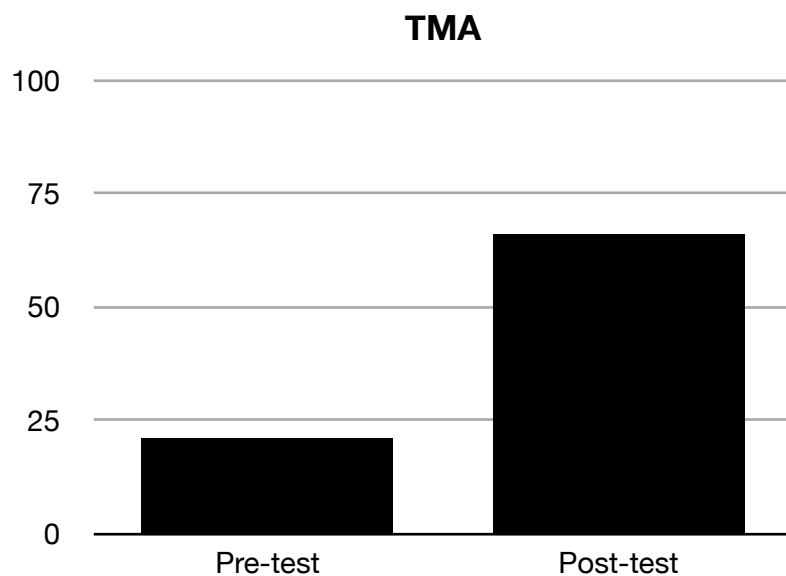


Grafico E. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 5.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c. verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				

5	2	3	3,6	3	4	4,3	3,4	4,3	3,3	3,8	3,22	3,2	glob-anal	glob-anal	3,33	3	verb-visivo	verb-visivo	21% in media	66% in media
---	---	---	-----	---	---	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----------	-----------	------	---	-------------	-------------	--------------	--------------

Tabella E.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 5

L'autostima scolastica del partecipante 5 sembra aver ottenuto un miglioramento passa infatti da un punteggio di 21% nella fase di pretest a 66% nel post test. Lo studente riporta punteggi maggiori in tutte le scale che indagano l'approccio allo studio tranne l'Elaborazione e un aumento di percezione anche negli stili cognitivi che rimane buona in quanto equilibrata tra globale-analitico e verbale-visuale.

Partecipante 6

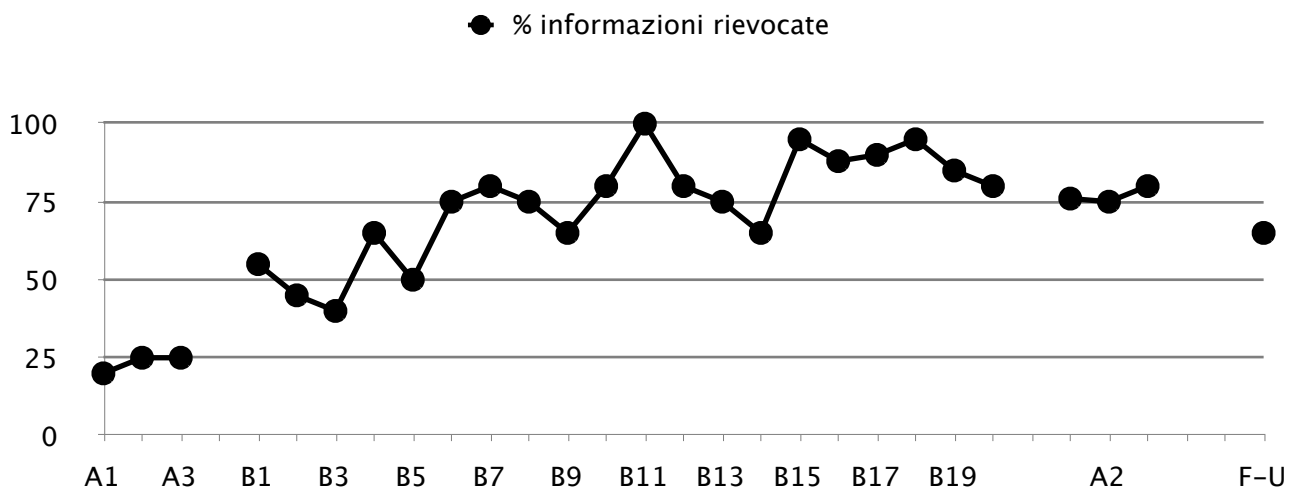


Grafico 6. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
20	25	25	55	45	40	65	50	75	80	75	65	80	100	80	75	65	95	88	90	95	85	80	76	75	80	65

Molto lontani dal criterio i risultati ottenuti dalla partecipante durante le prime misurazioni di Baseline che si assestano intorno al 23%. Moderati i primi effetti di inizio trattamento che sembrano far aumentare la performance dal 25% al 55%. Durante tutto il training l'andamento è altalenante anche se, in generale, si può osservare un trend crescente. Stabili le misurazioni nelle fasi di ritiro del trattamento A1, A2, A3 dove le performance scendono sotto l'80% decrescendo ancora nella fase di follow up (65%).

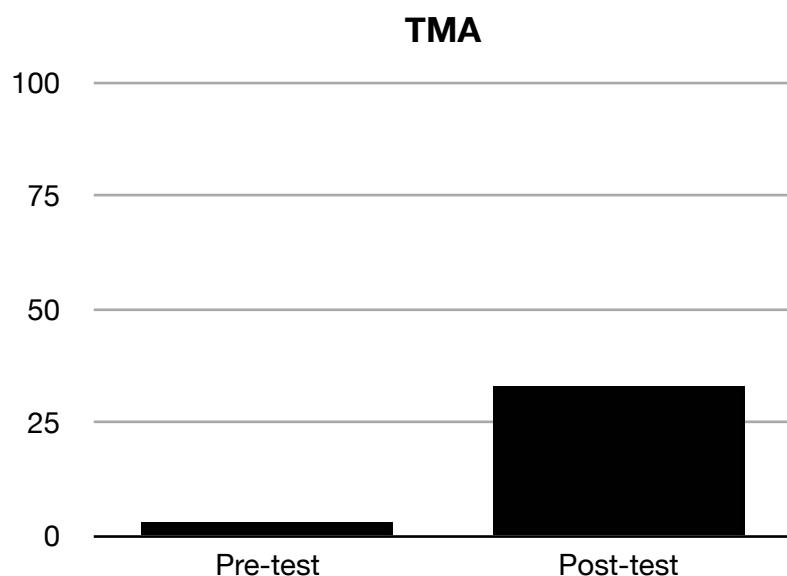


Grafico F. Punteggio ottenuto alla sottoscala “Autostima Scolastica” del Test Multidimensionale dell’Autostima per il partecipante 6.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c.verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
6	3,4	3,6	1,6	4,1	2,9	3,1	3	3,2	2,5	3,1	2,78	3,5	glob-anal.	glob-anal	3	3,5	verb-visivo	verb-visivo	3% negativa	33% in media

Tabella F.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull’Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 6

Il partecipante 6 sembra giovare del trattamento in termini di autostima scolastica, mostra infatti un miglioramento del 30% tra il pre e il post test. La studentessa mostra punteggi maggiori inoltre in tutte le scale del QMS sia per le routines di approccio allo studio sia per gli stili cognitivi.

Partecipante 7

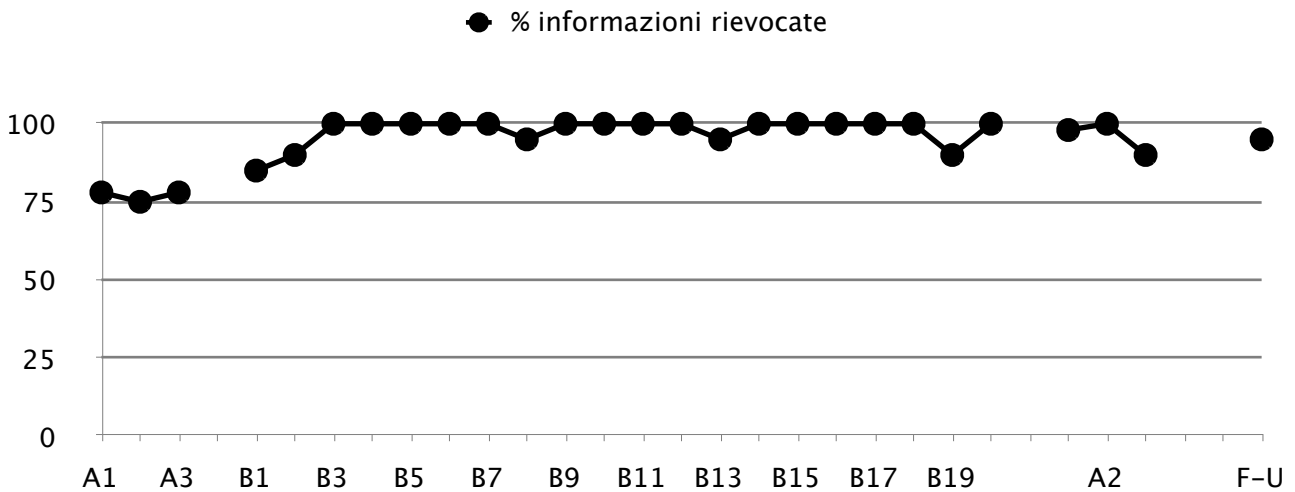


Grafico 7. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
78	75	78	85	90	100	100	100	100	100	95	100	100	100	100	95	100	100	100	100	100	90	100	98	100	90	95

Durante le misurazioni iniziali (A1,2,3) le performance del partecipante sono già molto vicine al criterio, sin dalle prime fasi del trattamento le performance raggiungono il 100% mantenendosi tali per tutta la durata del training, la fase di ritiro del trattamento e il follow up. L'analisi grafica sembra mettere in rilievo un lieve trend nella prime fasi che poi si mantiene stabile anche dopo la fine del trattamento.

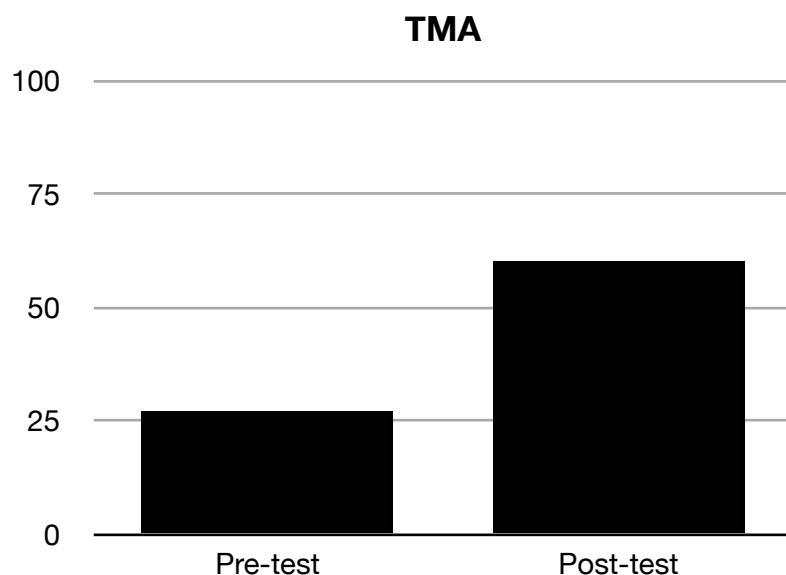


Grafico G. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 7.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c.verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
7	2,9	3,3	2,7	3,3	2,9	3,2	2	1,9	2,9	2,9	2,22	2,7	anal.	glob-anal	2,67	3	verb-visivo	verb-visivo	27% in media	60% in media

Tabella G.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 7

L'autostima scolastica del partecipante 7 sembra giovare del trattamento, il punteggio in tale area passa infatti dal 27% in fase di pretest al 60 % in fase di post test. Lo studente mostra inoltre punteggi più alti in tutte le scale che indagano il metodo di studio tranne la capacità di preparazione e la sensibilità metacognitiva che rimangono invariate.

Partecipante 8

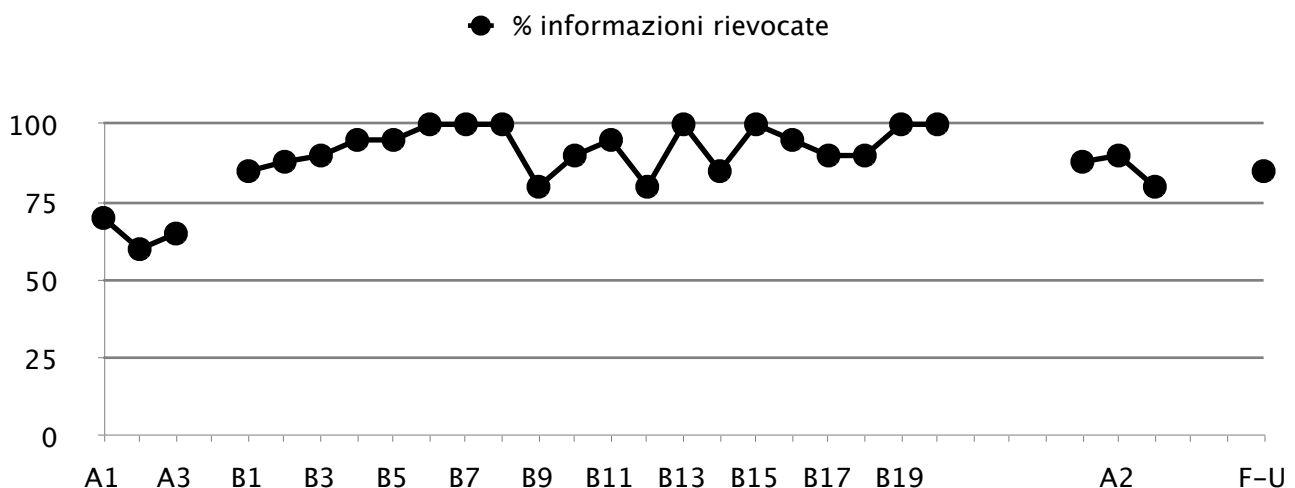


Grafico 8. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	FU
70	60	65	85	88	90	95	95	100	100	100	80	90	95	80	100	85	100	95	90	90	100	100	88	90	80	85

Per il partecipante 8, allievo con sindrome di Asperger, le misurazioni effettuate durante la fase di baseline mettono in luce una performance già vicina al criterio sostanzialmente stabile (tra il 70 e il 65%), il trattamento porta, con un lieve trend al raggiungimento del 100% alla terza settimana; per sessioni consecutive, da B9 a B20 le performance si mantengono con moderata variabilità tra l'80% e il 100%; si abbassano leggermente i risultati sia nella fase di ritiro del trattamento che nella fase di follow up pur mantenendosi sopra i valori iniziali di baseline.

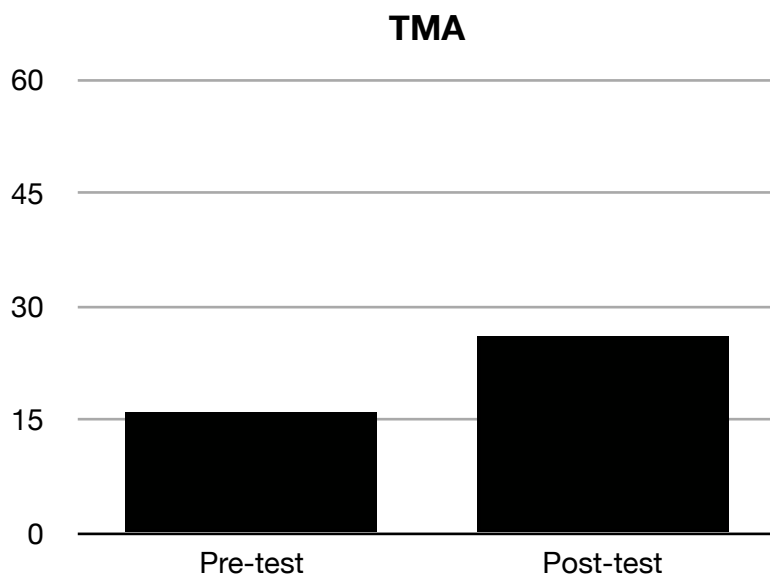


Grafico H. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 8.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c.verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
8	2,8	2,4	2	3,1	3,5	3,4	2,7	3	2,5	2,3	3	3,1	glob-anal	glob-anal	2,22	2,5	visivo	verb-visivo	16% negati va	26% in media

Tabella H.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 8.

Anche il partecipante 8 ottiene un buon miglioramento per quanto riguarda l'autostima, passando da un punteggio del 16% in pretest ad un 26% in post test. Si rilevano lievi scostamenti in tutte le scale che indagano l'approccio allo studio tranne nella capacità di organizzazione e nella sensibilità metacognitiva dove il punteggio diminuisce leggermente. Migliora la percezione del proprio stile che risulta più equilibrato sia nella scala globale-analitico sia in quella verbale-visuale.

Partecipante 9

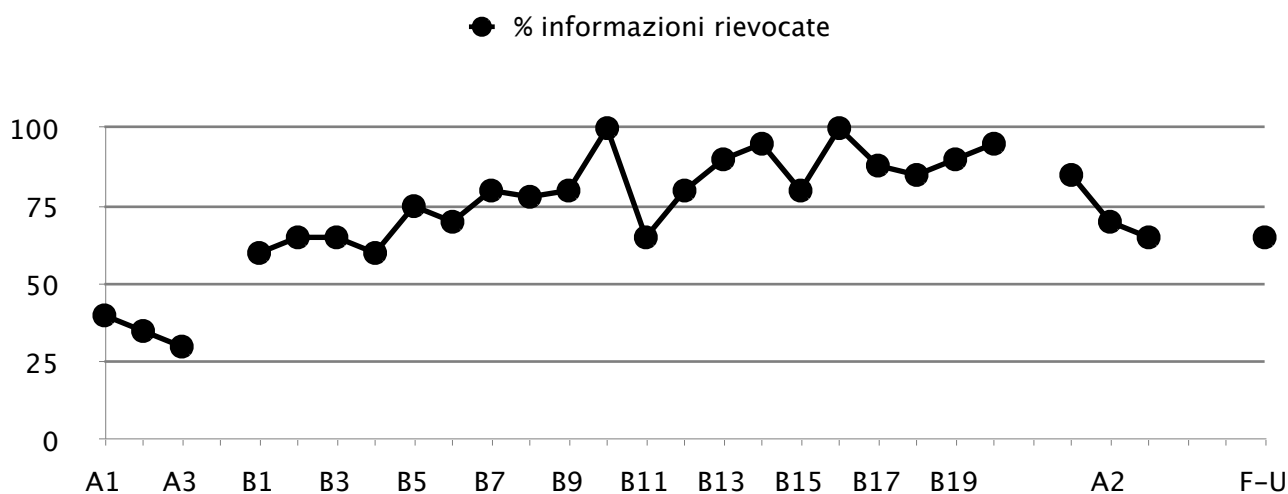


Grafico 9. Percentuale di informazioni riportate nella prova di rievocazione guidata

A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	A1	A2	A3	F-U
40	35	30	60	65	65	60	75	70	80	78	80	100	65	80	90	95	80	100	88	85	90	95	85	70	65	65

Durante le misurazioni nella fase di baseline la performance del partecipante 9 sembra avere un trend decrescente (40, 35, 30%), l'inizio del trattamento, la settimana successiva, ad esclusione delle misurazioni in B10 e B11 (100% e 65%) mette in luce un moderato andamento crescente durante tutte le fasi di intervento. In corrispondenza del ritiro del trattamento si assiste a una rapida decrescita della performance che si assesta, nella fase di follow up al 70% di informazioni ritenute, punteggio superiore alla media delle misurazioni iniziali di baseline (35%)

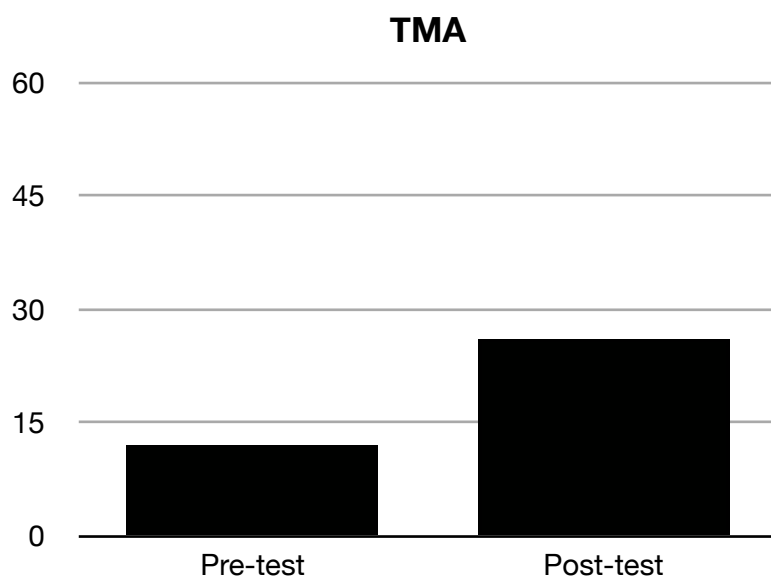


Grafico I. Punteggio ottenuto alla sottoscala "Autostima Scolastica" del Test Multidimensionale dell'Autostima per il partecipante 9.

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c. verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
9	2,6	3,6	2,3	3,5	3,6	3,1	3	3,9	3	3,4	2,33	3,2	anal.	glob-anal	3,22	3	verb-visivo	verb-visivo	12% negativa	26% in media

Tabella I.1. Punteggi ottenuti al Questionario sul Metodo di studio, diviso in Questionario sull'Approccio allo Studio e Questionario sugli Stili Cognitivi e punteggi relativi al TMA nel partecipante 9

Per quanto riguarda l'autostima scolastica è presente un miglioramento, seppur lieve, tra la fase di pretest (12%) a quella di post test (26%). Si rilevano punteggi più alti in tutte le scale che indagano l'approccio allo studio tranne nella capacità di autovalutarsi ed entrambe le scale degli stili cognitivi risultano più equilibrati.

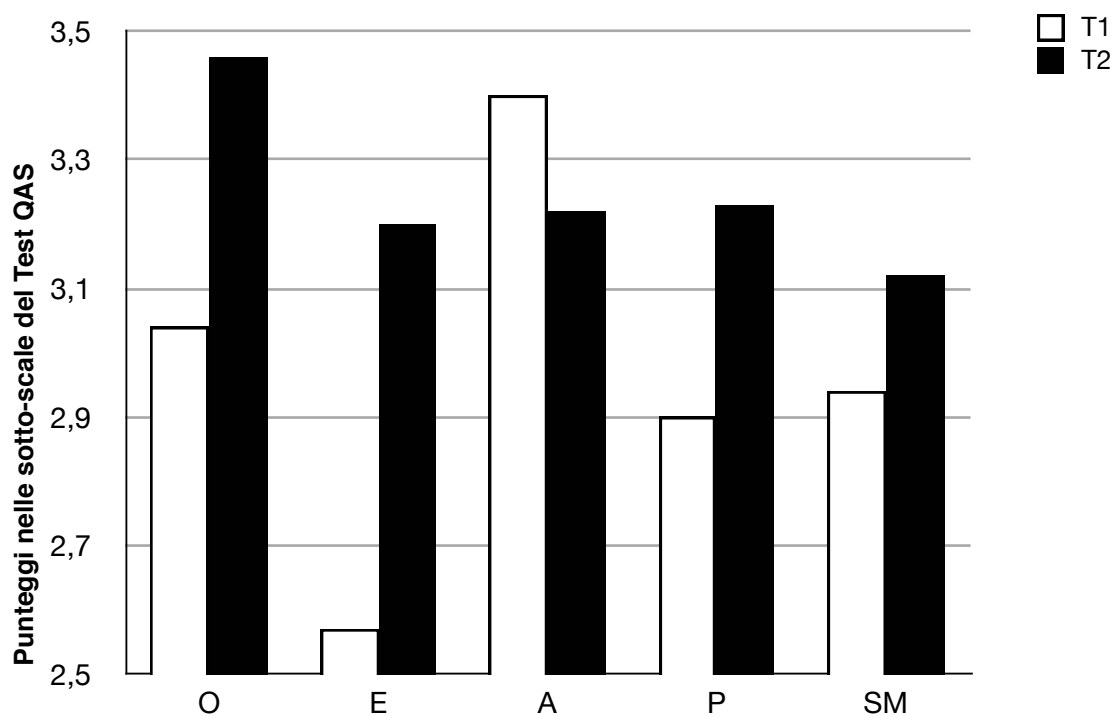


Grafico 1.1 Media dei punteggi nelle sotto-aree del test QAS di ciascun allievo in Pre e Post test: “Organizzazione”, “Elaborazione”, “Autovalutazione”, “preparazione a una prova”, “Sensibilità Metacognitiva”.

	organizzazione		elaborazione		autovalutazione		preparazione		strategie metacognitive	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
M	3,04	3,46	2,57	3,2	3,4	3,22	2,9	3,23	2,94	3,12

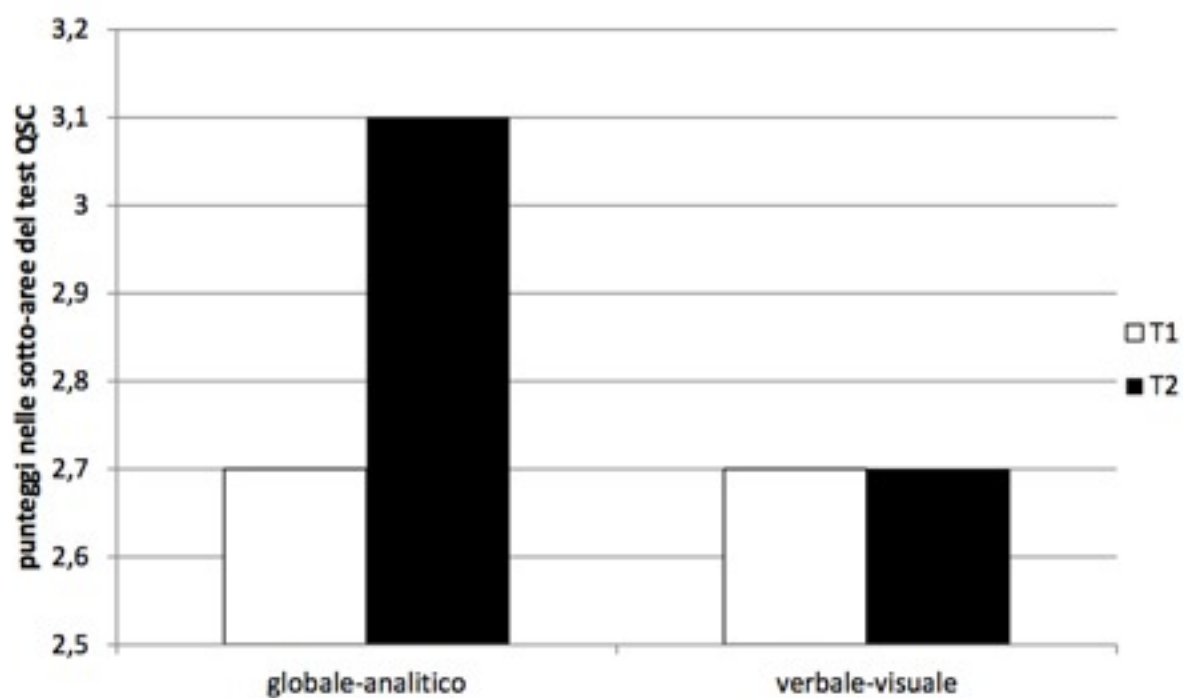


Grafico 1.2. Media dei punteggi nelle sotto-aree del test QSC di ciascun allievo in Pre e Post test: “globale-analitico” e “verbale-visuale”

	globale-analitico		verbale-visuale	
	t1	t2	t1	t2
M	2,74	3,09	2,74	2,7

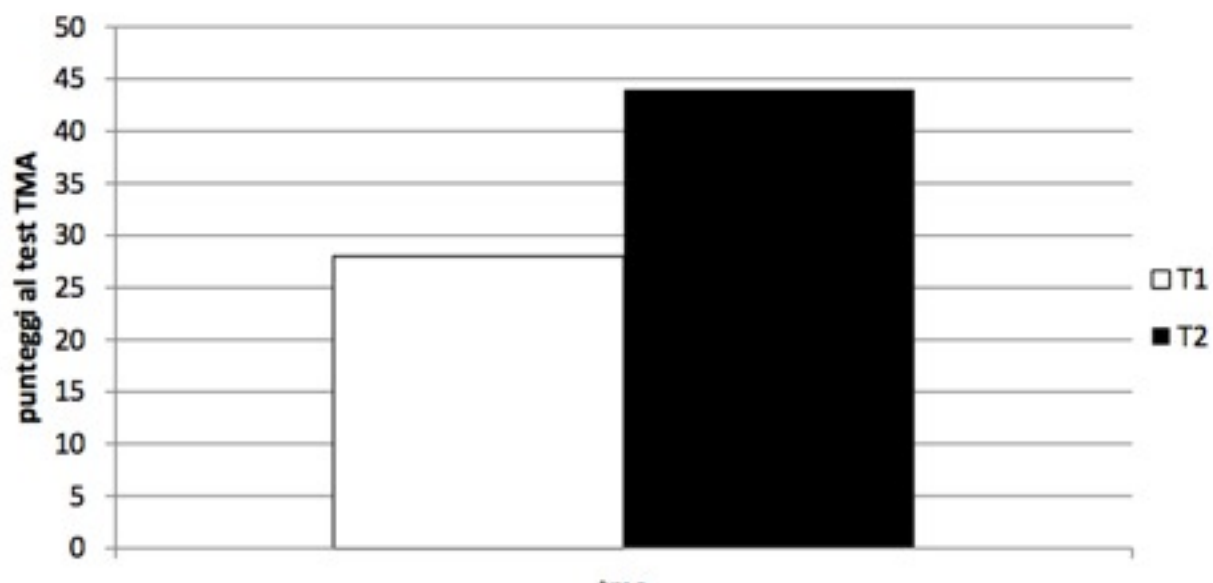


Grafico 1.3. Media dei punteggi nella sottoscala “Autostima Scolastica” del Test TMA di ciascun allievo in Pre e Post test.

sottoscala “Autostima Scolastica” del Test TMA		
	t1	t2
M	28,2	43,11

Part.	QAS										QSC								TMA	
	O		E		A		P		SM		s.c. globale				s.c.verbale				t1	t2
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2				
1	3,3	3,6	3,2	3,1	3,2	3,2	2,8	2,6	2,7	2,7	3,22	2,9	glob-anal.	anal.	2,78	2,3	verb-visivo	visivo	13% negativa	33% in media
2	3,8	3,4	2,8	3,2	3,2	3,1	2,8	3,5	2,9	3,9	2,11	3,1	anal.	glob-anal.	1,89	2,3	visivo	visivo	80% in media	80% in media
3	2,7	3,9	2,1	3,1	2,9	2,9	3,4	3,5	3,3	3,4	3	3	glob-anal.	glob-anal.	2,3	2,8	visivo	verb-visivo	56% in media	56% in media
4	3,9	4,3	2,8	2,4	4,4	2,7	3	3,2	3,4	2,6	2,78	3,1	anal.	anal.	3,22	1,9	verb-visivo	visivo	26% in media	8% liev neg
5	2	3	3,6	3	4	4,3	3,4	4,3	3,3	3,8	3,22	3,2	glob-anal.	glob-anal.	3,33	3	verb-visivo	verb-visivo	21% in media	66% in media
6	3,4	3,6	1,6	4,1	2,9	3,1	3	3,2	2,5	3,1	2,78	3,5	glob-anal.	glob-anal.	3	3,5	verb-visivo	verb-visivo	3% negativa	33% in media
7	2,9	3,3	2,7	3,3	2,9	3,2	2	1,9	2,9	2,9	2,22	2,7	anal.	glob-anal.	2,67	3	verb-visivo	verb-visivo	27% in media	60% in media
8	2,8	2,4	2	3,1	3,5	3,4	2,7	3	2,5	2,3	3	3,1	glob-anal.	glob-anal.	2,22	2,5	visivo	verb-visivo	16% negativa	26% in media
9	2,6	3,6	2,3	3,5	3,6	3,1	3	3,9	3	3,4	2,33	3,2	anal.	glob-anal.	3,22	3	verb-visivo	verb-visivo	12% negativa	26% in media

Discussione

L'analisi dei dati ci suggerisce alcune considerazioni sia rispetto alle ipotesi di fondo dello studio sia riguardo la risposta al training di partecipanti con similari caratteristiche cliniche. Come primo gruppo di considerazioni ci proponiamo di commentare i risultati dei partecipanti raggruppandoli o per etichetta diagnostica o per caratteristiche cliniche. Pur non potendo trarre conclusioni rispetto a gruppi o categorie ci pare interessante, viste le finalità applicative dello studio, analizzare come lo stesso training possa avere diversi effetti se utilizzato con allievi con caratteristiche differenti e come allievi con simile diagnosi possano reagire in modo diverso al medesimo training. I partecipanti 1,2 e 3 sono accomunati dalla diagnosi di DSA, i partecipanti 4,5 e 9 sono caratterizzati da un quadro clinico/comportamentale/motivazionale simile e i partecipanti 6,7 e 8 da difficoltà sociali e emotive. I partecipanti con diagnosi di DSA nella fase di baseline sono caratterizzati da una sostanziale incapacità di riportare, su richiesta, le informazioni studiate; tutti e tre gli

allievi riportano meno del 40% di informazioni rilevanti. Per quanto concerne il percorso del training, i dati evidenziano nei tre allievi con DSA grande variabilità nel trend, in particolare nel partecipante 2, ma un sostanziale miglioramento se vengono confrontate le prime misurazioni di baseline e il follow-up. Solo il partecipante 3 mostra un miglioramento che non permette comunque di raggiungere una performance sufficiente. Studi futuri potrebbero valutare quanto la componente di rievocazione verbale possa in qualche modo inficiare i dati; si potrebbe per esempio valutare se gli studenti sono in grado di discriminare le informazioni rilevanti senza rievocarle per via verbale. Per quanto riguarda l'autostima sembra essere corrispondente al miglioramento della capacità di studio, tra i punteggi degli allievi con DSA, migliora infatti in modo più consistente l'autostima dell'allievo 1 che ha ottenuto un miglioramento più significativo con un trend più stabile. I punteggi nell'approccio allo studio mostrano che questi studenti migliorano prevalentemente nelle scale di Organizzazione (O) e capacità di prepararsi ad una prova (P). Riteniamo che tale risultato sia riconducibile alla ripetizione di una routine sistematica di fronte al materiale di studio che abbia fornito loro una linea guida da seguire di fronte ad un testo. Lo stile cognitivo prevalente rimane lo stile visivo, coerentemente con quanto atteso in allievi con DSA, che memorizzano più agilmente tramite immagini.

Per quanto riguarda i partecipanti con scarsa motivazione, presenza di comportamenti oppositivi a scuola e basso rendimento scolastico (Partecipanti 4, 5 e 9) i dati raccolti durante il training mostrano un miglioramento nella capacità di studio, infatti tutti raggiungono il criterio. Per il partecipante 5, in generale uno dei trend più lineari ed evidenti, sembrerebbe che il training promuova in modo coerente una prassi di esercizio che arriva a perfezionare la ritenzione di informazioni rilevanti e la successiva esposizione. I dati riguardanti la performance del partecipante 9 mostrano quanto in assenza di una strutturazione del lavoro o di una sistematica erogazione di feedback la performance tenda ad essere variabile e peggiorare. Punteggi migliori anche per quanto riguarda l'autostima in questi partecipanti tranne l'allievo 4. Riteniamo che tale punteggio sia riconducibile ad una maggior consapevolezza del proprio limite (chiedeva spesso a fine prova: "Non è sufficiente, vero?"). I 3 partecipanti hanno affrontato malvolentieri i test cognitivi (lamentandosi e chiedendone spesso il senso) per cui non sappiamo quanto possano ritenersi attendibili. Nel test che indaga l'approccio allo studio sembrano mostrare un miglioramento solo nelle scale di organizzazione dell'attività (O) e capacità di prepararsi ad una prova (P). Negli stili cognitivi non si rilevano cambiamenti se non un maggiore equilibrio nella scala globale-analitica del partecipante 9. In generale considerando le performance degli allievi con le caratteristiche cliniche sopra elencate il

training sembrerebbe essere un validissimo strumento per chi ha delle caratteristiche attentive che non richiedono una costante presenza dell'educatore.

Relativamente agli allievi contraddistinti da difficoltà a livello socio-relazionale (6, 7, 8) è possibile osservare in tutti un miglioramento nelle abilità di studio. L'allieva 6, con un Bisogno Educativo Speciale, parte da una performance bassa, che riteniamo coerente con le difficoltà date dalla lingua, ma raggiunge il criterio e mantiene una performance sufficiente nel follow-up; in entrambi gli altri partecipanti viene raggiunto e mantenuto il criterio. Riteniamo che buone abilità prerequisite siano un buon predittore di efficacia del training che sembra fornire una routines di approccio allo studio e motivare allievi con abilità, ma senza un metodo o "fuori allenamento". I miglioramenti nei punteggi dell'autostima, anche in questi allievi, sembrano corrispondere al miglioramento della performance. Fare esperienza di un miglioramento nelle proprie abilità comportamentali sembra promuovere un miglioramento anche nella stima di sé come studenti. In particolare in questi studenti è stato osservabile entusiasmo di studiare in contrapposizione con le osservazioni riportate dalla famiglia che dichiarava diversi comportamenti di evitamento allo studio e continue lamentele per i compiti. Tutti loro sono inoltre migliorati nei punteggi delle scale del QAS, tranne la scala di Sensibilità Cognitiva, dove il miglioramento è più lieve. Anche l'equilibrio nell'utilizzo degli stili cognitivi risulta più completo in questi studenti si rivela infatti, nel post test, globale-analitico e verbale-visuale per tutti loro.

Per quanto concerne i risultati generali ai test cognitivi, il grafico 1 mette in evidenza miglioramenti nei punteggi di tutte le scale del Questionario sull'Approccio Cognitivo ad eccezione dell'Autovalutazione. Le differenze di punteggio più elevate tra il pre e il post test risultano nella capacità di organizzazione, nell'abilità di elaborazione e nella preparazione ad una prova. Riteniamo, come anticipato, che fornire una routine sistematica abbia promosso il miglioramento nella percezione degli studenti di come organizzarsi nello studio, di come elaborare i contenuti e di come esercitarsi in vista di una prova. Tuttavia segnaliamo la necessità, in fase di progettazione del training in futuro, di predisporre il materiale e il suo utilizzo in modo tale che lo studente possa autocorreggersi. Pensiamo che tale accorgimento possa influire positivamente sulle capacità di autovalutazione dello studente, promuovere la sua autonomia e diminuire la necessità di feedback da parte dell'operatore. Nel grafico 2 vengono evidenziati i punteggi ottenuti nelle 2 scale del Questionario sugli Stili Cognitivi; Il training sembra avere influito solo nella scala globale-analitica e aver dunque promosso una consapevolezza maggiore riguardo al materiale di studio nel suo complesso diversamente dallo stile prevalentemente

analitico emerso nella fase di pretest. Riteniamo che la velocità di implementazione del training abbia promosso una visione d'insieme del materiale di studio e non la dispersione sui dettagli, tipico atteggiamento di quando non è chiaro l'obiettivo.

È importante sottolineare che queste osservazioni indicano possibili percorsi di ricerca che devono essere ulteriormente verificati, attraverso studi strutturati su disegni sperimentali, coinvolgendo campioni ampi e significativi. Lo studio ha numerose limitazioni: gli strumenti di valutazione utilizzati (QAS e il QSC) sono stati di complessa compilazione da parte degli allievi, sono molto lunghi e i partecipanti si sono lamentati spesso della ripetitività di alcuni item; mancano strumenti che considerino gli effetti del training in contesti significativi come la scuola e la famiglia; la scelta di utilizzare la rievocazione libera orale e non valutare la possibile correlazione con la performance scritta e infine il disegno sperimentale è estremamente elementare e non consente di escludere nessun effetto alternativo (sono migliorati perché hanno iniziato un training? sono migliorati perché il materiale era strutturato ecc...). Nonostante numerosi limiti lo studio ci mette di fronte agli importanti effetti, metacognitivi e di performance, che una pratica ben strutturata promuove in studenti con un basso rendimento. In un momento storico in cui il nostro paese mostra il più alto tasso di abbandono scolastico in particolare nella fascia di età presa in considerazione dal nostro studio, ci sembra significativo dare rilevanza a strumenti concreti che promuovono cambiamenti importanti nel modo di studiare e nella valutazione di sé stessi come studenti.

CAPITOLO 5. Il parere dei genitori

5.1 Introduzione

La necessità di valutare la significatività sociale di un intervento sulle autonomie riguardanti i compiti a casa e lo studio, come quello proposto nei capitoli precedenti, ha messo in luce la scarsa disponibilità sul territorio italiano di uno strumento adeguato. L'importanza di raccogliere le esigenze e le percezioni dei genitori potrebbe inoltre essere particolarmente rilevante al fine di individualizzare meglio un eventuale trattamento.

L'ultimo studio del presente elaborato pone l'attenzione sugli strumenti esistenti a livello internazionale ed espone la traduzione in Italiano con relativa indagine pilota di standardizzazione di una checklist che si propone di indagare le abitudini nello studio degli adolescenti.

5.2 Homework Problem Checklist

L'Homework Problem Checklist (HPC, Anesko et al., 1987; Anesko e O'Leary, 1983) è un questionario parent-report comunemente impiegato come strumento di screening sulle problematiche nei compiti e come misura della performance relativa ai compiti (Langberg et al., 2010) e può inoltre essere utilizzato come misura dell'effetto di un trattamento (Kahle e Kelley, 1994). L'HPC viene somministrato ai soli genitori ed è composto di 20 item che riguardano comportamenti problematici specifici messi in atto da singoli studenti relativi al completamento dei compiti (Geary e Kelly, 2010). Questi item sono stati generati a partire da interviste con clinici, genitori, insegnanti di scuole elementari e sulla base di libri per genitori (Miller e Kelley, 1994). Il questionario è stato normalizzato utilizzando un campione di 319 bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni (Anesko et al., 1987). La letteratura ha ampiamente illustrato la sua affidabilità e validità (Epstein et al., 1993; Polloway et al., 1992; Power et al., 2006).

Ai genitori è chiesto di rispondere con che frequenza emergono i comportamenti problematici e i punteggi sono misurati su scala Likert a 4 punti da "mai" a "molto spesso". La coerenza interna degli item è molto alta ($\alpha = .91$; Anesko et al., 1987). I comportamenti problematici comprendono il fallimento nel portare a casa i compiti, ricordare quali compiti sono stati assegnati, evitare di fare i compiti, disattenzione e frustrazione quando si lavora, mancata restituzione di compiti completati a scuola. Power et al. (2006), attraverso un'analisi fattoriale, hanno dimostrato che l'HPC può identificare due fattori distinti della performance nei compiti sia nella popolazione generale che in

quella clinica. Il primo fattore si riferisce a problemi che insorgono durante il completamento dei compiti, il secondo fattore è legato a comportamenti di gestione dei compiti; entrambi questi fattori sono correlati con sintomi di disattenzione e di iperattività (Power et al., 2006; Langberg et al., 2010).

5.3 Homework Performance Questionnaire

Partendo dal presupposto che uno strumento come l'HPC abbia dei limiti (ovvero: l'età dei soggetti target, la sovrapposizione tra i comportamenti elencati e i sintomi dell'ADHD, la valutazione di disfunzionalità piuttosto che di aspetti funzionali, la non inclusione di una versione per insegnanti), Power et al. (2007) creano un questionario a partire da interviste e focus group con genitori e insegnanti, l'Homework Performance Questionnaire-Parent/Teacher Scale (HPQ-PS, HPQ-TS). Questo questionario è stato costruito per la valutazione della performance nei compiti per bambini dalla prima elementare alla terza media. Le scale del test escludono gli item collegabili ai sintomi dell'ADHD. La versione per genitori consta di 36 item, la versione per insegnanti consta, invece, di 22 item. Quattro item di ognuna delle due scale forniscono dati di natura qualitativa e non sono stati oggetto d'analisi statistica, per via del fatto che sono stati inseriti per facilitare la creazione di un progetto di intervento specifico.

Tramite analisi fattoriale, nell'HPQ-PS sono stati riscontrati tre fattori: 1) l'ingaggio/efficienza dello studente nel compito, che riguarda item che valutano il comportamento sui compiti (ad esempio, il bambino è pronto ad iniziare i compiti in orario, il bambino lavora stabilmente sul compito); 2) la competenza dello studente, che valuta la percezione dei genitori delle competenze dei figli nei compiti (ad esempio, il bambino capisce come svolgere il compito, i compiti sono facili per il bambino); 3) il supporto dell'insegnante, che include item che valutano il grado di collaborazione tra genitori e insegnanti in merito ai compiti (ad esempio, genitore e insegnante hanno le stesse aspettative, gli insegnanti comprendono le difficoltà legate ai compiti). Nell'HPQ-TS sono stati d'altra parte riscontrati due fattori: 1) l'autonomia dello studente, che include item che riguardano il comportamento legato ai compiti (ad esempio, organizza i materiali necessari, completa le assegnazioni in tempo); 2) la competenza dello studente, che valuta le capacità accademiche dello studente o l'adesione alle istruzioni date (ad esempio, è in grado di portare a termine le assegnazioni autonomamente, i compiti sono facili per il bambino). I coefficienti alpha variano da .77 a .82 per i tre fattori dell'HPQ-PS e da .86 a .90 per i due fattori dell'HPQ-TS. I risultati di Power e collaboratori (2007) mostrano che l'HPQ sia un

buon strumento di misura per la valutazione del funzionamento degli studenti nei compiti e dei fattori di contesto che possono influenzarne la performance. In uno studio su un caso singolo, Resnick e Reitman (2010) sostengono che l'HPQ fornisca informazioni utili sul comportamento problematico legato ai compiti e anche una stima del progresso percepito dai genitori in merito alla terapia effettuata sul figlio, anche se misure più dirette della performance nei compiti come il completamento e l'accuratezza dovrebbero arricchire la valutazione. L'HPQ è stato validato per studenti con ADHD mostrando ottima validità di costrutto (Mautone et al., 2012; Clarke et al., 2013; Pendergast et al., 2014).

5.4 Homework Management Scale

L'Homework Management Scale (HMS, Xu, 2008a) è un questionario di 22 item che riguardano la gestione dei compiti e l'abilità di auto-regolarsi. Le risposte sono definite su scala Likert a 5 punti da "mai" a "per abitudine". Il test è stato validato per la prima volta utilizzando un'analisi fattoriale esplorativa e confermativa somministrandolo a un campione di 987 studenti delle scuole superiori; in seguito sono stati riconfermati i fattori riscontrati con un campione di 884 studenti delle scuole superiori cinesi (Yang e Xu, 2014). L'HMS è stato validato anche somministrandolo a un campione di soggetti delle scuole medie (Xu, 2008b).

L'analisi fattoriale ha messo in luce l'esistenza di 5 fattori per la struttura dell'HMS: 1) la gestione dell'ambiente legato ai compiti (ad esempio, "trovare un area silenziosa per lo svolgimento dei compiti"); 2) la gestione del tempo ("stabilire delle priorità e programmare il lavoro"); 3) la gestione delle distrazioni ("interrompere i compiti per inviare o ricevere messaggi istantanei"), 4) il monitoraggio della motivazione ("trovare un modo per trovare i compiti di matematica interessanti"); 5) e il controllo delle emozioni ("mi dico di star calmo"). Riferendosi al primo studio americano (Xu, 2008a), il test ha ottenuto un coefficiente di affidabilità alfa per i 22 item di .88.

L'HMS sembrerebbe essere un valido strumento di misura per valutare l'abilità di autoregolazione e di autogestione dello studente riguardo ai compiti, anche se non si occupa di problemi nella realizzazione dei compiti e nel comportamento in classe legato ai compiti (Geary e Kelley, 2010).

5.5 Adolescent Homework Inventory

Gli item dell'Adolescent Homework Inventory (AHI-P/A, Geary e Kelley, 2010) sono stati creati a partire dall'analisi di alcune misure relative ai compiti già presenti in letteratura. L'intento delle autrici è stato quello di creare uno strumento self- e parent- report, valido sul fronte psicometrico, che valutasse i problemi che gli adolescenti incontrano nello svolgimento dei compiti, per come li intendono i genitori e per come li intendono i figli.

Per gli scopi di questo elaborato, si è scelto di trattare più dettagliatamente le analisi statistiche compiute dalle autrici.

La procedura sperimentale si è svolta in due fasi (1 e 2). Nella Fase 1 è stata condotta un'indagine pilota somministrando una prima versione dell'AHI-A ad un campione di 239 adolescenti da 11 a 18 anni ($M = 13.11$) e una prima versione dell'AHI-P a 309 genitori da 28 a 48 anni ($M = 45.30$).

La creazione di questa checklist ha comportato dapprima una fase di creazione e selezione degli item. In particolare, l'eliminazione di alcuni item è stata ipotizzata valutando: gli item estremi nel campo di variazione, la correlazione item-totale, la correlazione inter-item e il loro effetto sul coefficiente alfa. Nessun item è stato rimosso in questa fase, sia perché i valori del campione concernenti lo status socio-economico non erano simmetrici (con un'influenza sui valori degli item associati a questa variabile), sia perché le correlazioni riscontrate erano accettabili (DeVellis, 1991).

Per la verifica della validità di costrutto, è stata attuata un'analisi fattoriale esplorativa con la metodologia di estrazione dei fattori dell'Analisi delle Componenti Principali con metodo di rotazione dei fattori Varimax e quindi una rotazione ortogonale. Gli item senza risposta sono stati valutati con il valore medio, perché i dati sembravano mancare completamente a random (Downey e King, 1998; Raymond e Robert, 1987). I criteri per costituire un fattore con un set di item sono stati: un autovalore maggiore o uguale a 1, una struttura semplice, una buona relazione teoretica (Comrey e Lee, 1992). Inoltre è stato effettuato uno Scree Test (Cattell, 1966) per verificare il numero di fattori da estrarre. La prima versione dell'AHI-P ottenuta constava di 58 item che hanno spiegato il 44.1% della varianza, mentre la prima versione dell'AHI-A constava di 54 item che hanno spiegato il 36.6% della varianza. Gli item con saturazione sul fattore uguale o inferiore a .39 sono stati rimossi (Floyd e Widaman, 1995).

Queste procedure hanno permesso di riscontrare tre fattori, simili per entrambi i test: 1) comportamento negativo sui compiti, che include item come "si distrae/mi distraigo facilmente durante i compiti"; 2) comportamento proattivo, che include item come

“organizza/organizzo lo zaino per il giorno successivo”; 3) contingenze genitoriali, che include item come “è premiato/sono premiato per lo svolgimento dei compiti a casa”. Entrambi i test hanno mostrato un’elevata coerenza interna (per l’AHI-P, $\alpha = .96$; per l’AHI-A, $\alpha = .94$), suggerendo la possibilità di una ridondanza tra gli item. La coerenza interna tra i fattori variava da .94 a .52 per i fattori dell’AHI-P e da .91 a .83 per i fattori dell’AHI-A. In questa fase, si sarebbero potuti rimuovere 6 item dall’AHI-P e 2 dall’AHI-A per aumentare l’affidabilità dei fattori, tuttavia nessun item è stato eliminato per via dell’asimmetria del campione sul piano socio-economico.

Nella fase successiva della ricerca (Fase 2), le autrici hanno condotto un’ulteriore indagine per verificare l’affidabilità e la validità delle due versioni dell’AHI. In questa indagine entrambe le scale sono composte da 61 item. Le procedure effettuate hanno compreso un’analisi fattoriale confermativa, analisi della validità di costrutto e della coerenza interna. Il test è stato somministrato a un campione di 44 adolescenti da 11 a 15 anni e a 63 genitori di età compresa tra i 27 e i 55 anni ($M = 38.57$).

Sono state attuate sei analisi fattoriali confermative, basate sul modello teorico ricavato con l’analisi esplorativa, su ogni fattore, per vedere quali item sono pertinenti a quale fattore. È stato utilizzato il metodo della Massima Verosimiglianza per i dati mancanti. Per valutare la bontà dell’adattamento sono stati impiegati i seguenti indici: test del chi quadrato, RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index)¹³. Il grado di adattamento riscontrato è stato scarso, il che può essere spiegato dalla ristrettezza dei dati sottoposti ad analisi. Il peso di ogni item nella regressione è stato quindi rivisto per ogni fattore per valutare se ci fossero item da eliminare in analisi successive.

In questa fase sperimentale, è stata calcolata la validità di costrutto di entrambe le checklist somministrando ai soggetti anche l’HPC (Anesko et al., 1987). Misurando costrutti simili, l’AHI-P/A si è correlato positivamente con l’HPC e questo ha dimostrato una buona validità convergente (per l’AHI-P, $r = .86$, $p < .01$; per l’AHI-A, $r = .73$, $p < .01$; le correlazioni tra AHI-P e AHI-A non erano significative) .

Anche in questa Fase è stata attuata una verifica della coerenza interna, con la stessa metodologia dell’analisi esplorativa. Per l’AHI-P, il coefficiente alfa totale è stato di .95, mentre per l’AHI-A è stato di .93; questo potrebbe indicare una ridondanza tra gli item. Sei item potrebbero essere rimossi dall’AHI-P mentre quattro item potrebbero essere eliminati dall’AHI-A per aumentare la coerenza interna. Per l’AHI-P la coerenza interna tra fattori variava da .94 a .34, mentre per i fattori dell’AHI-A variava da .91 a .75.

Sette item sarebbero potuti essere tolti dall'AHI-P mentre quattro dall'AHI-A per aumentare la coerenza interna dei fattori individuali.

In conclusione, i risultati ottenuti forniscono un preliminare supporto alla validità e all'affidabilità di entrambe le scale dell'AHI. Questo strumento, inoltre, sembrerebbe fornire il vantaggio, rispetto ad altre misure di costrutti simili, di considerare il comportamento di studio e il comportamento in classe degli adolescenti coinvolti. Tuttavia, è opinione delle autrici che il limite maggiore di questo studio sia nel campione: asimmetrico sul piano socio-economico, troppo eterogeneo a livello di età nell'analisi fattoriale esplorativa e in generale troppo ristretto per mostrare un buon adattamento nell'analisi confermativa. Pertanto sono auspicabili ulteriori indagini che si estendano a un maggior numero di persone.

5.6 Lo sviluppo della versione italiana dell'AHI

Come precedentemente asserito, tanto quanto la relazione tra homeworks e successo scolastico aumenta con l'aumentare dell'età e della classe a cui si appartiene, anche le emozioni negative associate ai compiti e il mancato completamento degli stessi tendono ad aumentare con il progredire degli studenti lungo il percorso scolastico. Oltre ad essere sporadiche, le misure delle problematiche legate ai compiti a casa più citate in letteratura spesso non comprendono il comportamento in aula e quello di studio.

Sono queste le premesse che hanno spinto alla realizzazione dell'Adolescent Homework Inventory (Geary e Kelly, 2010), la checklist per la misura delle problematiche nei compiti degli adolescenti. Le stesse esigenze, sul territorio italiano, hanno spinto la realizzazione della traduzione dello strumento. L'adattamento in italiano di un test non richiede semplicemente la traduzione letterale degli item, perché, oltre a una traduzione meticolosa dall'originale, occorre valutare le proprietà psicometriche, le norme e tutte le caratteristiche del test che dovrebbero essere state dimostrate per la versione originale (Chiorri, 2011).

La traduzione di un questionario in un'altra lingua può comprometterne la validità (Verticchio Vercellin et al., 2012), intesa come la "misura in cui uno score significa quello che è supposto che significhi" (Gandek e Ware, 1998; Hays e Hadorn, 1992). La validità di un questionario è compromessa se le categorie di domande e risposte non hanno lo stesso significato per i soggetti e per i ricercatori e anche se la versione originale e quella tradotta non corrispondono (Groenvold et al., 1997). Anche dopo un adeguato processo di traduzione in un'altra lingua, il questionario tradotto deve essere validato nuovamente per dimostrare che sia equivalente all'originale (Patrick et al., 1994). Di conseguenza,

l'adattamento tra culture diverse di un questionario necessita che le proprietà psicometriche del questionario stesso siano stabilite nuovamente nel nuovo contesto culturale e linguistico (Guillemin et al. 1993).

L'obiettivo del presente studio è di formulare un'indagine pilota verso la standardizzazione di una checklist tradotta in italiano che possa indagare le abitudini per quanto riguarda lo studio e i compiti a casa dal punto di vista degli studenti e delle loro famiglie. In questo modo, oltre a disporre di uno strumento che possa suggerire linee di intervento si presume la possibilità di valutare l'efficacia di un eventuale trattamento. Lo studio effettuato costituisce un'indagine pilota per la validazione della versione italiana della checklist Adolescent Homework Inventory (Geary e Kelly, 2010).

5.7 Verso la standardizzazione: lo studio sperimentale

5.7.1 Partecipanti

I partecipanti a questo studio pilota sono stati 31 adolescenti e 31 genitori, per un totale di 62 test validi. L'età del campione degli adolescenti varia da 12 a 16 anni ($M = 12.81$; $DS = .95$), con 19 maschi (61.3%) e 12 femmine (38.7%), con complessivamente 25 adolescenti di nazionalità italiana (80.6%). L'età del campione dei genitori varia da 36 a 54 ($M = 44.39$; $DS = 4.97$); al questionario hanno risposto 27 madri (87.1%) e 4 padri (12.9%). Il grado di istruzione dei genitori varia dal diploma di scuola media alla laurea quinquennale con specializzazione. Il dato più frequente è il diploma di scuola superiore, un dato riportato dal 45.2% delle madri e dal 41.9% dei padri. I dati relativi alla popolazione campionaria sono riportati in dettaglio nelle tabelle presenti in Appendice A, il questionario relativo ai dati demografici si può trovare in Appendice B.

5.7.2 Materiali e strumenti

Ai partecipanti è stata somministrata la versione in italiano, in corso di studio, dell'Adolescent Homework Inventory (Geary e Kelly, 2010), nella sua duplice versione per genitori e per adolescenti. Il Questionario di valutazione delle autonomie di studio (Versione per Genitori) è costituito da 38 item ed è stato compilato dai genitori degli adolescenti. Ogni item è valutato su una scala Likert a 5 punti, da "mai vero" a "sempre vero", che indica quanto sia stata vera quell'affermazione durante il mese precedente. Nella Versione per genitori è inoltre presente un questionario demografico, che ha fornito

dati qualitativi (ad esempio, professione del genitore). Il questionario demografico è stato creato sulla falsariga di quello presentato dalle autrici (Appendice B). Il Questionario di valutazione delle autonomie di studio (Versione per adolescenti) è costituito da 39 item ed è stato compilato dagli adolescenti. Ogni item è valutato su una scala Likert a 5 punti, da “mai vero” a “sempre vero”, che indica quanto sia stata vera quell’affermazione durante il mese precedente.

Coerentemente con la versione originale del test, ogni questionario può essere descritto in base a tre sottoscale: 1) comportamento negativo sui compiti (CN, ad esempio “Rimanda/Rimando l’inizio dei compiti”); 2) comportamento proattivo (CP, ad esempio “Scrivo/Scrivo con precisione i compiti assegnati”); 3) contingenze genitoriali (CPA, ad esempio “Viene premiato quando studia” oppure “Preferisco aiuto/indicazioni di un adulto per completare i compiti”).

5.7.3 Procedura

La prima fase di quest’indagine pilota riguarda il processo di traduzione e backtranslation del questionario oggetto di analisi. Il processo di adattamento in italiano ha previsto le seguenti fasi: traduzione dall’inglese, valutazione della comprensione degli item, nuova traduzione in inglese, sviluppo di una versione consensuale e valutazione formale della sua validità e affidabilità (ad esempio, Hunt et al., 1991).

In particolare, due persone bilingue hanno tradotto la checklist dall’inglese all’italiano, valutando la difficoltà e prediligendo una traduzione concettuale piuttosto che letterale. Successivamente, cinque adolescenti e cinque genitori hanno letto la traduzione per valutarne la chiarezza. In seguito, un bilingue, madrelingua inglese, ha effettuato la traduzione dall’italiano all’inglese in modo indipendente, per valutarne l’equivalenza con la versione originale. Infine, cinque professionisti del settore ne hanno giudicato la corrispondenza del contenuto. La metodologia impiegata è coerente con quanto espresso dalle linee guida dell’International Testing Commission (Hambleton et al., 2005).

Il campione degli adolescenti è stato estratto da una scuola secondaria di primo grado di Parma, con la collaborazione del Dirigente Scolastico, che ha coinvolto due classi, una seconda e una terza, a cui proporre questa indagine. Il progetto è stato preventivamente presentato al collegio docenti e ai genitori, i quali hanno firmato un consenso informato per la partecipazione dei figli allo studio. Ai genitori è stata fatta recapitare una copia del test tramite procedure interne scolastiche, come una comune circolare da firmare che i figli portano a casa da scuola. Agli adolescenti il questionario è stato direttamente

somministrato in un'aula della scuola gentilmente concessa dal Dirigente Scolastico per l'occasione, durante l'orario scolastico. Ogni somministrazione ha richiesto pochi minuti, in media dieci minuti, limitando al minimo l'assenza dello studente dalla classe. A ogni ragazzo il questionario è stato presentato seguendo le medesime modalità: una breve presentazione, una sommaria descrizione del questionario e di come si compila, una rassicurazione sulla privacy e sull'assenza di risposte giuste o sbagliate. Quando gli item non erano chiari, ad esempio per una terminologia difficile, è stata fornita una spiegazione cercando di non influire sulle risposte.

Per gli scopi di questa ricerca, sono stati considerati i questionari che sono stati compilati nella duplice versione per genitori e per adolescenti, pertanto sono stati esclusi i questionari completati nella sola versione per genitori. Per la classe terza, sono stati recapitati 20 questionari nella versione genitori, di cui 4 sono stati esclusi (mortalità = 20%), o per l'assenza della firma sul modulo del consenso informato dei figli (3 questionari) o per mancata compilazione (1 questionario). Per la classe seconda, sono stati recapitati 21 questionari nella versione genitori, di cui 5 sono stati esclusi (mortalità = 23.8%), o per l'assenza della firma sul modulo del consenso informato (3 questionari), o per mancata compilazione (1 questionario), o per esplicito dissenso alla partecipazione al progetto (1 questionario). I questionari nella versione adolescenti sono stati somministrati a 15 studenti della classe terza, infatti in questa classe una persona ha rifiutato di partecipare. Nella classe seconda sono state intervistate 16 persone. La percentuale complessiva della mortalità dei dati ammonta al 22.5%.

In sinergia con le procedure statistiche operate dall'autrice della versione originale del test (Geary e Kelly, 2010), per la validazione del Questionario di valutazione delle autonomie di studio (Versione per Genitori/Adolescenti) sono state osservate le statistiche descrittive del campione oggetto d'analisi. Successivamente, è stata attuata un'indagine per verificare la coerenza interna degli item dei questionari. Infine, sono state effettuate le correlazioni tra le due versioni dei questionari e tra le tre sottoscale dei questionari.

Occorre precisare che l'indagine esplorativa tramite la metodologia dell'analisi fattoriale, come quella attuata dalle autrici della versione originale, è attualmente in programmazione presso il gruppo di ricerca dell'Università di Parma. L'indagine pilota presentata in questa fase permette il coinvolgimento di un campione troppo piccolo per effettuare un'analisi esplorativa valida statisticamente.

5.7.4 Risultati

La tabella n°1 mostra le medie e deviazioni standard del Questionario di valutazione delle autonomie di studio-Versione per Genitori, sia per la scala globale (M = 102.55; DS = 18.08), che per le singole sottoscale: comportamento negativo (CN) (M = 39.95 e DS = 10.25), comportamento proattivo (CP) (M = 45.53 e DS = 9.52), contingenze parentali (CPA) (M = 17.92 e DS = 3.32).

	M	DS
Comportamento Negativo	39,95	10,25
Comportamento Positivo	45,53	9,52
Contingenze Genitoriali	17,92	3,32
Tot P	102,55	18,08

. Tab.1. Medie e deviazioni standard del Questionario di Valutazione per l'autonomia allo studio Versione per Genitori e delle relative sottoscale.

La tabella n°2 mostra le medie e deviazioni standard del Questionario di valutazione delle autonomie di studio-Versione per Adolescenti, sia per la scala globale (M = 87.61 e DS = 17.72), che per le singole sottoscale: comportamento negativo (CN) (M = 34.80 e DS = 8.38), comportamento proattivo (CP) (M = 40.31 e DS = 9.77) e contingenze genitoriali (CPA) (M = 13.38 e DS = 3.83).

	M	DS
Comportamento Negativo	34,80	8,38
Comportamento Positivo	40,31	9,77
Contingenze Genitoriali	13,38	3,83
Tot S	87,61	17,72

. Tab.2. Medie e deviazioni standard del Questionario di Valutazione per l'autonomia allo studio Versione per Adolescenti e delle relative sottoscale.

Per la verifica dell'attendibilità è stata valutata la coerenza interna degli item attraverso il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach. I punteggi sono buoni per ogni sottoscala. Nella Versione per Genitori, nella sottoscala del comportamento negativo (CN) $\alpha = .870$; nella sottoscala del comportamento proattivo (CP) $\alpha = .810$; nella sottoscala delle contingenze genitoriali (CPA) $\alpha = .825$. Nella Versione per Adolescenti, nella sottoscala del comportamento negativo (CN) $\alpha = .834$; nella sottoscala del comportamento proattivo (CP) $\alpha = .780$; nella sottoscala delle contingenze genitoriali (CPA) $\alpha = .639$.

Al fine di verificare se esiste una relazione tra le sottoscale della Versione per Genitori e quelle della Versione per Adolescenti del Questionario di Valutazione per l'autonomia allo studio è stata condotta un'analisi correlazionale di Pearson. Una correlazione positiva significativa è stata trovata tra la scala globale della versione dei genitori (TotP) e il totale della versione per adolescenti (TotS) è risultata significativa ($r = .478$, $p < .01$).

Come visibile dalla tabella n°3, le correlazioni interne ottenute tra la scala globale della versione genitori e le relative sottoscale sono risultate tutte e tre significative ($p < .01$ per tutte le sottoscale).

Nella medesima tabella sono rappresentate anche le correlazioni interne ottenute nella versione degli adolescenti: anche in questo caso i risultati hanno dato luogo a tre correlazioni significative ($p < .01$ per tutte le sottoscale).

Tab.3. I risultati dell'analisi correlazionale

	Tot P	Tot S	CNp	CPp	CPAp
Tot P	1	,478**	,891**	,849**	,594**
		,007	,000	,000	,001
Tot S	,478**	1	,526*	,286	,402*
	,007		,012	,156	,037
CNs	,408*	,883**	,623**	,183	,372
	,023	,000	,002	,370	,056
CPs	,322	,883**	,380	,187	,277
	,089	,000	,081	,370	,171
CPAs	,435*	,585**	,307	,415*	,374
	,014	,001	,165	,035	,055

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

5.7.5 Discussione

L'obiettivo dell'elaborato è stato di avviare un'indagine pilota che contribuisse alla validazione in italiano di un test già in uso negli Stati Uniti, l'Adolescent Homework Inventory P/A (Geary e Kelly, 2010). Questo test è finalizzato ad ottenere una misura delle eventuali problematiche che possono insorgere quando gli studenti sono chiamati a svolgere i loro homeworks. Per quanto nella letteratura statunitense esistano già delle misure di questi fattori, spesso esse non includono il comportamento attuato dai ragazzi in classe collegabile al completamento dei compiti. La letteratura italiana sembrerebbe essersi scarsamente concentrata sulle tematiche oggetto d'analisi. Per questo si è proceduto a una traduzione valida del test, seguendo le indicazioni presenti nel contesto scientifico italiano (Chiorri, 2011). La somministrazione del test così tradotto a un campione ristretto in un'indagine preliminare potrebbe consentire di gettare le basi per una successiva indagine più complessa che coinvolga un campione più ampio.

Un'indagine pilota, infatti, contribuisce a formulare ipotesi, porsi nuove domande di ricerca e valutare eventuali criticità da risolvere prima dell'inizio di una ricerca sperimentale.

I risultati ottenuti nella verifica dell'attendibilità lasciando intendere che i soggetti abbiano risposto con un atteggiamento coerente riguardo a ciascun item e a ciascuna sottoscala. I punteggi alti nell'alfa di Cronbach permettono di concludere che ciascun item dia un reale

contribuito alla misura del costrutto in esame e che nell'insieme tutti gli item si riferiscono allo stesso costrutto. L'unica perplessità in tal proposito è data dalla scala CPAs: il valore di alfa ottenuto è ritenuto accettabile (alfa = .639), ma in una condizione limite.

Dai risultati è emersa una significativa correlazione tra i punteggi complessivi delle due versioni dei questionari. Questo dato potrebbe lasciar supporre che entrambi i genitori e gli adolescenti valutino in modo simile le autonomie di studio.

Per ogni versione del test, le correlazioni tra il punteggio complessivo e ognuna delle tre sottoscale del test sono risultate significative (per ogni punteggio si veda la tabella n°3). Questo potrebbe essere indicativo della affidabilità del test nel misurare il comportamento negativo, il comportamento proattivo e le contingenze parentali legate alle attività di studio. Un fattore di criticità dell'elaborato è senza dubbio la ristrettezza del campione, pertanto le conclusioni sopra riportate andrebbero prese con una certa cautela. Dalle analisi descrittive emerge infatti una deviazione standard molto elevata, che desta perplessità sull'attendibilità dei risultati. D'altra parte è assai probabile che, aumentando la numerosità del campione, la deviazione standard si riduca.

Un ulteriore aspetto di criticità potrebbe essere legato al fenomeno della desiderabilità sociale, con cui si cerca di dare risposte più socialmente accettabili rispetto ad altre, che potrebbe minare l'attendibilità complessiva dei risultati. Questo fenomeno fa supporre che, in un'eventuale ricerca futura, l'autosomministrazione anonima del test potrebbe ridurre l'effetto distorsivo nei risultati conseguiti.

L'ultimo aspetto di criticità che si può considerare in questa sede è legato a variabili di natura culturale. Un item come il 35 della Versione per Adolescenti e il 34 della Versione per Genitori ("Utilizza/Creo flash cards per prepararsi/prepararmi a verifiche o interrogazioni") interroga il soggetto sull'utilizzo di "flash card" come metodologia di studio. In sede di somministrazione, solo una studentessa ha dichiarato di sapere cosa fossero le flash card e solo un altro studente ha capito di cosa si parlasse in seguito a una breve spiegazione fornita dal somministratore del test. È possibile che questa metodologia sia impiegata con maggiore frequenza nel contesto scolastico americano piuttosto che in quello italiano. Inoltre, la differenza culturale potrebbe anche essere chiamata in causa notando che nell'indagine pilota esiste una correlazione significativa tra il punteggio ottenuto dagli studenti e quello ottenuto dai loro genitori, mentre nell'indagine compiuta dalle autrici del test originale tale correlazione non è significativa. Infatti, potrebbe essere interessante comparare la quantità di tempo che i genitori italiani dedicano ai loro figli per sostenerli nei compiti rispetto alla quantità di tempo trascorsa dai genitori statunitensi. Maggiore è il tempo dedicato, ipoteticamente maggiore è la concordanza delle opinioni a

riguardo. In futuro potrebbe essere auspicabile raggiungere un campione sufficientemente esteso e sufficientemente eterogeneo per le caratteristiche demografiche, quali il genere, l'età, la nazionalità e il livello socio-culturale della famiglia di origine, in modo da rendere più facilmente generalizzabili i risultati ottenuti. Un campione così ampio potrebbe permettere un'analisi delle proprietà psicometriche più approfondite e una standardizzazione del questionario.

5.8 Conclusione e dati aneddotici

Tra i punti di forza del presente studio può essere considerato in primo luogo l'interesse per la cosiddetta psicologia normale, dato che le problematiche nello svolgimento dei compiti sono una tematica così comune da essere oggetto d'attenzione per insegnanti e genitori anche quando i bambini sono molto talentuosi (Worrell et al., 1999). La ricerca in questo ambito non ha che da continuare ad estendersi, costituendo un potenziale punto di contatto tra l'universo psicologico e quindi scientifico con quello scolastico. I compiti a casa si situano all'incrocio tra casa e scuola (Hoover-Dempsey et al., 1995), costituiscono un processo sfaccettato che coinvolge un complesso sistema di interazioni tra i due contesti e di protagonisti in ognuno di loro (Warton, 2001).

Un vantaggio importante nel questionario che si propone in questa sede è che si concentra su ciò che lo studente fa piuttosto che chiamare in causa variabili difficili da osservare, massmediaticamente eclatanti, come la gioventù bruciata. Anche per questo il test presenta delle strette implicazioni a livello pratico. Basti solamente pensare al beneficio che si trarrebbe dall'indicare una chiara baseline dei comportamenti target su cui si vuole intervenire in uno dei popolosissimi doposcuola del Paese.

La ricerca futura potrebbe concentrare maggiormente le risorse per ottenere strumenti di misura sempre più precisi della dimensione del learning oltre che dell'achieving (Kohn, 2006). Forse per questo un test che valuta le problematiche legate ai compiti a casa potrebbe essere integrato con test che valuta strategie di memorizzazione e apprendimento, un'integrazione tra le due componenti potrebbe essere di reciproco beneficio per avere un quadro più completo della persona sulla quale ipoteticamente si interviene. Questa corrente di studi è già oggetto di analisi da parte dei ricercatori italiani (ad es., Cornoldi, 1995), che tuttavia sembrerebbero non aver centrato la dissertazione sulla dimensione dei compiti a casa.

Il questionario oggetto d'analisi non presenta una versione per i docenti, che pure sono coinvolti nel processo legato agli homeworks, sia perché il comportamento in classe ha

ripercussioni sullo svolgimento dei compiti (Geary e Kelly, 2010), sia perché alcuni studenti non possono giovare dell'aiuto genitoriale e per questo si rivolgono ad insegnanti e ai programmi di doposcuola (Cosden et al., 2001). Per questo, in futuro, potrebbe essere di beneficio estendere la ricerca sulle problematiche dei compiti a casa anche ai professori, come già alcuni ricercatori hanno fatto (ad es., Power et al., 2007).

Un problema nella stesura dell'elaborato riguarda la scarsità di articoli sul tema dei compiti a casa nella letteratura italiana. Per quanto sia frequente il riferimento alla dimensione dell'apprendere, trattata spesso esclusivamente sotto l'aspetto psicopatologico, sembrerebbe che la ricerca in Italia non abbia approfondito l'aspetto comportamentale legato ai compiti a casa, che caratterizza una buona parte della vita di ogni studente italiano. Inoltre, nell'eseguire una ricerca bibliografica su questo tema, risultano immediatamente evidenti alcune difficoltà terminologiche. Ad esempio, nell'universo della letteratura psicologica, quando si parla dei compiti a casa spesso si intende la tecnica psicoterapeutica largamente utilizzata in differenti approcci teorici, che consiste infatti nell'assegnare compiti comportamentali ai pazienti. D'altra parte, una certa difficoltà terminologica sembrerebbe essere presente anche nel contesto statunitense, dove autori diversi hanno dato definizioni diverse dei fattori oggetto d'analisi e pertanto risulta difficile generalizzare i risultati o tracciare linee guida applicative (Cooper et al., 2006).

Entrando in merito al test utilizzato, si potrebbe ipoteticamente valutare una tendenza generale nel senso comune ad utilizzare come sinonimi il verbo studiare con quello di fare i compiti e questo potrebbe complicare la ricerca sia perché è più difficile condividere le informazioni con altri ricercatori interessati a solo uno dei due differenti temi, sia perché è presumibilmente più difficile rispondere a un test senza possedere un'accurata oculatezza semantica (spesso impossibile da ottenere). In tal caso, sembrerebbe comunque necessario considerare la confusione che uno studente potrebbe fare durante la compilazione del test, qualora ritenesse che con compiti si intenda compiti in classe e non a casa. Questa riflessione sembra evidente quando gli item parlano infatti genericamente di compiti e non specificano compiti a casa.

Più in particolare, alcuni item della Versione per Adolescenti hanno destato alcune perplessità in sede di somministrazione. Occorre premettere che quanto segue si riferisce esclusivamente al campione oggetto d'osservazione. L'item 28 ("Non riesco a trovare dove ho scritto il compito a casa") è apparso poco chiaro perché non specifica se non si trova il compito svolto o il compito assegnato. Gli item 5 ("Rimando l'inizio dei compiti") e 18 ("Svolgo i compiti in ritardo") sarebbero stati valutati come meno rilevanti, scarsamente ancorati alla quotidianità degli studenti, perché non sembrerebbe esserci una tendenza

centrale chiara sull'orario prestabilito per fare i compiti. Per questo il ritardo sull'inizio dei compiti non sembrerebbe essere percepito come potenzialmente problematico. L'item 13 ("Faccio il minimo indispensabile per completare i compiti a casa") ha destato alcuni dubbi in quanto è stato ritenuto un item ambiguo, perché può esprimere sia una strategia iper-efficace per completare i compiti sia un'attitudine di scarso interesse nei confronti degli stessi. Infine, l'item 35 ("Creo flash card per prepararmi a verifiche o interrogazioni"), a cui si è già accennato, è stato da subito valutato come una minaccia alla validità interna del test. Tuttavia, essendo un'indagine pilota, è stato possibile convertire questa minaccia in risorsa, chiedendo agli studenti di esprimere liberamente le loro preferenze in merito alle strategie di apprendimento più comunemente utilizzate. Forse un'ulteriore esplorazione sulle strategie di studio o di realizzazione dei compiti a casa, la valutazione di strategie funzionali o meno, può rappresentare uno stimolo per la ricerca futura.

Bibliografia

Abby A., Carnine D., Gersten R. Instructional strategies for studying content area texts in the intermediate grades. *Reading Research Quarterly* (1982): 27-55.

Alanne, N., e Macgregor, R. (2007). Homework: The upsides and downsides – towards an effective policy and practice in Australian schools. Consultato il 02/11/2013 da <http://members.optushome.com.au/pandc-nsregion/Homework.pdf>.

Albanese O., Doudin P. A., e Martin D. (2003). *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.

Alexander, D. Ferrante (1985). The effect of study skills training on learning disabled students' retelling of expository material. *Journal of applied behavior analysis* 18.3: 263-267.

Anderson, T.H. (1979), Study skills and learning strategies. In H.F. O'Neil e C.D. Spielberg (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.

Andreani Dentici, O. (1998). Psicologia e scuola. *Giornale italiano di psicologia*, 25(2), 227-238.

Anesko, K. M. & O'Leary, S. G. (1982). Effectiveness of brief parent training for the management of children's homework problems. *Child and Family Behavior Therapy*, 4 (2), 112-122.

Anesko, K. M., & Levine, F. M. (1987). *Winning the homework war*. New York: Simon and Schuster.

Anesko, K. M., Schoiock, G., Ramirez, R., e Levine, F. M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.

Balli, S. J., Demo, D. H., e Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 149-157.

Bembenutty, H. (2011). The last word: An interview with Harris Cooper-Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 342–351.

Bembenutty, H. (2011a). The first word: Homework's theory, research, and practice. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 185–192.

Bembenutty, H. (2011b). The last word: An interview with Harris Cooper—Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 342–351.

Boscolo P. (1997). *Psicologia dell' apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.

Bracken, B. A. (2003). *Test TMA: Valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.

Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106.

Bryan, T. e Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into Practice*, 43(3), 213-219.

Bryan, T., e Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and middle school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488–499.

Callahan, K., Rademacher, J. A., e Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.

Canadian Council on Learning (2009). A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement. Consultato il 02/12/2013, da http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SystematicReviews/SystematicReview_HomeworkApril27-2009.pdf.

- Carr, N. S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Carrington, P., Lehrer, P. M., & Wittenstrom, K. (1997). A children's self-management system for reducing homework-related problems: Parent efficacy ratings. *Child & family behavior therapy*, 19(1), 1-22.
- Cattell, R. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. In R.B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (174-243). Chicago: Rand McNally.
- Celi, F. e Fontana, D. (2007). *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*. Milano: McGraw-Hill.
- Celi, F. e Fontana, D. (2010). *Psicopatologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill.
- Chen, C., e Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child development*, 551-561.
- Chiorri, C. (2011). Teoria e tecnica psicometrica. *Costruire un test psicologico*. Milano: McGraw-Hill.
- Clarke, A. T., Marshall, S. A., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Jones, H. A., Costigan, T. E., et al. (2013). Parent Attendance and Homework Adherence Predict Response to a Family–School Intervention for Children With ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 0(0), 1-10.
- Comrey, A.L. e Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.85-91.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman, Inc.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3).

Cooper, H., Robinson, J.C. e Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62.

Corno, L., e Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare*. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., P. E. Tressoldi, and N.Perini (2010). Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani. Nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT. *Dislessia 7*: 89-100.

Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A., e Macias, S. (2001). When homework is not home work: after-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.

Craik, F.I.M. e Lockhart, R.S. (1972), Levels of processing: a frame-work for memory research, *Journal of learning and verbal behaviour*, vol. 11, pp. 671-684.

Cukras GG 2006. *The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students* *College Teaching*, 54(1): 194-197.

Daly E.J., Martens B.K., Hamler K.R., Dool E.J., Eckert T. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis* n.1, 32, 83-94.

Dazzi, C. e Pedrabissi, L. (2006). Motivazione intrinseca ed estrinseca e disagio scolastico: un contributo alla validazione del test Perché studio?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(2), 209-224.

De Beni, R. e Moè, A. (1996). Stile attributivo e abitudini di studio: confronto tra soggetti normali e con difficoltà di apprendimento. *Orientamenti Pedagogici*, 43(225), 477-478.

De Beni, R. e Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

De Beni, R., Moè, A. e Ravazzolo, C. (1998). Sviluppo dello stile attributivo e relazioni con le componenti metacognitive in bambini dai 4 ai 10 anni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2(2), 245-270.

De Beni, R., Moè, A., & Cornoldi, C. (2003). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento* (Vol. 30). Edizioni Erickson.

Deno, S. L. (2003). Development in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 184-192.

Dettmers, S., Trautwein, U., e Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., e Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., e Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467.

DeVellis, R.F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park: Sage Publications.

Downey, R.G. e King, C.V. (1998). Missing data in likert ratings: A comparison of replacement methods. *Journal of General Psychology*, 125(2), 175-192.

DuPaul, G. J., e Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*.

DuPaul, G. J., e Stoner, G. D. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

DuPaul, G. J., e Weyandt, L. L. (2006). School based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176.

Elliott, S. N., Turco, T. L., e Gresham, F. M. (1987). Consumers' and clients' pretreatment acceptability ratings of classroom group contingencies. *Journal of School Psychology*, 25 (2), 145-153.

Endedijk, H., Denessen, E. e Hendriks, A. W. (2011). Relationships between executive functioning and homework difficulties in students with and without autism spectrum disorder: An analysis of student-and parent-reports. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 765-770.

Epps, M. (1966). Homework. Washington, DC: National Education Association. In Cooper, H., Robinson, J.C., e Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62.

Epstein, J. L. (1988). Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students. *Report No. 26*.

Epstein, J. L., & Pinkow, L. (1988). *A model for research on homework based on U. S. and international studies*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools (Grant No. OERI-G-86-90006, Report No. 27).

Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Van Voorhis, F. L., (Revised 2001). *Prototype TIPS Interactive Homework Activities for the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., e Patton, J. R. (1993). Homework A Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experienced by Students Identified as Having Behavioral Disorders, Learning Disabilities, or Mo Disabilities. *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50.

Eren, O. e Henderson, D. J. (2008). The impact of homework on student achievement. *The Econometrics Journal*, 11(2), 326-348.

Eurydice (2012). *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*. Bruxelles: EACEA/ Eurydice.

Ferraboschi, L. e Meini, N. (1993). *Strategie semplici di lettura*. Trento: Erickson.

Floyd, F.J., e Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.

Forrest-Pressley, D.L. e Gillies, L.A. (1983), Children's flexible use of strategies during reading. In M. Pressley e J.R. Lewin (EDs.), *Cognitive strategy research, Educational applicataions*. New York: Springer.

Freder, G. (2003), *Learning to Learn*, NJ: Hawker& Bronson Publ.

Gandek, B., e Ware Jr, J. E. (1998). Methods for validating and norming translations of health status questionnaires: the IQOLA project approach. *Journal of clinical epidemiology*, 51(11), 953-959.

Geary, M.A. e Kelley, M.L. (2010). Development and validation of the Adolescent Homework Inventory. *Tesi di dottorato non pubblicata*. Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.

Gill, B. P. e Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 43(3), 174-181.

Gill, B.P. e Schlossman, S. (2000). The lost cause of homework reform. *American Journal of Education*, 27-62.

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., e Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234.

Goldberg, J., Merbaum, M., Even, T., Getz, P., e Safir, M. P. (1981). Training mothers in contingency management of school-related behavior. *The Journal of General Psychology*, 104(1), 3-12.

Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *The Elementary School Journal*, 212-224.

Groenvold, M., Klee, M. C., Sprangers, M. A., e Aaronson, N. K. (1997). Validation of the EORTC QLQ-C30 quality of life questionnaire through combined qualitative and quantitative assessment of patient-observer agreement. *Journal of clinical epidemiology*, 50(4), 441-450.

Guillemin, F., Bombardier, C., e Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of clinical epidemiology*, 46(12), 1417-1432.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G., e White, G. P. (2007). Self-Management of Classroom Preparedness and Homework: Effects on School Functioning of Adolescent with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36(4), 647- 664.

Habboushe, D. F., Daniel-Crotty, S., Karustis, J. L., Leff, S. S., Costigan, T. E., Goldstein, S. G. et al. (2001). A family-school homework intervention program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(2), 123-136.

Hambleton, R. K., Merenda, P. F., e Spielberger, C. D. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harris, V. W. e Sherman, J. A. (1974). Homework assignments, consequences, and classroom performance in social studies and mathematics. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 505-519.

Hartley, J. (1998), *Learning and studying: a research perspective*. London: Routledge.

Hays, R. D., e Hadorn, D. (1992). Responsiveness to change: an aspect of validity, not a separate dimension. *Quality of Life Research*, 1(1), 73-75.

Higbee, K.L. (2001), *Your memory*, New York: Marlowe.

Hill, N. E., e Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta- analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45 (3), 740.

Holmes, M., e Croll, P. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research*, 31(1), 36-45.

Hong, E., Peng, Y., e Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269- 276.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., e Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 435-450.

Hoover-Dempsey, K., e Sander, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference. *The Teachers College Record*, 97(2), 310- 331.

Hunt, S. M., Alonso, J., Bucquet, D., Niero, M., Wiklund, I., e McKenna, S. (1991). Cross-cultural adaptation of health measures. *Health Policy*, 19(1), 33-44.

Iflazoglu, A. e Hong, E. (2012). Homework motivation and preferences of Turkish students. *Research Papers in Education*, 27(3), 343-363.

INVALSI (2010). Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani – *Rapporto Nazionale PISA 2009*. Roma: Armando.

Istituto Nazionale di Statistica (2012). La scuola e le attività educative. *Statistiche report*. Roma: ISTAT.

Jones, R. D. e Ross, C. (1964). Abolish homework: Let supervised schoolwork take its place. *The Clearing House*, 206-209.

Kahle, A. L., e Kelley, M. L. (1994). Children's homework problems: A comparison of goal setting and parent training. *Behavior therapy*, 25(2), 275-290.

Kartika, Aniva (2007) Study Skills Training: Is it an Answer to the Lack of College Students Study Skills? *The International Journal of Learning*, 14 (9). pp. 1-43. ISSN 1447-9494.

Kazdin, A. E., & Klock, J. (1974). The effect of nonverbal teacher approval on a student attentive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 643-654.

Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of educational psychology*, 74(2), 248.

Keith, T. Z. (1986). *Homework*. Kappa Delta Phi Classroom Practice Series. West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.

Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. e Fine, J. G. (2004). Longitudinal Effects of In- School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19 (3), 187.

Kitsantas, A. e Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4 (2), 97-110.

Knorr, J. (2010). *Homework Interventions*. Manoscritto inedito. University of Utah.

Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia, PA: Da Capo Press.

Kuhlman, C. E. (1973). The effects of training parents in behavior modification procedures for child management on the child's academic behavior, achievement and attitudes and on the parent's and the child's perception of the parent-child relationship. *Tesi di dottorato non pubblicata*. University of Colorado, Denver, CO.

Landers, M. F. (1984). Helping the LD Child with Homework Ten Tips. *Intervention in School and Clinic*, 20(2), 209-215.

Langberg, J. M., Arnold, L. E., Flowers, A. M., Epstein, J. N., Altaye, M., Hinshaw, S. P., et al. (2010). Parent-reported homework problems in the MTA study: evidence for sustained improvement with behavioral treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 220-233.

LeBlanc, D. M. (1999). Mystery motivator versus reward menu: An investigation of the effects of home-based reinforcement delivery systems used with home-school notes on disruptive/disengaged classroom behavior. *Tesi di dottorato non pubblicata*. University of Southern Mississippi.

Lee, J. F., & Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools. *Clearing House*, 53, 31-35.

Leone, C. M., e Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531-548.

LeTendre, Gerald K. e Akiba, M. (2007). A nation spins its wheels: The role of homework and national homework policies in national student achievement levels in math and science. *Presented at the meeting of The Comparative and International Education Society, Baltimore, MD. In Canadian Council on Learning. A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*.

Lindsay, C. (1928). Home study versus class room instruction. *Mississippi Educational Advance*, 20, 88-89. In Cooper, H., Robinson, J.C., e Patall, E.A. (2006). Does homework

improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Lipnevich, A. A., MacCann, C., Bertling, J. P., Naemi, B. e Roberts, R. D. (2012). Emotional Reactions Toward School Situations Relationships With Academic Outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 387-401.

Lynch, A., Theodore, L. A., Bray, M. A., e Kehle, T. J. (2009). A comparison of group-oriented contingencies and randomized reinforcers to improve homework completion and accuracy for students with disabilities. *School Psychology Review*, 38(3), 307-324.

Madaus, M. M., Kehle, T. J., Madaus, J., e Bray, M. A. (2003). Mystery motivator as an intervention to promote homework completion and accuracy. *School Psychology International*, 24(4), 369-377.

Margolis, H. (2005). Resolving struggling learners' homework difficulties: Working with elementary school learners and parents. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 5-12.

Margolis, H., e McCabe, P. P. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: a social cognitive perspective. *Reading Psychology*, 25(4), 225-260.

Mariani, L. (1988), *Lingua e Nuova Didattica*, Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Marzano, R. J. e Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership Journal*, 64(6), 74-79.

Mason, L. e Arcaini, S. (2001). Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media e superiore. *Psicologia clinica dello sviluppo*, (3), 423-450.

Masterman, L. e Walker, S (2009). Learning Designs and the Development of Study Skills: Reuse and Community Perspectives. *Teaching English with Technology*, 9(2): 16–31.

Mautone, J. A., Marshall, S. A., Costigan, T. E., Clarke, A. T., e Power, T. J. (2012). Multidimensional Assessment of Homework An Analysis of Students With ADHD. *Journal of attention disorders*, 16(7), 600-609.

McMullen, S. (2007). *The impact of homework time on academic achievement*. The University of North Carolina, Chapel Hill.

Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6, 174-185.

Miller, D.L. & Kelly, M.L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 73-84.

Moè, A. e De Beni, R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6(1), 5-36.

Motevalli, S., Roslan, S., Sulaiman, T., Sahandri, G., Hassan, N., & Garmjani M. (2013). New Study Skills Training Intervention for Students Who Suffer from Test Anxiety. *Asian Social Science*, 7, 85-96.

Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R., e Andrews, D. (1994b). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85-99.

Olympia, D.E., Sheridan, S.M., e Jenson, W. (1994a). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60-80.

Patall, E. A., Cooper, H., e Robinson, J. C. (2008a). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.

Patall, E. A., Cooper, H., e Robinson, J. C. (2008b). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270.

Patri, A. (1925). *School and home*. New York: D. Appleton.

Patrick, D. L., Wild, D. J., Johnson, E. S., Wagner, T. H., e Martin, M. A. (1994). Cross-cultural validation of quality of life measures. In Orley, J. e Kuyken, W. (Eds.), *Quality of life assessment: international perspectives* (pp. 19-32). Berlin: Springer.

Patton, J. R. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-578.

Pauk, W. e Ross, J. Q. (2010). *How to study in college* (10th ed.). Boston, MA: Wadsworth.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., e Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Pendergast, L. L., Watkins, M. W., e Canivez, G. L. (2014). Structural and convergent validity of the homework performance questionnaire. *Educational Psychology*, 34(3), 291-304.

Polloway, E. A., Epstein, M. H., e Foley, R. (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non-handicapped students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(4), 203–209.

Power, T. J., Dombrowski, S. C., Watkins, M. W., Mautone, J. A., e Eagle, J. W. (2007). Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. *Journal of School Psychology*, 45(3), 333- 348.

Power, T. J., Karustis, J. L., e Habboushe, D. F. (2001). *Homework success for children with ADHD: A family-school intervention program*. New York: Guilford Press.

Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., et al. (2012). A family–school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(4), 611.

Power, T. J., Werba, B. E., Watkins, M. W., Angelucci, J. G., e Eiraldi, R. B. (2006). Patterns of parent-reported homework problems among ADHD-referred and non-referred children. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 13.

Raffieuna, A. e Bosco, L. (2006). Strategie di screening della sindrome da DDAI nel contesto scolastico: uno studio pilota. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(3), 445-472.

Raymond, M.R. e Roberts, D.M. (1987). A comparison of methods for treating incomplete data in selection research. *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 13-26.

Rehfeldt, R. A., Walker, B., Garcia, Y., Lovett, S., e Filipiak, S. (2010). A point contingency for homework submission in the graduate school classroom. *Journal of applied behavior analysis*, 43(3), 499-502.

Reinhardt, D., Theodore, L. A., Bray, M. A., e Kehle, T. J. (2009). Improving homework accuracy: Interdependent group contingencies and randomized components. *Psychology in the Schools*, 46(5), 471-488.

Resnick, A., e Reitman, D. (2010). The use of homework success for a child with attention-deficit/hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Clinical case studies*, 10(1), 23-36.

Rhoades, M. M., e Kratochwill, T. R. (1998). Parent training and consultation: An analysis of a homework intervention program. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 241.

Robinson, F. P. (1941). Diagnostic and remedial technique for effective study. New York: HarperandBroth-Learning. *Disability Quarterly*, 5, 295-304. ers.

Robinson, F.P. (1962). *Effective reading*. NY, NY: Harper & Row.

- Schunk, D. (1983). Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviors. *Human Learning*, 2, 107-117.
- Schunk, D. (1985). Participation in goal-setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. H., e Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel e A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 35–54). New York: Taylor Francis.
- Shenkman, H., & Cukras, G. (1986). Effects of a metacognitive study training program on underprepared college students. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy - Learners, teachers, and researchers: 35th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 222-226). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Sheridan, S. M. (2009). Homework Interventions for Children with Attention and Learning Problems: Where Is the Home in Homework?. *School Psychology Review*, 38(3), 334-337.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., e Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skinner, C. H., Cashwell, C. S., e Dunn, M. S. (1996). Independent and interdependent group contingencies: Smoothing the rough waters. *Special Services in the Schools*, 12 (1-2), 61-78.
- Stella, G. e Grandi, L. (2011). *Come leggere la Dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- Sternberg, R. J. (1999): The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000): *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-368.

Terreni, A. e Campiotti, E. (1999). Deficit metacognitivi nell'attività di studio di adolescenti con sintomatologia depressiva. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3(1), 61- 80.

Thayer, V. T. (1928). The passing of the recitation. New York: DC Heath. In Cooper, H., Robinson, J.C. e Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Theodore, L. A., DioGuardi, R. J., Hughes, T. L., Aloiso, D., Carlo, M., e Eccles, D. (2009). A class-wide intervention for improving homework performance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(4), 275-299.

Tomada, G., Tonci, E. e De Domini, P. (2005). Intelligenza e rapporti tra pari: fattori rilevanti per il rendimento scolastico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(3), 473-488.

Tomada, G., Tonci, E. e Salteri, M. (2009). Insuccesso scolastico e comportamento antisociale in adolescenza: uno studio longitudinale. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 13 (1), 81-96.

Toney, L. P., Kelley, M. L., e Lanclos, N. F. (2003). Self-and parental monitoring of homework in adolescents: Comparative effects on parents' perceptions of homework behavior problems. *Child & Family Behavior Therapy*, 25(1), 35-51.

Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17 (3), 372–388.

Trautwein, U. e Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., e Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5–9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111.

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., e Lüdtke, O. (2009b). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176.

Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. e Lüdtke, O. (2009a). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77-88.

Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3), 205-212.

Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.

Van Voorhis, F.L. (2003). Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement, *Journal of Educational Research*, 96(6), 323–339.

Verticchio Vercellin, A. C., Vento, M., Pasinetti, G. M., Raimondi, M., Lanteri, S., Lombardo, S., e Rossi, G. C. M. (2012). Traduzione, validazione e affidabilità della versione italiana del questionario Glaucoma Symptom Scale. *Bollettino della Società Medico Chirurgica di Pavia*, 125(3), 483-495.

Vockell, E. L. (1993). Why schools fail and what we can do about it. *The Clearing House*, 66(4), 200-205.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165.

Wooten, S.H. (1999), Study Skills for College Students: Underprepared or Returning Adult Learner.

Worrell, F. C., Gabelko, N. H., Roth, D. A., e Samuels, L. K. (1999). Parents' reports on homework amount and problems in academically talented elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 86-94.

Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46–55.

Xu, J. (2008a). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(2), 304-324.

Xu, J. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109(1), 82-95.

Xu, J. (2009). School Location, Student Achievement, and Homework Management Reported by Middle School Students. *School Community Journal*, 19(2), 27-43.

Xu, J., Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503–517.

Yang, F., e Xu, J. (2014). Examining the Psychometric Properties of the Homework Management Scale for High School Students in China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-10.

Zimmerman, B. J., e Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.