



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea in Scienze psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle
Relazioni Interpersonali**

Elaborato finale

**Interventi per il benessere scolastico di studentesse e studenti con DSA:
Una breve rassegna della letteratura**

*Interventions targeting school well-being among students with SLD:
A brief literature review*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Laureanda: Anna Colosio

Matricola: 2120470

Anno Accademico 2025/2026

*Alla scuola di domani, perché nessun bambino si debba sentire solo nel proprio
percorso di crescita.*

INDICE

INTRODUZIONE.....	7
CAPITOLO 1.....	9
Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)	9
1.1. Definizione.....	9
1.2. Epidemiologia: prevalenza e comorbidità.....	10
1.3. Il benessere scolastico negli studenti con DSA	12
CAPITOLO 2.....	15
Interventi <i>school-based</i> per promuovere il benessere a scuola.....	15
2.1. Il ruolo della scuola nella promozione del benessere scolastico.....	15
2.2. Interventi didattici mirati: misure dispensative e strumenti compensativi presenti nel PDP.....	16
2.3. Interventi educativi e relazionali.....	17
2.3.1. <i>Social Emotional Learning</i> (SEL).....	18
2.3.2. <i>Cooperative learning</i>	21
CAPITOLO 3.....	25
Esperienza di tirocinio all'interno del Servizio di Sostegno Pedagogico nel Cantone Ticino (CH)	25
3.1. Il Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media (SSPSM)	25
3.2. Interventi di supporto a studenti con DSA osservati durante il tirocinio.....	27
3.3. Analisi critica e confronto con la letteratura analizzata	28
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	30
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	32

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni si è assistito a un crescente interesse nei confronti dell'accompagnamento di ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), evidenziando il ruolo centrale della scuola, insieme al coinvolgimento delle famiglie e alla collaborazione con i servizi territoriali. Questa evoluzione, in Italia, è stata resa possibile a partire dall'emanazione di normative volte a garantire l'inclusione scolastica, tra cui la Legge 170/2010.

L'interesse ad approfondire il tema nasce dalla considerazione della scuola come contesto di vita fondamentale nello sviluppo di bambini e adolescenti e dall'attuale assenza di una definizione univoca rispetto a cosa siano i DSA, nonché di pratiche cliniche condivise volte a promuovere il benessere scolastico di questi studenti.

L'elaborato si pone l'obiettivo di comprendere l'efficacia di alcuni possibili interventi *school-based* nella promozione del benessere scolastico in studenti con DSA, evidenziandone alcune criticità e possibili implementazioni future.

La tesi è strutturata in tre capitoli. Nel Capitolo 1 ci si addentra nel tema con un approfondimento teorico rispetto ai DSA e al benessere scolastico. Nel Capitolo 2 si descrivono le misure applicate nel contesto scolastico italiano secondo la Legge 170/2010 e due approcci di intervento *evidence-based*, il *Social Emotional Learning* (SEL) e il *Cooperative Learning*, con riferimento a studi che ne dimostrano l'efficacia e l'impatto sul benessere scolastico. Infine, nel Capitolo 3 si propone un approfondimento di una delle tante realtà educative esistenti con l'obiettivo di sviluppare una riflessione critica sulla situazione attuale, anche alla luce della letteratura scientifica sull'argomento.

CAPITOLO 1

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

1.1. Definizione

Attualmente, per elaborare una diagnosi di DSA, il servizio clinico pubblico italiano fa riferimento all'ICD-10 e alla seconda Consensus Conference (Emili, 2020).

Nel frattempo, recentemente è stata pubblicata l'undicesima revisione della Classificazione Statistica Internazionale delle malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD-11; World Health Organization, 2022), la quale prevede che i disturbi dello sviluppo dell'apprendimento (6A03) rientrino come categoria unificata nel Capitolo 6, relativo ai Disturbi mentali, comportamentali e dello sviluppo neurologico. Il disturbo viene descritto come: «(...) caratterizzato da difficoltà significative e persistenti nell'apprendimento delle abilità accademiche, che possono includere la lettura, la scrittura o l'aritmetica. Le prestazioni dell'individuo nelle abilità accademiche interessate sono nettamente al di sotto di quanto ci si aspetterebbe per l'età cronologica e il livello generale di funzionamento intellettuale, e ciò si traduce in una significativa compromissione del funzionamento accademico o professionale dell'individuo» (WHO, 2022). Una caratteristica clinica significativa riguarda il fatto che, «se il funzionamento viene mantenuto, è solo attraverso uno sforzo significativo» (WHO, 2022).

In ogni modo, occorre menzionare la definizione di disturbo specifico dell'apprendimento proposta all'interno dell'edizione italiana del Manuale Diagnostico DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023), secondo la quale il DSA, insieme ai suoi specificatori, fa parte dei Disturbi del neurosviluppo. In tale definizione viene sottolineata l'origine biologica del DSA, che «comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali, che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso» (APA, 2023, p. 93). Inoltre, il DSM-5-TR considera l'influenza dei

fattori ambientali in combinazione con quelli genetici e specifica tre livelli di gravità del disturbo (lieve, moderato, grave).

Mainardi e Giulivi (2022) descrivono il processo di acquisizione di abilità come la lettura, la scrittura e il calcolo, similmente al processo attraverso il quale si impara ad andare in bicicletta: il bambino esponendosi esplicitamente all'apprendimento automatizza l'abilità. Quando è presente un DSA, gli automatismi di lettura, scrittura e calcolo non si sviluppano o lo fanno in modo parziale. Di conseguenza, per le stesse abilità che per altri richiedono un basso impegno mentale, è richiesto un elevato dispendio di risorse cognitive (Mainardi & Giulivi, 2022).

Gli specifici disturbi vengono definiti diversamente in funzione degli automatismi difficili da acquisire per il bambino (Mainardi & Giulivi, 2022):

- Dislessia (automatismi di lettura);
- Disortografia (automatismi di scrittura);
- Disgrafia (difficoltà nello scrivere in maniera chiara e leggibile);
- Discalculia (automatismi legati ai numeri e al calcolo).

Malgrado vi sia una continua evoluzione nei sistemi diagnostici e nelle metodiche di neuroimmagine e di indagine genetica, permangono delle controversie rispetto ad una definizione univoca dei DSA. Nel tempo ciò che è stato invece confermato è la natura multifattoriale e complessa che, in interazione con i fattori ambientali, costituisce l'eterogeneità delle manifestazioni di DSA nei diversi soggetti (Sistema Nazionale Linee Guida, 2022).

1.2. Epidemiologia: prevalenza e comorbidità

Una volta delineati gli aspetti che definiscono il DSA, risulta necessario analizzarne la diffusione nella popolazione e le principali condizioni associate.

All'interno del DSM-5-TR viene riportata una prevalenza di DSA del 5-15% tra i bambini in età scolare in Brasile, Irlanda del Nord e Stati Uniti, esplicitando che «il DSA dura tutta la vita; diversamente, il decorso e la manifestazione clinica del disturbo variano in funzione delle interazioni tra compiti richiesti dal contesto ambientale, varietà e gravità delle difficoltà di apprendimento dell'individuo, abilità di apprendimento dell'individuo, comorbidità e sistemi di sostegno e di intervento disponibili.» (APA, 2023, p. 96).

Il manuale indica inoltre che le persone con DSA hanno più probabilità di riferire disagio socio-emotivo mentre avanzano nelle classi successive alla scuola elementare, oltre che di esperire comunemente episodi di ansia grave o di disturbi di ansia, comprese lamentele fisiche e attacchi di panico (APA, 2023).

Per quanto concerne la comorbidità, i DSA spesso si presentano in concomitanza con altri disturbi del neurosviluppo, come il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD) i disturbi della comunicazione, il disturbo dello sviluppo della coordinazione e il disturbo dello spettro dell'autismo, nonché con altri disturbi mentali, tra cui i disturbi d'ansia e i disturbi depressivi, o con problemi comportamentali (APA, 2023).

Nel contesto italiano, in assenza di una banca dati nazionale per i disturbi neuropsichiatrici, l'Italia si avvale della statistica basata sugli alunni con certificazione di DSA, frequentanti le scuole del sistema nazionale di istruzione negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023 pubblicata nel 2024 dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) con le Rilevazioni sulle scuole. In particolare, la percentuale di alunni con DSA nell'a. s. 2022/23 ammonta a 3,2% per la scuola primaria (III-IV-V anno), a 6,7% per la scuola secondaria di primo grado e a 7,1% per la scuola secondaria di secondo grado (MIM, 2024).

Per quanto concerne l'andamento del numero di diagnosi di DSA nel corso della storia, è chiaro il progressivo incremento a partire dall'emanazione della Legge 170 nell'ottobre 2010, emanata in concomitanza alla prima pubblicazione della Consensus Conference (dicembre

2010), documento che ha sancito le prime linee guida ufficiali rispetto ai DSA. Tale legge ha prodotto un impatto significativo sia sul piano educativo che su quello sanitario. In particolare, in ambito scolastico ha permesso di garantire l'applicazione di misure compensative e dispensative ritenute necessarie per favorire il successo scolastico degli studenti con DSA (Sistema Nazionale Linee Guida, 2024).

1.3. Il benessere scolastico negli studenti con DSA

Negli ultimi anni, sono state effettuate delle riconcettualizzazioni parziali del DSA per ridefinire la sua natura, senza però mai metterne in discussione l'impatto clinico sulla persona (Sistema Nazionale Linee Guida, 2024).

Considerati gli indici di prevalenza dei DSA e gli effetti persistenti e spesso invalidanti dei costanti insuccessi scolastici, risulta fondamentale considerare le possibili ricadute a livello psicopatologico e comportamentale, nonché la conseguente difficoltà di adattamento personale e sociale (Sistema Nazionale Linee Guida, 2024). Tale prospettiva risulta essenziale, poiché lavorare per la promozione del benessere dei singoli studenti si riflette inevitabilmente sul benessere della società (Mainardi & Giulivi, 2022).

Secondo il modello di benessere scolastico sviluppato da Konu e Rimpelä (2002), basato sulla definizione di Allardt (1989), esiste un'interconnessione tra le quattro dimensioni del benessere individuate all'interno del modello, quali: le condizioni scolastiche (avere); le relazioni sociali (amare); gli strumenti per la realizzazione personale (essere); e lo stato psicofisico (salute). Le diverse dimensioni sono inoltre influenzate dalla comunità circostante e dal contesto familiare in cui la persona cresce (Mainardi & Giulivi, 2022).

Di seguito vengono presentate alcune ricerche selezionate attraverso il motore di ricerca "Google Scholar" inserendo come parole chiavi "Valutazione del benessere scolastico".

Una rassegna sistematica della letteratura condotta da Losada-Puente et al. (2022), basata su 53 fonti bibliografiche reperite da database internazionali (APA, PsycInfo, ERIC, Scopus, WoS), ha dimostrato che il costrutto di benessere scolastico è caratterizzato da tre elementi centrali e interconnessi: soggettivi, psicologici e sociali. Per poter analizzare i diversi fattori, gli autori sottolineano la necessità di integrare metodologie qualitative e quantitative, al fine di raccogliere le opinioni degli studenti rispetto alla propria idea di benessere scolastico, soprattutto considerata la limitata trasferibilità dei modelli teorici elaborati in popolazioni adulte a bambini e adolescenti in contesto scolastico.

Una ricerca italiana condotta da Marzocchi e Tobia (2015) ha misurato il costrutto di benessere scolastico attraverso tre forme diverse del *Questionario sul Benessere Scolastico* (QSB; Tobia e Marzocchi, 2015), somministrato ad allievi, genitori e insegnanti che provengono tutti da 14 scuole della scuola primaria (dalla 3^a alla 5^a) e secondaria di 1° grado (dalla 1^a alla 3^a) della Lombardia e del Piemonte. Il campione di allievi considerato non era costituito esclusivamente da studenti con DSA: il 52% presentava una diagnosi di DSA, mentre il restante includeva studenti con disabilità (13%) e altri con disturbi evolutivi, svantaggio socioculturale o scarsa conoscenza della lingua e della cultura italiana (35%). Gli indicatori utilizzati per operationalizzare il costrutto di benessere scolastico, individuati sulla base della letteratura, comprendevano l'autoefficacia percepita, le attribuzioni causali, le emozioni e le relazioni interpersonali. I risultati hanno evidenziato livelli più bassi di autoefficacia e soddisfazione percepite rispetto ai propri risultati scolastici e peggiori rapporti con gli insegnanti, mentre non differivano le relazioni con i pari e le reazioni emotive. Ulteriori elementi emersi riguardavano il malessere percepito da genitori e insegnanti, l'attribuzione di vissuti emotivi negativi ai figli/alunni con BES e una valutazione peggiore delle competenze scolastiche di questi ultimi.

Risultati in parte coerenti sono emersi nello studio di Benassi et al. (2022), che ha previsto

la somministrazione del QSB a 72 bambini (20 con DSA e 52 con sviluppo tipico) frequentanti la scuola primaria e alle loro madri, presso centri privati per la diagnosi e la riabilitazione dei DSA a Modena. La ricerca ha dimostrato che il benessere scolastico delle famiglie e dei bambini con DSA era influenzato dalle relazioni con gli insegnanti. Anche in questo caso, non sono emerse differenze significative tra i gruppi di bambini sul piano emotivo. Questo potrebbe essere dovuto all'inclusione di soli bambini della scuola primaria nel campione esaminato. Inoltre, i risultati hanno evidenziato come le madri di bambini con DSA percepissero il benessere scolastico dei figli in modo più negativo di quanto facessero gli stessi. Di conseguenza, in ricerche future risulterebbe utile studiare l'influenza di variabili quali i problemi psicologici delle madri e l'esperienza di queste ultime rispetto alle difficoltà scolastiche dei figli con DSA.

Nonostante le poche ricerche *multi-informant* sul benessere scolastico nei bambini con DSA, l'insieme di tutti questi elementi evidenzia la necessità di implementare interventi mirati in ambito scolastico, alcuni dei quali verranno approfonditi nel Capitolo 2.

CAPITOLO 2

Interventi *school-based* per promuovere il benessere a scuola

2.1. Il ruolo della scuola nella promozione del benessere scolastico

Come menzionato all'interno del manuale diagnostico DSM-5-TR, «il DSA può avere conseguenze funzionali negative sulla vita degli individui come, ad esempio, un livello scolastico inferiore, tassi più alti di abbandono scolastico, tassi più bassi di istruzione post-secondaria, alti livelli di disagio psicologico e salute mentale peggiore, più alti tassi di disoccupazione e sottooccupazione e redditi più bassi. Nonostante ciò, alti livelli di supporto sociale o emotivo sono fattori predittivi di esiti migliori per la salute mentale.» (APA, 2023, p. 100). In questo contesto, la scuola assume un ruolo chiave in quanto sistema sociale e dinamico, nel quale bambini e adolescenti trascorrono la maggior parte del proprio tempo.

Secondo il modello bioecologico di Bronfenbrenner (1979), il benessere scolastico deriva dal progressivo adattamento tra l'organismo, il suo ambiente immediato e le forze di mediazione di un ambiente fisico e sociale più ampio che agiscono su questa relazione. Per indagare la condizione di benessere scolastico di una persona è fondamentale analizzare tre tipi di fattori: relazionali, personali e ambientali (Bronfenbrenner, 1979). I primi sono centrali nel determinare la costruzione del benessere scolastico, in quanto «la scuola rappresenta l'istituzione educativa relazionale per eccellenza» (Menesatti, 2020, p. 149). In tal senso, l'oggetto dell'intervento non è più il singolo soggetto, quanto la rete di relazioni all'interno del sistema sociale in cui quest'ultimo è inserito (Bronfenbrenner, 1979).

È dunque all'interno dell'interazione con l'ambiente fisico e sociale di appartenenza che «la persona con le sue specificità, la sua personalità e la sua storia vive la sua vita, si confronta con situazioni e condizioni date, subite o provocate, con l'equità, con il vantaggio o con degli handicap di situazione.» (Mainardi & Giulivi, 2022, p. 19). Di conseguenza, risulta

fondamentale intervenire nel contesto scolastico per favorire la convivenza delle differenze individuali all'interno del gruppo classe e dell'istituzione scolastica nel suo complesso (Mitchell, 2022).

In linea con questa prospettiva, i recenti modelli multifattoriali dei DSA (Astle & Fletcher-Martin, 2020) sostengono che i DSA derivino dall'interazione tra molteplici fattori. In questo quadro, una scuola che promuove lo sviluppo delle abilità socio-emotive può rappresentare sia un fattore protettivo rispetto alla manifestazione del disturbo, sia un fattore di promozione del benessere in una prospettiva più generale (Catts & Pechsler, 2021).

2.2. Interventi didattici mirati: misure dispensative e strumenti compensativi presenti nel PDP

Grazie alla legge 170/2010 si è aperto un nuovo canale di tutela del diritto allo studio, diretto in modo specifico ad allievi con DSA. La legge fornisce delle linee guida (MIUR, 2011) che si focalizzano sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di valutazione per gli allievi con DSA.

In primo luogo, un intervento di didattica individualizzata e personalizzata si riferisce rispettivamente all'adattamento delle metodologie individuali, impiegate per raggiungere gli obiettivi comuni al gruppo-classe, e alla proposta di obiettivi diversificati che esaltino le potenzialità del singolo allievo. In secondo luogo, con strumenti compensativi si intendono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono e/o facilitano la prestazione richiesta all'allievo nell'abilità deficitaria. Tra i più comuni vi sono: sintesi vocale, registratore, programmi di scrittura con correttore ortografico, calcolatrice e mappe concettuali. In terzo luogo, le misure dispensative corrispondono a interventi volti a evitare prestazioni che sovraccarichino l'allievo con DSA (es. far leggere ad alta voce un allievo con dislessia) e che

facilitino il raggiungimento della prestazione richiesta, adattati in funzione dell'incidenza del disturbo su tale prestazione (es. avere più tempo per svolgere la verifica) (MIUR, 2011).

È all'interno del Piano Didattico Personalizzato (PDP) che viene formalizzato e condiviso con la famiglia dell'allievo, entro il primo trimestre scolastico, quali saranno le attività didattiche individualizzate e personalizzate, quali strumenti compensativi verranno utilizzati, quali misure dispensative saranno adottate e come verranno personalizzate le forme di verifica dello studente (MIUR, 2011).

Al di là dell'efficacia di tali interventi sul piano dell'apprendimento, è evidente la necessità di considerare le implicazioni psicologiche derivanti dall'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative, che agli occhi dei compagni vengono spesso interpretate come facilitazioni (MIUR, 2011). Per tentare di superare tale limitazione, sono state successivamente proposte altre forme di intervento complementari a quelle indicate nelle Linee guida del MIUR (2011).

2.3. Interventi educativi e relazionali

La scelta dei due programmi e dei relativi studi presentati è stata preceduta da una ricerca bibliografica esplorativa sul tema del benessere scolastico negli studenti con DSA. La ricerca è stata condotta attraverso il motore di ricerca "Google Scholar" utilizzando come parole chiave "Disturbo specifico dell'apprendimento e promozione del benessere". Tale fase preliminare ha permesso di individuare alcuni interventi *school-based* associati alla promozione del benessere scolastico. Successivamente, una seconda ricerca bibliografica ha portato alla selezione del *Social Emotional Learning* (SEL) e del *Cooperative Learning*, in quanto pertinenti agli obiettivi dell'elaborato. A tale scopo sono state inserite in "Google Scholar" parole chiave quali "*SEL and school well-being*", "*Social Emotional Learning and Specific Learning Disability*", "*Cooperative learning school well-being*", ecc.

2.3.1. *Social Emotional Learning* (SEL)

Il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) definisce il SEL come «processo attraverso il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e premurose» (CASEL, 2024, *Fundamentals of SEL*). Secondo questo modello, il SEL comprende cinque aree di competenza interconnesse: autoconsapevolezza di sé, consapevolezza sociale, autoregolazione, presa di decisione responsabile e abilità socio-relazionali (CASEL, 2024). Ogni area di competenza include abilità specifiche che contribuiscono allo sviluppo di comportamenti utili da mettere in atto nei contesti sociali e scolastici.

Il concetto di SEL è stato introdotto negli Stati Uniti dal Fetzer Institute nel 1994 per prevenire problemi di comportamento e condotte a rischio nel contesto educativo, con un approccio integrato che supera l'orientamento allo sviluppo cognitivo tradizionale. L'obiettivo comune delle definizioni di SEL sviluppate nel tempo è quello di promuovere lo sviluppo e l'educazione delle persone attraverso l'acquisizione di competenze socio-emotive, considerate fondamentali per il funzionamento adattivo (Elias et al., 1997). Gli interventi basati sul SEL prevedono pertanto un'istruzione diretta delle competenze socio-emotive, accompagnata da attività pratiche e da feedback da parte degli insegnanti, con l'obiettivo di fornire stimoli e indicazioni utili a promuoverne l'applicazione nella vita quotidiana (CASEL, 2024).

Come dichiarato dalla Commissione Europea (2023), nonostante le evidenze provenienti dalle neuroscienze sottolineino che l'apprendimento sia una forma di processo relazionale ed emotivo, profondamente influenzato dalle dinamiche della classe, ancora oggi persiste la convinzione che l'implementazione del SEL nel piano di studio scolastico possa interferire con il rendimento accademico. Questa visione risulta riduttiva, poiché trascura il contributo delle

competenze socio-emotive nello sviluppo cognitivo e globale della persona (European Commission, 2023).

In questo contesto, il SEL potrebbe assumere una particolare rilevanza per gli studenti con DSA, i quali, oltre a presentare difficoltà scolastiche, riportano frequentemente anche disagio socio-emotivo. Implementare programmi SEL potrebbe dunque favorire il benessere psicologico di questi studenti, contribuendo indirettamente alla loro prestazione scolastica.

Di seguito viene presentata una breve rassegna di studi selezionati con l'obiettivo di offrire una panoramica ampia e diversificata degli effetti dei programmi SEL. Sono stati inclusi studi empirici e rassegne sistematiche pubblicati tra il 2020 e il 2026 che coinvolgono differenti tipologie di popolazione (studenti con sviluppo tipico, studenti con diagnosi di DSA e insegnanti), fasce d'età comprese tra la fine della scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado e contesti culturali eterogenei (Nigeria e Iran).

Una ricerca di Ahmed et al. (2020) ha esaminato l'effetto di un intervento di apprendimento socio-emotivo su 207 studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado in Nigeria. Lo studio, di tipo quasi-sperimentale, prevedeva la somministrazione di un questionario pre e post-intervento sia al gruppo sperimentale, istruito tramite approccio SEL, sia al gruppo di controllo, istruito con un metodo di insegnamento tradizionale. I risultati hanno mostrato un miglioramento significativo delle competenze socio-emotive nel gruppo sperimentale, tra le quali la capacità di auto-regolazione e la gestione delle relazioni sociali. Tali esiti contribuiscono a un migliore rapporto insegnante-studente, oltre che alla capacità di gestire meglio le pressioni sociali ed emotive. Tuttavia, la natura quasi-sperimentale dello studio e il contesto specifico in cui è stato condotto limitano la generalizzabilità dei risultati.

Una rassegna sistematica della letteratura condotta da Hagarty e Morgan (2020) ha analizzato 12 studi con lo scopo di valutare l'efficacia dei programmi di apprendimento socio-emotivo in bambini con DSA. I risultati indicavano che i programmi basati sul gioco risultavano

efficaci nel migliorare le abilità sociali nei bambini tra i 6 e i 13 anni, mentre programmi basati sulla psicologia comportamentale e sulla teoria dell'apprendimento sociale, quali video modelling, role playing e istruzione diretta, mostrano effetti positivi in bambini tra gli 8 e i 16 anni. Nonostante ciò, esistevano importanti limiti metodologici, quali il numero esiguo di studi considerati e la scarsa validità di alcune misure utilizzate, soprattutto rispetto alla valutazione delle competenze emotive.

Una rassegna sistematica della letteratura di Daley et al. (2021) ha evidenziato la limitata attenzione alla partecipazione degli studenti con disabilità negli studi sugli interventi SEL. Su 4.355 articoli analizzati, solo 166 soddisfacevano i criteri di inclusione, e appena 19 menzionavano esplicitamente l'inclusione di studenti con disabilità. I risultati hanno evidenziato una carenza significativa sia nella progettazione inclusiva degli interventi universali, sia nella produzione di evidenze empiriche specifiche per questa popolazione. Gli autori suggeriscono di ampliare disegni di ricerca che includano studenti con disabilità, di adottare approcci qualitativi e di porre una maggiore attenzione alla fedeltà di implementazione degli interventi SEL universali. Tali indicazioni sono volte a garantire che questi interventi siano realmente universali, considerando le diverse esigenze e preferenze degli studenti.

Uno studio quasi-sperimentale condotto da Nemati et al. (2025) in Iran su 32 studentesse di età compresa tra i 9 e i 12 anni con diagnosi di DSA, ha analizzato gli effetti di un intervento basato sull'approccio SEL attraverso una valutazione pre e post-intervento. I risultati hanno documentato un miglioramento significativo sia del disagio psicologico, sia della disregolazione emotiva, suggerendo che tale approccio possa contribuire ad attenuare le difficoltà psicologiche frequentemente riscontrate da studenti con DSA. In particolare, ciò è possibile grazie a una maggiore capacità di gestire lo stress, nonché alla costruzione di relazioni più funzionali. Tuttavia, gli autori raccomandano future ricerche con campioni più ampi e misti

per genere, l'impiego di questionari *multi-informant* e follow-up longitudinali, utili a valutare gli effetti dell'intervento nel lungo termine.

Infine, una rassegna sistematica della letteratura molto recente di Dou et al. (2026), ha evidenziato una nuova visione degli interventi basati sul SEL, che includeva non solo il benessere degli studenti, ma anche quello degli insegnanti. Gli autori hanno sottolineato come l'efficacia dei programmi SEL fosse strettamente connessa al coinvolgimento e al benessere degli insegnanti, i quali assumevano un ruolo attivo nell'implementazione di programmi SEL. In quest'ottica, risulta di fondamentale importanza, oltre che la formazione dei docenti, la creazione di un ambiente di supporto che metta a disposizione le risorse necessarie alla realizzazione di programmi SEL.

2.3.2. Cooperative learning

Il *Cooperative learning*, o Apprendimento cooperativo (AC), è un approccio educativo esistente da molto tempo che, negli ultimi anni, ha suscitato particolare interesse nella ricerca e pratica didattica. Esso si riferisce a piccoli gruppi di allievi che lavorano insieme su un compito o un progetto, nel quale ogni membro ha una responsabilità individuale nel contribuire allo svolgimento dell'attività proposta, la cui valutazione sarà gruppale. L'obiettivo è quello di migliorare il proprio apprendimento e quello dei propri compagni attraverso il supporto reciproco (Slavin, 1980).

Nel tempo sono state sviluppate diverse tecniche applicabili nel contesto scolastico, le quali differiscono tra loro secondo cinque elementi: interdipendenza delle ricompense, interdipendenza dei compiti, responsabilità individuale, struttura imposta dall'insegnante e utilizzo o non utilizzo della competizione di gruppo (Slavin, 1980).

L'apprendimento cooperativo si distingue dai modelli di apprendimento competitivo e

individualistico per la centralità del ruolo attivo degli studenti nel raggiungimento del proprio successo scolastico (Cornoldi, 2023). Tale approccio è rilevante in termini di inclusione scolastica di studenti con disturbi, come ad esempio il DSA, i quali sperimentano spesso difficoltà socio-emotive che influenzano il loro benessere scolastico. In questo senso, l'AC potrebbe rappresentare un intervento efficace per promuovere l'inclusione e il supporto tra pari.

Nonostante alcune limitazioni nella ricerca all'interno di questo ambito – come l'eterogeneità degli studi in termini di progettazione, misure e popolazione – esistono numerosi studi che ne dimostrano l'efficacia. In particolare, gli effetti positivi attribuiscono un ruolo centrale alla dimensione dell'interdipendenza positiva. Di seguito sono riportati diversi studi pubblicati tra il 2017 e il 2025, che coinvolgono sia su studenti con diagnosi di DSA, sia intere classi di diverso ordine scolastico (dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado) in contesti culturali eterogenei (Giordania, Stati Uniti, Polonia, ecc.).

Per quanto concerne il rendimento accademico, uno studio condotto da Ellala e Alsiaq (2017) ha valutato l'efficacia di un intervento di AC sul rendimento scolastico di 34 allievi con difficoltà di apprendimento in matematica frequentanti la seconda classe della scuola primaria di Zarqa (Giordania). Attraverso la somministrazione di un test di rendimento pre e post-intervento, si è concluso che l'intervento di AC aveva migliorato significativamente il rendimento degli allievi rispetto a un approccio tradizionale. In linea con studi precedenti, i risultati suggeriscono che l'apprendimento attivo in gruppo possa supportare anche studenti con DSA.

Oltre al successo scolastico in termini di prestazione, l'AC mostra effetti positivi anche sul piano relazionale e del benessere. Uno studio di Van Ryzin e Roseth (2018), condotto su 1.460 studenti di 15 scuole secondarie di primo grado nella regione nord-occidentale degli Stati Uniti, ha dimostrato come un programma didattico che favorisce l'interdipendenza positiva tra pari sia in grado di ridurre significativamente il bullismo, la vittimizzazione e lo stress percepito

dagli studenti emarginati, rendendo il clima scolastico più amichevole e accogliente. I risultati assumono rilevanza per studenti con DSA, i quali frequentemente sperimentano esclusione sociale e difficoltà relazionali. Nonostante ciò, alcuni limiti dello studio risiedono nell'omogeneità del campione e nell'utilizzo esclusivo di misure *self-report*.

Ulteriori ricerche (ad es. Van Ryzin, et al., 2024) confermano che l'AC contribuisce a generare relazioni tra pari favorite da una maggiore integrazione sociale, e a migliorare le prestazioni degli studenti attraverso un aumento del coinvolgimento in classe degli allievi con disabilità. I risultati indicano quindi che un approccio di AC supporta la formazione di un ambiente scolastico più inclusivo, promuovendo così il benessere di tutti gli studenti.

Anche sul piano motivazionale ed emotivo emergono effetti positivi nell'implementazione di interventi basati sull'AC. Uno studio correlazionale di Pangantihon e Tantiado (2024) condotto nelle Filippine su studenti di età compresa tra i 13 e i 14 anni, ha indagato l'impatto delle strategie di AC sul benessere degli studenti attraverso la promozione della motivazione (componente chiave del successo scolastico) e della possibilità di conferma reciproca tra pari. I risultati evidenziano una correlazione positiva tra AC e benessere socio-emotivo degli studenti, soprattutto in termini di supporto reciproco tra pari.

In modo simile, uno studio recente di Robinson e Van Ryzin (2025) condotto negli Stati Uniti su 155 studenti di scuola superiore, ha dimostrato come un intervento di AC, supportato da un software didattico (PeerLearning.net), avesse effetti significativi sul supporto tra pari, sulla solitudine e sulla vittimizzazione, implicando risultati positivi per la salute sociale e mentale degli allievi.

Nonostante le evidenze degli effetti positivi, alcuni studi hanno sottolineato come l'efficacia dell'AC dipenda strettamente da coloro che ne favoriscono l'implementazione. Una ricerca di Abramczyk e Jurkowski (2020) evidenzia come, nonostante le convinzioni positive

emerse da 1.495 insegnanti di inglese e/o tedesco in Polonia, la scarsa conoscenza di metodi di implementazione ne limitassero la pratica in classe.

In conclusione, interventi educativi-relazionali come il SEL e il *Cooperative learning* rappresentano opzioni di intervento efficace e complementare rispetto agli interventi didattici mirati, nell'ottica di promuovere il benessere scolastico non solo degli allievi con DSA, ma di tutti gli allievi, favorendo un clima scolastico propositivo e inclusivo.

CAPITOLO 3

Esperienza di tirocinio all'interno del Servizio di Sostegno Pedagogico nel Cantone Ticino (CH)

3.1. Il Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media (SSPSM)

A differenza dell'Italia, la Confederazione Svizzera non fornisce un quadro nazionale di riferimento rispetto al funzionamento della Scuola dell'obbligo, in quanto quest'ultima è di competenza dei singoli Cantoni, i quali sono tenuti a elaborare i piani di studio e a definire il materiale didattico. D'altro canto, la Confederazione garantisce gli standard di qualità necessari ad armonizzare il sistema dell'istruzione obbligatoria, grazie al concordato sottoscritto dai cantoni nel 2009 (HarmoS) (Dipartimento federale degli affari esteri, 2024).

Avendo svolto il tirocinio pratico valutativo (TPV) nel Canton Ticino (TI), farò riferimento al sistema d'istruzione obbligatoria ivi presente, in particolare soffermandomi sul livello secondario di primo grado (scuola media) e sul funzionamento del Servizio di Sostegno Pedagogico (SSP) presente al suo interno.

Tale servizio, presente solo nel Canton Ticino, «è un servizio scolastico gratuito, presente in ogni sede di scuola media, con il compito di contribuire all'accoglienza e all'inclusione di tutti gli allievi secondo le loro caratteristiche fisiche, cognitive, affettive e sociali»¹. Esso esercita la funzione di braccio operativo della scuola per gestire e intervenire qualora ci fossero studenti con bisogni educativi speciali. Per fare ciò si basa sulla Legge sulla pedagogia speciale (2011) che garantisce «il diritto all'educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari» (Repubblica e Cantone Ticino, 2011, p. 1) e privilegia e sostiene «l'integrazione degli stessi nella scuola regolare e nel mondo del lavoro» (Repubblica e Cantone Ticino, 2011, p.1) Per fare ciò, si fonda sulla Direttiva n. 56 pubblicata dal

¹Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (n.d.). Sostegno pedagogico. <https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosa-facciamo/difficolta-di-apprendimento/sostegno-pedagogico>

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2014), che sancisce le direttive per attivare le risorse necessarie per gli allievi con DSA.

Nel 2024 sono state pubblicate le Linee guida del SSP della scuola media, con l'obiettivo di fornire un quadro generale degli obiettivi, dei servizi interni ed esterni che cooperano con il servizio, nonché delle modalità di intervento delle sedi. L'obiettivo è quello di fornire una versione odierna di ciò che offre il servizio in funzione delle esigenze attuali, evidenziando la necessità di corresponsabilità tra i vari operatori che cooperano per la promozione del benessere e per lo sviluppo delle potenzialità individuali all'interno del contesto scolastico (DECS, 2024).

Dozio (1990), un ex docente di sostegno della scuola media di Pregassona (TI), analizza il ruolo del docente di sostegno all'interno dell'istituzione scolastica della scuola media. In particolare, sottolinea come il mancato raggiungimento degli obiettivi di padronanza possa condurre a forme di disadattamento scolastico. In questo contesto si inserisce il ruolo del docente di sostegno pedagogico (DSP), il cui intervento si rivolge sia al sistema scolastico sia a quello familiare, oltre che all'individuo. L'intervento diretto sull'allievo si pone in un continuum tra approccio pedagogico e clinico-psicologico, ed è in questo contesto che il DSP deve acquisire la capacità di diversificazione dell'azione psico-pedagogica per intervenire in modo efficace. In parallelo all'intervento diretto, il DSP può intervenire anche sugli altri membri della struttura scolastica, sia con scopi preventivi, sia con scopi direttamente indirizzati alle situazioni di disadattamento segnalate.

La condizione necessaria affinché vi sia uno sviluppo nell'allievo rispetto al desiderio di apprendere rimane la creazione di una relazione positiva, elemento che si estende anche ai vari membri inclusi nella collettività scolastica (es., direzione, docenti e famiglie). Lo scopo è quello di intervenire il più precocemente possibile, assumendosi collettivamente il fenomeno di disadattamento attraverso l'elaborazione di obiettivi funzionali, economici e praticabili (Dozio, 1990). Per fare ciò, bisogna valorizzare e sfruttare al meglio le risorse che offrono il singolo

istituto e il territorio. Si tratta di una ricerca di equilibrio tra le disposizioni cantonali e ciò che offre l'istituto nel quale si opera (DECS, 2024).

3.2. Interventi di supporto a studenti con DSA osservati durante il tirocinio

Tra le attività di tirocinio che ho realizzato sotto la guida della DSP, oltre ai consueti incontri individuali con gli allievi, ho condotto settimanalmente anche incontri in coppia con studenti appartenenti alla stessa classe. Tali incontri erano finalizzati a promuovere la motivazione reciproca e la stimolazione tra pari, valorizzando la relazione orizzontale preesistente per lavorare sul materiale didattico in modo diverso, adattandolo ai bisogni degli studenti.

Al di là dell'intervento diretto, ho avuto la possibilità di partecipare a incontri di rete con altri operatori, interni ed esterni alla sede, nonché a momenti di collaborazione con le famiglie. Ciò ha consentito di svolgere un intervento indiretto che risulta spesso necessario, e in alcuni casi anche sufficiente, per intervenire sul problema di disadattamento dell'allievo.

Un ruolo centrale è ricoperto dall'intervento in classe, uno dei contesti quotidiani di maggior impatto. La partecipazione all'ora di classe o l'approfondimento di attività di prevenzione rivolte all'intero gruppo classe, ad esempio su tematiche legate all'adolescenza e al benessere, permette di inserirsi nel clima di classe e di comprenderlo, per progettare interventi volti a migliorare sia il funzionamento del gruppo, sia le difficoltà specifiche di alcune persone. In questo ambito, uno degli strumenti utilizzati per indagare il clima di classe è il sociogramma (Moreno, 1956), che consente di rappresentare graficamente le relazioni e i legami presenti all'interno del gruppo, pre e post-intervento. Tale strumento permette di mettere a fuoco un aspetto particolare delle interazioni sociometriche presenti nel gruppo in un determinato momento (Moreno, 1956).

Infine, ho potuto osservare come l'istituzione scolastica, soprattutto in presenza di

difficoltà di apprendimento, operi collettivamente coinvolgendo allievi, docenti, famiglie, direzione e servizi specifici (quali il Sostegno pedagogico, la Differenziazione curriculare e i Casi difficili), ciascuno operando con esigenze e priorità differenti con l'obiettivo comune di garantire l'educazione di tutti gli allievi.²

3.3. Analisi critica e confronto con la letteratura analizzata

Dalla mia esperienza di tirocinio emerge una generale coerenza con l'analisi della letteratura riportata nel Capitolo 2, in particolare rispetto al ruolo centrale della dimensione relazionale e del supporto emotivo nella progettazione di interventi volti a promuovere il benessere scolastico. Gli interventi osservati e/o attuati si focalizzano sulla costruzione di relazioni positive, sia nel lavoro individuale con gli allievi, sia nella costruzione di reti multiprofessionali che collaborano per la promozione del benessere dello studente. Tuttavia, è assente la strutturazione di interventi sistematici, basati su modelli teorici ed evidenze empiriche consolidate (ad es. il SEL), volti a sviluppare le competenze socio-emotive.

Allo stesso modo, sebbene negli interventi che coinvolgono l'intera classe, o negli interventi in coppia tra allievi, vengano promossi i principi di supporto reciproco e la partecipazione di ciascuno per il raggiungimento di un obiettivo comune, le attività proposte non sono strutturate sulla base di criteri specifici, come illustrato nel Capitolo 2.3.2.

Uno dei motivi che potrebbe spiegare l'assenza di interventi sistematici riguarda i vincoli organizzativi e temporali presenti all'interno dell'istituzione scolastica. La conseguenza è una focalizzazione sui bisogni immediati e le situazioni più urgenti, mettendo in secondo piano la progettazione e implementazione di programmi più strutturati. Inoltre, similmente a quanto emerso dalla letteratura (Abramczyk & Jurkowski, 2020), l'assenza di formazioni specifiche

²Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (n.d.). Difficoltà di apprendimento. <https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosa-facciamo/difficolta-di-apprendimento>

per il corpo docenti, rispetto alle conoscenze teoriche e le modalità di implementazione degli interventi, influisce sulla frequenza dell'adozione di nuovi approcci legati all'apprendimento.

In una prospettiva futura, risulterebbero utili delle direttive esplicite, con materiale ed esempi concreti di realizzazione a disposizione degli insegnanti, allo scopo di promuovere interventi didattici diversificati rispetto all'approccio tradizionale e che promuovano universalmente il benessere scolastico.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Nel tentativo di contribuire a colmare la limitata disponibilità di programmi che promuovano il benessere scolastico in studenti con DSA, la presente rassegna della letteratura ha preso in esame il SEL e il *Cooperative learning* come possibili approcci da implementare nel contesto scolastico a partire dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado.

A seguito di un inquadramento teorico relativo ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e della presentazione del modello di benessere scolastico di Konu e Rimpelä (2002), il presente elaborato ha proposto due tipologie di intervento educativo-relazionali finalizzate alla promozione del benessere scolastico in studenti e studentesse con DSA.

Nel complesso, la letteratura analizzata sottolinea la complementarietà dei due approcci nella promozione del benessere. I diversi studi relativi al primo approccio proposto, ovvero il SEL, dimostrano la sua efficacia nello sviluppo di competenze socio-emotive (Ahmed et al., 2020) e la conseguente riduzione di disagio psicologico e disregolazione emotiva in studenti con DSA (Nemati et al., 2025), con ricadute positive anche sul benessere e sul coinvolgimento degli insegnanti (Dou et al., 2026). Parallelamente, la letteratura relativa al secondo metodo presentato, ossia il *Cooperative learning*, evidenzia non solo effetti positivi sulla prestazione degli allievi (Ellala e Alslq, 2017), ma anche un miglioramento significativo nelle relazioni tra pari e nel clima di classe (Van Ryzin e Roseth, 2018; Van Ryzin, et al., 2024).

Una limitazione della letteratura analizzata riguarda il numero esiguo di studi che includano esplicitamente partecipanti con DSA (Daley et al., 2021). Sebbene si tratti di un tema ancora relativamente recente e poco consolidato, appare necessario incentivare ulteriori indagini scientifiche per ampliare e rafforzare la letteratura esistente in merito all'effetto di interventi scolastici sul percorso formativo di studenti e studentesse con DSA. Un'ulteriore limitazione riguarda la scarsità di studi longitudinali in grado di valutare gli effetti a lungo

termine degli interventi proposti, considerando che il DSA rappresenta una condizione evolutiva che accompagna la persona lungo l'intero arco di vita. A tal proposito, molti degli studi analizzati si basano su campioni omogenei e su valutazioni post-intervento immediate, rendendo difficile comprendere la stabilità e la generalizzabilità dei benefici osservati nel tempo.

Il confronto con la realtà scolastica di un Cantone svizzero ha evidenziato come l'assenza di linee guida operative per l'applicazione di interventi educativi strutturati e la focalizzazione della scuola sul raggiungimento di obiettivi di padronanza e sulla gestione di bisogni immediati, non favoriscano l'implementazione di approcci come il SEL e il *Cooperative learning*, nonostante la loro efficacia sia empiricamente comprovata.

Di conseguenza, è necessario non solo garantire il diritto allo studio di studenti con DSA attraverso la legge 170/2010, ma anche prevedere interventi mirati alla qualità dell'esperienza scolastica, promuovendo azioni volte a ridurre stress, fenomeni di vittimizzazione e bullismo (Van Ryzin & Roseth, 2018). In questa prospettiva, approcci come il SEL e il *Cooperative learning* risultano utili non solo sul piano degli apprendimenti, ma anche nel favorire il miglioramento del clima di classe. Tuttavia, permane la necessità di approfondire in che misura tali interventi possano sostenere la continuità del supporto agli studenti con DSA nella transizione verso il mondo del lavoro, al di fuori del contesto scolastico.

In conclusione, il presente elaborato propone una prospettiva futura orientata all'integrazione di interventi didattici con interventi finalizzati allo sviluppo di competenze socio-emotive e relazionali. Tale approccio integrato potrebbe contribuire a creare condizioni favorevoli e a fornire strumenti utili alla promozione del benessere scolastico di tutti gli attori coinvolti in tale ecosistema.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663–676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- American Psychiatric Association. (2023). DSM-5-TR. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5^a ed., text rev.; Edizione italiana). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Astle, D. E., & Fletcher-Watson, S. (2020). Beyond the core-deficit hypothesis in developmental disorders. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 431–437. <https://doi.org/10.1177/0963721420925518>
- Benassi, E., Bello, A., Camia, M., & Scorza, M. (2022). Quality of life and its relationship to maternal experience and resilience during COVID-19 lockdown in children with specific learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 632–647. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940005>
- *Bronfenbrenner, U., (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2021). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 54(6), 460–471. <https://doi.org/10.1177/00222194211037062>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cornoldi, C. (2023). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Daley, S. G., Michael, F., & McCarthy, M. A. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 42(6), 384-397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (2014). Direttive sugli allievi dislessici, disortografici e discalculici. https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/downloads/LegislazioneScolastica/Direttive/2014_D_sugli_allievi_dislessici_disortografici_e_discalculici.pdf
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (n.d.). Difficoltà di apprendimento. <https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosa-facciamo/difficolta-di-apprendimento>

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (n.d.). Sostegno pedagogico.

<https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosafacciamo/difficoltadiapprendimento/sostegnopedagogico>

Dipartimento federale degli affari esteri. (2024). Scuola dell'obbligo.

<https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/it/scuola-dellobligo>

Dozio, E. (1990). L'inevitabile ventaglio. *Riviste del sostegno pedagogico della scuola media*.

Dou, D., Huang, C., Li, J., et al. (2026). Trends, challenges, and future directions in research on social-emotional learning programs and teacher well-being. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-026-10583-w>

Ellala, Y., & ALSLAQ, M. (2017). The impact of using cooperative learning strategy on achievement of students with math learning disabilities. *American Journal of Educational Research*, 5(6), 612-619. Doi: [10.12691/education-5-6-3](https://doi.org/10.12691/education-5-6-3)

Emili, E. A. (2020). *Dislessia: Progettualità educative e risorse compensative*. Bologna: Bononia University Press. <https://doi.org/10.30682/alph09>

European Commission. (2023). *Social and emotional learning and academic achievement in schools*. Publications Office of the European Union.

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (pp. 34–53). American Chemical Society.

Grazzani, I., et al. (2025). SEL e benessere alla scuola secondaria di primo grado: Una ricerca sul ruolo specifico di alcune competenze emotive e relazionali in alunni e insegnanti. In *Atti del Congresso Nazionale AIP – Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Università degli Studi di Udine.

Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: A systematic review. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 208–222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>

*Italia. (2010). *Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 244.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). From general well-being to school well-being: A systematic review. *RELIEVE*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>

Mainardi, M., & Giulivi, S. (2022). *DSA e ADHD: L'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale*. Locarno: SUPSI.

- Marzocchi, G. M., & Tobia, V. (2015). Il benessere scolastico: Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con bisogni educativi speciali. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3(2), 221–232.
- Matteucci, M. C., Mameli, C., Selleri, P., Corridore, S., Marsico, G., Mollo, M., Dario, N., Di Sano, S., & Deleo, E. (2026). *Bisogni della scuola e modelli di intervento della psicologia scolastica. Linee guida*. Bologna: University of Bologna. Doi:10.6092/unibo/amsacta/8853
- Menesatti, A., & Formella, Z. (2020). Il benessere scolastico nella scuola di primo grado alla luce della teoria di U. Bronfenbrenner. *Rocznik Naukowy*, 4, 138–152. <https://wpia.uniwersytetradom.pl/wpcontent/uploads/sites/3/2021/11/RocznikNaukowy-nr-42020.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. https://www.mim.gov.it/ricercatag/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica. (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- *Moreno, J. L. (1956). *Sociometry and The Science of Man*. New York: Beacon House.
- Nemati S., Gargari R. B., Rasi M., & Mahmoudi E. (2025). Effectiveness of social-emotional learning program on psychological distress and dysregulation in students with specific learning disorders. *BMC Psychology*, 13(1), 1386. Doi: 10.1186/s40359-025-03662-4
- Pangantihon, A. L. D., & Tantiado, R. C. (2024). Cooperative learning strategies and students' well-being. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(6). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i06-41>
- Repubblica e Cantone Ticino. (2011). *Legge sulla pedagogia speciale (n. 212)*. <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/num/212>
- Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (2024). *Linee guida del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media (SSPSM)*. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Diversi/2024_LINEE_GUIDA_SSPSM_DEF.pdf
- Robinson, L. E., & Van Ryzin, M. J. (2025). Promoting positive social and mental health

- outcomes: Technology-supported cooperative learning vs. curriculum-based SEL. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09832-4>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(02), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Sistema Nazionale Linee Guida. (2022). *Linea guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento*.
- Van Ryzin, M. J., Murray, C., & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 117(6), 355–364. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*.
- World Health Organization. (2022). *ICD-11: International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/>

* = opere non direttamente consultate.