

Un progetto di screening per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Sara Zaccaria¹

¹ SPC – Scuola di Psicoterapia Cognitiva (Roma), Studio privato Empoli (FI)

Riassunto

Numerose evidenze sperimentali confermano che esperienze di insuccesso scolastico possono avere ripercussioni sull'autostima del soggetto, sulla propria motivazione ad apprendere, sull'immagine di sé come studente e, più in generale, sulla propria opinione di sé. Non mancano inoltre studi che testimoniano come tali patologie possano associarsi a disturbi d'ansia o depressione.

Il presente progetto di ricerca è stato messo in atto con l'obiettivo di prevenire il disagio emotivo e motivazionale causato dalla presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, attraverso l'individuazione precoce dei casi a rischio, intendendo come tali, quei casi in cui i bambini manifestano specifiche carenze in una o più aree dell'apprendimento, che potrebbero evolversi nel corso della carriera scolastica in un vero e proprio Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

In considerazione delle ampie ripercussioni psicologiche che un insuccesso scolastico può comportare, e alla luce dei risultati ottenuti, che mostrano un'ampia incidenza di condizioni di difficoltà di apprendimento, si pone l'attenzione sulla necessità di interventi tempestivi di individuazione dei bambini a rischio, finalizzati alla predisposizione di progetti di intervento destinati alla normalizzazione, dove possibile, o al potenziamento dell'apprendimento e, indirettamente, alla riduzione del disagio emotivo.

Summary

Many experimental evidences confirm school failures can have repercussions on self-esteem, achievement motivation, self-image and on the self-concept, in general. Studies and research attest these pathologies could be associated with anxiety disorder or depression.

The aim of the present project was to prevent emotional and motivational problems associated with learning difficulties, through the individuation of cases at risk, who manifest specific impairment in one learning domains or more, that could develop in Learning Disabilities during the school period.

Considering the wide psychological effects that a learning impairment could carry, and the results obtained, that show a big incidence of learning difficulties conditions in the school population investigated, we focused the attention on the importance of well-timed projects for the individuation of children at risk, finalized at the arrangement of intervention programs intended to the normalization of learning profile, when is possible, or to the empowerment of competences, when the achievement level is more impaired.

Sara Zaccaria, *Un progetto di screening per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, N. 7, 2011, pp. 84-116

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC e SPC. Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Nonostante manchi ancora un pieno accordo da parte della comunità scientifica internazionale sulla definizione di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, la definizione più completa ad oggi risulta essere quella data da Hammill (1990): «learning disability (L.D.) si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disturbi manifestati da significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica, presumibilmente dovuti a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Possono coesistere con la L.D. problemi nei comportamenti di autoregolazione, nella percezione sociale e nell'interazione sociale, ma non costituiscono di per sé una L.D. Le Learning Disabilities possono verificarsi in concomitanza con altri fattori di handicap o con influenze estrinseche (culturali, d'istruzione, ecc.) ma non sono il risultato di quelle condizioni o influenze.»

In sintesi, la categoria verrebbe a raccogliere una gamma diversificata di problematiche nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento scolastico, non imputabili primariamente a fattori di handicap mentale grave e definibili in base al mancato raggiungimento di criteri attesi di apprendimento (per i quali esiste un largo consenso) rispetto alle potenzialità generali del soggetto (Cornoldi, 1999, 2007).

Per quanto concerne il contesto italiano dal Gennaio 2007 sono disponibili le “Raccomandazioni per la pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)” elaborate con il metodo della Consensus Conference dai rappresentanti delle principali organizzazioni dei professionisti che si occupano di questi disturbi (psicologi, logopedisti, neuropsichiatri infantili, pediatri ecc.). Nelle Raccomandazioni si ribadisce che la principale caratteristica di definizione di questa “categoria nosografica” è quella della “specificità”, con riferimento al fatto che il disturbo interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. In questo senso, il principale criterio necessario per stabilire la diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento è quello della “discrepanza” tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).

Sulla base di questi criteri si distinguono il Disturbo Specifico a carico della lettura (Dislessia), a carico della componente ortografica della scrittura (Disortografia), a carico della componente grafo-motoria della scrittura (Disgrafia), a carico del sistema del calcolo (Discalculia).

Si riconosce altresì la presenza di altre problematiche specifiche a carico di ambiti di apprendimento scolastico come il problem solving, lo studio e la comprensione del testo, ma ad

oggi non esistono le evidenze necessarie per annoverare tali difficoltà nell'ambito dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Altre caratteristiche critiche dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento descritte nel documento della Consensus sono:

il carattere "evolutivo" di questi disturbi;

la diversa espressività del disturbo nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione;

la quasi costante associazione ad altri disturbi (comorbidità); fatto questo che determina la marcata eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento si manifestano, e che comporta significative ricadute sul versante dell'indagine diagnostica;

il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che interagiscono attivamente nella determinazione della comparsa del disturbo, con i fattori ambientali;

il fatto che il disturbo specifico deve comportare un impatto significativo e negativo per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana.

L'incidenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento nella popolazione scolastica Italiana è stimabile mediamente attorno al 3-4% a seconda dell'età, nonché dei criteri e degli strumenti utilizzati dai ricercatori. Si tratta in ogni caso di valori importanti, poiché questo significa che in media è ragionevole ipotizzare la presenza di un alunno per classe con queste difficoltà.

Classificazione dei disturbi specifici di apprendimento

Offriamo di seguito una breve presentazione delle differenti tipologie di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Verranno descritte le principali caratteristiche che distinguono tali quadri patologici, sebbene debba sempre essere tenuta in considerazione l'ampia eterogeneità che caratterizza questi profili.

Disturbo Specifico della Lettura (Dilessia)

Con il termine "dislessia specifica evolutiva" si fa riferimento a una difficoltà del bambino nella lettura, non dovuta all'azione di altri fattori, quali per esempio handicap, cattiva istruzione, o altri svantaggi.

Questo Disturbo Specifico dell'Apprendimento è relativo alla lettura strumentale, ossia a quelle abilità di base che consentono di riconoscere le parole contenute in un testo, e si manifesta come una difficoltà a carico dell'automatizzazione (velocità) e/o della correttezza nella lettura.

In questi casi la lettura appare lenta e stentata, a volte sillabata, si caratterizza per la presenza di pause frequenti e/o di errori quali inversioni o sostituzioni di lettere (es. "prota" per "porta",

“dianco” per “bianco”). Le ricerche italiane hanno mostrato come, a tutte le età, i ragazzi dislessici presentino una velocità di lettura pari a circa la metà rispetto ai bambini senza difficoltà.

In taluni casi la dislessia si presenta con un’alta specificità, ossia senza altre difficoltà associate e senza che vengano rilevati fattori in grado di spiegare diversamente la presenza del disturbo. Il dislessico infatti è molto spesso un bambino intelligente, di buone condizioni socioculturali, senza problemi emotivi rilevanti, che ha fruito di un normale insegnamento e che pure presenta, sin dall’inizio, una sorprendente difficoltà nell’apprendimento della lettura.

Un altro elemento che colpisce nella dislessia è la possibile “ricorrenza familiare” del disturbo, che spesso è presente anche nella storia scolastica di un genitore o di un parente stretto. Non c’è tuttavia accordo tra gli esperti sulla rilevanza da attribuire alla condizione biologica e sulla natura dei correlati neurologici, tanto che si parla normalmente di un fattore predisponente, che può influenzare in maniera più o meno diretta il profilo del bambino e concorrere a creare una difficoltà di lettura.

La ricerca dimostra che spesso la dislessia è associata ad altri quadri problematici, che possono riguardare l’aspetto ortografico della scrittura (Disortografia) o il calcolo (Discalculia), oppure altri disturbi evolutivi, come il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) o disturbi del comportamento o dell’umore. Alcuni studiosi suggeriscono tuttavia di considerare tali difficoltà come co-occorrenze, senza sbilanciarsi nell’ipotizzare la presenza di fattori causali comuni.

Disturbo Specifico della Scrittura – componente ortografica (Disortografia)

Scrivere in lingua italiana significa memorizzare il rapporto tra i suoni di una parola e i corrispondenti simboli grafici, e – in alcuni casi – la relazione tra determinati vocaboli e la loro forma ortografica. Per sapere ad esempio, quali parole contengono “cq” o “q” al posto di “c” (es. “acqua”, “aquilone” ecc.) e quali semplicemente “c” (es. “cuore”), è indispensabile aver associato il significato di una parola con la sua veste grafica, o meglio ortografica. Anche nel caso di alcune combinazioni di parole, generalmente costituite da articolo o preposizione e sostantivo, occorre riconoscere la loro categoria sintattica per poterle trascrivere correttamente (es. l’aradio/la radio, l’erba/l’erba, di notte/di notte ecc.). Allo stesso modo, le parole omofone e non omografe (come l’ago/lago, c’ero/cero ecc.) non possono essere scritte correttamente solo traducendo ogni suono nel simbolo grafico corrispondente, perché è anche necessario risalire dal significato della parola alla sua rappresentazione ortografica. Ci sono inoltre regole da apprendere anche per i suoni che vengono rappresentati con i cosiddetti digrammi e trigrammi (es. “sc”, “gn”, “chi”, “gli”), mentre una relazione particolare lega gli accenti e le doppie, non tanto ai fonemi che compongono la

parola, quanto alle caratteristiche di questi fonemi, come l'accentazione, il prolungamento o la breve pausa di una consonante.

Il bambino disortografico presenta un numero di errori nella scrittura di parole, frasi e periodi maggiore di quanto previsto in base all'età, al profilo intellettivo e al livello d'istruzione, non imputabili alla mancanza di esperienza o a problemi motori e sensoriali. Non si può dire che egli non conosca le regole, ma che ha delle difficoltà sottostanti, per esempio nell'analizzare e distinguere i suoni di cui si compone una parola o nell'utilizzare il codice di simboli che lega i suoni agli elementi grafici corrispondenti. Gli errori rilevati più spesso consistono in omissioni di lettere o parti di parola (es. "pote" per "ponte" o "camica" per "camicia"), sostituzioni (es. "vaccia" per "faccia"; "parde" per "parte"), o inversioni (es. "il" per "li"; "spicologia" per "psicologia"), assenza di doppie o accenti.

Spesso la disortografia si associa a una diagnosi di dislessia, perché gli apprendimenti della lettura e della competenza ortografica risultano strettamente legati (Orsolini, Fanari & Maronato, 2005; Vio & Toso, 2007).

Disturbo Specifico della Scrittura – componente grafo-motoria (Disgrafia)

Con il termine "disgrafia" si fa riferimento a una difficoltà specifica a carico dell'aspetto grafico e motorio della scrittura, che risulta disordinata, illeggibile, o caratterizzata da troppa lentezza.

La disgrafia vera e propria riguarda quindi in primo luogo il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche, che pure possono essere coinvolte, se non altro come effetto della frequente impossibilità di rilettura e di autocorrezione da parte dello scrivente. La mano dei bambini disgrafici scorre con fatica sul piano di scrittura, l'impugnatura della penna è molte volte scorretta, e la pressione della mano sul foglio spesso troppo forte o troppo leggera. La capacità di utilizzare lo spazio a disposizione per scrivere è, solitamente, molto ridotta: il bambino non rispetta i margini del foglio, lascia spazi irregolari tra le lettere e tra le parole, non segue la linea di scrittura, procedendo in "salita" o in "discesa" rispetto alla riga. Le dimensioni delle lettere non sono rispettate, la loro forma è spesso irregolare, i legami tra le lettere sono scorretti. Tutto ciò rende spesso la scrittura incomprensibile al bambino stesso, il quale non può quindi neanche individuare e correggere eventuali errori ortografici.

Tra le variabili indicative dell'efficienza dei pattern grafo-motori della scrittura, troviamo innanzitutto due aspetti fondamentali, e cioè la velocità di scrittura dei grafemi e la loro leggibilità. Tuttavia, nell'analisi della padronanza grafica, si prendono in considerazione anche aspetti più specifici, come la buona gestione dello spazio del foglio, la direzione del movimento della mano durante la scrittura, la grandezza relativa (proporzioni tra le parti che costituiscono le lettere) e

assoluta, (la spaziatura tra le lettere e tra le parole), l'allineamento delle lettere sul rigo e delle cifre in riga e colonna (abilità che dovrebbero migliorare con l'avanzamento scolastico), la prensione della penna e la pressione della mano sul foglio.

Numerosi studi indicano una correlazione positiva tra velocità di scrittura e leggibilità: il bambino rapido è anche quello che scrive in maniera più leggibile. Ciò non vuol dire che la scrittura veloce è anche quella più chiara, ma suggerisce che le abilità a scrivere velocemente e in maniera leggibile sono legate a fattori comuni, in particolare a una migliore capacità di coordinazione dei movimenti e ad un'adeguata rappresentazione ortografica.

Disturbo Specifico del Calcolo – (Discalculia)

La discalculia evolutiva si definisce come un disturbo a carico delle abilità numeriche e aritmetiche, che si manifesta in bambini di intelligenza normale. Può presentarsi con una certa frequenza in associazione alla dislessia, o a difficoltà di tipo visuo-spaziale.

Alcune ricerche hanno suggerito che solo il 2,5% della popolazione scolastica presenterebbe difficoltà di calcolo in associazione ad altri disturbi, e solo per percentuali esigue (0,5% – 1% circa) si potrebbe effettivamente parlare di discalculia evolutiva. Gli esperti concordano nell'affermare che i disturbi specifici gravi e selettivi nell'uso dei numeri e nel calcolo sono decisamente poco frequenti nella popolazione scolastica.

In ricerca si tende a differenziare le difficoltà specifiche del calcolo, distinguendo i disturbi che riguardano la conoscenza numerica da quelli relativi al calcolo vero e proprio e alle procedure correlate.

È importante sottolineare che la discalculia non si riferisce in modo generico a tutta la matematica, ma solo ad alcune abilità di base, che corrispondono all'elaborazione del numero (lettura e scrittura di numeri, giudizio di numerosità o di grandezza ecc.) e alle procedure necessarie al calcolo, sia a mente che per iscritto.

Tra le principali difficoltà rilevate è possibile ad esempio distinguere errori relativi all'aspetto linguistico del numero (es. denominazione o trascrizione di numeri, utilizzo dei segni delle operazioni), all'aspetto percettivo (es. riconoscimento e lettura dei numeri e dei segni aritmetici), o procedurale (es. procedura di risoluzione delle quattro operazioni).

L'evoluzione dei disturbi specifici dell'apprendimento

Un interesse esteso allo sviluppo dei disturbi lungo tutto l'arco di vita ha la conseguenza di offrire elementi prognostici e di portare maggiore attenzione sui disturbi di apprendimento in adolescenza o anche in età adulta. Al contempo, l'analisi di bambini molto piccoli permette di

seguire profili prescolastici a rischio e, grazie alla identificazione precoce, mettere in atto programmi di prevenzione.

Disturbi di apprendimento in adolescenza

Alla fine della scuola secondaria di primo grado, possiamo osservare come gli strascichi di severi Disturbi Specifici dell'Apprendimento si possano ancora manifestare e possano entrare in interazione con le problematiche tipiche dell'adolescenza oltre che con le aumentate richieste della Scuola.

Non limitandosi a considerare i casi più puri, ma facendo riferimento ad una definizione allargata di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (ad esempio, in relazione alla comparsa di problemi scolastici gravi), le caratteristiche stesse dell'adolescenza (con la presenza di frequenti crisi, stati di irrequietezza, difficoltà ad accettare le regole sociali e istituzionali, vicende affettive coinvolgenti) fanno pensare che i problemi tendano ad accentuarsi. Va aggiunto che la scuola italiana media (e soprattutto secondaria) sembra caratterizzarsi per richieste e sanzioni maggiori rispetto ad altri paesi del mondo, con la conseguenza di accrescere il disagio psichico e cognitivo.

Dal punto di vista dell'apprendimento scolastico, a casi di ritardi gravissimi nell'acquisizione di abilità strumentali si associano problemi legati alle richieste tipiche delle scuole secondarie, quali la comprensione di testi complessi, l'espressione scritta, il metodo di studio, il ragionamento matematico, la capacità di concentrazione e organizzazione del proprio lavoro intellettuale. Dal punto di vista comportamentale e emotivo, esistono numerose analisi che evidenziano l'interazione di questa sfera con quella cognitiva. Per esempio Rourke e collaboratori (Rourke, Young, Leenaars, 1989) notano che in generale il Disturbo Specifico dell'Apprendimento e particolarmente la Sindrome Non-Verbale hanno notevole predisposizione al suicidio. Daniel e colleghi (Daniel, Walsh, Goldston, Arnold, Reboussin & Wood, 2006), in una indagine su quindicenni, hanno ritrovato nei ragazzi con difficoltà di lettura tendenze suicidarie tre volte superiori a quelle dei compagni. Al di là delle caratteristiche intrinseche, il Disturbo Specifico dell'Apprendimento può essere portato a situazioni problematiche gravi, per gli elementi associati relativi all'insuccesso, al conflitto e all'esclusione. In effetti, un'altra conseguenza psicopatologica associata frequentemente ai disturbi di apprendimento nell'adolescenza è costituita dalla devianza sociale. In particolare molti soggetti affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento presentano minore abilità di vedere i problemi morali dal punto di vista della comunità, generali difficoltà nella comunicazione e nella comprensione delle esigenze dell'interlocutore (Schumaker, Hazel, Sherman & Sheldon, 1982; Hazel e Schumaker, 1988).

L'insuccesso appare legato a fattori quali esperienze di rifiuto o di critica, lo sviluppo di una autoimmagine negativa e di un atteggiamento critico verso la scuola e le Istituzioni (che può interessare in modo particolare giovani con alta motivazione al successo e di ceto sociale elevato), un aumento della frustrazione e del numero di bocciature. Tale interazione di fattori pare plausibilmente concorrere a provocare comportamenti devianti, anche se il ruolo specifico di ciascuno di essi, nel gioco interattivo con gli altri, non è sempre univoco e chiaramente definibile. Va aggiunto che, in molti casi, non è l'insuccesso per se stesso a produrre devianza, ma il profilo psicologico sottostante, causa al tempo stesso di insuccesso scolastico e di comportamenti problematici.

L'identificazione precoce di rischio di Disturbo Specifico dell'Apprendimento e l'intervento preventivo

L'osservazione di problemi percettivi, fonologici, linguistici, concettuali e comportamentali ben radicati nei bambini affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento ha sollecitato la riflessione sulla possibilità di riconoscerli prima dell'inizio della scuola primaria e di intervenire su di essi per prevenire possibili problematiche scolastiche. La storia del settore si è dunque caratterizzata molto presto per progetti ambiziosi di identificazione e intervento precoce.

Le meta-analisi (per una rassegna v. Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001) confermano che problemi linguistici (in modo particolare nella comprensione orale e nella consapevolezza fonologica) sono fra i migliori predittori dei disturbi di lettura e scrittura, che inadeguate rappresentazioni della quantità predicono il disturbo di calcolo e problemi del temperamento sono associati alla comparsa di ADHD. A livello nazionale sono state svolte alcune ricerche, ma con un orizzontale temporale più ristretto, limitato, per quello che ci risulta, ad un massimo di due anni. In una di esse, Cornoldi e Pra Baldi (1979) hanno visto come semplici questionari osservativi compilati da insegnanti hanno una capacità predittiva comparabile a quella di test individuali. Essi hanno pertanto suggerito di iniziare le procedure di screening con un questionario osservativo e quindi procedere ad una valutazione approfondita mediante test cognitivi individuali dei soli bambini con punteggi bassi al questionario (questa filosofia è stata fatta propria dal progetto IPDA, Corcella, Tretti, Terreni, Tressoldi, Cornoldi, 2002).

Una critica alle procedure di identificazione precoce è stata avanzata da Gijssels, Bosman & Verhoeven (2006) che, in una ricerca svolta su 462 bambini di scuole per l'infanzia olandesi, hanno trovato modesta capacità predittiva di tutti gli indicatori più ragionevoli, compresa la presenza di disturbi di linguaggio e di familiarità. L'indice che si dimostrava maggiormente correlato con la successiva prestazione in lettura riguardava un effettivo apprendimento lessicale iniziale, e cioè il

riconoscimento delle lettere (qualcosa di simile era stato trovato per il rapporto fra capacità precoci di scrivere le lettere e successivo apprendimento della scrittura).

DSA e psicopatologia evolutiva

Soggetti affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento presentano frequentemente storie di insuccesso nella scuola dell'obbligo che spesso finiscono per compromettere non solo la carriera scolastica, ma anche lo sviluppo della personalità e un adattamento sociale equilibrato (Stone & La Greca, 1990; Vogel, 1990; Masi, Brovedani, Poli, 1998; Stringer, Morton, Bonikowski, 1999). I dati raccolti nel contesto italiano confermano che più dell'80% dei bambini con disturbi dell'apprendimento presentano problemi di relazione e di adattamento socio-emotivo (Bocchini & Zanon, 2001). Sono inoltre numerose le ricerche che mettono in evidenza un importante collegamento tra disturbo dell'apprendimento e disagio caratterizzato da bassa autostima, senso di inadeguatezza, isolamento e problemi relazionali (Cornoldi, 1999; Most & Greenbank, 2000; Pinelli, Rollo & Perini, 2004). Di solito infatti, tali bambini sono meno benvenuti e più facilmente respinti rispetto agli altri compagni.

Tale quadro di difficoltà può essere giustificato alla luce delle esperienze quotidiane a cui questi bambini sono esposti, che spesso si caratterizzano per la presenza di occasioni di fallimento e frustrazione e per la percezione di una certa "diversità" rispetto agli altri.

Le problematiche insite nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento possono pregiudicare la partecipazione all'attività della classe o rendere necessari alcuni adattamenti dell'attività didattica da parte sia del bambino che dell'insegnante (es. ripetere più volte le consegne, scrivere le consegne in stampatello, leggere per il bambino in alcune circostanze ecc.), che intervengono come elemento di differenziazione dai compagni.

Questi bambini si impegnano a volte più dei loro coetanei, perché non solo impiegano più tempo nello svolgere i compiti a casa, ma frequentano anche attività specifiche di recupero e sostegno, eppure ottengono risultati inferiori rispetto ai compagni. Quasi sempre, i risultati insoddisfacenti in ambito scolastico vengono attribuiti allo scarso impegno, al disinteresse verso le varie attività, alla distrazione; genitori e insegnanti possono quindi colpevolizzare i bambini come oppositivi, pigri, non interessati.

Queste esperienze di fallimento e frustrazione non sono infrequenti e spesso possono compromettere l'assetto emotivo e motivazionale del bambino.

Si offre di seguito una breve rassegna della più recente letteratura scientifica sul tema della comorbilità tra Disturbi Specifici dell'Apprendimento e psicopatologia evolutiva.

La maggior parte delle ricerche si focalizza sullo studio delle difficoltà di lettura, poiché storicamente sono state le prime a richiamare l'attenzione della comunità scientifica e quelle per cui si osserva il maggiore accordo in merito ai criteri diagnostici, ma è in ogni caso plausibile estendere quanto rilevato anche alle altre tipologie di disturbo specifico, seppure con le dovute distinzioni.

Disturbi Specifici dell'Apprendimento, autostima e immagine di sé

Numerose evidenze scientifiche confermano che i bambini che hanno successo o falliscono a scuola non differiscono soltanto per le abilità cognitive, ma anche per una serie di fattori emotivi e motivazionali come l'orientamento al compito, l'autostima, l'immagine di sé, il locus of control, il sistema attributivo, la metacognizione e l'autoregolazione (per una recente rassegna v. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).

E' plausibile ipotizzare che nel momento in cui un bambino affetto da un Disturbo Specifico dell'Apprendimento percepisce di non essere all'altezza dei propri pari, anche se limitatamente ad alcuni ambiti di competenza, inizi a mettere in discussione la propria immagine di sé. Il sentirsi diverso dagli altri interferisce negativamente sull'autostima, sull'immagine di sé, e sull'aspettativa di ciò che effettivamente egli può apprendere. Spesso la sensazione di non essere all'altezza dei propri coetanei si generalizza, manifestandosi non solo all'interno della classe, ma anche in contesti sociali extra-scolastici (Terras, Thompson & Minnis, 2009).

Evidenze sperimentali confermano infatti che tali studenti esibiscono cognizioni caratterizzate da un basso livello di autostima, un'immagine di sé come studente negativa e uno stile attributivo disfunzionale (Alexander-Passe, 2006; Carroll & Iles, 2006; Prout, Marcal & Marcal, 1992). Gli studenti a rischio di sviluppare difficoltà di lettura stimano negativamente le proprie capacità di poter imparare a leggere, mostrano un locus of control esterno, sono poco perseveranti di fronte alle difficoltà e sperimentano sentimenti di disperazione (Sideridis, 2003). I bambini affetti da dislessia mostrano in generale una idea di Sé negativa, maggiori sintomi depressivi ed una stima delle proprie competenze inferiore rispetto a quanto realmente esse siano (Alexander-Passe, 2006; Humphrey, 2002).

Interessante in questo senso è la tendenza dei bambini con difficoltà di lettura ad adottare obiettivi di apprendimento orientati alla prestazione, piuttosto che all'apprendimento (Polychroni, Koukora & Anagnostou, 2006; Sideris, 2003). Il piacere connesso alla lettura sembra infatti essere strettamente legato alla padronanza delle tecnica di lettura. I bambini provano piacere quando riescono a completare con successo un compito di lettura, quando riescono a gestire in autonomia le proprie attività di lettura e scrittura, e quando i propri successi nelle attività di lettura vengono riconosciuti dagli altri. I bambini riportano di sperimentare piacere e soddisfazione quando sono in

grado di soddisfare gli standard di prestazione accademici e personali e di ottenere risultati comparabili a quelli dei bambini della propria classe. In questo senso, sembrano dunque essere motivati principalmente da obiettivi di padronanza (Daki & Savage, 2010).

Alla luce di questo appare dunque evidente il rischio di sperimentare insoddisfazione e frustrazione a cui i bambini affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono esposti, poiché i loro obiettivi di padronanza sono per definizione insoddisfatti in alcuni domini di competenza ed il confronto con i compagni, soprattutto su standard accademici, è molto probabile che li veda perdenti.

Gli insuccessi sperimentati dal bambino determinano l'abbassamento dell'autostima e, in alcuni casi, la caduta in una situazione di "impotenza appresa" (Cornoldi 1999) che lo porta ad interpretare gli insuccessi come prova di inadeguatezza, a manifestare stati emotivi negativi di fronte alle prove e aspettative pessimistiche rispetto ai propri risultati.

E' possibile dunque ipotizzare che l'autostima, in particolare relativa all'ambito accademico, può contribuire in modo significativo all'adattamento psicologico e sociale dei bambini con difficoltà di apprendimento. La scarsa percezione di abilità scolastiche sembra essere associata non soltanto al livello di adattamento ma anche ai sintomi di natura emotiva e ai problemi di relazione con i pari. L'associazione che lega l'autostima in ambito accademico e le problematiche emozionali è in linea con la proposta di una connessione tra dislessia e disturbi internalizzanti.

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e comorbilità psicopatologica

I bambini con Disturbo Specifico dell'Apprendimento possono presentare difficoltà emotive a causa della caduta dell'autostima, dei sensi di colpa e del rifiuto ambientale che sperimentano in seguito all'insuccesso. Risulta infatti frequente che il bambino giunga intimamente a stimarsi poco rispetto ai compiti cognitivi e scolastici, con il rischio considerevole che vada ad essere intaccato anche il Sé non scolastico, determinando una più generale autosvalutazione (Cornoldi, 1999). Alla base della compromissione dell'immagine di sé rilevabile nel quadro diagnostico ci sono le buone capacità cognitive che caratterizzano questi bambini e li rendono consapevoli delle loro difficoltà.

Le ricerche scientifiche nell'ambito della psicopatologia dello sviluppo condotte negli ultimi venti anni hanno mostrato un'ampia correlazione tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e la presenza di problematiche associate di natura attentiva, emotiva, sociale e comportamentale (es. Bryan, 2005; Fisher, Allen & Kose, 1996; Huntington & Bender, 1993; Rourke, 2005; Shalev, Manor, Kerem, Ayali, Badichi, Friedlander & Gross-Tsur, 2001; Shechtman & Pastor, 2005; Winer & Tardif, 2004). I soggetti affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento spesso riportano

depressione, bassa autostima, ed altri vissuti negativi, i quali diventano progressivamente più seri al crescere dell'età.

Gli studenti affetti da problematiche legate all'apprendimento sembrano mostrare maggiori livelli di ansia per le situazioni di valutazione scolastica, tali da compromettere la loro prestazione accademica (Lufi, Okasha & Cohen, 2004; Mazzocco & Myers, 2003). Adolescenti affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento hanno una maggiore probabilità di distinguersi per alti livelli di ansia e bassa autostima rispetto ai bambini più piccoli proprio a causa dell'accumularsi di esperienze di fallimento scolastico, che aumentano la loro percezione di una differenza individuale e creano una maggiore sensibilità all'accettazione da parte dei pari. Vissuti ansiosi in associazione alle situazioni di valutazione sembrano essere associati a: scarso rendimento in lettura e matematica, bocciature, problemi comportamentali, atteggiamento negativo nei confronti della scuola e inteso timore di fallimento (Bryan & Bryan, 1983). I dati di ricerca suggeriscono inoltre che tale ansia è correlata con la bassa autostima (Thomas & Gadbois, 2007) e che questa relazione è mediata dall'immagine di sé come studente (Goetz, Preckel, Zeidner & Schleyer, 2008).

Alcune ricerche dimostrano che i bambini dislessici sperimentano alti livelli di stress, in riferimento alla relazione con gli insegnanti, alla preoccupazione in merito alle situazioni di valutazione e al possibile esito di queste, che causano ripercussioni emotive (paura, timidezza, isolamento) e fisiologiche (nausea, tremore, tachicardia) in misura maggiore rispetto a quanto rilevato nei loro coetanei (Alexander-Passe, 2008). Alcuni bambini possono reagire allo stress manifestando ansia, e sintomi evidenti di disagio quando sono chiamati a leggere; questi possono generalizzare la scarsa opinione di sé come studente ad altri ambiti di vita e sviluppare aspettative di fallimento. Altri invece mantengono più alta la stima di sé riuscendo a circoscrivere ad alcuni ambiti il peso delle proprie difficoltà, ricercando soddisfazione in altri settori, oppure svalutando l'importanza del successo scolastico e mostrando un comportamento disfunzionale di disturbo e manifestata indifferenza.

La letteratura scientifica mostra che i bambini affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento, e da dislessia in particolare, sembrano essere maggiormente a rischio di sviluppare altri disturbi psicopatologici in comorbilità, come ansia e depressione (Hinshaw, 1992; Kavale & Forness, 1996).

E' plausibile ipotizzare che il fattore di rischio legato alla dislessia eserciti la sua influenza interagendo con altri aspetti legati al bambino (caratteristiche personali come motivazione, autostima e personalità) e l'ambiente (relazioni familiari e con i pari, livello del supporto educativo ecc.), e che sia questa interazione a determinare il funzionamento psicologico e sociale del bambino, e non ovviamente la dislessia per sé.

Sebbene i disturbi esternalizzanti, come il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), siano quelli più frequentemente osservati in comorbidità con i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Carrol, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Willcutt & Pennington, 2000), i dati di ricerca indicano un rischio elevato anche per le problematiche internalizzanti (Maughan & Carrol, 2006). I Disturbi d'Ansia, in particolare, hanno una maggiore incidenza nella popolazione affetta da difficoltà di lettura rispetto a quanto si rilevi nei coetanei; mentre maggiori livelli di depressione sono stati documentati nella popolazione di soggetti affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Huntington & Bender, 1993). Willcutt e Pennington (2000) suggeriscono che il basso rendimento scolastico associato alla dislessia possa predisporre i bambini a diventare più isolati, ansiosi e depressi dei bambini senza difficoltà di apprendimento. Esistono infatti numerose evidenze scientifiche che sostengono l'associazione tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e della lettura in particolare, e disturbi internalizzanti come ansia, depressione e isolamento sociale (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, Hickman, 2005; Carroll & Iles, 2006; Lindsay & Dockrell, 2000).

La natura dell'associazione tra dislessia e sintomatologia ansiosa non è ancora del tutto chiara, ma sembra che a spiegarla possano intervenire fattori ambientali, piuttosto che un comune rischio genetico (Whitehouse, Spector & Cherkas, 2009). E' noto infatti che scarse abilità di lettura possono aumentare l'effetto degli agenti stressanti legati al contesto scolastico ed esporre i bambini alle critiche dei coetanei, contribuendo quindi al sorgere di sentimenti ansiosi (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Paton, 2001). In generale è possibile affermare che esperienze scolastiche negative, a cui i bambini con Disturbo Specifico dell'Apprendimento sono frequentemente esposti, mediano l'associazione tra dislessia e ansia (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999).

E' tuttavia possibile ipotizzare una relazione causale reciproca tra ansia e dislessia, dove la combinazione delle difficoltà di lettura e della propensione all'ansia potrebbero portare ad un evitamento ansioso della lettura, il quale potrebbe generare, in una spirale negativa, un ulteriore peggioramento dell'abilità di lettura.

Il fatto che i bambini affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento siano esposti al rischio di sviluppare problematiche di natura emotiva e comportamentale li rende più vulnerabili e giustifica dunque l'importanza di interventi finalizzati all'individuazione precoce dei soggetti a rischio.

LA RICERCA

Nel presente capitolo verrà presentato e discusso un progetto di screening finalizzato all'individuazione precoce dei bambini a rischio di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Come in precedenza accennato, l'individuazione precoce dei soggetti a rischio consente di attivare

tempestivamente interventi di recupero e potenziamento delle competenze, finalizzati a ridurre l'impatto che un Disturbo Specifico dell'Apprendimento può produrre sulla carriera scolastica, ma anche, sull'assetto emotivo-motivazionale del bambino e sul suo benessere.

L'obiettivo del progetto è stato quello di ridurre il disagio emotivo connesso alle situazioni di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, attraverso l'individuazione precoce dei casi di difficoltà e la predisposizione di interventi specifici per il potenziamento ed il recupero delle aree carenti.

L'attività di screening di per sé prevede che possa essere sovrastimata l'entità delle difficoltà di apprendimento rilevate, soprattutto nel caso di bambini che abbiano appena iniziato la scuola dell'obbligo. Tuttavia, nell'ottica dell'individuazione di casi di difficoltà per offrire a questi supporto didattico specifico, anche se risultassero a rischio bambini che in autonomia potrebbero normalizzare il proprio profilo di apprendimento, si ritiene che questi non possano che trarre vantaggio dal godere di interventi di potenziamento. Nel caso invece di veri e propri Disturbi Specifici dell'Apprendimento, l'intervento precoce non soltanto consente di massimizzare i risultati di un trattamento specifico, ma consente di agire tempestivamente sul contesto familiare e scolastico affinché questo possa strutturarsi in modo tale da ridurre l'impatto emotivo e accademico della difficoltà specifica rilevata.

Soggetti

Hanno partecipato al progetto:

992 bambini della classe prima della scuola primaria;

868 bambini della classe seconda della scuola primaria.

Il campione totale, pari a 1860 alunni, è stato reperito in 92 classi delle scuole pubbliche del territorio della Val D'Era (Pisa).

La partecipazione al progetto è stata suggerita dal dirigente scolastico di ciascun istituto della zona, ma gli insegnanti di ogni classe hanno deciso liberamente se aderire o meno.

La scelta di focalizzare il progetto solo sulle prime due classi della scuola primaria è stata dettata dalla natura stessa del concetto di screening e di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Trattandosi infatti dell'identificazione precoce di casi di rischio è stato logico concentrare l'attività su quella fascia scolastica in cui non è ancora possibile fare diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, ma possono essere individuati alcuni elementi di rischio che potrebbero evolvere in tale quadro patologico. Tale procedura consente di intervenire precocemente cercando di recuperare le aree di carenza e segnalare, al termine del secondo anno della scuola primaria, la presenza di difficoltà persistenti, che necessitano di approfondimento diagnostico.

Metodo

Il progetto ha previsto la somministrazione di prove di valutazione dell'apprendimento a metà dell'anno scolastico 2009-2010 (febbraio per la classe prima della scuola primaria, gennaio per la classe seconda) e alla fine (maggio).

Le prove proposte hanno indagato il livello di competenza dei bambini nelle principali aree di apprendimento: lettura, scrittura, calcolo e comprensione del testo.

La somministrazione delle prove è stata effettuata da un'insegnante referente per ciascun istituto scolastico, specificamente formata dalla psicologa di riferimento in merito alla modalità di somministrazione e correzione di ciascuna prova proposta.

Tale modalità di somministrazione ha consentito di limitare, all'interno di ciascun istituto, la variabilità individuale attribuibile al soggetto che somministra la prova.

In considerazione del numero di soggetti coinvolti e della modalità adottata per la somministrazione delle prove, sono state scelte prove collettive, che potessero essere proposte contemporaneamente ad una classe alla volta, con evidente risparmio di tempo. Queste sono state affiancate da prove di approfondimento finalizzate alla valutazione dei soggetti risultati essere in difficoltà alle prove collettive. Faceva parte dell'approfondimento anche la valutazione delle abilità di lettura, che poteva essere condotta solamente in contesto individuale.

I risultati delle prove di valutazione somministrate a metà dell'anno scolastico sono stati discussi con la psicologa dagli insegnanti di ciascuna classe, al fine di individuare i casi a rischio e predisporre per ciascuno di questi un progetto di recupero individuale, da proporre al bambino nel periodo compreso tra la prima e la seconda valutazione dell'apprendimento.

I risultati della valutazione conclusiva, condotta in prossimità della fine dell'anno scolastico, sono stati restituiti alle insegnanti classe per classe e sono stati oggetto di discussione con la psicologa alla luce della predisposizione del materiale per il lavoro a casa dei bambini durante il periodo estivo.

E' stato richiesto il consenso informato da parte di tutti i genitori dei bambini coinvolti, previo incontro di presentazione del lavoro e delle principali caratteristiche delle prove di valutazione somministrate.

E' stato garantito il trattamento riservato di tutti i dati sensibili.

Le prove di valutazione

Le prove di valutazione dell'apprendimento somministrate sono state le stesse per tutte le classi che hanno partecipato al progetto.

La distinzione delle prove di valutazione per classe è illustrata nella Tabella 1.

Le stesse prove sono state somministrate sia a metà anno scolastico che alla fine, tenendo ovviamente conto degli adattamenti previsti da ciascun test in base ai differenti periodi dell'anno scolastico.

CLASSE PRIMA
Dettato di parole (Progetto Europeo COST) Dettato di non parole (Progetto Europeo COST) Prova di calcolo (AC-MT 6-11 - Cornoldi, Lucangeli, Bellina)
Prove di approfondimento
Lettura di parole e non parole (Progetto Europeo COST) Riconoscimento di lettere, TOC, (PRCR 2/2009 di Cornoldi, Miato, Molin e Poli)
CLASSE SECONDA
Dettato di brano (Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo - Cornoldi, Tressoldi) Prova di comprensione del testo (Prove MT – Cornoldi, Colpo) Prova di calcolo (AC-MT 6-11 - Cornoldi, Lucangeli, Bellina)
Prove di approfondimento
Lettura di parole e non parole (Progetto Europeo COST)

Tabella 1 – Suddivisione delle prove di valutazione per classe di riferimento.

Le prove di scrittura

L'esame dell'abilità di scrittura è stato condotto limitatamente all'aspetto ortografico, tralasciando l'analisi della componente grafo-motoria, la quale avrebbe richiesto una somministrazione individuale ed una formazione specifica.

Per la valutazione delle abilità di scrittura sono state utilizzate prove di dettato di parole non parole, o dettato di brano, differenziate sulla base del livello di complessità in riferimento alla classe. Per le classi prime è stato utilizzato un dettato di parole e non parole, appositamente studiato per la metà della classe prima della scuola primaria, mentre per le classi seconde è stata utilizzata una prova di dettato di brano che, contenendo alcune irregolarità ortografiche, consentiva di valutare in modo più ampio e approfondito il livello di padronanza raggiunto dai bambini.

La scelta di utilizzare liste di parole e non parole riflette il modello neuropsicologico di riferimento per l'acquisizione dell'abilità tecnica di lettura e scrittura (Coltheart, 1978; Sartori 1984). Tale modello prevede che il bambino impari a leggere e scrivere seguendo due differenti modalità, denominate vie: la "via fonologica" prevede che il soggetto scomponga la parole in tutti gli elementi costituenti e che, solo dopo aver associato ciascun suono al corrispondente segno grafico, riesca a scriverla a seguito di un processo di fusione dei singoli fonemi; la "via diretta" prevede invece che il bambino riesca a scrivere la parola avendone riconosciuto la rappresentazione

fonologica, dopo aver costituito un magazzino di memoria in cui contenere tutte le rappresentazioni ortografiche delle parole, l'associazione di queste con il suono corrispondente, ed il relativo contenuto semantico.

Tali modalità di scrittura rispondono a finalità diverse, per cui la "via fonologica" consente di scrivere le parole che non abbiamo mai visto prima e le non parole (pseudo parole ortograficamente costruite come parole esistenti ma prive di alcun significato), mentre la "via diretta" consente di scrivere parole familiari o parole contenenti particolari difficoltà ortografiche, per cui non possono essere scritte così come si leggono (parole con H, Q, CQ, ecc.).

Evolutivamente la via fonologia precede la via lessicale. Per questo motivo, nell'esame dell'abilità di scrittura si utilizzano sia liste di parole che liste di non parole, in modo da indagare il funzionamento di entrambe le vie e individuare dove il bambino si colloca nel processo evolutivo di acquisizione dell'abilità di scrittura.

Per le classi prime della scuola primaria sono state utilizzate prove estratte dalla batteria prevista dal Progetto Europeo COST (Niessen, Frith, Reitsma, & Ohngren, 2000), che ha visto la partecipazione di 16 nazioni nello studio delle prime fasi di alfabetizzazione.

In questa ricerca sono state utilizzate le liste C e I, rispettivamente costituite da 9 parole bisillabiche e 9 non parole con struttura bisillabica, per la valutazione in ingresso dei bambini delle classi prime, e le liste parallele D e L per la valutazione in uscita.

Per le classi seconde della scuola primaria, si è scelto invece di utilizzare la prova di dettato di brano prevista dalla Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella Scuola dell'Obbligo (Tressoldi & Cornoldi, 2000). Tale batteria prevede due dettati differenti per la classe seconda, uno per l'inizio e l'altro per la fine dell'anno scolastico. Costruiti in modo da essere del tutto confrontabili per livello di difficoltà, i due testi si differenziano per lunghezza, struttura e complessità ortografica delle parole contenute, in risposta all'aumento del livello di competenza previsto nel corso del secondo anno della scuola primaria.

Per la correzione delle prove di dettato di parole e non parole e dettato di brano l'unico parametro preso in considerazione è il numero di errori. La prova di dettato di brano consente inoltre di classificare gli errori in tre diverse tipologie (fonologici, non fonologici, accenti e doppie), individuate in riferimento al modello neuropsicologico della lettura. Tale classificazione consente un'analisi qualitativa della prestazione e offre indicazioni più dettagliate per la predisposizione di un piano di recupero.

Le prove di comprensione del testo

L'abilità di comprendere e saper astrarre contenuti da un testo scritto è stata valutata solo per le classi seconde poiché, non potendo prescindere da una sufficiente padronanza dell'abilità tecnica di lettura, non si ritiene che i bambini di classe prima abbiano raggiunto un tale livello di competenza.

Per le classi seconde si è scelto di utilizzare due prove tratte dalla batteria Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria (Cornoldi & Colpo, 2010).

Tali prove si compongono di un brano da leggere, di genere narrativo, e 10 domande a risposta chiusa con quattro alternative, inerenti, in maniera più o meno diretta, ai contenuti espressi nel testo. La prova non prevede limiti di tempo; viene lasciata al bambino la possibilità di leggere il testo con tempi e modalità che preferisce, in modo da ridurre l'impatto sulla prova della competenza acquisita in lettura, e di avere il testo a disposizione per tutta la durata della prova, così da limitare l'influenza delle capacità di memoria ed indagare l'effettiva capacità del bambino di utilizzare il testo per ricercare le informazioni richieste. Per ciascun brano sono previste domande che fanno riferimento ai contenuti espressi in modo esplicito nel testo, e quesiti che richiedono di inferire alcune informazioni dalle notizie presentate nel brano.

Le prove previste per la classe seconda della scuola primaria prevedono che per alcune domane, le alternative di risposta siano espresse in forma grafica, in modo da agevolare ulteriormente il bambino che non padroneggia ancora del tutto l'abilità di lettura.

Per la correzione della prova si tiene conto del numero di risposte corrette.

Le prove di calcolo

Le prove di calcolo proposte alle fine della classe prima e per la classe seconda, sono state tratte dalla batteria AC-MT 6-11 (Cornoldi, Lucangeli & Bellina, 2002).

Analogamente a quanto osservato per la valutazione dell'abilità di comprensione del testo, non sono previste prove per la metà della classe prima, poiché non si ritiene che i bambini abbiano acquisito competenze sufficienti nell'ambito del calcolo.

Le prove previste per la classe prima e la classe seconda sono costruite in modo parallelo e rispecchiano la stessa struttura. Si compongono di:

Una prova di calcolo scritto, che richiede di dover svolgere addizioni e sottrazioni in colonna o nella modalità che il bambino utilizza abitualmente;

Una prova di giudizio di numerosità, in cui si chiede al bambino di scegliere il più grande tra alcune coppie di numeri;

Una prova di trasformazione in cifre scritte, in cui si richiede di trasporre la rappresentazione linguistica di un numero nella corrispondente rappresentazione numerica;

Una prova di ordinamento in serie, in cui si chiede di ordinare serie numeriche composte da 4 elementi procedendo dal maggiore al minore e viceversa.

Tali prove consentono di valutare sia la conoscenza numerica che l'acquisizione delle procedure di calcolo scritto, indagano la padronanza degli aspetti semantici del numero (relativi alla comprensione della quantità), sintattici (relativi al valore posizionale delle cifre) e lessicali (relativi al nome del numero).

La valutazione del livello di apprendimento viene condotta sulla base del numero di errori commessi.

Le prove di lettura

Per la valutazione dell'abilità strumentale di lettura sono state utilizzate liste di parole e non parole tratte dalla batteria prevista dal Progetto Europeo COST (Niessen, Frith, Reitsma & Ohngren, 2000).

Nel dettaglio, sono state utilizzate per la classe prima le stesse quattro liste utilizzate per la prova di dettato, invertendo l'ordine di presentazione: le liste D ed L, utilizzate per la valutazione in uscita dell'abilità di scrittura, sono state proposte per la valutazione in ingresso della lettura, nei casi che necessitavano di approfondimento, e lo stesso veniva fatto per le liste C e I, utilizzate in uscita per la valutazione della lettura e in entrata per l'esame dell'abilità di scrittura.

Per la classe seconda sono state invece utilizzate tre liste diverse, composte ciascuna da 9 elementi linguistici, bisillabici o a struttura bisillabica, distinte in: una lista di parole ad alta frequenza d'uso, una lista di parole a bassa frequenza d'uso, una lista di non parole.

L'uso di liste di parole e non parole riflette quanto precedentemente discusso in merito alla scrittura. Il riferimento al modello neuropsicologico della lettura di Coltheart (Coltheart 1978; Sartori, 1984), rende necessario indagare il funzionamento di entrambe le vie di lettura, per individuarne eventuali differenze evolutive e osservare il livello di padronanza che il bambino ha raggiunto.

Parallelamente al processo di acquisizione dell'abilità di scrittura, anche per la lettura si suppone che sia la "via fonologica" la prima ad essere sviluppata e a guidare il percorso di apprendimento della tecnica di lettura, mentre la "via diretta" sarebbe successiva e verrebbe acquisita a seguito dell'esperienza del bambino con la lingua scritta, che gli consente di immagazzinare progressivamente la forma ortografica delle parole e la corrispondente rappresentazione fonologica, in associazione al contenuto semantico.

Attraverso la "via diretta" il bambino può leggere parole familiari o caratterizzate da difficoltà ortografiche, mentre userà la "via fonologica" per le parole nuove o le non parole.

La distinzione tra parole ad alta e bassa frequenza d'uso offre una misura del cosiddetto "accesso lessicale", ossia l'uso della "via diretta" di lettura attivato dal significato della parola, che il bambino ha memorizzato in associazione alla rappresentazione ortografica e fonologica della parola stessa. In questo senso, parole ad alta frequenza d'uso dovrebbero essere lette più velocemente e più correttamente di parole a bassa frequenza d'uso, perché il bambino userebbe la più evoluta "via diretta" rispetto a quella fonologica.

La valutazione dell'abilità di lettura prevede che vengano presi in considerazione il tempo impiegato a leggere ciascuna lista ed il numero di errori commessi, in modo da avere a disposizione i due parametri diagnostici di riferimento: rapidità e correttezza.

Le prove di prerequisito

Le prove di valutazione dei prerequisiti della lettura e della scrittura sono state proposte come prove di approfondimento per le classi prime. Nel caso di bambini che risultavano essere particolarmente in difficoltà nell'acquisizione dell'abilità tecnica di lettura e scrittura, intendevamo infatti indagare se questi possedessero o meno quelle abilità cognitive considerate precursori per l'apprendimento di abilità complesse come la lettura e la scrittura. Ottenere informazioni in questo senso avrebbe fornito importanti indicazioni per stabilire il focus dell'intervento di recupero e potenziamento.

Le tre prove proposte sono state tratte dalla batteria PRCR-2/2009 (Cornoldi, Miato, Molin & Poli, 2009), finalizzata all'analisi dei prerequisiti della lettura e della scrittura, a livello visivo, attentivo, mnestico e fonologico.

Le prove utilizzate sono state:

Prova di riconoscimento di lettere

Al bambino viene richiesto di cercare la lettera uguale al modello tra quattro possibili alternative, alcune delle quali costituiscono orientamenti diversi nello spazio della stessa lettera. Valuta la capacità di analizzare gli elementi visivi e spaziali che costituiscono le lettere.

Prova di ricerca di sequenze di lettere

Al bambino è richiesto di individuare una ben precisa sequenza, TOC, all'interno di un insieme di lettere, tutte ugualmente distanziate. Il bambino dovrà procedere ordinatamente da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso.

Valuta la capacità di procedere all'analisi visiva di alcuni elementi secondo una modalità seriale parallela a quella richiesta nel compito di lettura e scrittura.

Per entrambe le prove viene valutata la correttezza della prestazione mostrata dal bambino, espressa in termini di numero di errori.

Risultati

Verranno di seguito discussi i risultati ottenuti dalla somministrazione delle prove, ed i confronti effettuati tra la valutazione in ingresso e in uscita, in riferimento a ciascun livello scolastico.

Si offrono informazioni in merito alle sole prove a somministrazione collettiva, poiché sono le uniche proposte ad un campione di numerosità accettabile per effettuare dei confronti e somministrate in modo stabile e controllato.

Classi prime della scuola primaria

I risultati della prova di dettato di parole evidenziano che alla metà dell'anno scolastico solo il 49% dei bambini indagati mostra di aver raggiunto il livello di padronanza dell'abilità di scrittura considerato adeguato per la propria età ed il proprio livello di istruzione.

Lo stesso andamento si osserva nel caso del dettato di non parole, dove solo il 30% dei bambini risulta soddisfare i requisiti richiesti, e quasi la metà del campione (45%) si colloca nella fascia di prestazione "Molto basso".

Il confronto con i risultati della prima e della seconda valutazione, per ciascuna prova, mostra in generale un miglioramento della prestazione: la percentuale di bambini la cui prestazione risulta essere nella norma sale infatti dal 49% al 73% per la prova di dettato di parole, e dal 30% al 44% per la prova di dettato di non parole. L'elaborazione statistica dei dati conferma la presenza di un miglioramento significativo della prestazione in entrambe le prove proposte in occasione della seconda valutazione, rispetto a quanto rilevato a metà dell'anno scolastico (dettato di parole: $t = -13,70$, $df = 893$, $p < .001$; dettato di non parole: $t = -9,88$, $df = 891$, $p < .001$).

Figura 1

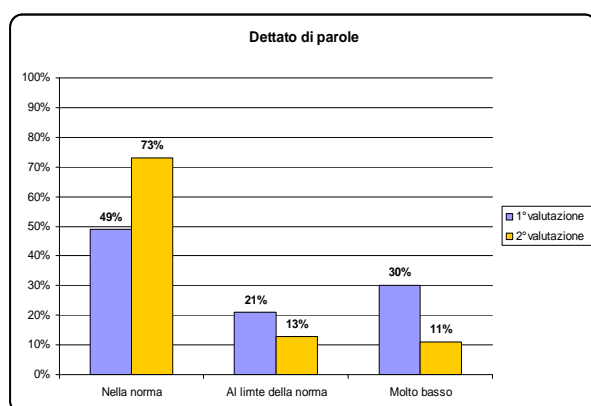


Figura 1. Risultati dei bambini di classe prima nella prova di dettato di parole

Figura 2

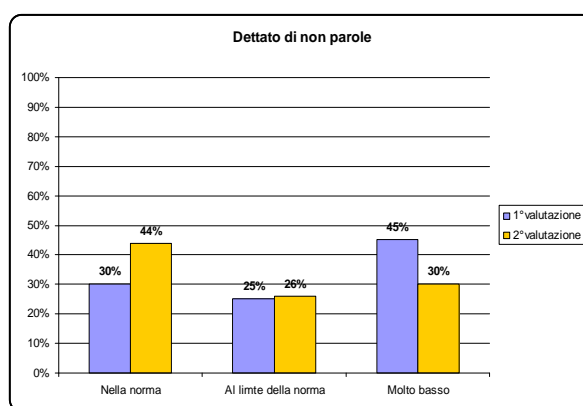


Figura 2. Risultati dei bambini di classe prima nella prova di dettato di non parole

Nel caso del dettato di parole si osserva dunque un aumento della prestazione nel corso del primo anno della scuola primaria, mentre lo stesso non avviene per la prova parallela di dettato di non parole. In questo caso, infatti, al termine della classe prima, meno della metà dei bambini indagati (44%) mostra un livello di prestazione comparabile con la norma dei bambini della stessa classe ed età.

La generale migliore prestazione nel dettato di parole rispetto a quello di non parole, ci consente di riflettere sull'andamento evolutivo dell'acquisizione del processo di scrittura. Dai risultati ottenuti alle prove, sembra possibile affermare che i bambini mostrano di padroneggiare meglio la "via diretta" rispetto alla "via fonologica", come invece ci si attenderebbe. E' possibile ipotizzare che il parziale o incompleto sviluppo della "via fonologica", e la parallela esposizione a contenuti di tipo linguistico all'interno del contesto scolastico, possa aver favorito lo sviluppo della "via diretta", in supporto delle carenze della "via fonologica". I risultati ottenuti mostrano infatti che, mentre alla metà dell'anno scolastico il funzionamento delle due vie di scrittura sembra sostanzialmente parallelo, alla fine della classe prima si rileva un'evidente discrepanza in favore della "via diretta".

In questo caso, solo l'esame diretto del funzionamento della "via fonologica", mediante l'utilizzo della prova di dettato di non parole, ha consentito di individuare questa carenza, e dunque di fornire preziose indicazioni per la progettazione didattica e la predisposizione di interventi di recupero.

Per quanto concerne la prova di calcolo, essendo stata somministrata soltanto alla fine dell'anno, non è possibile fare confronti in merito alla prestazione rilevata. Si offre comunque indicazione del livello di competenza osservato, distinguendo l'ambito della conoscenza numerica da quello relativo all'acquisizione delle procedure di calcolo (operazioni scritte).

Il sistema del calcolo sembra essere acquisito e padroneggiato in misura molto maggiore rispetto a quanto non si sia osservato per la scrittura. Sia in merito alle procedure di calcolo scritto che alla conoscenza numerica (giudizio di numerosità, ordinamento in serie, trasformazione in cifre) oltre la metà del campione osservato mostra una prestazione pari o superiore alla media della popolazione nazionale della stessa classe ed età, rispettivamente l'80% ed il 73% dei bambini osservati.

Figura 3

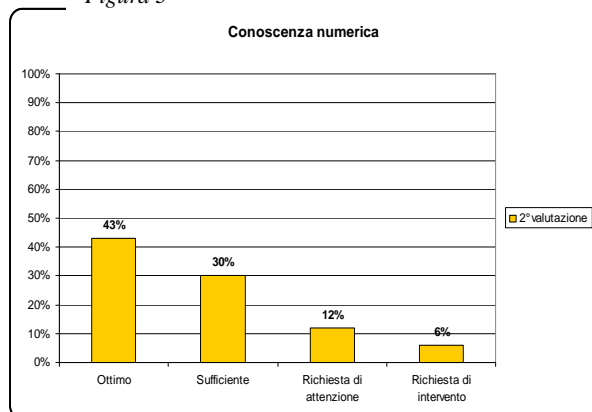
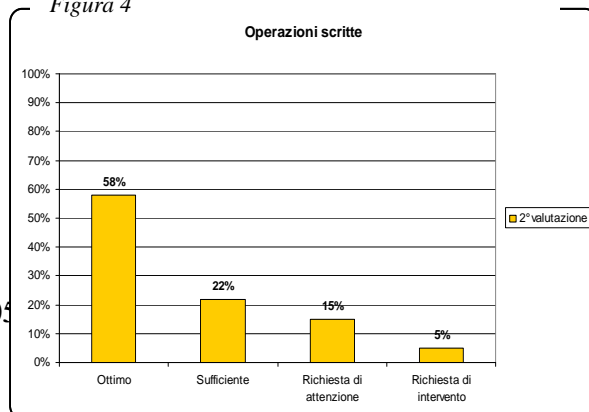


Figura 4



Classi seconde della scuola primaria

La prova di dettato di brano permette di osservare un miglioramento della prestazione rispetto a quanto rilevato nelle classi prime. E' possibile che si tratti di un consolidamento dell'apprendimento, ma è da considerare che l'aver variato la tipologia di prova per questa fascia

Figura 3. Risultati dei bambini di classe prima per l'area conoscenza numerica

Figura 4. Risultati dei bambini di classe prima per l'area operazioni scritte

media della popolazione di riferimento, sia in occasione delle prima valutazione che della seconda. Circa il 15% dei bambini mostra tuttavia difficoltà di particolare gravità, che rimangono stabili per tutto l'anno scolastico, facendo osservare un'incidenza di difficoltà di scrittura molto superiore a quella rilevata a livello epidemiologico.

La prestazione si mostra stabile nell'arco di tutto l'anno scolastico; non sono state osservate differenze statisticamente significative tra i risultati della valutazione in ingresso e in uscita ($t = ,32$, $df = 756$, $p > .05$).

Figura 5

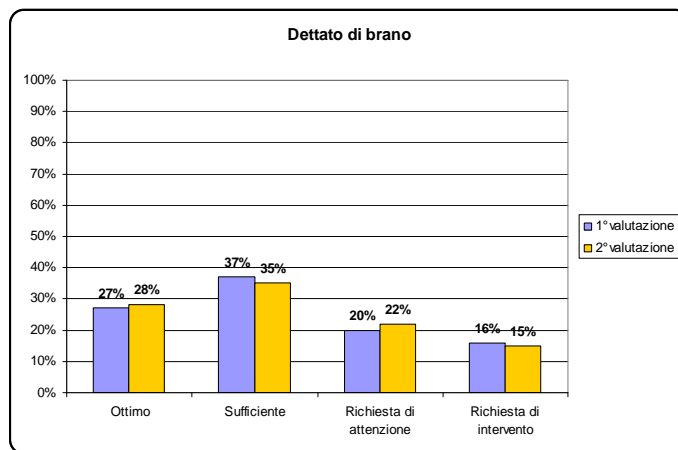


Figura 5. Risultati dei bambini di classe seconda nella prova di dettato di brano

In merito all'abilità di comprensione del testo scritto più della metà del campione osservato mostra un livello di competenza pari o superiore alla media, mentre solo una percentuale esigua di bambini (6%) risulta riportare difficoltà consistenti, ma rimane stabile per tutto l'anno scolastico.

Da osservare un lieve calo della prestazione in occasione della valutazione di fine anno, risultato statisticamente significativo ($t = - 9,88$, $df = 752$, $p < .001$).

Tale peggioramento della prestazione è stato attribuito dagli insegnanti ad una particolare difficoltà contenuta nella prova di comprensione del testo somministrata a maggio. E' tuttavia possibile attribuire il dato osservato anche a variabili temporanee e situazionali.

Figura 6

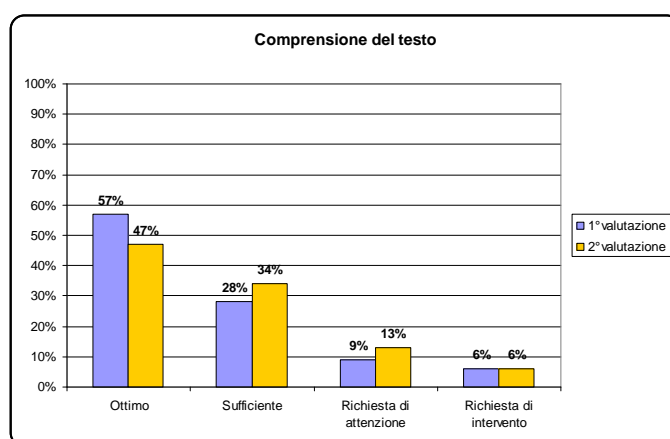


Figura 6. Risultati dei bambini di classe seconda nella prova di comprensione del testo

L'area del calcolo sembra, anche nel caso delle classi seconde, quella meglio padroneggiata dai bambini. Quasi l'80% del campione osservato mostra una prestazione pari o superiore alla media, con picchi di prestazioni ottimali. La percentuale dei bambini che si collocano al di sotto della media, sia nell'ambito della conoscenza procedurale che in quello della conoscenza numerica è esigua, seppure stabile, indicando dunque la presenza di bambini che continuano a manifestare difficoltà significative dopo due anni di istruzione scolastica e, in molti casi, dopo aver goduto di percorsi didattici individualizzati finalizzati al recupero delle carenze.

Si osserva, in ogni caso, un aumento dei livelli di competenza nel corso dell'anno scolastico, testimoniato da un miglioramento dei risultati ottenuti, che si dimostra statisticamente significativo sia per l'area delle operazioni scritte ($t = - 6,61$, $df = 732$, $p < .001$) che per quella della conoscenza numerica ($t = - 13,67$, $df = 732$, $p < .001$).

Figura 7

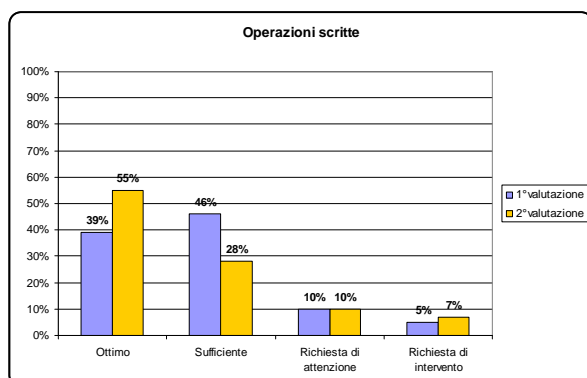


Figura 7. Risultati dei bambini di classe seconda per l'area operazioni scritte

Figura 8

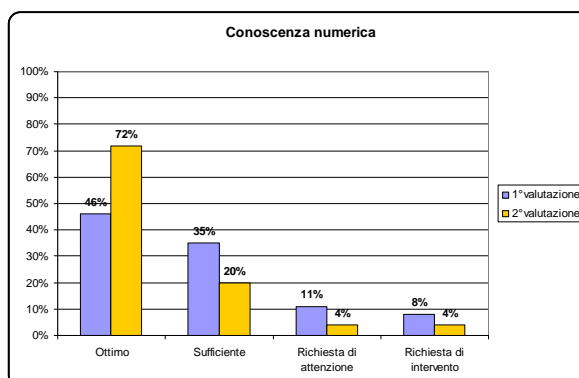


Figura 8. Risultati dei bambini di classe seconda per l'area conoscenza numerica

Conclusioni

L'analisi globale dei risultati della valutazione dell'apprendimento condotta a metà e alla fine dell'anno scolastico 2009-2010 sulla popolazione esaminata, consente di trarre delle conclusioni più generali.

L'area che sembra essere interessata dalle maggiori difficoltà risulta essere quella della scrittura, considerata solo nella sua componente ortografica, sia per le classi prime che per le classi seconde.

Per i bambini più piccoli si assiste ad un miglioramento del livello di competenza alle prove somministrate tra febbraio e maggio, ma la prestazione continua ad essere fortemente deficitaria per una percentuale consistente di bambini. L'analisi qualitativa della prestazione mostra inoltre un profilo di apprendimento che potrebbe essere spiegato ipotizzando una compromissione della "via fonologica" di scrittura a vantaggio della "via diretta".

In classe seconda si osserva una maggiore stabilità della prestazione, ma anche in questo caso quasi un terzo dei bambini esaminati continua a collocarsi al di sotto della norma nelle prove somministrate.

L'abilità di comprensione del testo scritto a livello di classe seconda della scuola primaria risulta molto buona. I bambini si mostrano in grado di sapere gestire in autonomia tale abilità complessa e sembrano agire in maniera attiva sul brano in modo da effettuare le necessarie inferenze. Il calo della prestazione rilevato, seppure statisticamente significativo, ritengo possa essere trascurato, poiché si suppone che un'abilità che risulta essere acquisita alla metà dell'anno scolastico possa poi essere padroneggiata in maniera meno efficace alla fine dello stesso anno.

L'area del calcolo sembra costituirsi come un punto di forza per entrambi i livelli scolastici. Risultano assolutamente padroneggiati sia gli aspetti procedurali del calcolo che quelli di

conoscenza numerica, tanto basilari da essere considerati dei precursori per lo sviluppo dell'intero sistema del numero.

Si osserva in generale un trend evolutivo positivo in quasi tutti gli ambiti di apprendimento, indagati mediante le prove proposte, ma la percentuale dei bambini che risultano essere in difficoltà in alcuni ambiti di apprendimento è, in ogni caso, nettamente superiore alle stime di incidenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (3-4% della popolazione scolastica), come mostrato nei grafici che seguono.

Figura 9

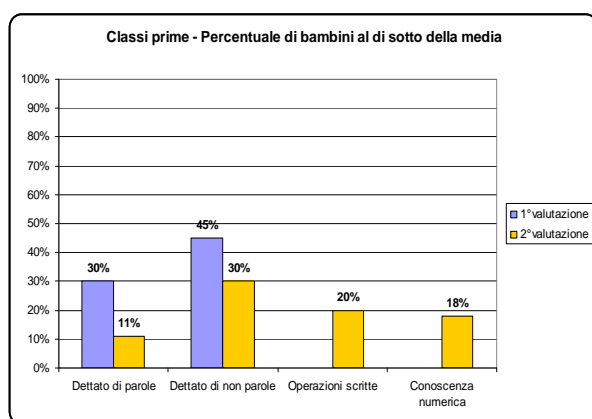


Figura 9. Percentuale di bambini di classe prima al di sotto della media attesa, divisi per singolo dominio di apprendimento

Figura 10

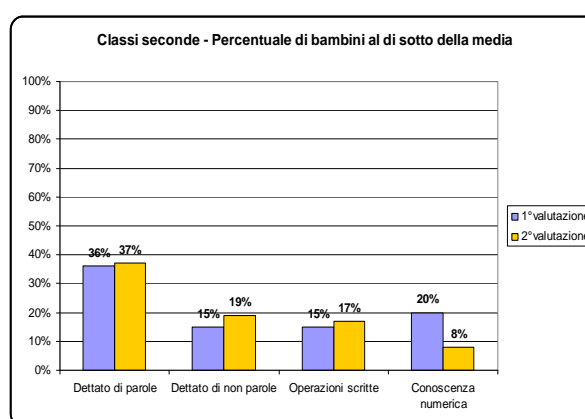


Figura 10. Percentuale di bambini di classe seconda al di sotto della media attesa, divisi per singolo dominio di apprendimento

Sulla base delle stime dell'incidenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento è poco plausibile ipotizzare che tutti i bambini risultati essere in difficoltà alle prove proposte da questo progetto di screening siano effettivamente affetti da Disturbo Specifico dell'Apprendimento. I dati relativi alle classi prime della scuola primaria richiedono di per sé una grande cautela nell'essere considerati, perché a questo livello si riscontra una grandissima variabilità individuale nei profili di apprendimento, tale per cui bambini che risultano essere in difficoltà possono poi normalizzare il proprio profilo di apprendimento in autonomia e non mostrare in seguito ulteriori problematiche.

Seppure l'obiettivo del progetto di screening prevede la possibilità di sovrastimare la presenza di situazioni di difficoltà, è comunque indicativo che tanti bambini mostrino di non possedere il livello di competenza atteso per la loro classe ed età.

E' possibile ipotizzare che molte delle situazioni di carenza osservate possano essere ricondotte a quella che si definisce, differenziandola dal concetto diagnostico di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, una Difficoltà di Apprendimento. Con questo termine si indica una condizione

di difficoltà temporanea non imputabile ad elementi stabili, una condizione di scarso rendimento scolastico che può essere attribuita a fattori ambientali o personali.

Nonostante tuttavia non si tratti di una condizione stabile di difficoltà, non è detto che questa non debba richiamare l'attenzione di insegnanti, educatori e psicologi.

DISCUSSIONE

Il presente progetto di ricerca è stato messo in atto con l'obiettivo di prevenire il disagio emotivo e motivazionale causato dalla presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, attraverso l'individuazione precoce dei casi a rischio, intendendo come tali, quei casi in cui i bambini manifestano specifiche carenze in una o più aree dell'apprendimento, che potrebbero evolversi nel corso della carriera scolastica in un vero e proprio Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

La somministrazione della batteria di prove di screening e l'analisi dei dati ci ha consentito di osservare come una percentuale consistente del campione di bambini indagati risulti non aver ancora acquisito alcune abilità strumentali, con inevitabili conseguenze che possono essere ipotizzate sia sul rendimento sia sulla partecipazione scolastica. L'area risultata maggiormente carente è stata quella della scrittura, mentre il punto di forza sembra essere rappresentato dall'ambito del calcolo.

Nonostante l'abilità di lettura non sia stata indagata in modo analitico, ma solo sporadicamente valutata in alcuni casi specifici, in considerazione della stretta correlazione che esiste tra lettura e scrittura e dell'interdipendenza evolutiva di queste abilità, è possibile ipotizzare che le difficoltà rilevate nell'abito della scrittura possano essere, almeno parzialmente, generalizzate anche alla lettura.

Pur non essendoci una diretta corrispondenza tra i casi a rischio rilevati e la diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, si tratta in ogni caso di bambini che risultano essere in difficoltà che potrebbero vedere compromessa la propria carriera scolastica e necessitare di aiuto.

Abbiamo in precedenza avuto modo di esaminare quanto possano essere ampie le ripercussioni psicologiche di una difficoltà scolastica, ed è alla luce di questi dati che riteniamo necessario e vantaggioso un intervento tempestivo di individuazione dei bambini a rischio e di normalizzazione, dove possibile, o potenziamento dell'apprendimento.

Numerose evidenze sperimentali confermano che esperienze di insuccesso scolastico possono avere ripercussioni sull'autostima del soggetto, sull'immagine di sé come studente e, più in generale, sulla propria opinione di sé (Alexander-Passe, 2006; Carroll & Iles, 2006; Terras, Thompson & Minnis, 2010), e che, in una spirale negativa, questo possa avere ripercussioni sulla

propria motivazione ad apprendere, sul proprio sistema attributivo e sulle proprie aspettative (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).

Sicuramente non meno importanti sono i vissuti emotivi che a queste esperienze si associano. Senza pensare ai casi più gravi di comorbilità con disturbi d'ansia o depressione (Hinshaw, 1992; Kavale & Forness, 1996), è plausibile ipotizzare che esperienze di ripetuto insuccesso possano intaccare il benessere psicologico dei bambini in difficoltà, privarli di esperienze preziose per la loro crescita, soprattutto di interazione con i pari, e portarli ad approcciarsi con disagio all'ambiente scolastico, in cui trascorrono molto tempo.

E' alla luce di questi dati che ritengo necessario porre l'attenzione sui progetti di screening per i Disturbi Specifici di Apprendimento, che hanno come obiettivo non tanto quello di individuare i casi in difficoltà e garantire il successo accademico, quanto quello di aiutare i bambini che hanno bisogno secondo modalità che siano specifiche per loro e il meno invasive possibile. L'obiettivo ultimo di questi progetti è il benessere dei bambini e, proprio per questo, è necessario che gli screening siano precoci e che gli interventi messi in atto siano tempestivi, per limitare al massimo il possibile disagio che questi bambini potrebbero sperimentare a seguito delle proprie difficoltà scolastiche.

E' ovvio che la tipologia di intervento proposta varia a seconda che si tratti di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento o di una situazione di difficoltà temporanea, ma l'obiettivo principale dovrebbe essere a mio avviso quello di fornire aiuto a chi ne ha bisogno, secondo modi e tempi che gli sono propri. L'obiettivo di questi interventi sarà quindi calibrato sulle specifiche caratteristiche del soggetto, e se in alcuni casi si punterà alla normalizzazione del profilo di apprendimento, in altri l'obiettivo sarà quello di creare un contesto che consenta al bambino di godere delle occasioni di apprendimento senza che la propria difficoltà specifica possa essere un ostacolo.

La conduzione di progetti di screening su larga scala, come questo, consente inoltre di riflettere, sulla possibilità di condurre degli adattamenti a livello didattico che possano agevolare l'apprendimento dei bambini in difficoltà, e contemporaneamente essere estesi in maniera indifferenziata a tutta la classe. Recentemente ci si sta interrogando infatti sulla correlazione tra l'incidenza di determinate difficoltà ed il metodo didattico adottato, ipotizzando che potrebbe essere possibile insegnare a tutta la classe con una metodologia che possa prevenire l'insorgenza di situazioni di difficoltà, anche se non ovviamente la comparsa di Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Il presente progetto di ricerca si caratterizza in ogni caso per alcuni limiti, che in parte si è cercato di superare riproponendo il progetto per l'anno scolastico 2010-2011.

A mio avviso, una delle principali carenze ha riguardato il mancato reperimento dei dati relativi al genere dei partecipanti, poiché avrebbero consentito di fare alcune riflessioni in merito all'incidenza delle difficoltà rilevate nei bambini e nelle bambine.

Sarebbe inoltre stato più corretto indagare direttamente l'abilità di lettura e non inferire indicazioni in merito da quanto osservato nell'area della scrittura. Nonostante ci fossero limiti oggettivi dovuti alla modalità collettiva di somministrazione delle prove, sarebbe infatti stato possibile indagare la prestazione di lettura in un sotto-campione di soggetti, di numerosità adeguata per condurre elaborazioni statistiche attendibili.

Per l'anno scolastico 2010-2011 abbiamo riposto il progetto agli stessi istituti, e lo abbiamo esteso a nuove scuole, seppure con alcune modifiche. Abbiamo anticipato la valutazione in ingresso per le classi seconde della scuola primaria da gennaio ad ottobre, in modo da avere a disposizione una finestra temporale più ampia per proporre progetti di recupero e potenziamento. Stiamo inoltre cercando di standardizzare, nei limiti del possibile, gli interventi di recupero, in modo da poter cercare di monitorarne l'efficacia.

Bibliografia

- Alexander-Passe N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression, in *Dyslexia*, 12, 256-275.
- Alexander-Passe N. (2008). The sources and manifestation of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls, in *Dyslexia*, 14, 291-313.
- Arnold E., Goldston D., Walsh A., Reboussin B., Daniel S., Hickman E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problem among poor and typical readers, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), 205-217.
- Bocchini E. & Zanon O. (2001). Autostima, apprendimento e posizione sociometrica nella classe: quali relazioni?, in *Difficoltà di Apprendimento*, 6 (3), 297-312.
- Bond L., Carlin J.B., Thomas L., Rubin K. & Patton G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers, in *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Bryan J. & Bryan T., (1983). The social life of learning disabled youngster. In J.D. McKinney & L. Feagans (a cura di), *Current topics in learning disabilities* (Vol. 1). New York: Ablex.
- Bryan T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities, in *Learning Disability Quarterly*, 28, 119-121.
- Carrol J.M. & Iles J.E. (2006). An assessment of anxiety level of in dyslexic student in higher education, in *British Journal of Education Psychology*, 76 (3), 651-662.
- Carrol J.M., Maughan B., Goodman R. & Meltzer H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 524-532.
- Coltheart M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.) *Strategies of Information Processing*. New York, Academic Press.
- Consensus Conference, Montecatini 2006, Milano 2007, dal sito dell'associazione Airipa, www.airipa.it.
- Corcella P.R., Tretti M. L., Terreni A., Tressoldi P. E., Cornoldi C. (2002). *IPDA - Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- Cornoldi C. (2007). *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Colpo G. (2010). *Prove di lettura MT – 2 per la scuola primaria*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M. (2002). *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., Pra Baldi A. (1979). Funzioni mnestiche, percettive e linguistiche implicate nei primi apprendimenti scolastici: un'indagine su alcuni strumenti predittivi, in *AP-Rivista di Applicazioni Psicologiche*, 1, 733-773.
- Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S. (2009). *PRCR-2/2009. Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Daki J., Savage R.S. (2010). Solution-focused brief therapy: impacts on academic and emotional difficulties, in *The Journal of Educational Research*, 103, 309-326.
- Daniel S.S., Walsh A.K., Goldston D.B., Arnold E.M., Reboussin B.A. & Wood F.B., (2006). Suicidality, school drop-out, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 507-514.
- Ehri L.C., Nunes S.R., Willows D.M., Schuster B., Yaghoub-Zadeh Z. & Shanahan T., (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Fisher B.L., Allen R. & Kose G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 439-446.
- Gijssel M.A.R., Bosman A.M.T. & Verhoeven L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgements as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 558-571.
- Goetz T., Preckel F., Zeidner M. & Schleyer E. (2008). Big fish in big ponds: a multilevel analysis of text anxiety and achievement in special gifted classes, in *Anxiety, Stress and Coping*, 21, 185-198.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus, in *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hazel J.S. & Schumaker J.B., (1988). Social skills and learning, disabilities: Current issues and recommendations for future research, in J.F. Kavanagh e T.J. Truss (a cura di), *Learning Disabilities*, Parkton, Maryland, York Press, 293-354.
- Hinshaw S.P. (1992). Academic underachievement, attention deficit and aggression: comorbidity and implications for intervention, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Humphrey N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia, in *British Journal of Special Education*, 29 (1), 29-36.
- Huntington D.D. & Bender W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide, in *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- Kavale K.A & Forness S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis, in *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Lindsay G. & Dockrell J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties, in *British Journal of Educational Psychology*, 70, 583-601.
- Lufi D., Okasha S. & Cohen A. (2004). Test anxiety and its effect on the person with learning disabilities, in *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-185.
- Masi G., Brovedani P., Poli P. (1998). School failure in early adolescence: the psychopathological risk, in *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 29 (2), 127-140
- Maughan B. & Carroll J. (2006). Literacy and mental disorders, in *Current Option in Psychiatry*, 19, 350-354.
- Mazzocco M.M. & Myers G.F. (2003). Complexities in identifying and defying mathematics learning disability in primary school-age years, in *Annals of Dyslexia*, 53, 218-253.

- Most T. & Greenbank A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills, in *Learning Disability Research & Practice*, 15 (4), 171-178.
- Niessen M., Frith U., Reitsma P. & Öhngren B. (2000). Learning disorders as a barrier to human development 1995–1999. Evaluation Report. Technical Committee, COST Social Sciences.
- Orsolini M., Fanari R., Maronato C. (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci.
- Pinelli M., Rollo D. & Perini S. (2004). Studio di due casi singoli di dislessia: mezzi di trattamento a confronto, in *Giornale Italiano delle Disabilità*, vol. 4 (2), 22-38.
- Polychroni F., Koukoura K. & Anagnostou I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?, in *European Journal of Special Needs Education*, 21, 425-430.
- Prout H.T., Marcal S.D. & Marcal D.C. (1992). A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities, in *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, 59-64.
- Riddick B., Sterling C., Farmer M. & Morgan S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students, in *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Rourke B.P. (2005). Neuropsychology of learning disabilities: past and future, in *Learning Disability Quarterly*, 28, 111-114.
- Rourke, B.P., Young, G.C. e Leenaars, A.A. (1989). A childhood learning, disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk, in *Journal of Learning Disabilities*, 22, 169-175.
- Sartori G. (1984). *La lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Schumaker J.B., Hazel J.S., Sherman J.A. & Sheldon J., (1982). Social skill performances of learning disabled, non-learning disabled and delinquent adolescents, in *Learning Disability Quarterly*, 5, 409-414.
- Shalev R.S., Manor O., Kerem B., Ayali M., Badichi N., Friedlander Y. & Gross-Tsur V. (2001). Developmental dyscalculia is a familiar learning disability, in *Journal of Learning Disabilities*, 34, 59-71.
- Shechtman Z. & Pastor R. (2005). Cognitive-behavioural and humanistic group treatment for children with learning disabilities: a comparison of outcomes and process, in *Journal of Counseling Psychology*, 52, 322-336.
- Sideridis G.D. (2003). On the origin of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?, in *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517.
- Sideridis G.D., Morgan P.L., Botsas G., Padeliadu S. & Fuchs D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: an ROC analysis, in *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Stone W.L., La Greca A. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination, in *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-38.
- Stringer S.J., Morton R.C., Bonikowski M.H. (1999). Learning disabled students: using process writing to build autonomy and self-esteem, in *Journal of Instructional Psychology*, vol. 26 (3), 196-200.
- Terras M.M., Thompson L.C., Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding, in *Dyslexia*, 15, 304-327.
- Thomas C.R. & Gadbois S.A. (2007). Academic self-handicapping: the role of self-concept clarity and students learning strategies, in *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Tressoldi P.E., Cornoldi C. (2000). *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Vio C., Toso C. (2007). *Dislessia evolutiva: dall'identificazione del disturbo all'intervento*. Roma: Carocci.

- Vogel S.A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual motor abilities and academic achievement in students with learning disabilities: a review of the literature, in *Journal of Learning Disabilities*, 23, 44-53.
- Whitehouse A.J.O., Spector T.D. & Cherkas L.F. (2009). No clear genetic influences on the association between dyslexia and anxiety in a population-based sample of female twins, in *Dyslexia*, 15, 282-290.
- Willcutt E.G. & Pennington B.F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1039-1048.
- Winer J. & Tardif C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?, in *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32.

Sara Zaccaria

Specializzata ad Ancona, training Romano, Isola, Rainone

e-mail: s.zaccaria@gmail.com

Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista:
psicoterapeutiinformazione@apc.it

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it

