

Progetto:
“E-learning integrato e formazione in
presenza per ridurre i disagi provocati dalla
dislessia”

Corso Miur-Aid

Disturbi della scrittura e discalculia; disprassia e disturbi non verbali

**dott. Roberto Lingua
psicologo**

robertolingua@tiscali.it

Associazione Italiana Dislessia

Trieste, 11 marzo 2008



LA SCRITTURA

LEGGERE E SCRIVERE

Sono estremamente dipendenti:

Nell'atto dello scrivere non si può prescindere da operazioni di verifica e revisione attuate attraverso il feed-back della lettura.

SCRIVERE

“Vuol dire rappresentare con segni convenzionali parole, numeri, suoni, in modo che si possono leggere quando se ne ha voglia.”

Dizionario Enciclopedico Universale, Sansoni Firenze.

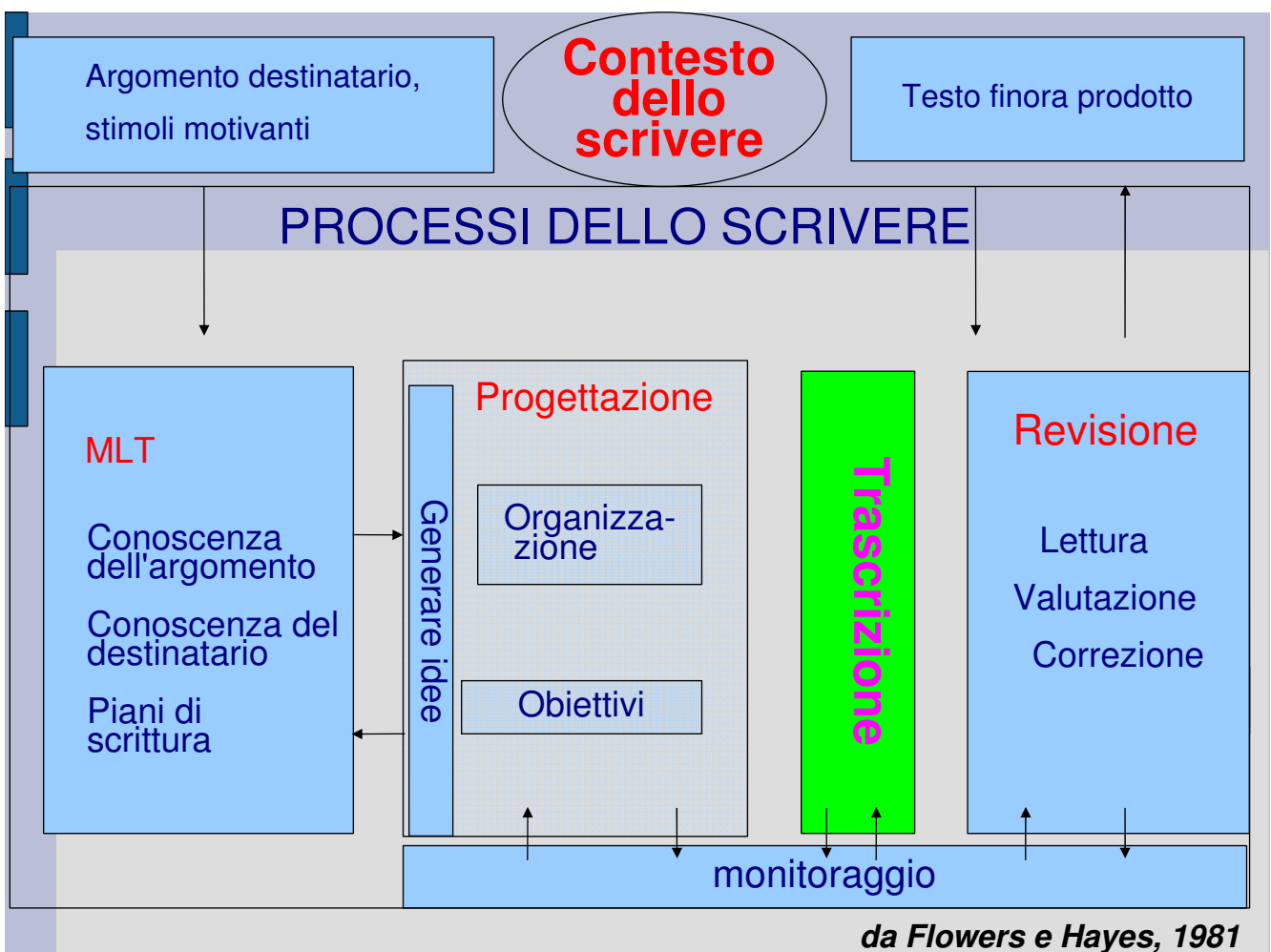
La scrittura

E' un processo di comunicazione, di espressione ma anche di proiezione della propria identità (sè)

Non può utilizzare fonti di informazione non verbale (prosodia, intonazione, mimica)

L'interazione con l'interlocutore è differita e non utilizzabile contestualmente

I processi di revisione (controllo) si possono attivare anche a distanza di tempo e possono occupare tutto il tempo che lo scrittore vuole



Evoluzione delle abilità cognitive della scrittura

È un'abilità complessa che dipende da diverse componenti; può essere analizzata a vari livelli, ciascuno dei quali "vincola" o limita la scrittura in una determinata fase

● **Processi esecutivi o bassi:**

- Codifica ortografica
- motricità fine
- integrazione ortografico-motoria (I° ciclo)

● **Processi integrativi o alti**

- Traduzione delle idee in linguaggio scritto (II° ciclo)
- Composizione come problem solving: pianificazione, trascrizione, revisione (scuola media)

PROCESSI DI SCRITTURA:

Processi cognitivi "bassi":

Conversione fonema – grafema
si BASA su:

Capacità di analizzare il segmento sonoro;

Capacità di riconoscere i fonemi;

Adeguate span di memoria fonologica.

Con la RIPETIZIONE (**ESERCIZIO**)

si automatizza nel tempo;

se automatizzato non richiede particolare energia attentiva.

Processi cognitivi "alti":

Produzione del testo

Capacità di revisione

Non sono capacità automatizzabili nel tempo;

Richiedono elevata energia attentiva.

Nel DSA risultano difficoltosi soprattutto i processi cognitivi bassi:

LENTEZZA, SCARSA ACCURATEZZA,

UTILIZZO DI ALTI LIVELLI DI ENERGIA ATTENTIVA.

L'apprendimento della scrittura (Ferreiro e Teberosky)

- 1) Livello presillabico (scrittura vs disegno)
- 2) Livello della differenziazione grafica (scrittura nome)
- 3) Livello sillabico (grafismo fonetico: es: c s a)
- 4) Livello alfabetico (corrispond. suoni-segni)
 - i. Stadio ortografico
 - ii. Stadio lessicale

La scrittura (convenzionale)

La scrittura alfabetica non è un punto di partenza del bambino, ma di arrivo.

Il bambino viene continuamente sollecitato da immagini – scritte, compie un percorso cognitivo ed emotivo durante il quale produce forme di scrittura.

(Ferreiro, Teberoski, 1985)

Componenti del processo di trascrizione

Discriminazione fonemica

Analisi fonemica

Corrispondenza fonemi-grafemi

Lessico di parole

Velocità prassica

I DISTURBI SPECIFICI DELLA SCRITTURA

ICD 10: *“La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e rilevante compromissione dello sviluppo delle capacità di compitazione, in assenza di una storia di disturbo specifico di lettura..... l'abilità a compitare oralmente le parole e a trascrivere correttamente sono entrambe interessate”*

DSM IV: *“esiste in genere un insieme di difficoltà nella capacità di comporre testi scritti, evidenziata da errori grammaticali o di punteggiatura nelle frasi, scadente organizzazione in capoversi, errori multipli di compitazione e calligrafia deficitaria”*

I DISTURBI SPECIFICI DELLA SCRITTURA

DISORTOGRAFIA:

- per la diagnosi è condiviso il parametro di valutazione della correttezza, costituito dal numero di errori e dalla relativa distribuzione percentilare (al di sotto del 5° centile),
- dipende da un **deficit di natura linguistica**

DISGRAFIA:

- I principali parametri di valutazione riguardano la fluenza (- 2 dev. stand) e l'analisi qualitativa delle caratteristiche del segno grafico
- dipende da un **deficit di natura motoria** nei processi di realizzazione grafica).

DISORTOGRAFIA

Disturbo settoriale dello sviluppo che si manifesta con difficoltà di scrittura (difficoltà di tradurre correttamente i suoni che compongono una parola nei corrispondenti simboli grafici) in soggetti indenni dal punto di vista cognitivo, sensoriale, neurologico e con adeguate esperienze scolastiche ed educativo-ambientali

BAMBINO DISORTOGRAFICO

Ha difficoltà:

1. metafonologiche e metalinguistiche
2. nel passaggio dalla fase preconvenzionale a convenzionale
3. nella transcodifica fonema – grafema
4. rimane a lungo alla fase di scrittura sillabica
5. a modificare la propria teoria linguistica

VALUTAZIONE della disortografia

Dettato ortografico

Dettato di parole

Dettato di non-parole

Dettato di parole omofone non omografe

Dettato di parole con struttura morfologica

Dettato di frasi

Autodettato di frasi

LA DISGRAFIA

È un disturbo specifico dell'apprendimento che si manifesta come difficoltà nel recupero dei pattern grafo-motori che permettono l'attivazione dei movimenti necessari alla rappresentazione delle diverse forme grafemiche (segni alfabetici e numeri)

La motricità nella scrittura

La competenza prassica incide in modo sostanziale sulla fluency della composizione scritta ed anche sulla sua qualità, seppur in misura minore.

(Berninger, 1993)

Grafemi

- Scarso rispetto delle dimensioni
- Inadeguata fluidità della realizzazione dei grafemi
- Alterazione del ritmo di scrittura

Clinica

Frequentemente associata a disprassia
La calligrafia è stereotipata
La scrittura è possibile e recuperabile
Caratteristica duratura è soprattutto la lentezza

Difficoltà associate

Posizione del corpo disfunzionale
Prensione manuale anomala
Disimpegno mano vicariante
Orientamento nello spazio grafico alterato
Pressione sul foglio eccessiva o ridotta
Direzione del gesto grafico errata
Produzioni e riproduzioni grafiche difficoltose
Esecuzione di copie problematiche per
incoordinazione oculo-manuale
Crampo dello scrivano e dolore

Incidenza

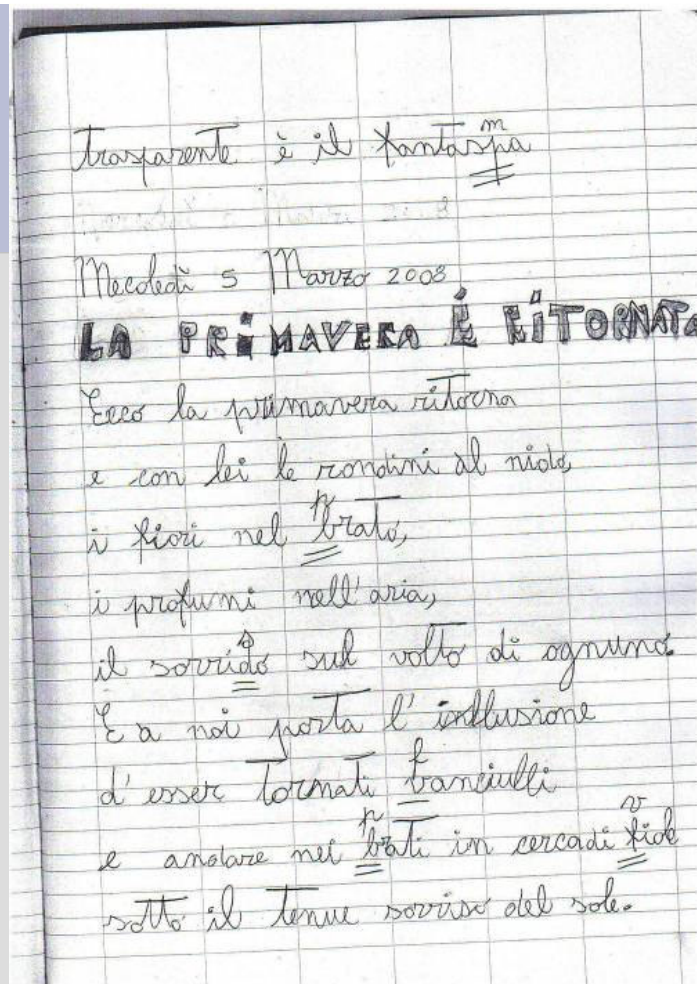
Tipo di grafia	Cl. I	Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Cl. V
Buona	58,36	60,8	64,46	64,97	64,65
Disgr. lieve	15,56	16,8	12,4	14,35	15,35
Disgr. media	15,17	13,2	14,88	12,23	12,15
<u>Disgr. grave</u>	<u>10,89</u>	<u>9,2</u>	<u>8,26</u>	<u>8,43</u>	<u>7,85</u>

(Rossi, Malaguti, 1994)


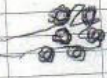
I disturbi della scrittura (disgrafia e disortografia)

esempi

Riccardo: 2^a elementare



Riccardo: 2^a elementare

al tramonto del sole 
E poi nuvole bianche
come morbida ^{pi} lana
che si ^g guardano riflesse
nei susini in fiore. 
Le nuvole di bambino
son capla coverta
della terza tutta nuova
dove gli alberi ed i trati si rivestono
di verde
fresco e brillante.
Le fidelle sono timide
come stancinelle.

Alessio: 4^a elementare

ragione
simbolo
AZZARDO
VASCA
SEGNO
SVAGO
SCHERZO
SCIOPERO
PUGNALE
VEGLIA
RISCHIO
SFIDA
SCHIERA
ACORDO
GIGLIO
PRODEZA
INSETO
MATINA
SVEGLIA
FRATURA
CASETTO

Daniele: 4^a elementare

1
xxx All'improvviso un ^{leggero} ^o ^a ^{giusto} ^{soffice}
xx attira la loro ^{attenzione} attenzione: dietro
xx a un espuglio gioca un ragazzino
xx Un po' terrorizzato, i sui occhi
x erano impauriti e era triste. Lo
x presero in braccio e lo ecolarono,
sentivano che
x il suo pelo era fatto. Le due
x bambine provavano un
x espressione felice. Poco dopo si
xxxx avvicina Antagnio, si emportò
gentilmente un loro ovino
che
di lasciò, lasciava il suo cone

Daniele: 1^a media

* 7/11/07

viaggio sul nilo
Io, dopo essermi trattenuto tre o quattro giorni
sull'isola, approfittai di una barca di un
negoziante di avopio che scendeva
il nilo, per fare ritorno a casa.
Il prezzo richiesto era esorbitante
ma non avevo facoltà di scelta poiché
quella era l'ultima battica della stagione
che scendeva al Piome.
Dopo alcuni giorni di viaggio, con mia
sorpresa, vidi sulla tolda della barca
un ragazzo che avevo conosciuto allo stato
li mento del prete. Gli chiesi perché si
trovasse lì, ed egli rispose che era
stato rapito nella notte stessa
in cui il negoziante aveva lasciato
il villaggio.
Mi lagnai col capitano della cattiva
azione, ma meglio avei fatto a
stare zitti poiché egli che era

Alessandro: 1^a media

CR VA RAZZO FORTISIMO SI CHAMA
 STRIURI. E MAGICO E RIMANE SEMPRE GIOVANE ANCHE SE
 STRIURI HA 1000 ANNI.
 E UN RAZZO PURO SO ERANO
 Se mai coporate e imponente.
 LA SE STIA PUNTA, CO RUGIA COISA
 i capelli sono rossi e lunghi sono
 E LA STIA PUNTA, CO RUGIA COISA
 el piccolo sente gli odori a distanza, la bocca è grande e
 IL FUOCO, I PIRI, I VITI, I JATE VITI
 I PRIMI PERI DI GIÒ PATT, VISTA
 ACUTISSIMA I CARPI ROSI, ELA,
 BOCA E PROXIMO LA BOCA
 E RA STIA PUNTA E LA STIA PUNTA
 B STIA PUNTA E LA STIA PUNTA
 VELENOSIMO
 CHE BA TE COSE TIPO ELA VITI
 SU A TULA TETA USABA AFANE
 PICOLE E COMANICA CON MOLE

Vittorio: 3^a media

07/11/07 VIA...
 NO, dopo essermi trattato tre o quattro giorni
 mi sono accorto di una larva che mi
 guarniva di aereo, che scendeva il
 per fare ritorno a casa.
 il prezzo richiesto era molto
 ma non avevo facoltà di scelta per
 che quello era il ultimo aereo
 della stagione che scendeva il
 fine.
 dopo alcuni giorni di viaggio,
 e mi misi a cercare, anzi sulla
 strada della barca un ragazzo
 20 che aveva conosciuto ed
 stabilimento del padre.
 gli era perché si trovava lì,
 col figlio ripose che era stato
 ospite della notte stessa in cui
 il mio amico aveva lasciato
 il negozio.
 mi lavorai col capitano della
 addosso un po' meglio anche fatto a
 che l'andatura di barca non sembrava
 stare, se volevo andare a trovarlo
 un banchiere che aveva contratto
 nel negozio anche il mio, mi richi
 e. fare il mio, si che

Tiziana: 1^a superiore

sciopero
uscio
sequo
chilargo
Zingero
sebre
pugniolo
oreardo
globulo
prodero
siaguro
Tuschio

quobe
slieto
logie
quaro
vuguro
ragliome
quifo
nascenro
taguigo
ragliome
rodavoe
brincabe
Kide
areotame
seeto
rigli
tente

Lettura come abilità complessa

- Decodifica , decifrazione o denominazione
- Rappresentazione del contenuto (comprensione)

Disturbo di comprensione del testo (DCT) ?

- Disturbo di comprensione associato o dipendente dal disturbo di decodifica (Shankweiler, 1989)
- Come disturbo con caratteristiche distinte dal disturbo di decodifica (non difficoltà fonologiche ma di comprensione orale) (Cornoldi e Oakhill, 1996; Megherbi, Seigneuric e Ehrlich, 2006)
- È un'entità nosologica su cui non vi è ancora accordo ed identità di interpretazione

Poor comprehender o cattivi lettori

Nell'ambito della letteratura internazionale inoltre, vari studi stanno evidenziando, accanto al profilo della dislessia intesa come disturbo specifico della decodifica, anche l'accezione di **disturbi della comprensione del testo scritto** indipendenti sia dai disturbi di comprensione da ascolto che dagli stessi disturbi di decodifica.

La Consensus Conference accoglie l'invito a considerare il disturbo di comprensione come un **possibile disturbo specifico di apprendimento** ma sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche, avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto.

*Consensus Conference,
Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006;
Milano, 26 gennaio 2007*

Disturbo di comprensione del testo (poor comprehender, cattivi lettori) ?

- Riguarda la capacità di comprendere in modo adeguato il significato del testo
- Si presenta in soggetti con adeguate capacità di decodifica (processi di basso livello)
- Prestazioni deficitarie in: capacità di fare inferenze, memoria di lavoro verbale e conoscenza delle strutture del testo (Stothard e Hume, 1996)
- Le risorse cognitive generali sono nella norma (discrepanza Verbale/Performance): sottili deficit linguistici semantici? (Nation e Snowling, 1999)

Lettura e decifrazione

- *Igo ver noforni sceuna inden nità
per glistu dentidi sabiliche han
nocitta di nanzane l'uni tore gnoe
perquel liche han nounace rtifica
zioneche atte stilalo rodidis lessi
aeof freunava lutazio nedeibi
sogniese quitada uncen trorico nos
ciuto.*

Letture e comprensione

- *Marco spiaggia,*
- *calpestò .. vetro*
- *dovette ospedale.*



La discalculia

La discalculia evolutiva

È un disturbo delle abilità numeriche ed aritmetiche che si manifesta in bambini di intelligenza normale, che non hanno subito danni neurologici. Essa può presentarsi associata alla dislessia (60%), ma è possibile che ne sia dissociata

Gli apprendimenti matematici

- Capacità di **Problem Solving** (non vengono automatizzate)
- Abilità “**esecutive**” o processi automatizzati:
 - Il calcolo a mente (tabelline)
 - Il calcolo scritto (procedure – riporti)
 - La transcodifica (lettura – scrittura dei numeri)
 - L’enumerazione avanti e indietro

Abilità numeriche innate: IL MODULO NUMERICO

- **riconoscere la numerosità**
- **distinguere i mutamenti di numerosità**
- **ordinare i numeri in base alle dimensioni**

livello

PRE SIMBOLICO – PRE LINGUISTICO

**Riconoscere la numerosità,
distinguere i mutamenti di numerosità e
ordinare i numeri in base alle dimensioni**

è la base su cui si costruiscono tutte le successive abilità di calcolo e di processamento numerico:

- enumerazione,*
- conteggio,*
- transcodifica (lettura e scrittura di numeri),*
- calcoli a mente*
- calcoli scritti*

Incidenza della DISCALCULIA

(R. Shalev et al., 1996)

Soggetti: 3029

Età: 10/11 anni (V elem.)

- Dislessici: 6,5%
- Discalculici: 6,1%

- Solo discalc.: 5,4%

Persistenza della DISCALCULIA

(Shalev, Manor et al. 1997)

- Soggetti: 123 (50% F; 50% M)
- I controllo: età 10/11 anni (V elem.)
II controllo: età 12/13 anni (III media)
- 47% restano discalculici
- 95% presenta prestazioni < 25%

La componente di correttezza viene
compensata
Persiste la lentezza (componente di velocità)

Battistini, Profumo, Tedoldi, Truzoli (2001)

Criteri di individuazione nella scuola

DISCREPANZA TRA INTELLIGENZA E

- Scrittura e/o lettura dei numeri
- Immagazzinamento dei fatti aritmetici:
 - somme di numeri in coppia
 - tabelline (più avanti)
- Enumerazione indietro

Discalculia evolutiva: quando ?

Dalla fine della III° anno scuola
primaria

(Consensus Conference, 2006)

Abilità da indagare

Percezione di numerosità/subitizing

Confronto tra numeri : giudizi di grandezza

Enumerazione avanti/indietro

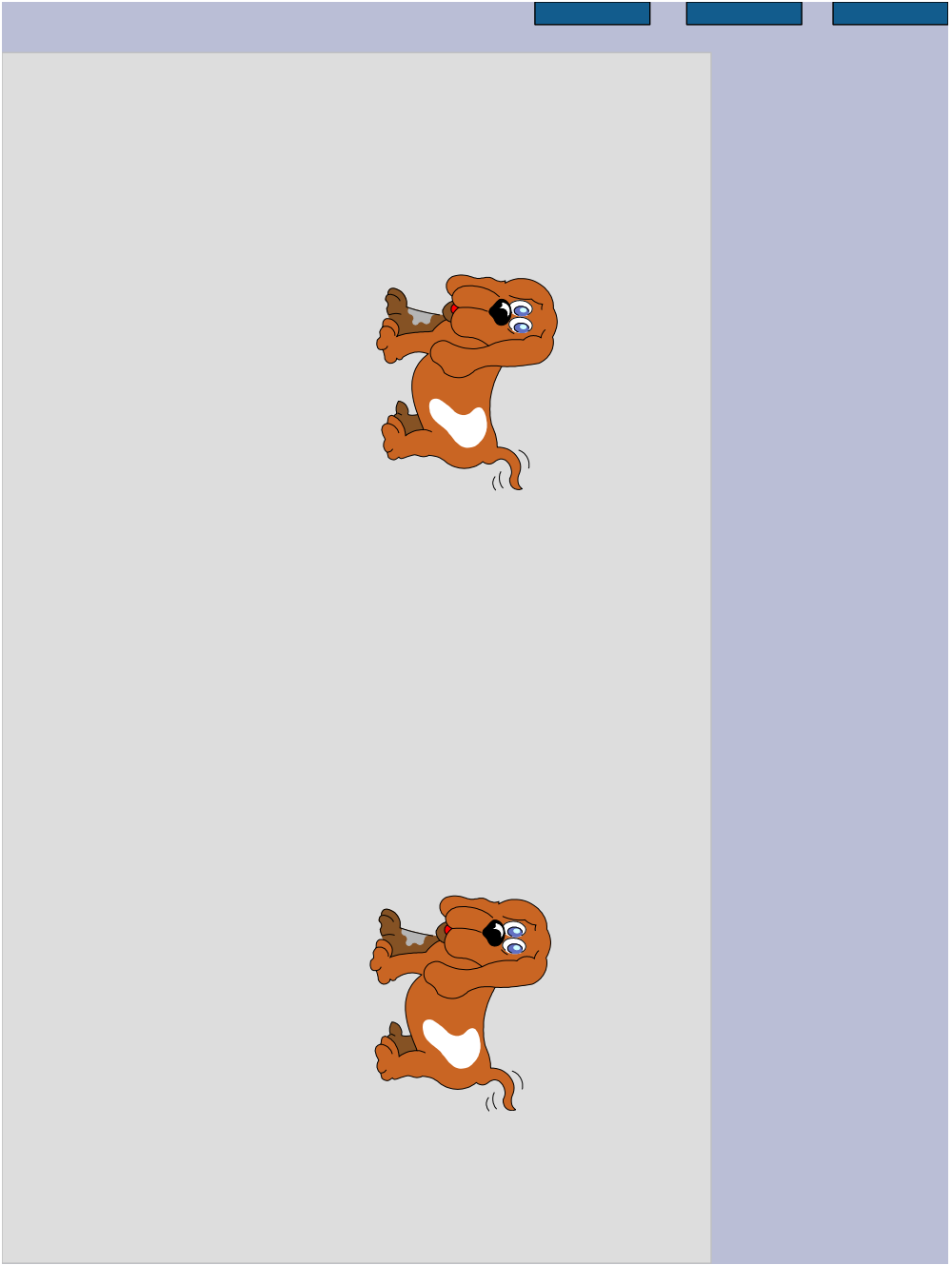
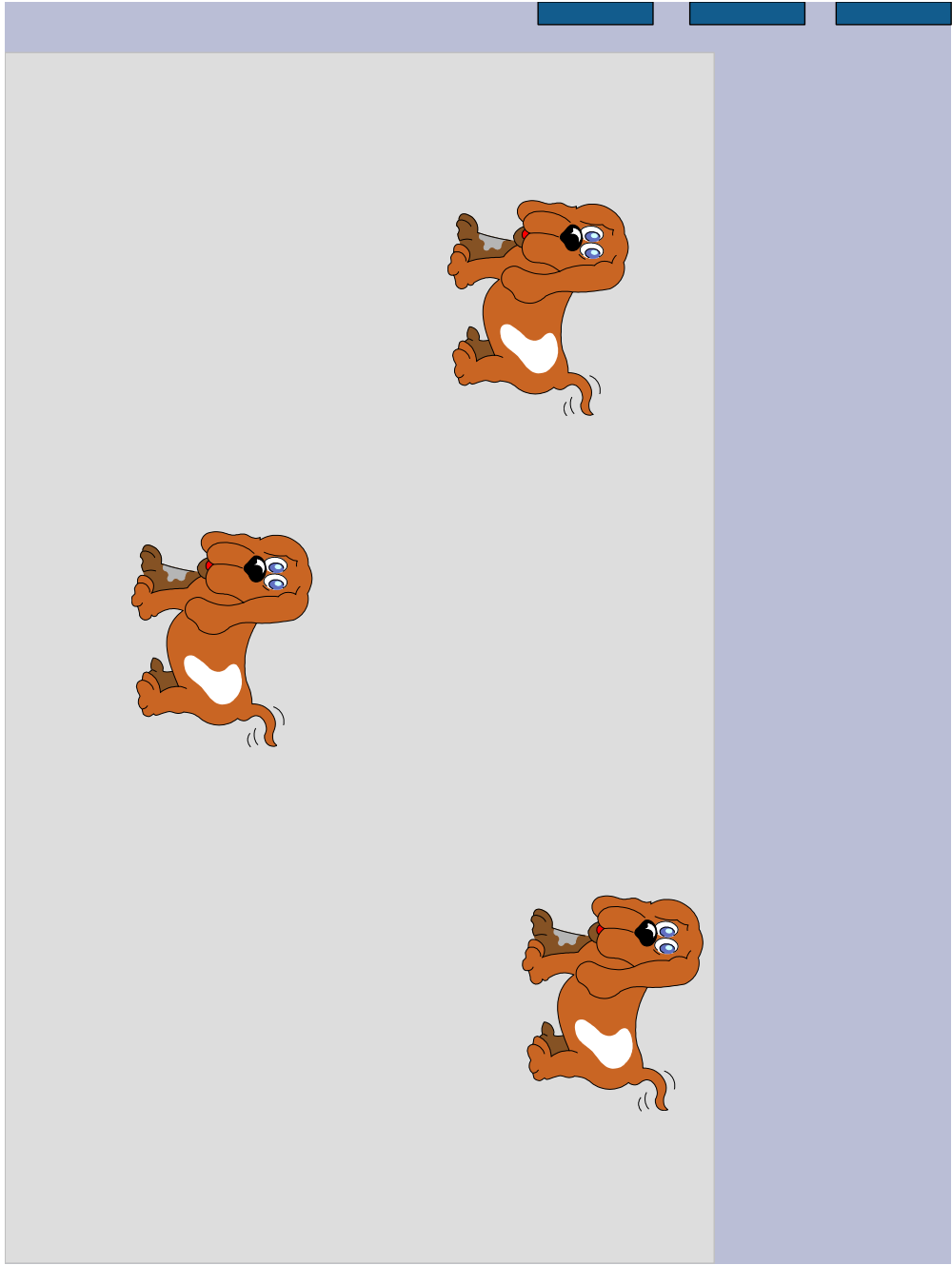
Calcolo a mente / fatti aritmetici

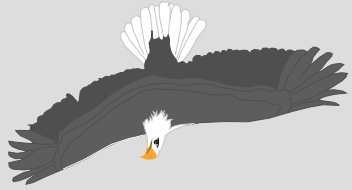
Lettura e scrittura dei numeri: transcodifica:

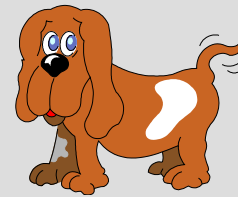
Calcolo scritto: algoritmi, riporti, incolonnamenti

Le premesse innate dell'intelligenza numerica

- La capacità di ricavare **in modo immediato** la numerosità di un insieme in cui vi siano fino a 3 elementi è presente già dai 4 -6 mesi di vita (Starkey e Cooper, 1980; Starkey, Spelke Gelman, 1990)
 - Subitizing (Mandler e Shebo,, 1982)
- La capacità di **compiere delle operazioni** sulla numerosità e avere delle aspettative aritmetiche (Wynn, 1992)







Confronto tra ADULTI e BAMBINI

Il tempo impiegato da soggetti adulti per
contare ad alta voce un insieme di punti
indica che
il limite superiore di
SUBITIZING

rimane **BASSO (4)**

(Mandler e Shebo, 1982)

Abilità di base

- Processamento numerico: leggere e scrivere numeri, identificare la grandezza
- Conoscenza algoritmi di base del calcolo a mente e per scritto
- Padronanza dei fatti aritmetici: tabelline e calcolo mentale rapido

Contare e calcolare

Contare è il primo collegamento tra le capacità innate del bambino e le acquisizioni matematiche più avanzate messe a disposizione dalla cultura

(Batterworth, 1999)

Principi delle abilità di conteggio verbale

- Principio della corrispondenza uno a uno
- Principio dell'ordine stabile
- Principio della cardinalità
- Principio dell'astrazione
- Principio dell'irrilevanza dell'ordine

Sintomi discalculici

- *Difficoltà nell'enumerazione avanti e retrograda*
- *Difficoltà nel calcolo a mente*
- *Difficoltà di immagazzinamento dei fatti aritmetici (tabelline)*
- *Lettura e scrittura dei numeri (lessicali e sintattici)*
- *Algoritmo delle operazioni in colonna*

Sintomi e segni

- Errori, lunghe pause ed esitazioni per i fatti aritmetici
- Sistema dei numeri:
 - Difficoltà nella transcodifica numerica (leggere e scrivere i numeri)
 - Riconoscere l'ordine di grandezza del numero in rapporto ad altri
- Sistema del calcolo:
 - Difficoltà con i fatti aritmetici (tabelline, calcoli a mente entro la decina)
 - Padronanza algoritmi del calcolo scritto

CLASSIFICAZIONE (fenomenologica) **(Profumo,2004)**

- Discalculia procedurale (calcolo in colonna)
- Dislessia per le cifre
- Discalculia per i fatti aritmetici
- Mista



DISPRASSIA EVOLUTIVA

- Terminologia confusiva: disprassia? goffaggine? disturbo della coordinazione motoria?
- Eziologia confusiva: disturbo visuo-spaziale? disturbo percettivo? disturbo della programmazione motoria?

Il disturbo

- Può presentarsi anche in modo isolato ed ha una prevalenza di circa 6% della popolazione in età scolare.
- 3 M : 1 F
- Disturbo di Sviluppo della Coordinazione (DSM IV; DCD)
- danno marcato nello sviluppo della coordinazione motoria non dovuto a ritardo mentale nè a deficit neurologici noti.
- Le prestazioni in compiti di coordinazione motoria, fini o grosso-motori, sono significativamente al di sotto del livello atteso rispetto all'età e allo sviluppo intellettuale.
- Difficile da definire, la valutazione va condotta con uno strumento che misura la coordinazione fine e grosso-motoria.
- Le difficoltà devono essere presenti sin dall'inizio e non acquisite e devono interferire con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana

La classificazione

- Disordine Specifico dello Sviluppo della Funzione Motoria (ICD-10; SDDMF)
- Serio danno nello sviluppo della coordinazione motoria che non può essere facilmente spiegato da una condizione di ritardo mentale o da danni neurologici congeniti o acquisiti. Spesso alla goffaggine motoria si accompagnano difficoltà nei compiti visuo-spaziali.
- Le prestazioni nelle attività di vita quotidiana che richiedono coordinazione motoria risultano sostanzialmente inferiori rispetto al livello atteso per età e intelligenza.

Le cause

- Predisposizione genetica comune con la Dislessia (*Stein, 2002*)
- Predisposizione genetica comune con abilità visuocostruttive (*Watkins, 1999*)
- Comorbilità con ADHD
- Comorbilità con sindrome di Asperger (*Green, 2002*)
- Criteri diagnostici di difficile applicazione nella pratica clinica
- Disturbo unico chiamato in maniera diversa o disturbi diversi?
- Le diverse etichette evidenziano solo aspetti diversi dello stesso disturbo o individuano dei sottotipi?

Entità cliniche

- Sechi (1994) individua due sottotipi:
 - a) **goffaggine motoria**: difficoltà nello sviluppo motorio che ha compromesso l'acquisizione di schemi prassici
 - b) **disprassia evolutiva**: più complessa e più grave perchè oltre alla difficoltà motoria è presente una difficoltà di schemi prassici ideatori.

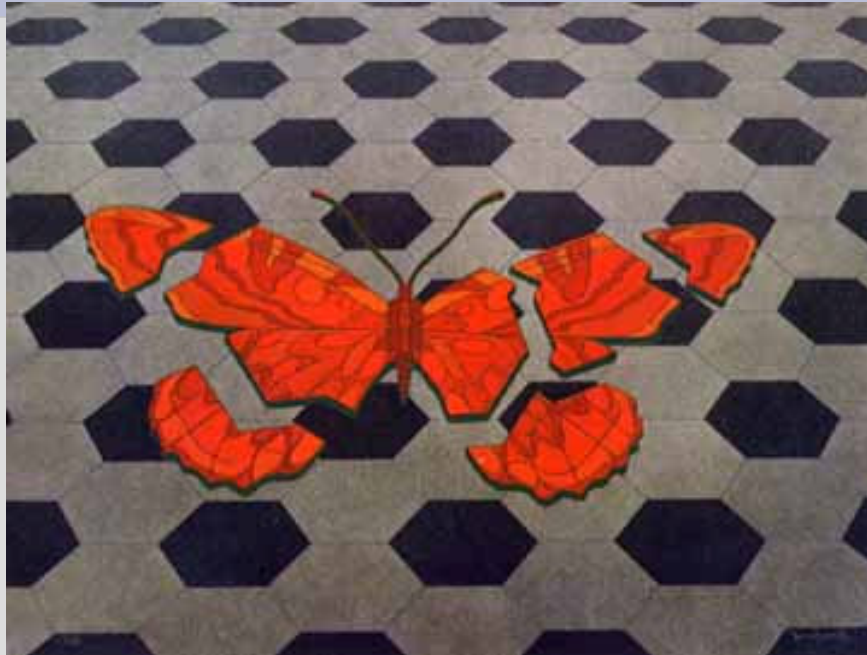
Disturbi cognitivi di base

- Studio con 41 bambini con DSA (*Di Carlo et al., 2002*)
 - Gr.1 = 24 bambini senza difficoltà motorie
 - Gr.2 = 10 bambini con punteggi bassi in tutte le prove ABC
 - Gr.3 = 4 bambini con difficoltà nelle prove di “abilità manuale”
 - Gr.4 = 3 bambini con difficoltà nelle prove di equilibrio statico e dinamico.
- **Partono dall’ipotesi che i bambini con difficoltà di controllo manuale siano affetti da “disprassia”; quelli con difficoltà di equilibrio siano i bambini “goffi”.**
- Il gruppo 4 presentava solo disgrafia, il gruppo 3 presentava disgrafia e discalculia, il gruppo 2 presentava disgrafia, discalculia e QIV>QIP alla WISC-R

Comorbilità con discalculia

- Dislessia: 67%
- Disortografia: 54%
- Dislessia + disortografia: 39%
- **Disgrafia: 77%**
- ADHD: 26% (*Maschietto, 2004*)

Disturbi non verbali



Disturbo non verbale dell'apprendimento

- Si caratterizza per cadute specifiche in compiti di natura non-verbale (componenti visuo-spaziali) associate a prestazioni sufficienti in compiti verbali
- Attenzione solo in tempi e studi recenti
 - Disfunzione dell'emisfero destro

La sindrome non verbale

(Rourke, 1989; 1995; 2000)

- Deficit primari: percezione tattile e coordinazione psicomotoria bilaterale (più marcati a sinistra)
- Deficit secondari: scarsa capacità di organizzazione visuo-spaziale; difficoltà di adattamento a situazioni nuove; tendenza a comportamenti meccanici e ripetitivi
- Deficit terziari: difficoltà di problem solving e concettualizzazione visuo-spaziale; relazioni causa/effetto; stima del tempo
- Deficit verbali: verbosità ma scarsa prosodia e uso pragmatico inadeguato
- Deficit scolastici: difficoltà in aritmetica, apprendimenti meccanici, disegno, scienze e comprensione del testo
- Deficit socio-emotivi: difficoltà nel giudizio e interazione sociale; dall'iperattività nell'infanzia all'isolamento nell'adolescenza con disturbi psichiatrici

La sindrome non verbale: difficoltà scolastiche

- Aritmetica: allineamento, incolonnamento, lettura e riproduzione del segno matematico; calcolo scritto
- Geometria
- Scienze: osservazione, relazioni
- Disegno e prassie
- Comprensione del testo
- Geografia
- Competenze sociali

Comorbidità nei DSA

- *Disturbi d'ansia*
- *Quadri depressivi*
- *D.D.A. o D.D.A.I.: 17% (Maschietto,2004)*
- *Disturbo oppositivo del comportamento*
- *Disturbi della condotta*

Disturbi emotivi associati (Università di Roma)

- Su 98 soggetti (7,6 e 14 anni) con DSA:
 - 38 soggetti non disturbi significativi
 - 19 difficoltà attentive
 - 23 quadro depressivo
 - 10 disturbo d'ansia
 - 4 disturbo del comportamento

Differenze tra i sessi nei disturbi psicologici

- Maschi
 - Più disturbi di esternalizzazione (DOP e condotta)
 - D.D.A.
 - Ansia
- Femmine
 - Più disturbi dell'internalizzazione
 - Quadri depressivi
 - Ansia

Esiti scolastici

- Tempo completamento obbligo +1 a. ca. (in genere nella scuola media)
- Tra i respinti anche soggetti con Q.I. elevato
- Altissima “mortalità scolastica” dopo l'obbligo
- Se il ritardo supera 2,5 anni improbabile accesso alla S.M. Superiore
- In USA con interventi scolastici adeguati dimezzato l'abbandono scolastico

Esiti sociali

- 75% dei soggetti con problemi con la giustizia ha avuto difficoltà di apprendimento (non tutti D.S.A.)
- 50% suicidi in adolescenza in soggetti con D.A. (non tutti D.S.A.)
- Nel 65% la causa scatenante è ritenuta l'insuccesso scolastico

Fattori psicologici

- Accettazione diagnosi (dinamica)
- Capacità di resilienza (capacità di adattarsi alle richieste circostanti)
 - Autostima, autocontrollo, perseveranza
 - Uso di strategie flessibili
 - Integrare famiglia-scuola-servizi

Adolescenza e scuola

- **L'acquisizione delle competenze scolastiche** continua ad essere la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che la persona deve affrontare nel suo percorso di crescita (*Bandura, 1995*)
- La società del futuro sarà una società che saprà **investire nell'intelligenza** (*E. Cresson, libro bianco della C.E. Su istruzione e formazione, 1996*)
- I paesi europei per mantenere le loro posizioni economiche non hanno altra scelta che l'“investimento nel **sapere** e nella **competenza**”.
- L'andamento dell'esperienza scolastica è in grado di **incidere profondamente** sul processo di costruzione dell'**identità** del soggetto (*Malewska e Joannides, 1990*)

Rapporto affettività - DSA

- La presenza di difficoltà affettive può influenzare direttamente il disturbo specifico di apprendimento, perché in alcuni casi si può ipotizzare la coesistenza di una problematica sul versante emotivo come concausa di una problematica cognitiva.
- Casi di inibizione di apprendimento possono essere collegati a eventi traumatici.
- La difficoltà emotivo - affettiva può essere conseguenza del disturbo specifico di apprendimento, proprio perché la dimensione cognitiva deficitaria, inserita in una struttura intellettuale normodotata, si correla con un vissuto di scarsa autostima e fiducia di sé, tendenza all'isolamento ed a manifestazioni di irrequietezza e aggressività nei confronti dei compagni.

Problemi sociali ed emotivi correlati alla dislessia

(M.Ryan, 2006)

- Vari studi correlano la comparsa di problemi emotivi con le difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta (Orton)
- La **frustrazione** è strettamente correlata con:
 - la **delusioni delle aspettative** degli adulti (genitori ed insegnanti)
 - il **mancato raggiungimento** degli obiettivi prefissati
 - la **discontinuità** delle prestazioni (effetto “montagne russe”)
- Sintomi emotivi:
 - **Ansia ed evitamento** per anticipare il fallimento
 - **Aggressività e conflitto** tra dipendenza e autonomia dagli adulti
 - **Immagine di sé e depressione**
 - **Vissuto familiare** e sensi di colpa (verso il ragazzo dislessico, verso i fratelli)

Questionario

35 ragazzi con diagnosi DSA di età compresa tra 12 e 18 anni (da 1 media a 4 superiore): 11 femmine e 24 maschi

Ti invitiamo a rispondere brevemente a queste domande:

- › Cosa diresti di te a qualcuno che non ti conosce?
- › Cosa ti piace di più di te?
- › Sapresti dire un tuo difetto?
- › cosa vuol dire per te leggere?
- › cosa vuol dire per te scrivere?
- › cosa vuol dire per te imparare?
- › cosa vuol dire per te andare a scuola?
- › ti senti abbastanza aiutato dai tuoi insegnanti?
- › cosa chiederesti ai tuoi insegnanti per riuscire meglio a scuola?

Risultati

- **Immagine di sé:** 16: esplicito riferimento alle difficoltà di apprendimento
- **Lettura:** 20: parlano di fatica, difficoltà, dispiacere, buio, passività, noia, esercizio; 17: anche come modo per imparare, scoprire
- **Scrittura:** 24: diretto riferimento ai processi bassi, a difficoltà, preoccupazione per gli errori; 19: come (anche) modo per esprimersi, riflettere, comunicare
- **Imparare:** 31: scoprire cose nuove; 4: divertirsi e simili; 2: allenamento
- **Scuola:** 30: associano ad imparare; 5: esperienza negativa; 11: occasione di relazioni positive
- **Aiuto dagli insegnanti:** 21+; 7 +o-; 9 un po' ma non abbastanza; 2 no
- **Richieste:** 9: nessuna; 18: più aiuto per capire (spiegazioni) e studiare; 5: più verifiche orali; 4: meno studio/compiti; 8: più "empatia"

Segni e significati

“Un **segno** ci appare come qualcosa che ci riporta ad un significato, ma.....quest'ultimo non è una proprietà del segno, qualcosa di cui il segno è un'etichetta. Piuttosto **il significato è nella relazione che, chi percepisce, ha con il segno**; quel segno fa in modo che, in chi percepisce, avvengano dei fenomeni fisici, emotivi e mentali per cui percepisce dei rapporti tra gli oggetti in un certo modo piuttosto che in un altro, attualizza, richiama alla coscienza le proprie relazioni con degli oggetti. Ciò che più ci interessa qui è la constatazione che sarebbe sbagliato voler cercare nel segno un significato, dipende da chi percepisce

La promozione della salute psicologica nella scuola

(da S. CALAMANDREI)

- **Favorire l'autostima**, cioè la sensazione di valore personale, di fiducia dell'efficacia della propria azione sull'ambiente;
- **Sollecitare l'autocontrollo**, ovvero la capacità di controllare i propri impulsi e di rinviare le gratificazioni;
- **Stimolare le aspettative e le prospettive ottimistiche**, l'orientamento verso il successo, l'abitudine a porsi e conseguire scopi, la fiducia nel futuro, l'adattamento al cambiamento;
- **Accrescere la capacità di interazione sociale**, le ricerche di una relazione sentimentale, la capacità di mantenerla, avere tolleranza e flessibilità.

Scuola e processo di costruzione dell'identità

- La scuola viene vissuta come **una delle esperienze più difficili** da affrontare
- I compiti posti dalla scuola e gli esiti degli sforzi sono oggetto di **valutazioni da parte degli adulti**
- Il **riconoscimento circa le capacità** di essere all'altezza della situazione e saper trovare strategie per superare le difficoltà incide sul processo di costruzione dell'identità (immagine di sé)
- La scuola è l'esperienza sociale maggiormente in grado di condizionare non solo la **rappresentazione di sé**, ma anche il **progetto di vita del soggetto**.

Identità

- **Immagine di sé:** insieme degli elementi cui una persona fa riferimento per descrivere se stesso
- **Autostima:** è la valutazione soggettiva di tali elementi e si basa su una valutazione integrata di diverse componenti (esperienza familiare, amicale, scolastica...)
- **Autoefficacia scolastica:** fa riferimento al valore che il soggetto attribuisce a se stesso come studente ed è la misura con cui egli si percepisce come “**bravo quanto basta**” e se riesce a raggiungere i suoi standard di successo scolastico, che sono modellati da:
 - Famiglia
 - Compagni
 - Insegnanti

Immagine di sé e (in)successo scolastico

- L'immagine di sé nell'esperienza scolastica si alimenta attraverso l'**interazione prolungata con alcuni adulti significativi** (insegnanti) ed il confronto con alcuni coetanei che mostrano di superare con maggiore o minore difficoltà i problemi della scuola: è rispetto a loro che lo studente valuta i propri risultati
- L'insuccesso scolastico è avvertito dallo studente come una minaccia di **svalorizzazione** della propria identità (Leonardson, 1989)
- Insuccessi ripetuti portano a sviluppare uno **stile di attribuzione** per gli eventi negativi: *interno* (“non ho le capacità”), *stabile* (“non posso fare nulla per cambiare”), *globale* (“sono un disastro in tutto”). Mentre per gli eventi positivi al contrario: *esterno* (“solo fortuna”), *instabile* (“non succederà più”) e *specifico* (“solo in questo riesco”).

**Allarme dispersione, l'Europa bocchia l'Italia:
lasciano la scuola 500mila ragazzi all'anno**
http://www.repubblica.it/2006/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/dispersione/numeri-dispersione

Troppi giovani 'al palo' rallentano la crescita dell'Italia. Sono quasi **un milione i ragazzi** del nostro paese in possesso della sola licenza media e quasi **mezzo milione i cosiddetti 'dispersi'** che la scuola genera ogni anno

Rappresentazioni sociali della dislessia negli insegnanti

(Novelli, 2003, 2005)

- Studio (Istituti scolastici elementari, medie, tecnici e professionali di Rimini e Pesaro) sui processi di costruzione simbolica della realtà da parte dell'individuo, influenzata dalla posizione sociale del soggetto
- Diversi studi si sono occupati del senso di inferiorità nei dislessici, basato sulle rappresentazioni riflesse dagli adulti di riferimento e dai coetanei
- Classe sociale, influenza educative, ritardo mentale non sono associati alla dislessia
- Metodiche didattiche efficaci: rigore e responsabilità, riformulazione del compito, coinvolgimento della famiglia e problemi al suo interno, didattica come gioco

Disturbi specifici dell'apprendimento: le RAPPRESENTAZIONI SOCIALI DEGLI INSEGNANTI

“Non uno di meno ”Progetto per la
promozione del successo formativo

**Università agli Studi “G. d’Annunzio”
Chieti-Pescara
Facoltà di Scienze della Formazione
(Rosanna Buono)**

Immagine dell’alunno con DSA

- Emerge un’**immagine stereotipata** e rigida dell’alunno con DSA, connotato perlopiù da **aggettivi negativi**
- Dopo gli incontri di sensibilizzazione con gli insegnanti sono accresciute le conoscenze dei DSA ma **non è cambiata la percezione soggettiva dei ragazzi con DSA** *(Buono, Di Cicco, 2007)*

Cosa fare con il bambino con DSA

- Distinguere gli aspetti riparabili da quelli che non lo sono
- Modificare ciò che è trasformabile
- Accettare ciò che non lo è

Quale intervento a scuola

- Il substrato biologico è “poco” modificabile
- Aiutare il bambino non significa solo far scomparire il disturbo
- Occorre insegnare al bambino ad utilizzare al massimo l'apprendimento in classe
- E' necessario un cambiamento della didattica (disabilità)
- Individuare lo stile individuale di apprendimento: **globale/analitico, dipendente/ indipendente, convergente/divergente, sistematico/intuitivo, impulsivo/riflessivo, verbale/visuale**
- Utilizzare le misure compensative e dispensative

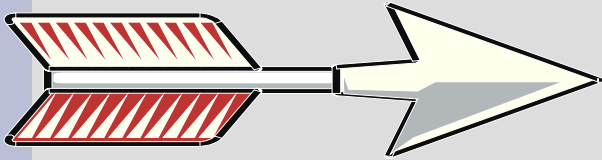


Provate il vostro stile cognitivo?

Globale/Analitico

H				H		F	F	F	F
H				H		F			
H				H		F			
H	H	H	H	H		F	F	F	
H				H		F			
H				H		F			
H				H		F			

Visivo / Verbale



FRECCIA



**Quale sarà lo stile degli allievi
in difficoltà nella classe?**



grazie