

**Associazione Italiana Ricerca ed Intervento nella
Psicopatologia dell'Apprendimento**

IX CONGRESSO NAZIONALE

I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

Parma, 27-28 ottobre 2000

PERSONALITA', MOTIVAZIONE
E DIFFICOLTA'
DI APPRENDIMENTO

Ricerca sul rapporto tra stili attributivi e successo scolastico

Silvia Andrich e Lidia Miato

Centro Studi Erickson Trento e gruppo M.T. Padova

Questa ricerca vuole indagare il rapporto tra gli stili attributivi e successo scolastico in 282 bambini della scuola elementare : 48 di classe 1°, 64 di classe 2°, 51 di classe 3°, 48 di classe 4° e 70 di classe 5°. Gli stili attributivi vengono indagati con un questionario di autopercezione, mentre il successo scolastico viene indagato con i risultati ottenuti nella scheda di valutazione del 1° quadrimestre (si ritiene siano quelli più rispondenti alla realtà, in quanto i risultati finali del 2° quadrimestre vengono influenzati dalla valutazione complessiva del Consiglio di Classe che come è risaputo tende a promuovere e quindi a dare la sufficienza a tutti gli alunni). Si vuole così vedere se viene confermata l'ipotesi che il successo scolastico è correlato con stili attributivi di tipo interno e poco stabili, come può essere ad es. l'impegno.

Percezione di autoefficacia e strategie di apprendimento in studenti universitari

Mara Fabris, Angelica Moè e Rossana De Beni

Dipartimento di Psicologia Generale - Università di Padova

Problematiche relative alle difficoltà di apprendimento sono presenti in studenti di ogni ordine e grado, ma mentre in passato la ricerca si è occupata prevalentemente dei bambini o di studenti frequentanti le scuole medie, negli ultimi anni è stata dedicata una maggiore attenzione agli studenti universitari. Per questi ultimi è probabile che sia più frustrante l'incapacità di pervenire a dei buoni risultati, nonostante il tempo dedicato allo studio, poiché lo studio universitario è particolarmente caratterizzato da autonomia e autoregolazione e da una maggiore percezione di responsabilità per gli esiti delle proprie azioni. L'uso delle strategie di studio e la coerenza strategica sono variabili molto importanti nel determinare una buona prestazione scolastica. In questi ultimi anni, inoltre, particolare enfasi è stata dedicata agli aspetti motivazionali, come la percezione di autoefficacia o le teorie implicite dell'intelligenza, che nelle diverse fasi dell'apprendimento, hanno il ruolo di sostenere la persistenza nello studio anche di fronte a blocchi e ostacoli. Con la presente ricerca ci siamo proposte di indagare le relazioni fra comportamento strategico, conoscenza di strategie, coerenza strategica, motivazione e prestazione, nell'ipotesi che a una maggiore motivazione corrisponde un uso più efficiente ed adeguato di strategie e che tale uso si riflette sulla prestazione.

Conoscenza dei termini attributivi, competenza definitoria e stile attributivo

A. Moè (*) e B. Benelli (**)

() Dipartimento di Psicologia Generale - Università di Padova*

*(**) Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - Università di Padova*

Saper riflettere sulle cause degli eventi che accadono e possedere una buona competenza linguistica sono entrambi aspetti di tipo metacognitivo che accompagnano lo sviluppo normale del bambino e che possono risultare deficitari in soggetti che presentano difficoltà di apprendimento. Spesso tali soggetti possiedono un linguaggio limitato oppure non sanno definire in maniera sovraordinata i diversi termini, rimanendo legati ai dati esperienziali, piuttosto che a metarappresentazioni. Inoltre,

in genere, fanno fatica a distinguere fra attribuzioni di diverso tipo e tendono a riconoscere eccessivamente cause esterne. Con il presente lavoro ci siamo proposte di indagare le relazioni fra competenza definitoria e sviluppo dello stile attributivo nel tentativo di individuare nella ridotta competenza definitoria una spiegazione delle difficoltà incontrate da bambini di scuola materna nel ragionamento attributivo. L'idea è quella che con la stessa etichetta verbale, ad esempio 'impegno', 'abilità', 'aiuto' il bambino o bambini di diversa età possano riferirsi a concetti anche profondamente diversi rispetto all'adulto. Sono pertanto state esaminate le definizioni fornite ai principali termini attributivi da bambini e da insegnanti. Infine, il livello metalinguistico è stato messo a confronto con lo stile attributivo e, in particolare, con la capacità di riconoscere l'impegno qual causa principale dei propri risultati.

Training attribuzionale e disabilità di lettura in età evolutiva

Annamaria Pepi, Marianna Alesi, Maria Geraci, Agata Maltese
Università di Palermo.

Vari studi convergono nel sostenere che la mutua relazione tra il repertorio motivazionale e il repertorio cognitivo svolga un ruolo critico nel promuovere la performance scolastica. Su tale linea, la ricerca che qui presentiamo è diretta ad indagare il profilo attributivo di bambini con specifiche difficoltà di apprendimento della lettura. In tal senso, abbiamo elaborato un programma di training mirato a favorire uno stile attributivo interno, quale agente capace di ottimizzare la performance scolastica. Hanno partecipato allo studio 47 bambini di età media 8,7 anni, selezionati attraverso uno screening basato sulla valutazione del livello cognitivo e dell'abilità di lettura. La procedura si articolava in diverse fasi: il pre-test che prevedeva la somministrazione di un questionario di attribuzione; il training che era costituito da 14 unità rappresentate da vignette, raffiguranti situazioni di successo/ fallimento; infine, il post-test che comprendeva un questionario di attribuzione e prove di generalizzazione. Al termine del follow-up, i dati evidenziano una maggiore internalizzazione delle cause attribuzionali, suggerendo delle significative implicazioni sul piano degli interventi strategici volti al recupero delle difficoltà nei vari ambiti curriculari.

La promozione dello stile attributivo in bambini di scuola materna

Cristina Ravazzolo (*), Angelica Moè (**)
(* *Provveditorato agli Studi di Belluno*)
(** *Dipartimento di Psicologia Generale - Università di Padova*)

Lo stile attributivo più funzionale all'apprendimento è quello che riconosce l'impegno o la mancanza di impegno quali cause principali dei propri successi o insuccessi, mentre stili attributivi centrati su altre cause sono spesso collegati a difficoltà d'apprendimento.

Risulta quindi importante sostenere un corretto stile attributivo il più precocemente possibile, ad esempio a partire dalla scuola materna, prima ancora che il bambino si confronti con situazioni di apprendimento più strutturate e soggette a valutazione.

Con il presente lavoro abbiamo predisposto uno schema di intervento mirato a incrementare la capacità di riconoscere l'impegno quale causa principale dei propri risultati.

Da un gruppo di bambini di 5 anni abbiamo selezionato quelli che, in base a dati osservativi e considerando i risultati di interviste condotte l'anno precedente, raramente riuscivano a riconoscere l'impegno e risultavano più orientati a cause esterne o incontrollabili. Questi sono stati posti a

confronto con due gruppi di controllo, uno con stile attributivo più adeguato, l'altro con stile attributivo meno adeguato.

L'intervento, che ha previsto una serie di riflessioni guidate individuali, condotte all'interno delle normali attività scolastiche e mirate a far acquisire la relazione fra uso di strategie e attribuzione all'impegno, ha prodotto sostanziali miglioramenti sia sul versante cognitivo che emotivo-motivazionale.

Motivazione ad apprendere. una ricerca con bambini e insegnanti di scuola elementare

Cristina De Cal (*), Angelica Moè (**)

(*) *Provveditorato agli Studi di Belluno*

(**) *Dipartimento di Psicologia Generale - Università di Padova*

E' innegabile l'importanza di una corretta motivazione ad apprendere e di un positivo atteggiamento verso la scuola ai fini del successo scolastico. I bambini più motivati affrontano le diverse materie e le tappe scolastiche con minore fatica e maggiore slancio.

Con il termine motivazione si possono intendere costrutti teorici anche profondamente diversi. Nel presente lavoro abbiamo considerato gli obiettivi di apprendimento, le attribuzioni causali e la percezione di competenza. Questi aspetti si modificano con l'età per effetto di numerosi elementi che vanno dallo sviluppo cognitivo, alle esperienze, al sistema educativo.

Rispetto a quest'ultimo, alcuni lavori hanno trovato che, ad esempio per quanto riguarda lo stile attributivo, le motivazioni dei bambini tendono a riflettere quelle dei loro genitori e insegnanti.

Con la presente ricerca ci siamo proposte di indagare, longitudinalmente, le reciproche influenze fra tre motivazioni espresse dagli alunni e quelle degli insegnanti, estendendo l'analisi ai rapporti con la prestazione scolastica.

A tal scopo abbiamo elaborato un modello causale capace di illustrare le specifiche relazioni fra motivazioni e prestazione. I rapporti evidenziati dal modello suggeriscono potenziali possibilità di intervento per meglio sostenere la motivazione ad apprendere.

L'effetto dell'educazione razionale emotiva sui comportamenti, le emozioni e le abilità cognitive di bambini di scuola elementare

Fabio Celi*, Marilena Conti** e Attilio Monasta***

* *Azienda USL di Massa e Carrara e Università di Parma*

** *III Circolo Didattico di Massa*

*** *Università di Firenze*

La nostra ricerca ha studiato l'effetto dell'educazione razionale emotiva su variabili comportamentali, cognitive ed emotive in bambini di scuola elementare.

Abbiamo somministrato, in un modulo di II e III, alcuni test per valutare abilità di lettura (MT), autostima (TMA), problemi relazionali, comportamentali ed emozionali (SEDS) e deficit attentivi (SDAI).

I bambini sono poi stati assegnati a caso ad un gruppo SP o CO. I bambini SP hanno partecipato ad un'esperienza di educazione razionale emotiva per tre ore la settimana per un quadrimestre, mentre i bambini CO seguivano le consuete attività didattiche.

L'ipotesi sperimentale era che il lavoro su pensieri ed emozioni avrebbe modificato alcune caratteristiche comportamentali ed emotive, senza produrre effetti significativi sulle abilità cognitive.

Alla fine del primo quadrimestre abbiamo somministrato di nuovo l'intera batteria di test. I risultati, per certi aspetti sorprendenti, hanno mostrato modificazioni significative a favore del gruppo SP non solo sulle variabili emotive e comportamentali, ma anche sulle abilità di lettura.

Durante il secondo quadrimestre abbiamo invertito le modalità di intervento, replicando con i bambini CO l'esperienza di educazione razionale emotiva. I test somministrati alla fine dell'anno hanno mostrato un riallineamento dei bambini CO ai miglioramenti ottenuti dai bambini SP su tutte le variabili esaminate.

Dimensioni sociocognitive e di personalità nell'organizzazione dello studio

Marina Pinelli, Annalisa Pelosi, Raffaele Tucci
Università degli studi di Parma, Istituto di Psicologia

Introduzione

L'abbandono scolastico è un problema attuale: la scuola può dunque sentire il bisogno di analizzare gli stili di apprendimento e le difficoltà degli studenti per affrontare concretamente abbandono e scarso rendimento, entrando nel cuore del problema. La letteratura suggerisce inoltre di considerare i tipi temperamentali degli studenti (Oakland, 2000) come ulteriore personalizzazione delle strategie di studio e di relazione con l'insegnante, oltre alle caratteristiche cognitive e organizzative dell'apprendimento.

Ipotesi

- Individuare le difficoltà poste da strategie di studio inadeguate, nelle dimensioni socioaffettiva, cognitiva, motivazionale.
- Analizzare le relazioni con la più generale autopercezione di risoluzione dei problemi
- Indagare sui tratti temperamentali degli studenti e sulla loro interazione con gli stili di apprendimento.

Metodo

Strumenti

- "Come Studi", di Cesaroni (1999)
- "Big Five Observer" (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, 1994)
- "Problem Solving Inventory" di P.P. Heppner (versione italiana di Soresi e Mirandola, 1994)

Campione

Il campione è composto da 641 studenti di un Istituto Tecnico per Geometri, tra i 14 e i 20 anni..

Riferimenti bibliografici

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. "Big Five Observer". Firenze, O.S., 1994

Cesaroni, R. (1999). *Imparare a imparare*. Psicologia e Scuola, 97: 12-13, pp.12-24.

Heppner, P.P. "Problem Solving Inventory" (versione italiana a cura di Soresi e Mirandola). Firenze, O.S., 1994.

Oakland, T. (2000). *Temperamento e stili di apprendimento*. Psicologia e Scuola, 98: 2-3, pp.11-18.

Difficoltà di apprendimento e orientamento

Patrizia Farello (insegnante elementare, psicologa)

Ferruccio Bianchi (Direttore Didattico, psicologo)

Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione- Prof. B. Benelli

La ricerca si propone di indagare la relazione tra difficoltà di apprendimento e orientamento in considerazione del fatto che la letteratura recente sull'orientamento alla scelta scolastica o professionale ha messo in evidenza l'opportunità di indagare dimensioni specifiche come le abilità di problem solving, di decision making, di coping, di competenze interpersonali, di rappresentazione dei valori professionali. Se sul piano intuitivo sembra plausibile che un soggetto con difficoltà di apprendimento sia disorientato nella scelta del suo futuro scolastico e professionale, meno evidente è il nesso con alcune delle abilità sopra ricordate. In tre classi di terza media sono stati somministrati a tutti gli alunni – con difficoltà o abili studenti – alcune prove della batteria Q1 medie a cura di De Beni e i test “ So affrontare i miei problemi”, “I miei valori professionali”, “Sig-A – Scale for interpersonal behavior”, “Adolescent Coping Scale” e “Adolescent Decision Making”. I risultati dimostrano la trasversalità della difficoltà di orientamento e l'opportunità di training mirati allo sviluppo delle componenti che sono alla base di questo costrutto.

Il rischio psicopatologico nei bambini con DSA

F. Capozzi, E. Sechi, C. D'Ardia, A. Pagnacco

Università di Roma 1

APPENDIMENTO MATEMATICO

La discalculia evolutiva: Studio longitudinale su soggetti frequentanti la scuola dell'obbligo

Chiara Battistini, Enrico Profumo, Roberto Truzoli, Paola Tedoldi, Sara Martelli
A.S.L. S. Paolo Milano, Università di Milano

Al fine di iniziare a studiare l'evoluzione del disturbo discalculico, sono stati esaminati longitudinalmente 14 soggetti, visitati presso la nostra U.O., che all'atto della prima visita frequentavano la IV° o la V° elementare, ed ai quali era stato diagnosticato un disturbo discalculico, più o meno associato a dislessia ed a disortografia.

I soggetti sono stati ritestati a distanza di due anni.

L'espressività del disturbo è stata rilevata nei seguenti ambiti: enumerazione all'indietro, transcodifica etichetta lessicale/cifre, calcolo a mente e scritto in addizione, sottrazione, moltiplicazione. Per ciascuno di questi ambiti

sono state considerate due variabili: rapidità e correttezza.

Il risultato delle prove è stato tradotto in medie e d.s. rispetto alle prestazioni di un gruppo di controllo di 40 soggetti per ciascuna delle classi considerate.

Lo studio dei risultati è stato orientato a rilevare per quale ambito e per quale variabile fossero riscontrabili variazioni statisticamente significative.

Una prima analisi evidenzia variazioni significative solo per la variabile rapidità e per le prove di calcolo a mente: il magazzino dei fatti aritmetici sembra progressivamente attrezzarsi.

L'evoluzione del disturbo del calcolo è stata confrontata con l'evoluzione del disturbo dislessico e/o disortografico.

Abilità attentive e abilità di soluzione di problemi matematici

M.C. Passolunghi

Facoltà di Psicologia Università di Trieste

Molto scarsi sono ancora i dati sperimentali in grado di sostenere o confutare l'ipotesi di una relazione fra difficoltà nella matematica e deficit attentivo. Alcune ricerche hanno osservato che studenti con difficoltà attentive, non iperattivi, presentano difficoltà anche nell'area matematica e si è notato che i deficit attentivi sembrano influenzare in modo maggiormente negativo l'acquisizione delle abilità aritmetiche rispetto all'acquisizione delle abilità linguistiche (Carlson, Lahey, & Neeper, 1986; Nussbaum, Grant, Roman, Poole, & Bigler, 1990). Inoltre limitati sono ancora gli studi che hanno affrontato il tema di una possibile relazione fra attenzione e abilità di soluzione di un problema matematico (Zentall, 1990; Zentall, & Ferkis, 1993). È stato quindi progettato uno studio volto ad indagare l'influenza delle abilità attentive e di memoria sulla capacità di soluzione dei problemi. È possibile ipotizzare che un deficit nella componente dell'esecutivo centrale del modello di Baddely (1996) sia connesso a difficoltà attentive, può essere però che i due aspetti non siano sempre necessariamente associati. Può essere ad esempio che alunni con deficit nella soluzione dei problemi possano presentare una difficoltà nei compiti della memoria di lavoro, che implicano manipolazione e inibizione dell'informazione (si veda Passolunghi, Cornoldi, De Liberto, 1999; Passolunghi, Cornoldi, 2000), mentre possono non avere difficoltà, ed essere abili quanto alunni con buone abilità risolutive, in compiti che comportano la necessità di impiegare le risorse attentive e tenerle prolungate nel tempo. Per verificare queste ipotesi sono state messe a confronto le abilità di un gruppo alunni di scuola elementare, abili solutori, con quelle di un gruppo di compagni, di pari età e livello intellettuale, con gravi difficoltà nella soluzione di problemi

matematici. I risultati ottenuti sono a sostegno di quanto ipotizzato e sono discussi in stretta connessione con un possibile sviluppo di opportuni percorsi e tecnologie didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Baddeley, A.D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, 5-28
- Carlson, C.L., Lahey, B.B., & Neeper, R. (1986). Direct assessment of the cognitive correlates of attention deficit disorders with and without hyperactivity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 8, 69-86
- Nussbaum, N.L., Grant, M.L., Roman, M.J., Poole, L.H., & Bigler, E.D. (1990). Attention deficit disorder and the mediating effect of age on academic and behavioral variables. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11, 22-26
- Passolunghi, M.C., Cornoldi, C. (2000). Working memory and cognitive abilities in children with specific difficulties in arithmetic word problem solving. In *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 14, 155-178
- Passolunghi, M.C., Cornoldi, C., De Liberto, S. (1999). Working memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific poor problem solvers. *Memory & Cognition*, 27, 779-790
- Zentall, S.S. (1990). Fact-retrieval automatization and math problem solving by learning disabled, attention-disordered, and normal adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 82, p 856-865
- Zentall, S.S., & Ferkis, M.A. (1993). Mathematical problem solving for youth with ADHD, with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 6-18.

Ruolo dell'interesse nell'apprendimento matematico

Samanta Primadei, A. Lombardo, D. Lucangeli, P. Boscolo
Università di Padova

Obiettivo della ricerca è quello di analizzare il ruolo svolto dall'interesse nell'apprendimento della matematica.

Considerando la lettura, abbiamo individuato le seguenti dimensioni dell'interesse come dimensioni cruciali:

1. Interesse per il compito;
2. Interesse per il contesto di apprendimento.

In particolar modo, riguardo al compito vogliamo confrontare se l'interesse del bambino è maggiore per:

- L'esercizio in forma standard o l'esercizio in forma di gioco;
- Il problema o l'operazione;
- Esercizio in forma standard o l'esercizio contenente un fumetto.

Riguardo invece al contesto, il confronto è tra:

- Compito svolto da solo o svolto in collaborazione con i compagni;
- Compito svolto in collaborazione o in competizione con i compagni;
- Compito svolto a casa o a scuola;
- Compito svolto durante una verifica o non;
- Compito svolto con l'aiuto di un adulto (insegnante, genitore,....) o non.

Poiché in letteratura è enfatizzata la differenza tra "Interesse presunto", ossia l'interesse che noi riteniamo di provare per una determinata attività prima di svolgerla, ed "Interesse esperito", ovvero

quello che troviamo interessante dopo aver svolto l'attività, è stata costruita una situazione sperimentale che si articola in due diversi momenti.

Soggetti: come soggetti sperimentali sono stati scelti bambini di terza, quarta e quinta elementare. Non hanno partecipato bambini con handicap mentali o disturbi specifici. Da un punto di vista socioculturale, i bambini appartengono ad ambienti eterogenei e rappresentano un gruppo misto. Il campione è formato da 28 bambini di terza elementare, 40 di quarta elementare e 38 di quinta elementare, che hanno completato entrambe le prove.

Materiali e procedura: è stato costruito un questionario per ciascuna classe in doppia formulazione:

- Questionario per verificare "l'interesse presunto".
- Questionario per verificare "l'interesse esperito".
- In particolare le due forme usate presentano items relativi all'interesse per i contenuti e per i contesti.

Risultati: tutti i dati raccolti sono stati analizzati con procedure statistiche. In particolare, calcolate le percentuali di risposta, la statistica usata per i confronti è la statistica non parametrica del Tukeypro.

Le dimensioni esplorate riguardano sia l'ipotesi evolutiva di cambiamento delle dimensioni analizzate, sia il ruolo svolto dal contesto di apprendimento.

Confronti di procedure e scambi di idee nella conquista della distribuzione in parti uguali

Alessandra Taurisano, L. Czerwinsky Domenis
Università di Trieste

Introduzione

Il presente lavoro è il frutto di un'esperienza di ricerca-azione costruita intorno ad un'immagine composita di bambino che apprende in modo significativo (Ausubel) se è messo nelle condizioni di esperire concretamente le proprie abilità e conoscenze (Piaget) ma che, per operare "secondo le proprie capacità", deve poter collaborare ed operare quindi nella sua zona di sviluppo potenziale (Vygotskij).

La co-costruzione della conoscenza in compiti di problem solving è stata considerata uno strumento didattico idoneo per favorire l'apprendimento e lo sviluppo metacognitivo in ambito matematico.

Soggetti

La ricerca-azione è stata condotta nel corso dell'anno scolastico 1999-2000 con 36 bambini di sette/otto anni facenti parte di un modulo di due classi seconde.

Procedura

L'intervento sperimentale, preceduto dalla valutazione dello stile attributivo in matematica dei soggetti, si è focalizzato sull'acquisizione di abilità matematiche (distribuire in parti uguali) e sullo sviluppo metacognitivo (Borkowsky) attraverso la progettazione di un percorso di problem solving.

È stato utilizzato il disegno sperimentale a due gruppi scegliendo come variabile dipendente la possibilità di collaborare con i compagni.

La ricerca-azione si è articolata in due fasi successive: azione sugli oggetti (coppie vs singolo) e distanziamento dagli oggetti (discussione in piccolo gruppo vs pensare da soli ad alta voce): Per la formazione dei gruppi si è tenuto conto del livello della zona di sviluppo prossimo degli alunni in compiti di distribuzione.

Risultati

Dalla prima fase sperimentale è emerso che scoprire la strategia risolutiva insieme ad un compagno rende più veloce il percorso di apprendimento rispetto all'apprendimento per scoperta

individuale, i maggiori beneficiari del lavoro cooperativo sono stati gli alunni meno competenti in matematica.

La seconda fase sperimentale ha evidenziato che la discussione con i coetanei è una condizione facilitante, rispetto al pensare da soli ad alta voce, nel percorso di apprendimento: l'elemento determinante nel differenziare i due tipi di verbalizzazione sarebbe l'intervento argomentativo. Variabili interpersonali ed intrapersonali interagiscono nel processo di co-costruzione del pensiero: affinché ci possa essere lo sviluppo del pensiero collettivo è necessario che i bambini operino in zone di sviluppo potenziale tra loro vicine.

DISTURBI DI ATTENZIONE E IPERATTIVITA'

Il questionario per la valutazione dei comportamenti dirompenti in età evolutiva: dati normativi su un campione italiano.

Gian Marco Marzocchi (1) Dino Maschietto (2), Mario Di Pietro (3), Alessandro Zuddas (4), Sara Pezzica (5), Jaap Oosterlaan (6)

(1) *Settore di Neuroscienze Cognitive, SISSA, Trieste*

(2) *Servizio di NPI, ASL San Donà di Piave (VE)*

(3) *Servizio di NPI, ASL Monselice (PD)*

(4) *Dipartimento di Neuroscienze, Università di Cagliari*

(5) *Servizio NPI, ASL n. 10, Firenze*

(6) *Departimento di Neuropsicologia Clinica, Frij Universiteit, Amsterdam, NL*

In età evolutiva, i disturbi maggiormente diagnosticati presso i centri clinici appartengono alla sezione che il DSM-IV (APA, 1995) descrive come Disturbi da Comportamento Dirompente e che include il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI), il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e il Disturbo della Condotta (DC). La valutazione clinica di tali disordini, si basa esclusivamente su racconti e descrizioni comportamentali forniti da insegnanti e genitori attraverso interviste e scale di valutazione. Il Questionario per la Valutazione dei Comportamenti Dirompenti (adattato all'Italia da Marzocchi e Gallucci, dalla versione originale americana di Pelham) è stato costruito utilizzando i 18 sintomi del DDAI, gli 8 del DOP e i 16 del DC, per un numero complessivo di 42 item. Sono state inoltre predisposte due versioni: una per insegnanti e una per genitori, i quali devono fornire una descrizione del bambino su una scala da 0 a 3 punti.

I dati normativi italiani sono stati raccolti da una popolazione di bambini di diverse zone d'Italia: San Donà di Piave (Venezia), Monselice (Padova), Firenze e Cagliari. Complessivamente sono stati raccolti 1659 questionari di genitori e 1112 di insegnanti, su bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni (il 52,8% del campione era composto da maschi).

Attraverso la somministrazione del Questionario per la Valutazione dei Comportamenti Dirompenti è possibile ottenere 4 punteggi relativi al livello di problematicità del comportamento: difficoltà di attenzione, iperattività-impulsività, comportamenti oppositivi-provocatori, disturbo di condotta.

Verranno presentati i dati relativi alla frequenza di di bambini con Disturbi da Comportamento Dirompente nelle quattro aree italiane dove sono stati ottenuti i dati normativi, inoltre verrà discussa la condordanza di valutazioni tra insegnanti e genitori, nonché differenze territoriali, di sviluppo e di genere. Studi sono tuttora in corso per determinare il grado di affidabilità del questionario per fini diagnostici.

La procedura di “correspondence training” nel trattamento del disturbo da deficit d’attenzione e iperattività

Mario Di Pietro

A.S.L. 17 di Este-Monselice

Una delle caratteristiche comunemente attribuite ai soggetti con DDAI è l’incapacità di interiorizzare specifiche regole di comportamento e di applicarle senza la costante supervisione di un adulto. In questi ultimi anni alcune ricerche sulla procedura di “correspondence training” hanno dimostrato la possibilità di far acquisire al bambino la capacità di monitorare e guidare se stesso verso un maggior autocontrollo. Il “correspondence training” implica l’incremento della corrispondenza tra ciò che un individuo dichiara riguardo a come sarà il proprio comportamento e l’effettivo comportamento che egli in seguito manifesta. Così, ad esempio, se un bambino afferma che riuscirà ad attendere il permesso dell’insegnante prima di prendere la parola in classe e ritiene di poterlo fare in almeno la metà delle occasioni, alla fine della lezione avrà accesso al rinforzo concordato se l’obiettivo è raggiunto. Quindi in questa procedura il bambino non viene rinforzato

per ogni singolo comportamento, ma per essere riuscito ad attenersi alle sue previsioni riguardo al proprio obiettivo comportamentale finale. Naturalmente la procedura ha un'articolazione abbastanza complessa che prevede un'accurata baseline, una definizione operativa dell'obiettivo, un preciso monitoraggio ed una scelta accurata delle contingenze di rinforzo. Nel presente lavoro viene descritta l'applicazione del "correspondence training" con un bambino di 8 anni con diagnosi di DDAI/DOP: L'intervento si proponeva di incrementare l'utilizzo, da parte del bambino, di abilità di autocontrollo nell'ambiente scolastico. I risultati hanno rivelato un sostanziale decremento dei comportamenti iperattivi e di altri comportamenti disfunzionali. In conclusione vengono discussi i problemi relativi al mantenimento dei risultati, alla generalizzazione e ai costi dell'intervento.

Il problema inibitorio di memoria di lavoro in bambini DDAI: una messa a punto

Cesare Cornoldi, Chiara Braga, Melania Belotti, Grazia Caroli
Università di Padova

Lo studio esamina l'ipotesi del deficit inibitorio per i deficit di memoria di lavoro e per i problemi dei bambini con disturbo da deficit attentivo (DDAI). Vengono illustrate alcune prove utilizzate a tale scopo e commentati i risultati divergenti ottenuti. Vengono quindi presentati dei dati che esaminano l'ipotesi che il deficit inibitorio possa essere generale, amodale e quindi interessare differenti prove.

Valutazione di interventi di "Parent Training" a favore di genitori con bambini iperattivi/disattenti (DDAI)

A. Salmaso, F. Offredi
U.O. di NPI – AULS 10, San Donà di Piave (VE)

Il presente contributo si prefigge di fare alcune considerazioni in merito all'efficacia di un Parent Training proposto a genitori con bambini DDAI presso il Servizio di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave.

Il parent training si configura come un percorso formativo con i genitori di bambini DDAI che mira a: 1) fornire una corretta informazione sulla natura e sulle caratteristiche del disturbo da deficit di attenzione/iperattività; 2) individuare le peculiarità di ogni bambino tenendo conto delle sue difficoltà ma anche, e soprattutto, delle sue potenzialità; 3) migliorare nel genitore la capacità di analizzare le situazioni-problema compiendo di conseguenza scelte educative adeguate; 4) discutere metodologie di gestione del comportamento; 5) proporre strategie cognitive che il genitore possa mettere in pratica "modellando" il modo di pensare, e di conseguenza di agire, del bambino.

I dati raccolti attraverso la somministrazione di test pre e post trattamento, valutano se ci sia la percezione di un cambiamento nel comportamento del bambino sia da parte dei genitori (Scala SDAG), sia da parte degli insegnanti (Scala SDAI).

In particolare si vuole verificare:

- se l'intervento di incremento di abilità genitoriali crei un cambiamento percepito dei comportamenti e della capacità attentiva del figlio;

- se ci sia una modificazione nella percezione del proprio senso di competenza e di efficacia da parte dei genitori;
- se questo intervento consenta una generalizzazione delle abilità apprese anche nell'ambito della scuola.

Il materiale di parent training da noi utilizzato è descritto nel testo: Vio, Marzocchi e Offredi (1999). *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività. Diagnosi psicologica e formazione dei genitori*. Ed. Erickson, Trento.

La valutazione neuropsicologica nel ddai: comorbidita' e diagnosi differenziale

Dino Maschietto, Claudio Vio, Tiziana De Meo

Servizio di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave (Ve) - U.L.S.S. n. 10, Veneto Orientale

Il Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività (DDAI) presenta una frequente comorbidità con altri Disturbi, dei quali i più frequenti sono il Disturbo di Apprendimento Scolastico, il Disturbo Oppositivo Provocatorio ed i Disturbi dell'Umore. E' verosimile peraltro che a volte non si tratti di comorbidità ma dell'espressione con sintomatologia simile a quella del DDAI di altre patologie.

Il nostro contributo si propone di verificare, attraverso opportuni strumenti neuropsicologici, la possibilità di una diagnosi differenziale tra DDAI ed altri Disturbi con quadro sintomatologico simile e di evidenziare, all'interno del DDAI, profili neuropsicologici differenti, corrispondenti ai sottotipi previsti dal DSM-IV. Gli strumenti utilizzati tengono conto di alcune variabili importanti nel determinare la qualità della prestazione: durata e complessità del compito richiesto e carico cognitivo che esso comporta. Si tratta di:

Test delle Campanelle (Biancardi, A., Stoppa, E., 1997)

MF (Cornoldi et al., 1996)

CP (Cornoldi et al., 1996)

Torre di Londra (Krikorian, R. et al., 1994)

A questo scopo sono stati analizzate le prestazioni di 70 soggetti pervenuti al Servizio di Neuropsichiatria Infantile con la richiesta di consulenza per difficoltà attentive e comportamentali.

Un'esperienza educativa con un bambino iperattivo

M. Mangani

Questo intervento si baserà sulla lettura di una relazione riguardante l'esperienza educativa con un bambino diagnosticato come iperattivo. In particolare verrà evidenziato come l'approccio di tipo cognitivo-comportamentale abbia apportato notevoli miglioramenti sia negli apprendimenti che nella relazione con gli altri.

SIMPOSIO: COGNIZIONE, LINGUAGGIO E SORDITA'

Comprensione e produzione linguistica di bambini sordi in età prescolare

B. Ardito, E. Pizzuto, A. Rotondi

Adolescenti sordi ricordano i loro percorsi educativi

S. Beronesi, M.C. Caselli

Lo studio dei processi di pianificazione in soggetti sordi in età scolare: problemi metodologici

Ada Cigala, Paola Corsano, Marta Montanini
Istituto di Psicologia, Università di Parma

Nel panorama della letteratura sulle capacità di pianificazione in età evolutiva, l'interesse per i soggetti sordi occupa uno spazio molto ridotto, a fronte di una maggiore ricchezza di studi sullo sviluppo cognitivo generale di tali soggetti. Un preliminare studio da noi condotto, nel quale sono stati confrontati soggetti sordi e udenti di età compresa tra i 9 e i 14 anni rispetto al compito della Torre di Hanoi (Allegri, Cigala, Corsano, Montanini, 1999), ha mostrato come la pianificazione nei soggetti con deficit uditivo rappresenti un ambito di ricerca estremamente interessante, dal momento che può fornire ulteriori informazioni circa la capacità di *problem solving* in questi soggetti, e permette di ampliare la conoscenza riguardo allo sviluppo cognitivo in assenza di utilizzo del linguaggio verbale. Più specificatamente, il confronto tra soggetti sordi profondi e normoudenti potrebbe rivelare elementi importanti sulla funzione assunta dal linguaggio verbale nei processi di pianificazione, e quindi utili indicazioni sul piano didattico e operativo.

Sulla base di tale premessa e della letteratura sulle capacità cognitive dei soggetti sordi (Allegri Papani e Montanini Manfredi, 1992), il nostro contributo si propone di presentare gli strumenti utilizzati per la valutazione dei processi di pianificazione in tali soggetti, e di discutere le problematiche di tipo metodologico che emergono qualora si adattassero ai soggetti sordi prove normalmente utilizzate con gli udenti.

Bibliografia

Allegri, A., Cigala, A., Corsano, P., & Montanini, M. (1999). Organizzazione delle azioni nella risoluzione del problema della Torre di Hanoi in soggetti sordi profondi. *Età evolutiva*, 62, 62-70.

Allegri Papani, A., & Montanini Manfredi, M. (1992). Sviluppo cognitivo e sordità: dal

paradigma piagetiano alla specializzazione emisferica. *Acta Phoniatica Latina*, XIV, 4, 381-401.

L'udito e il linguaggio: compromissioni selettive nel bambino sordo congenito

Giuseppe Cossu
Università di Parma

La disarmonia nello sviluppo cognitivo di soggetti sordi

Ottavia Albanese
Università LUMSA, Roma

Questo studio si pone l'obiettivo di verificare se e come la disarmonia, che caratterizza lo sviluppo cognitivo di ogni soggetto, possa manifestarsi nei soggetti sordi.

Un simile riscontro risulta di grande importanza non solo per la diagnosi, ma anche per impostare su queste basi i programmi di educazione.

Esso si colloca nel contesto delle ricerche che dopo Reuchlin (1964) hanno cercato di mettere in relazione la teoria piagetiana con la prospettiva differenziale e di verificare il sincronismo nelle acquisizioni della conoscenza .

Sette soggetti sordi profondi e sette udenti di età 9-11 anni sono stati esaminati individualmente con prove piagetiane del periodo operatorio. La prestazione di ciascun soggetto è stata valutata come funzione del numero e del livello di dimensioni di trasformazione degli stati dell'oggetto che il soggetto deve padroneggiare per risolvere ciascun compito (Rieben et al,1983; Lautrey et al.,1990; de Ribaupierre et al.,1991; Lautrey & Caroff,1999). I risultati mostrano una grande variabilità nella soluzione delle prove e la identificazione di tre gruppi, composti ciascuno sia da soggetti sordi che udenti, e collocabili uno al livello di sviluppo preoperatorio, uno al livello operatorio concreto e l'altro al livello operatorio formale.

NEUROPSICOLOGIA DELLE FUNZIONI DI BASE

Il questionario SVS: Uno strumento per l'individuazione di soggetti con difficoltà nonverbali dell'apprendimento

Fabio Marconato, Cesare Cornoldi, Adriana Molin
Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, IRSSAE, Veneto.

Scopo del presente lavoro è quello di validare uno strumento per l'individuazione di soggetti con bassa performance in compiti visuo-spaziali. Il questionario rappresenta una rielaborazione/riduzione

del precedente strumento realizzato nell'ambito del programma "Abilità visuospatiali". Indaga le abilità visuospatiali nelle connessioni con l'apprendimento scolastico.

L'obiettivo è di ottenere uno strumento agile nella compilazione, nella valutazione e interpretazione dei risultati. Queste caratteristiche lo renderanno utilizzabile anche da insegnanti e adatto ad attività di screening su larga scala.

Si è proceduto ad un'ampia sperimentazione che ha coinvolto 3864 alunni frequentanti le classi terza, quarta, quinta elementare e prima media, della regione Veneto.

Saranno presentati i dati relativi alla somministrazione e validazione dello strumento. In particolare ne saranno esaminate le capacità discriminative rispetto alla individuazione di soggetti con difficoltà nella elaborazione di informazioni di natura visuospatialia attraverso la somministrazione delle prove della batteria MLVS applicate ad un campione selezionato tra i soggetti individuati.

Sindrome non verbale: studio di un caso

Maria Chiara Fastame, Chiara Braga

Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova

Byron Rourke, in diversi anni di ricerche, ha individuato e descritto una particolare sindrome caratterizzata da una evidente discrepanza tra abilità visuospatiali, severamente colpite, e competenze verbali, nella norma o addirittura superiori: si tratta della Sindrome Non Verbale (SNV).

I bambini che presentano tale sindrome sono caratterizzati da pesanti difficoltà in compiti che richiedono l'utilizzo di competenze non verbali, quali i test di performance e le prove di memoria di lavoro visuospatialia. Al contrario, i test verbali presentano punteggi nella norma o superiori, a meno che non richiedano la comprensione di brani che descrivono relazioni spaziali tra oggetti.

A. è una bambina di 8 anni che presenta una discrepanza di 27 punti tra QI verbale e QI di performance, misurati alla scala WISC-R. Inoltre in alcune prove di lettura ha dimostrato di possedere buone abilità nella lettura strumentale, essendo sufficientemente veloce e corretta per la sua età, ma basse abilità nella comprensione del testo, collocandosi 2 deviazioni standard sotto la media.

Uno studio più puntuale del caso dal punto di vista cognitivo, tramite prove verbali e visuospatiali, ha evidenziato in questa bambina un quadro complesso di potenzialità e deficit.

Competenze motorie nei bambini della scuola materna

Stefania Zoia[▲], Alessia Varesano[★], Giovanna Pelamatti[★] & Aldo Scabar[▲]

▲ *Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile, Istituto per l'Infanzia I.R.C.C.S. – "Burlo Grofolo", Trieste.*

★ *Facoltà di Psicologia, Università di Trieste.*

Lo sviluppo motorio è un processo che inizia prima della nascita, continua lungo tutta l'infanzia e mostra dei cambiamenti sino intorno ai 12-13 anni.

Il riconoscimento del ruolo che la funzione motoria riveste nelle età tra i 3 ed i 5 anni di vita e la possibilità di disporre di nuovi strumenti per valutare abilità di coordinazione motoria e di prassia manuale ha condotto all'osservazione del comportamento motorio di 60 bambini della scuola materna.

La principale ipotesi di ricerca riguardava l'idea di poter osservare uno sviluppo di tipo lineare sia nelle competenze di coordinazione che in quelle prassiche. C'era poi un secondo obiettivo finalizzato ad osservare se competenze motorie di natura diversa tra di loro (coordinazione motoria e prassie manuali) seguono linee di sviluppo simili oppure mostrano tempi di maturazione differenti. Infine si ipotizzava che gli errori commessi durante i diversi comportamenti motori potessero descrivere l'evolversi del processo motorio riconoscendo caratteristiche specifiche per ciascuna delle tre età.

Sono state somministrate prove di coordinazione motoria (compiti di manualità fine e grosso-motoria, compiti di equilibrio statico e dinamico) e prove gestuali transitive (azioni che implicano l'uso di oggetti) e intransitive (azioni costituite da più movimenti degli arti superiori) secondo quattro diverse modalità (visivo + tattile, visivo, verbale e imitazione).

I risultati principali rivelano uno sviluppo non lineare per quel che riguarda le competenze di coordinazione motoria: i bambini di quattro e cinque anni dimostrano un miglioramento significativo rispetto ai bambini di tre anni. In tutti si osserva inoltre un effetto dovuto al tipo di compito di coordinazione: le abilità grosso motorie risultano migliori delle fini motorie e dell'equilibrio statico e dinamico.

Riguardo alle competenze gestuali lo sviluppo appare lineare pur con significative differenze a seconda della modalità con cui i gesti sono richiesti: le condizioni visivo + tattile e imitativa permettono un migliore recupero dell'azione. Si osserva inoltre una evoluzione dei tipi di errori gestuali (rappresentazione del gesto, sua complessità e qualità) che testimoniano il livello di sviluppo raggiunto nel processo di rappresentazione dell'azione.

Una batteria di prove per indagare le abilità prassiche in bambini di scuola elementare

L. Porcelli*, E. Bortolotti*, I. Lonciari**, F. Zanon*

**Dipartimento dell'Educazione, Università di Trieste*

***Reparto di Neuropsichiatria Infantile I.R.C.C.S. Trieste*

L'esplicitazione di un'attività intenzionale richiede capacità di rappresentazione mentale e programmazione motoria di quello che si intende fare (Ratti, 1991; Bonino, 1985; Nicolich, 1981; Pederson e Rook-Green, 1981). Quando si parla di motricità intenzionale, si introduce il termine prassia per intendere un sistema di movimenti coordinati intenzionalmente verso un risultato ben preciso. Le disabilità, riscontrabili negli atti motori dei bambini, vengono definite con termini diversi e ancora in fase di definizione (De Renzi e Faglioni, 1990; Sabbadini e Sabbadini, 1996; Cermak, 1985; Sudgen e Keogh, 1990). Ciò denota comunque un particolare interesse che si è ampliato di recente in relazione allo sviluppo motorio (Thelen e Lockman, 1993; Thelen e Ulrich, 1991; Pick, 1989), grazie anche alla pubblicazione di alcuni studi longitudinali che suggeriscono come la disprassia nei primi anni scolastici sia associata a successive difficoltà di apprendimento, a fallimenti scolastici e problemi psicologici (Cantell et al., 1994; Cermak et al., 1990; Geuze e Borger, 1993; Losse et al., 1991).

Il lavoro qui presentato può essere considerato come una continuazione ed un ampliamento di uno studio di un protocollo costruito originariamente allo scopo di valutare le abilità prassico – simboliche nei bambini in età prescolare (Czerwinsky Domenis, Zanon, Bortolotti, 1997; Zanon, Bortolotti, Czerwinsky Domenis, 1999).

In questo lavoro, vengono presi in considerazione bambini di scuola elementare, di età compresa tra i 6,4 anni e gli 11,4 anni

Le osservazioni svolte hanno lo scopo di analizzare un set completo di prove messe a punto per studiare le performance dei bambini durante l'esecuzione di atti definiti di routine, prove di fluency manuale e prove di rappresentazione di gesti. Rispetto al protocollo costruito per la discriminazione

delle abilità prassico – simboliche in età prescolare, quello utilizzato per questo lavoro risulta infatti modificato ed ampliato.

Soggetti e procedura

Le prove sono state somministrate a bambini del primo e secondo ciclo scolastico elementare. Si tratta di due gruppi distinti:

- 1) un primo gruppo di bambini con diagnosi specifica di disturbi dell'apprendimento,
- 2) un secondo gruppo di bambini, che funge da gruppo di controllo, formato da soggetti con curriculum scolastico nella norma.

Ogni bambino è stato testato individualmente.

Primi risultati

I risultati ottenuti ai vari tests hanno portato a convalidare gli studi teorici, e quindi a riconfermare per via empirica l'ipotesi che i bambini con disturbi dell'apprendimento scolastico presentino problemi di maldestrezza motoria.

Dai dati e dalle elaborazioni statistiche effettuate si possono inoltre evincere diverse considerazioni, sia dall'analisi del protocollo quale strumento diagnostico per la valutazione delle abilità prassiche nei bambini, sia dall'analisi degli atti motori dei soggetti esaminati.

Prove di valutazione dell'attenzione uditiva in bambini dai 4 ai 6 anni

Beatrice Bertelli, Giovanni Bilancia, Christian Fiorini

Servizio di Neuropsichiatria, ASL Parma

Il presente lavoro ha come obiettivo la presentazione di alcune prove di valutazione dell'attenzione uditiva messe a punto al fine di fornire un contributo clinico all'esame dell'attenzione in età evolutiva e proposte, in un'indagine "pilota", a bambini di 4,5 e 6 anni.

L'interesse per lo studio della modalità uditiva di presentazione degli stimoli in compiti che implicano attenzione nasce (oltre che dalla considerazione del numero modesto di studi che utilizzano questa modalità) dalla valutazione del ruolo fondamentale che l'informazione uditiva, soprattutto linguistica, svolge nello sviluppo dell'individuo a partire da un'epoca molto precoce fino a divenire mezzo privilegiato di comunicazione nell'ambito della scuola materna ed elementare.

Le prove messe a punto si propongono di analizzare:

- la componente dell'attenzione sostenuta (cioè attenzione protratta nel tempo): adattamento italiano del test ACPT di Keith (1991);
- la componente dell'attenzione selettiva (abilità a contrastare la distrazione concentrando l'attenzione su una fonte di informazioni in presenza di distrattori): 2 prove in ascolto dicotico denominate TS1 e TS2
- il processo definito da Mirsky (1987) di shifting (capacità di spostare il focus attentivo da un aspetto di uno stimolo complesso ad un altro, o da uno stimolo ad un altro in modo flessibile ed efficace): prova in ascolto dicotico Tsh.

Ai dati derivanti dalla somministrazione delle prove a tre piccoli gruppi di soggetti di 4,5,6 anni di età verranno affiancati i primi dati ricavati dalla valutazione dell'attenzione uditiva in soggetti appartenenti alla popolazione clinica .

Il Wisconsin Card Sorting Test: prova specifica od aspecifica delle Funzioni Esecutive ? Uno studio evolutivo

M. Gugliotta*, E. Zandoli*, V. Valmori**

* *Servizio N.P.I. - Università di Parma*

** *Dipartimento di Psicologia - Università di Bologna*

In letteratura, la mancata integrità delle cosiddette “Funzioni Esecutive” (F.E.) è da lungo tempo associata alla presenza della nota “Sindrome dei Lobi Frontali”.

Numerosi studi (vedi per una rassegna Pennington et al., 1999) hanno cominciato ad evidenziare una quantità di difficoltà connesse alla definizione corrente delle “Funzioni Esecutive” ed hanno posto seri problemi circa la validità di costruito delle prove impiegate per valutarle. E’ stato dimostrato, tra l’altro, che i deficit delle “Funzioni Esecutive” sono presenti in numerose patologie, anche apparentemente non neurologiche come, ad esempio, nei “Disturbi di Personalità” (Pennington e Ozonoff, 1996). Di conseguenza, anche le prove tradizionali, ideate sulla base di costrutti teorici obsoleti, non risultano sufficientemente discriminanti.

Nella pratica clinica neuropsicologica, si verifica spesso, quindi, il fenomeno di porre la diagnosi di “Sindrome dei Lobi Frontali” più conseguentemente alla rilevazione di peculiari disturbi di comportamento che al riscontro di deficit specifici e congruenti con la definizione corrente di F.E. Ciò accade in misura ancora maggiore nell’ambito clinico dell’Età Evolutiva, sia per i motivi sopra considerati, che per l’ancora scarsa conoscenza della maturazione delle F.E. nei bambini. Come hanno evidenziato Tagliabue et al. (1994), per studiare adeguatamente le basi nervose dei processi di controllo, sono necessari più passaggi: definizione delle Funzioni Esecutive; descrizione delle modifiche che subiscono durante lo sviluppo; descrizione delle modificazioni delle strutture corticali supposte fondamentali per la loro maturazione e descrizione delle relazioni intercorrenti fra i due aspetti. Gli stessi Autori, riferendosi ai modelli gerarchici di Shallice (1994) e Baddeley (1986) sull’ “Esecutivo Centrale”, hanno evidenziato che la prima comparsa delle F.E., si colloca intorno ai tre anni d’età per poi migliorare gradualmente nel corso del tempo (Tagliabue et al., op. cit.).

Il nostro studio si propone principalmente di contribuire allo sviluppo critico della diagnostica delle F.E. in Età Evolutiva, descrivendo il decorso delle prestazioni di bambini normali in talune prove classiche e le relazioni intercorrenti fra esse e la performance in prove mirate alla valutazione di altre Funzioni Mentali Superiori.

La nostra attenzione si è rivolta, più in particolare, al Wisconsin Card Sorting Test (Grant e Berg, 1948) in quanto parte integrante delle batterie standard utilizzate nella clinica neuropsicologica per determinare il funzionamento, normale o patologico, delle F.E. Più in particolare, esso è impiegato per valutare la flessibilità di pensiero del paziente e la sua capacità di sfruttare l’informazione di ritorno per migliorare la propria prestazione.

Il nostro campione è costituito da soggetti normali (N= 259), range d’età in anni: 4 – 10), frequentante le scuole materne ed elementari di Cesena e Forlì. Sono state somministrate, oltre al W.C.S.T in versione modificata (Nelson, 1976) altre prove corenti di valutazione delle F.E., quali la Torre di Londra, il test di Elithorn, le prove di fluenza fonologica e categoriale. Inoltre, sono state rilevate le prestazioni dei bambini in prove prassiche, di memoria a breve termine, verbale e spaziale, di attenzione selettiva, visiva ed uditiva, di apprendimento. Queste altre prove hanno rispettato lo standard previsto dalla Batteria di Bisiacchi et. al. (in preparazione; Bisiacchi Lonciari, Liguoro, 1997).

I risultati indicano che il W.C.S.T. è, tra i diversi altri compiti impiegati per l’assessment delle F.E., quello che presenta maggiori difficoltà e che può essere somministrato a partire dai sei anni in poi, mentre le altre prove, sebbene anch’esse differenti tra loro per livello di difficoltà, possono essere comprese e risolte, sia pure da una minoranza di bambini, già a partire dai quattro anni in poi. Nel W.C.S.T. si conferma, inoltre la rilevanza del numero di errori commessi, perseverativi e non perseverativi, rispetto al numero di categorie individuate, poiché quest’ultimo punteggio non appare in grado di differenziare sufficientemente le diverse fasce d’età considerate, a differenza dei primi due.

Infine, si è rilevato che sia il W.C.S.T. che le altre prove di F.E. appaiono strettamente collegate allo sviluppo delle competenze mnestiche.

Difficoltà di elaborazione visuospaziale nei DSA

E. Sechi, B. Rossi, M. Roello
Università di Roma

METACOGNIZIONE

I disturbi d'apprendimento dal punto di vista degli insegnanti: un'indagine esplorativa.

A. Valenti, S. Trotta e P. Palladino
Università degli Studi della Calabria

Ad un campione di circa 70 insegnanti di scuola elementare e media è stato somministrato un questionario al fine di indagare sulla loro conoscenza riguardo ai disturbi di apprendimento e al ritardo mentale. E' stato loro chiesto di descrivere le caratteristiche di un disturbo di apprendimento e quelle di un ritardo mentale.

Inoltre è stato loro illustrato sia un ipotetico caso di dislessia (Bruno) sia un ipotetico caso di disturbo specifico di comprensione del testo (Marta) richiedendo un giudizio sul tipo di atteggiamento didattico da adottare con queste specifiche patologie.

La promozione delle abilità di studio: confronto tra due tipi di intervento

G. Friso, R. Rizzato, F. Pazzaglia
Gruppo MT, COSPES Mogliano Veneto, Università di Padova

L'attuale ricerca psicopedagogica sottolinea il ruolo cruciale ricoperto dalle abilità cognitive di base e metacognitive nel processo di apprendimento e di studio. Diversi autori (Borkowsky e Muthukrishna, 1994; Cornoldi, 1995) sostengono che l'assunzione di un atteggiamento strategico e consapevole risulta più motivante ed efficace per lo studente.

Nel quotidiano, gli insegnanti constatano spesso la difficoltà da parte di alcuni alunni nell'organizzare proficuamente la loro attività di studio soprattutto nel momento di passaggio dalla scuola media superiore, quando si richiede loro una maggiore capacità di pianificazione dell'attività

di studio, di utilizzo dei testi, di rielaborazione delle informazioni, di monitoraggio del processo di apprendimento.

In linea con queste assunzioni, la presente ricerca ha avuto lo scopo di confrontare tre differenti tipi di intervento per la promozione dell'abilità di studio:

- un trattamento maggiormente centrato sulle strategie di apprendimento e di elaborazione attiva del materiale,
- un trattamento più focalizzato sui rapporti interpersonali e l'atteggiamento verso la scuola,
- un trattamento combinato.

Il campione esaminato ha coinvolto 71 studenti di scuola media superiore suddivisi in quattro gruppi: un gruppo di controllo e tre gruppi sperimentali sottoposti per circa tre mesi ad uno dei tre trattamenti per tre ore settimanali all'interno della normale attività scolastica. Le analisi statistiche effettuate hanno verificato il grado di efficacia e generalizzazione dei diversi tipi di intervento su indici di comprensione del testo, di abilità di studio e sulla prestazione scolastica.

Efficacia di un trattamento per migliorare l'abilità di individuare le informazioni rilevanti del testo e relazione con la comprensione

F. Asuni, F. Pazzaglia, R. Baggio

Università di Padova

Scopo del presente lavoro è verificare l'ipotesi che la promozione dell'abilità di cogliere le informazioni rilevanti del testo, in un gruppo di cattivi lettori, produce un miglioramento nella comprensione della lettura.

A tale scopo è stato proposto, ad un campione di soggetti di IV elementare con difficoltà di comprensione, un programma di trattamento finalizzato a incentivare l'abilità d'individuare le informazioni rilevanti del testo. L'effetto del trattamento è stato verificato su: prove specifiche, competenza metacognitiva e comprensione della lettura.

I risultati hanno evidenziato un incremento dei soggetti in tutte queste tre competenze. Questo dato va a sostegno del fatto che l'abilità di cogliere gli elementi rilevanti del testo ha un ruolo determinante sia nel processo di comprensione, sia nella riflessione metacognitiva.

Conoscenza dei termini attributivi, competenza definitoria e stile attributivo

Angelica Moè, Beatrice Benelli

Università di Padova

Saper riflettere sulle cause degli eventi che accadono e possedere una buona competenza linguistica sono entrambi aspetti di tipo metacognitivo che accompagnano lo sviluppo normale del bambino e che possono risultare deficitari in soggetti che presentano difficoltà di apprendimento. Spesso tali soggetti possiedono un linguaggio limitato oppure non sanno definire in maniera sovraordinata i diversi termini, rimanendo legati ai dati esperienziali, piuttosto che a metarappresentazioni. Inoltre, in genere, fanno fatica a distinguere fra attribuzioni di diverso tipo e tendono a riconoscere eccessivamente cause esterne. Con il presente lavoro ci siamo proposte di indagare le relazioni fra competenza definitoria e sviluppo dello stile attributivo nel tentativo di individuare nella ridotta

competenza definitoria una spiegazione delle difficoltà incontrate da bambini di scuola materna nel ragionamento attributivo. L'idea è quella che con la stessa etichetta verbale, ad esempio "impegno", "abilità", "aiuto" il bambino o bambini di diversa età possano riferirsi a concetti anche profondamente diversi rispetto all'adulto. Sono pertanto state esaminate le definizioni fornite ai principali termini attributivi da bambini e da insegnanti. Infine, il livello metalinguistico è stato messo a confronto con lo stile attributivo e, in particolare, con la capacità di riconoscere l'impegno qual causa principale dei propri risultati.

Osservazioni sul training "Metacognizione e attenzione"

Adriana Molin e Silvana Poli
IRRSAE Veneto.

Si stanno raccogliendo i primi risultati di una sperimentazione sull'utilizzazione del programma "Metacognizione e attenzione" (Edizioni Erickson), volto a sollecitare le capacità attentive in bambini del secondo ciclo delle elementari e prima media. Si pone l'obiettivo di renderli consapevoli dei processi attentivi legati all'apprendimento scolastico nell'idea che possano meglio riuscire ad autogestire la propria concentrazione in classe e migliorare i vari tipi di attenzione. Le aree di trattamento e gli obiettivi specifici sono così organizzati:

<i>Attenzione selettiva -</i> (dove dirigere le risorse attentive)	Riconoscerla nelle modalità uditive e visive Diventare consapevoli di come funziona Riconoscerne gli aspetti negativi quando non viene applicata Ruolo della motivazione e ruolo della memoria
Attenzione focalizzata (concentrazione)	Riconoscerla e capire come funziona Attenzione focalizzata nella vita quotidiana Controllo volontario dell'attenzione focalizzata: sforzo, impegno Imparare a gestirla meglio attraverso strategie motivazionali Riconoscerne gli effetti negativi quando non viene applicata
Attenzione Mantenuta (dimensione temporale)	Riconoscerla Sottolinearne gli aspetti negativi quando non viene applicata Mantenerla per il tempo necessario al completamento del compito usando strategie di tipo motivazionale Acquisire una maggiore autostima pianificando i compiti Tempi di attenzione
Attenzione divisa, (distribuzione delle risorse cognitive)	Riconoscere e capire in quali attività si utilizza di solito Riconoscerne gli aspetti negativi in compiti impegnativi Attenzione divisa e focale
Shift dell'attenzione (rapido spostamento del focus attentivo)	Riconoscere e sperimentare il rapido spostamento Acquisire flessibilità nel passaggio di focus attentivo Acquisire flessibilità nel passaggio di attività
Segnali di distrazione (fattori distraenti)	Riconoscere come e quando ci si può distrarre o essere distratti Riconoscere gli effetti della distrazione nelle diverse attività Come evitare la distrazione.

La sperimentazione (che riguarda 49 classi) prevede una fase di analisi quantitativa (test-training-retest) e una di tipo qualitativo basata sulle osservazioni dei docenti. Attualmente sono in fase di

raccolta ed elaborazione i dati di tipo qualitativo. Questi sono raccolti attraverso interviste alle insegnanti coinvolte nella sperimentazione del programma.

Queste prime osservazioni sembrano confermare le ipotesi di partenza, vale a dire un aumento di consapevolezza e capacità di riflessione sui propri processi attentivi a cui sembra essere associato, a detta degli insegnanti, un maggior controllo delle proprie attività.

Confronti di produzioni e scambi di idee tra scrittori e lettori naif

Mara De Michiel, Loredana Czerwinsky Domenis

¹ *Progetto Ricerca Azione PIIR (Parole, Idee, Immagini, Ragionamento) - Sezione CNIS di Pordenone*

¹ *Dipartimento dell'Educazione, Università di Trieste*

¹ *Scuola Elementare Trieste*

¹ *Dipartimento dell'Educazione, Università di Trieste*

Introduzione

La ricerca qui presentata prende le mosse da una indagine sulle *conoscenze spontanee* di un piccolo gruppo di bambini su quello strano oggetto che è la parola scritta, si incentra poi sulle competenze che ciascun bambino dimostra di possedere sulla possibilità di *manipolare l'oggetto "parola scritta"*. Si voleva verificare in particolare se il *confronto di idee* sulla parola scritta e letta da parte di due bambini coetanei con diversa competenza (posti in una situazione di interscambio in cui l'intervento dell'adulto era limitato al massimo) portava delle modifiche, e di che tipo e consistenza, nelle loro competenze spontanee di lettura e scrittura all'interno del processo di concettualizzazione della lingua scritta.

Soggetti

Si sono esaminati 40 bambini frequentanti una stessa scuola materna, metà dei quali all'inizio della ricerca aveva una età media di 4.6 anni, l'altra metà 5.4 anni.

Procedura

La ricerca si strutturava in tre fasi. Nella prima fase tutti i soggetti venivano esaminati singolarmente al fine di individuare il loro livello spontaneo di alfabetizzazione, secondo la tripartizione in livello presillabico, sillabico e alfabetico proposta da E. Ferreiro e A. Teberosky (74). Nella seconda fase, nell'arco di tre mesi, una metà dei soggetti veniva coinvolta in alcune situazioni di interscambio a coppie in cui affrontavano delle situazioni di scrittura e lettura, mentre l'altra metà era coinvolta nelle normali attività scolastiche. Nella terza fase tutti i soggetti venivano riesaminati singolarmente.

Si sono formati così, in funzione dell'età e della situazione di apprendimento, quattro gruppi di 10 bambini ciascuno: due gruppi sperimentali (GS4 e GS5) coinvolti nella fase di confronto a coppie e due gruppi di controllo (GC4 e GC5) sottoposti solo alle verifiche iniziali e finali. Nel predisporre le coppie di bambini nei due gruppi sperimentali si ebbe cura di far lavorare assieme due bambini con competenza diversa, ma con divario non eccessivo.

Risultati

I risultati ottenuti nella prima somministrazione delle prove evidenziano un diverso rendimento dei bambini alle due età. Tra i bambini di 4 anni grossomodo due risposte su tre si collocano al livello meno evoluto (presillabico) e una sola prestazione raggiunge il livello intermedio (sillabico). Tra i bambini di 5 anni grossomodo la metà delle prestazioni spontanee è ancora al livello presillabico, le rimanenti risposte si suddividono equamente nei due livelli sillabico e alfabetico.

I risultati ottenuti nel post test presentano una netta diversificazione a seconda del gruppo sperimentale di appartenenza.

Nel gruppo GC4, che non fruisce di alcun contesto specifico per far evolvere le ipotesi relative alla lingua scritta, 4 bambini riescono comunque da soli ad avanzare di un livello, mentre nel gruppo GC5 tutti i bambini rimangono, per tre mesi, fermi allo stesso livello: l'elaborazione personale legata alla produzione scritta è molto limitata e non determina l'insorgere di ipotesi nuove.

Nei gruppi GS4 e GS5, dove i bambini di 4 e 5 anni si confrontano con un coetaneo sulla scrittura e lettura di alcune parole, la distribuzione finale nei tre livelli è molto diversa rispetto ai coetanei del gruppo di controllo, tant'è che, con una sola eccezione, tutti avanzano di almeno un livello.

La differenza fra i due bambini della coppia, l'uno meno e l'altro più competente, è che il primo dall'interazione con l'altro trae *un aiuto diretto* in quanto il compagno più bravo può fargli da guida, il secondo invece ha *l'opportunità di riflettere* su un oggetto di conoscenza che sta scoprendo e di confrontarsi con idee vicine alle proprie. Un vantaggio lo traggono entrambi i membri della coppia, ma attraverso processi cognitivi e metacognitivi diversi.

Metodo feuerstein e programmi metacognitivi a confronto: una ricerca sperimentale in bambini con difficoltà di apprendimento

M.L. Lorusso, N. Secomandi
IRCCS "E. Medea" - Bosisio Parini, LC.

Diverse ricerche hanno dimostrato che i soggetti con disturbi di apprendimento (DDA) presentano carenze nelle abilità metacognitive, in particolare nella pianificazione di una soluzione corretta, che implica la messa fuoco del problema, la selezione dei dati rilevanti e l'inibizione di dati irrilevanti, la scelta e la coordinazione di opportune strategie e il monitoraggio del comportamento di soluzione.

Questo lavoro si è proposto di verificare sperimentalmente l'efficacia di due programmi metacognitivi in 32 bambini con DDA (Disturbi di Apprendimento) di età compresa fra i 10 e 12 anni. Il gruppo sperimentale ha partecipato al Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di R. Feuerstein (1980), programma che attiva funzioni cognitive aspecifiche, che mette a disposizione strumenti "culture free" e che utilizza una metodologia di insegnamento di tipo induttivo (bridging); mentre il gruppo di confronto ha seguito il programma di "Lettura e Metacognizione" di De Beni e Pazzaglia (1991), che fornisce conoscenze metacognitive e forme di controllo sulla lettura attraverso una metodologia di insegnamento di tipo prevalentemente deduttivo.

Le ipotesi della ricerca erano:

- 1- avendo puntualizzato che i soggetti con DDA hanno carenze nelle abilità metacognitive ci si aspetta un miglioramento in entrambi i gruppi in trattamento;
- 2- in relazione alle specifiche caratteristiche dei due metodi ci si aspetta per il gruppo META un miglioramento più marcato nelle competenze linguistiche, mentre per il gruppo PAS si prevede un effetto positivo generalizzato a tutte le prove;
- 3- ci si aspetta, infine, che funzioni cognitive differenti necessitino di tempi diversi per ottenere eventuali miglioramenti.

La ricerca ha confermato l'utilità dei trattamenti metacognitivi: entrambi hanno ottenuto effetti positivi generalizzati sia alle prove verbali che non verbali, evidenziando un miglioramento nella maggior parte delle prove nella prima fase di trattamento.

L'insegnamento come attività culturale: riflessioni sul rapporto tra ricerca in campo educativo e pratiche scolastiche

R. Santagata

University of California Los Angeles

Il Terzo Studio Internazionale sull'Insegnamento della Matematica e delle Scienze (TIMSS) includeva uno studio sulle pratiche di insegnamento della matematica in Germania, Giappone e Stati Uniti condotto su videoregistrazioni di campioni statisticamente significativi di lezioni di III media. Da questo studio Stigler e Hiebert (1999) hanno concluso che l'insegnamento è un'attività culturale che varia più tra culture diverse che all'interno della stessa cultura. Come altre attività culturali, le caratteristiche dell'insegnamento sono così pervasive che difficilmente vengono notate dai partecipanti e ancor più difficilmente sono soggette a cambiamento. Conclusioni simili sono state raggiunte dalla presente ricerca che ha esteso l'analisi del TIMSS Video Study all'Italia.

Un campione di 50 lezioni di matematica italiane di III media raccolte in diverse regioni e agglomerati urbani sono state analizzate seguendo la stessa metodologia applicata nel TIMSS Video Study. Le lezioni italiane sono state poi paragonate a quelle tedesche, giapponesi e statunitensi. Il sistema di codifica adottato si focalizza su tre dimensioni: 1) analisi dell'organizzazione dell'interazione, 2) analisi delle attività didattiche, 3) analisi dell'organizzazione del contenuto matematico.

Le lezioni italiane sono risultate essere piuttosto simili tra loro e hanno mostrato alcune peculiarità che le distinguono da quelle degli altri paesi. Gli insegnanti italiani lavorano con tutta la classe contemporaneamente per una percentuale di tempo della lezione statisticamente superiore a quella degli altri paesi. Essi utilizzano la lezione frontale in una percentuale significativamente più alta di lezioni e per una percentuale significativamente più alta di tempo medio per lezione rispetto agli altri paesi. Le lezioni italiane sono caratterizzate dalla presenza di un numero significativamente più alto di regole, principi e proprietà matematiche. Queste sono spesso presentate agli studenti senza alcuna dimostrazione o elaborazione.

Da questo studio si trae un quadro dell'insegnamento della matematica nella scuola media italiana in cui le pratiche tradizionali di insegnamento sono preponderanti, mentre pratiche che la ricerca considera come più efficaci per l'apprendimento, quali le discussioni, il lavoro cooperativo di gruppo, l'enfasi sul ragionamento matematico (opposto al nozionismo), si osservano solo raramente.

Questi risultati stimolano la riflessione sul rapporto tra ricerca in campo educativo e psicologico e pratiche di insegnamento quotidiane. Si discuterà come la visione dell'insegnamento come attività culturale possa spiegare alcune delle difficoltà che il mondo della scuola incontra nel mettere in pratica i risultati della ricerca.

LINGUAGGIO

Il ruolo delle conoscenze metalinguistiche nello sviluppo della competenza definitoria

Beatrice Benelli, Daniela Lucangeli

Università di Padova

Per definizione si intende l'esplicitazione del significato di una parola attraverso la relazione di equivalenza e sostituibilità semantica tra quella parola stimolo X (definiendum) ed una espressione linguistica diversa e più ampia Y (definiens). I requisiti di una adeguata definizione, variamente sottolineati nella letteratura sulle definizioni lessicografiche, sono così sintetizzabili (Benelli e Belacchi, 1999): a) l'Autonomia Formale e l'Estensione Frasale dell'enunciato: la struttura del definiens deve essere sintatticamente corretta ed autosufficiente, e non deve essere costituita da una parola singola, ma piuttosto da una perifrasi; ciò, affinché possa realizzarsi l'articolazione delle informazioni concettuali definienti e discriminanti; b) la presenza della Copula come elemento di congiunzione tra il definiendo e il definiens, che – esplicitando l'identità categoriale dello stimolo – realizza la c) Corrispondenza Semantica tra i due termini; d) la Riscrittura, cioè l'utilizzo all'interno del definiens di elementi lessicali diversi dal definiendum stesso, per non dare luogo ad una circolarità linguistica di tipo tautologico. Solo la compresenza di questi 5 requisiti dà luogo a formule definitorie riuscite, ovvero a definizioni cosiddette Normative o Metalinguistiche (come opposte a quelle Naturali o Descrittive).

Diversi studi sullo sviluppo delle definizioni ne hanno sottolineato il carattere metalinguistico, consistente nel fatto che il soggetto deve spostare l'interesse “dal cosa dire al come dirlo” (Watson, 1985) o nel fatto che il soggetto deve considerare il linguaggio non solo come “strumento di pensiero ma anche oggetto del pensiero stesso” (Wehren, De Lisi e Arnold, 1982). Altri studi, attraverso un'intervista sul realismo nominale, hanno individuato, nella consapevolezza dell'origine culturale dei nomi, uno dei fattori metalinguistici responsabili dell'utilizzazione, nelle risposte definitorie, dei termini categoriali superordinati (Benelli e Casati, 1989). Ciò nonostante, riteniamo che non si sia mai cercato di definire con precisione la natura di questa conoscenza metalinguistica nei suoi specifici rapporti con la capacità di dare buone definizioni.

La presente ricerca ha utilizzato un questionario appositamente elaborato e sottoposto a 40 bambini di 5 anni e 40 bambini di 7 anni, allo scopo di indagare la rappresentazione che questi hanno della natura delle parole, delle caratteristiche delle definizioni stesse, della loro funzione, ecc... le risposte al questionario sono state messe in relazione con la competenza definitoria, indagata con la scala a 5 livelli di Benelli e Belacchi (1999). I risultati mostrano che le prestazioni definitorie più evolute – cioè formalmente oltre che contenutisticamente corrette – sono in relazione con la conoscenza esplicita di cosa sia una definizione e di quali siano le formule linguistiche migliori per realizzarla.

Disturbo Specifico di Linguaggio: analisi dell'organizzazione cognitiva e prassica in relazione all'evoluzione del Disturbo

Stefania Ungaro

Servizio di Neuropsichiatria Infantile

San Donà di Piave (Ve)– U.L.S.S. n. 10, Veneto Orientale

Questa ricerca vuole analizzare le caratteristiche cognitive, linguistiche e prassiche di un campione di bambini arrivati in consulenza per disturbo nello sviluppo del linguaggio.

Varie ricerche avrebbero evidenziato che, nei DLS, il linguaggio si sviluppa non solo in modo più lento, ma anche atipico, e come spesso siano presenti prestazioni sotto la norma in prove di tipo prassico e gnosico.

Il mio contributo intende analizzare come il disturbo di natura fonetico/fonologica in produzione, presente nel nostro campione di bambini, sia in relazione alle loro prestazioni in prove di natura prassico visuo-costruttiva. In particolare, si tratta di verificare se la presenza di un problema in compiti visuo-costruttivi possa essere un indice prognostico sfavorevole, nel senso che l'evoluzione

del disturbo fonologico è maggiormente lento, rispetto ai bambini invece che evidenziano in sede di prima visita delle buone competenze in questo ambito.

Percezione fonemica nei bambini con disturbo specifico di apprendimento

M. Antignani, A. Albertoni, R. Diamanti, A. Resca
Audiomedical Roma

Precedenti studi hanno evidenziato l'incidenza di disturbi specifici di apprendimento in bambini con pregresso ritardo di linguaggio. Si presuppone che un deficit nel sistema fonologico che è alla base dei meccanismi di acquisizione e strutturazione della lingua parlata ostacoli anche, se non adeguatamente riabilitato, l'apprendimento della lingua scritta. Questi bambini generalmente superano le difficoltà nella produzione verbale ma non definiscono in forma stabile le categorie fonemiche necessarie per l'analisi della parola letta e scritta.

Il nostro campione è costituito da 20 bambini di età compresa fra i 6.00 e gli 8.00 anni con pregresso ritardo di linguaggio e attuale diagnosi di disturbo specifico di apprendimento.

Al fine di verificare l'incidenza di disturbi percettivo-uditivi interferenti con i normali processi di lettura e scrittura, è stata somministrata una batteria di prove per l'analisi fonologica.

Efficacia di un trattamento lessicale sulla correttezza ortografica in un caso con disturbo di apprendimento dell'ortografia.

Lucia Bigozzi
Università di Firenze

In studi precedenti : Boschi , Aprile, Scibetta (1992), Bigozzi, Boschi, Biggeri (1997), Bigozzi, Biggeri (2000) è stato validato un trattamento che stimola i processi fondamentali di acquisizione lessicale (Boschi, Bigozzi, Falaschi 1999). Tale trattamento è stato sperimentato su un vasto campione di soggetti di terza e quarta elementare ed i risultati indicano che il trattamento è efficace su: aumento della competenza lessicale, correttezza, comprensione e rapidità in lettura e correttezza ortografica.

Con questo lavoro abbiamo voluto sperimentare l'efficacia del trattamento su un soggetto di 8 anni, di intelligenza "eccellente" (QIT = 136 alla Wisc-R), nella norma le prestazioni in lettura (Prove MT) come correttezza e come comprensione, nella zona dell'attenzione come velocità. Il problema del bambino è circoscritto esclusivamente all'ortografia, infatti presenta (alle prove di ortografia di Tressoldi e Cornoldi 1991) un numero di errori non fonologici significativamente superiore alla media (più due deviazioni standard) e un numero di errori fonologici superiori alla media (più una deviazione standard).

I risultati verranno discussi con attenzione alla relazione tra le varie componenti deficitarie (tipo di errore) ed i processi stimolati dal trattamento(lessico, ortografia, consapevolezza fonologica).

Materiale didattico-riabilitativo specifico per favorire la comprensione e l'uso delle strutture morfo-sintattiche della lingua

I. Ripamonti Riccardi
Centro Ripamonti Onlus

Il materiale didattico-riabilitativo presentato mira alla prevenzione ed al trattamento di specifiche difficoltà linguistiche. Il tipo di materiale, le modalità con cui viene proposto espongono i ragazzini ad esperienze significative che, gradualmente, li portano all'uso consapevole delle diverse forme e regole morfo-sintattiche che regolano la comprensione e la produzione di messaggi verbali.

In particolare, nel caso dei soggetti sordi, in un primo tempo viene favorita la comprensione dei significati mediati dalle stesse e in un secondo momento l'uso corretto. Ma è possibile anche percorrere un itinerario diverso, secondo le specifiche esigenze dei singoli soggetti.

Le proposte ampiamente e lungamente sperimentate presso il Centro Ripamonti, sia con soggetti con difficoltà linguistiche come in soggetti normodotati, inducono nei ragazzini alcune consapevolezze, e cioè:

- Una stessa situazione (immagine) può essere vista da diverse angolature, secondo presupposti diversi o in vista di differenti obiettivi (quindi può essere definita con proposizioni differenti),
- Una stessa espressione linguistica può riferirsi a diverse situazioni (immagini) (tanto più la definizione è generica tanto più può essere riferita ad un maggiore numero di situazioni).

Conseguentemente nell'uso del linguaggio, se voglio essere compreso, devo precisare la consegna utilizzando sintassi e lessico adeguati e, se voglio comprendere, devo aver accesso alle conoscenze lessicali, morfosintattiche nonché agli eventi che potrebbero precedere o seguire la situazione verbalizzata.

Il sussidio è composto da situazioni-immagine e da scritte, oltre al testo che

- Illustra le basi teoriche su cui il medesimo si basa,
- La descrizione delle diverse sequenze illustrate,
- Le svariate possibilità di utilizzo secondo le specifiche esigenze negli ambiti lessicale, morfologico, sintattico, semantico.

Lessico e comprensione del testo in soggetti con DSA

P. Bonifacci, S. Contento, R. Mari

Università di Bologna, Servizio di Neuropsichiatria Infantile Carpi

Il supporto iconografico ha un effetto facilitatore per la comprensione del lessico e del testo in soggetti con DSA? La ricerca è stata condotta su un gruppo di 16 soggetti con DSA, seguiti dal servizio di Neuropsichiatria Infantile di Carpi, e su 16 controlli senza DSA. Per ogni gruppo sono state previste 3 diverse condizioni: presentazione di immagini raffiguranti azioni, di immagini raffiguranti oggetti e nessuna facilitazione. Compito dei soggetti era di leggere un brano tratto da un articolo di cronaca e rispondere a domande sia di comprensione locale che globale e di competenza lessicale.

I dati indicano che i soggetti con DSA sono significativamente più lenti rispetto ai soggetti senza disturbi nei tempi di risposta. Non vi sono complessivamente differenze significative tra i due gruppi per quanto riguarda la comprensione locale, globale o lessicale. E' emersa però una differenza significativa tra i due gruppi se si considerano in particolare le prestazioni ottenute dai soggetti posti nella condizione "azioni": i soggetti con DSA ottengono valori inferiori rispetto al gruppo di controllo sia per quanto riguarda la comprensione locale che per quella globale, mentre non è significativa la differenza nella competenza lessicale.

I risultati sono interpretati in funzione delle capacità inferenziali sottostanti il processo di comprensione.

Ritardo di linguaggio: effetti sull'acquisizione della lettoscrittura

Ramponi Raffaella, Ravazzolo Cristina

Scuola di Specializzazione Universitaria del Ciclo di Vita, Padova

Universitaria del Ciclo di Vita, Padova. Il presente lavoro si riferisce alla valutazione e intervento riabilitativo effettuato su un bambino di 8 anni, segnalato per difficoltà di apprendimento della lingua scritta. Numerose ricerche, relative alla letteratura in ambito evolutivo, evidenziano la relazione tra ritardo nello sviluppo del linguaggio e difficoltà nell'apprendimento della lettoscrittura, in particolare nella capacità di comprensione del testo e nella produzione scritta. Il bambino, in esame, vive in un ambiente familiare sereno e stimolante e presenta un quoziente intellettivo nella norma, in assenza di danni sensoriali e psicologici, eccetto un disagio emotivo reattivo alle difficoltà nell'utilizzare correttamente il codice scritto. Dall'anamnesi emerge un ritardo di linguaggio. Il bambino infatti viene segnalato già alla scuola materna, in quanto le insegnanti rilevavano una scarsa produzione dal punto di vista quantitativo, inoltre la qualità espressiva scadente rendeva difficile all'adulto la comprensione degli enunciati. Il bambino reagiva in maniera difensiva alle richieste dell'adulto, bloccando qualsiasi tipo di produzione verbale. Dai dati anamnestici raccolti con la mamma, si evidenzia un ritardo nell'acquisizione del linguaggio in tutte le sue componenti: fonologico, lessicale, morfosintattico. Alla valutazione attuale permangono difficoltà nella ripetizione di non parole, produzione di parole plurisillabiche, nella coniugazione dei verbi. Inoltre le prove utilizzate evidenziano una scarsa comprensione del testo scritto, numerosi errori, pur avendo una velocità nella norma sia nella lettura di brano che nella lettura di lista di parole a bassa e ad alta frequenza. Nella scrittura sono presenti omissioni di grafemi, sostituzioni di suoni affini, geminate e accenti. La valutazione permette di escludere un disturbo specifico dell'apprendimento e di avvallare l'ipotesi che la causa del cattivo apprendimento sia dovuta ad un ritardo nello sviluppo del linguaggio.

Tre sorelle con DSL: Interventi riabilitativi ad età differenti e differenti capacità di apprendimento

I. Galafassi, G. Gardinazzi, M.T. Giarelli

Az. Osp. Di Cremona

Si presenta il caso di tre sorelle attualmente di 9 anni, 8 anni e 5 anni. La prima, disfonologica secondo le prove svolte successivamente, è giunta in consultazione a 8 anni segnalata per un DSA. Dopo la riabilitazione svolta per un anno presenta persistenti problemi di decodifica della lettura. La seconda e la terza, affette da grave DSL recettivo ed espressivo morfosintattico, hanno iniziato rispettivamente la riabilitazione a 4 anni e mezzo e tre anni. La seconda bambina, attualmente di 8 anni, ha un'abilità buona di decodifica della lettura e la piccola ha una sufficiente fluenza e intelleggibilità del linguaggio. Ci si pone il quesito: il differente profilo cognitivo attuale, nelle tre sorelle con evidente trait genetico per DSL, conferma l'assunto che l'intervento riabilitativo precoce determina una differente capacità di apprendimento? Oppure si tratta semplicemente di differenti disturbi linguistici in 3 sorelle, che producono differenti disturbi di apprendimento?

SOFTWARE E MULTIMEDIALITÀ PER LE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Motivazione e apprendimento della geografia: testo e ipermedium a confronto

Stefano Cacciamani e Andrea Marchetti

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione -Università di Padova

Stiamo assistendo, nel panorama attuale della scuola italiana, ad una progressiva diffusione, nelle pratiche scolastiche, di programmi al computer chiamati sistemi ipermediali. Con il termine sistema ipermediale intendiamo un programma che permette di navigare all'interno di archivi multimediali (formati da testi scritti e parlati, grafici, immagini statiche e cinetiche, suoni) con collegamenti multipli tra le informazioni (struttura reticolare), in cui il fruitore può muoversi costruendo di volta in volta itinerari di suo esclusivo interesse, senza i vincoli di una struttura sequenziale lineare (Cesareni, 1995). La progressiva diffusione di tali strumenti è spesso accompagnata dall'idea che essi possano costituire un elemento di supporto importante nella motivazione allo studio da parte degli studenti.

La ricerca che viene qui proposta intende verificare se l'utilizzo di un sistema ipermediale come mediatore dell'attività di studio della geografia può effettivamente favorire tale aumento di motivazione nello studio della disciplina.

A questo scopo 160 studenti di prima media sono stati coinvolti nel disegno sperimentale della ricerca che ha previsto la costituzione di un gruppo sperimentale, di 80 soggetti, che ha condotto un'attività di studio individuale con il sistema ipermediale, ed un gruppo di controllo che ha realizzato un'attività di studio individuale sullo stesso argomento attraverso materiale testuale opportunamente predisposto. Il sistema ipermediale utilizzato nella ricerca, "Ipermappa", è stato gentilmente concesso dall'Istituto di Psicologia del CNR di Roma; esso riguarda lo studio della geografia di alcuni Paesi Europei (Antinucci, 1992).

Prima e dopo l'attività di studio è stato somministrato agli studenti un questionario sulla motivazione nello studio della geografia. Il questionario, costruito in riferimento al modello di Ford (1996) era orientato a testare l'interesse, la percezione dell'importanza e la percezione della difficoltà verso la disciplina. I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi mediante i modelli di Rasch che ha consentito di confermare le componenti su cui lo strumento era stato costruito. Il confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo è avvenuto utilizzando un'ANOVA per misure ripetute. I risultati ottenuti pur non mostrando un particolare effetto motivante dello studio nell'ambiente di apprendimento tecnologicamente supportato, stimolano ad avanzare alcune riflessioni sulle condizioni in base alle quali un sistema ipermediale può effettivamente configurarsi come uno strumento motivante per l'attività di studio.

Riferimenti bibliografici

Antinucci, F. (1992). Ipermappa. *Multimedia*, 5-6, 52-54.

Cesareni, D.(1995). *Iper testi e apprendimento*. Garamond: Roma.

Ford, M. E. (1996). Stimolare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento. *Difficoltà di apprendimento*, 1 /4, 441-464.

Implementazione di procedure di discriminazione senza errori in uno strumento ipermediale per l'apprendimento di abilità cognitive superiori

D. Rollo, S. Perini
Università di Parma

La psicologia sperimentale applicata all'educazione e al recupero di soggetti con ritardo mentale fa precedere ogni processo di analisi e di sintesi alla base delle attività superiori di pensiero (astrazione, pianificazione, problem solving), da un "apprendimento discriminativo", cioè dalla capacità acquisita di dare risposte diverse a stimoli simili.

Sebbene i fattori coinvolti nel processo di apprendimento discriminativo siano molteplici, è possibile individuare tre fattori principali: a) legati alle caratteristiche dell'individuo, come l'attenzione e la motivazione; b) inerenti al contesto, tra cui la modalità di presentazione dei compiti; c) relativi al comportamento: feedback, conseguenze del e sul comportamento.

Il presente contributo intende verificare la possibilità di insegnare abilità cognitive complesse a soggetti con ritardo mentale, a partire dall'implementazione di componenti multimediali di tipo "dinamico", mediante la creazione di ambienti ipertestuali che, da una parte, sviluppano tecniche di discriminazione senza errori e, dall'altra, permettono all'allievo di muoversi e costruire liberamente il processo di apprendimento. In entrambi i casi è dato modo allo sperimentatore di "assemblare" mondi che stimolino l'attenzione e l'interesse del bambino sfruttando contesti a lui familiari e di configurare un obiettivo all'apprendimento diverso dall'apprendimento stesso.

Nella fattispecie si descrive la programmazione di un ipertesto per la presentazione e l'apprendimento di concetti a contenuto metaforico, e una prima verifica della sua applicabilità su soggetti normodotati.

Una proposta ludico-didattica, anche in versione multimediale, per facilitare l'accesso ai processi di letto-scrittura

I. Ripamonti Riccardi, A. Brenna, O. Vegetali
Centro Ripamonti Onlus

Diversi studi e ricerche hanno messo in evidenza l'utilità delle competenze metalinguistiche e metafonologiche per facilitare l'accesso ai processi di letto-scrittura. La pratica rieducativa ha confermato questo legame.

In quest'ottica gli AA. Hanno messo a punto uno strumento didattico riabilitativo che, utilizzato sotto forma ludica, offre l'opportunità ai bambini di fare esperienze significative nell'ambito metalinguistico e metafonologico. Il prodotto offre al terapeuta la possibilità di operare sia utilizzando la modalità cartacea sia quella multimediale, con una versione al Personal Computer.

In particolare, all'interno di attività strutturate (che è possibile realizzare a differenti gradi di difficoltà e in vista di precisi obiettivi) i bambini hanno l'opportunità di raggiungere diversi livelli di consapevolezza circa:

- l'arbitrarietà del legame tra parola ed oggetto o concetto che rappresenta,

- la lunghezza delle parole,
- la struttura sillabica,
- la segmentazione e la struttura sillabica,
- la posizione delle sillabe nella parola,
- le uguaglianze fonologiche,
- i tratti distintivi dei diversi fonemi,
- l'ordine corretto della sequenza sillabica nella parola.

Con i soggetti che già hanno raggiunto competenze minime in letto-scrittura si strutturano attività, sempre con le modalità di cui sopra, per affrontare eventuali difficoltà (o per consolidare le capacità) ortografiche:

- omologhe
- doppie
- inverse
- gruppi consonantici complessi

la proposta che viene illustrata dagli AA è stata per diversi anni sperimentata, con risultati ottimi, presso il Centro Ripamonti e, in altre realtà riabilitative, da logopediste collegate con il Centro stesso. Inoltre è stata introdotta, con soddisfazione, in diverse scuole materne ed elementari.

Utilizzo del programma WinABC con bambini con difficoltà in lettura in contesto scolastico

P. Pluvio, A. Alcetti, L. Cacciò, F. Rossi
Direzione didattica Savona Fornaci, Università di Padova

Analizzando un campione di 136 bambini di III e IV elementare ne sono stati individuati 6 con difficoltà in lettura. Tale difficoltà si riferisce ad una velocità di lettura inferiore alle 2 sillabe al secondo.

E' stato possibile proporre loro un ciclo di trattamento realizzato in contesto scolastico con frequenza giornaliera, mediante utilizzo del software WinABC (predisposto dal dott. Tressoldi presso il Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova). Si sono seguite alcune linee specifiche nel trattamento: obiettivi individualizzati e calibrati in relazione alle competenze già acquisite; uso di rinforzi; valutazione immediata e oggettiva della qualità della prestazione; flessibilità nella scelta delle procedure; completo coinvolgimento dell'aunno in tutte le fasi dell'a'attività.

I risultati mostrano un significativo miglioramento della capacità di lettura e un incremento della motivazione alla lettura riferita dagli insegnanti.

Costruire e programmare insieme piccoli robot.

L'effetto di esperienze cooperative sul disagio scolastico, l'autostima, la sensibilità metacognitiva e le abilità di studio in ragazzi di scuola media.

Laura Bertolo*, Ivan Boscaino**, Giuseppina Capretti**, Fabio Celi*, Maria Rita Laganà**, Roberta Musetti* e Monica Tognoni*

* *Laboratorio Ausili per l'handicap e i disturbi di apprendimento dell'ASL di Massa e Carrara*

** *Dipartimento di Informatica dell'Università di Pisa*

La nostra ricerca ha studiato l'effetto di un'esperienza cooperativa e costruttivista di robotica su alcune variabili connesse all'adattamento scolastico in studenti di scuola media inferiore.

I ragazzi di quattro scuole medie, giudicati in difficoltà dai loro insegnanti, sono stati sottoposti ad una batteria di test per valutare livelli cognitivi, abilità metacognitive e di studio, autostima e disagio scolastico. Sono stati inclusi nella sperimentazione, e assegnati a caso al gruppo sperimentale o di controllo, gli studenti che mostravano segni di disagio o carenze metacognitive e di studio, ma non deficit cognitivi rilevanti.

Gli studenti CO hanno svolto le consuete attività di classe e di recupero, mentre gli studenti SP hanno partecipato ad attività di gruppo per la costruzione e la programmazione di piccoli robot. Alla fine dell'esperienza, durata un anno per tre ore la settimana, tutti gli studenti sono stati sottoposti di nuovo alla batteria di test. I risultati non hanno mostrato differenze significative tra i gruppi per gli aspetti cognitivi, mentre le differenze sono apparse evidenti a favore del gruppo SP nella riduzione del disagio scolastico e nell'incremento di autostima, sensibilità metacognitiva e abilità di studio. Anche le valutazioni degli insegnanti di classe hanno evidenziato sensibili miglioramenti nel gruppo SP.

SIMPOSIO: PROFILI COGNITIVI IN BAMBINI CON SINDROME GENETICA

Profilo psicologico e sindrome dell'X-fragile

Buono Serafino, Occhipinti Paola*, Di Nuovo Santo ***

** Servizio di Psicologia IRCCS Oasi Maria SS Troina*

*** Cattedra di Psicologia Università di Catania*

Nonostante siano numerosi i lavori inerenti lo studio dei profili psicologici dei soggetti affetti dalla Sindrome dell'X-fragile, attualmente non si riscontrano dati concordanti, specie per quanto concerne gli aspetti cognitivi ed adattivi. Il presente studio ha esaminato un campione di 8 soggetti, preadolescenti e giovani adulti, affetti dalla sindrome dell'X-fragile mettendoli a confronto con un campione appaiato per sesso, età e grado di ritardo, di 8 soggetti con ritardo mentale di diversa eziologia. Il lavoro intende approfondire gli aspetti comuni e le eventuali caratteristiche di distinzione, specie per quanto concerne le modalità di funzionamento dei sistemi cognitivi e dei modelli socio-adattivi. Ad entrambi i gruppi è stato sottoposto un protocollo psicodiagnostico costituito da scale di efficienza intellettiva: Scale Wechsler, WISC-R e WAIS; Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) e scale di livello adattivo: Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS), Survey Form. Dai risultati ottenuti emerge che gli aspetti comportamentali e i profili cognitivi sono, nel complesso, sovrapponibili in entrambi i gruppi (sperimentale e controllo) deponendo a favore dell'ipotesi che la Sindrome del cromosoma X-fragile produca un deficit globale dell'intelligenza senza specifiche turbe comportamentali.

Il bambino con X fragile

A. Martini

Valutazione neuropsicologica in pazienti con sindrome di Turner

P. Bisiacchi

Università di Padova

Tipicamente i soggetti con sindrome di Turner presentano deficit alle capacità visuo-spaziali mentre mostrano normali performance verbali. Alcuni autori (Garron 1983 ;Netley e Rovet 1982 ; Silbert e Wolff e Lilienthal 1977) sostengono che i diversi cariotipi cromosomici non abbiano influenza sulle capacità cognitive. Bender invece ritiene che le Turner 45,X presentano deficit cognitivi maggiori rispetto alle Turner con mosaicismi. Sono state identificate diverse possibili cause dei danni visuo-spaziali nelle Turner :deficit del lobo parietale (Money 1963,1964), atipica lateralizzazione emisferica (Netley 1977), anomalie cerebrali diffuse (Pennington et al.,1985 ; Waber 1979) e deficit nella memoria (Netley 1977 ; Waber 1979 ; Pennington et al., 1980) . Non è stata riscontrata invece nessuna anomalia elettroencefalografica (Buschbaum 1974 ; Nielsen, Nyborg e Dahl, 1977 ; Tsuobi, Nielsen e Nagayama 1988). Vengono riportati i dati di 16 pazienti con sindrome turner di età compresa tra i 9 e i 20 anni e vengono discussi i risultati alla luce dei principali modelli interpretativi proposti.

Il bambino con Sindrome di Williams

O. Capirci, M.C. Caselli

Istituto di Psicologia, CNR Roma

Il bambino con Sindrome di Down

S. Vicari

IRCCS Osp. Bambino Gesù Roma

**RITARDO MENTALE
E
AUTISMO**

Strategie di intervento comportamentali, cognitive e metacognitive in un caso di ritardo mentale

D. Mambriani, D. Rollo, S. Perini
Università di Parma

Obiettivo del presente lavoro è proporre un curriculum mirato a favorire un'abilità specifica come la comprensione nella lettura, che unisca il modello metacognitivo (conoscenza e controllo delle strategie richieste dal compito) alle tecniche comportamentali di gestione degli stimoli antecedenti e conseguenti (uso di facilitatori progressivamente attenuati, insegnamento di tecniche di autoistruzione e automonitoraggio).

Dall'unione dei contributi dei due indirizzi deriva un duplice vantaggio per il trattamento dei soggetti con ritardo mentale: (a) la consapevolezza del proprio funzionamento mentale favorisce l'autonomia e la capacità di ri-orientarsi di fronte a nuovi compiti; (b) il percorso di apprendimento senza errori permette di ottenere successi fin da subito, incrementando autostima e motivazione.

L'intervento descritto riguarda un ragazzo di 11 anni, frequentante la prima media, con ritardo mentale di origini socio-culturali, secondo i criteri indicati dal DSM IV - funzionamento intellettivo al di sotto della media e compromissioni nel funzionamento adattivo - con una marcata disabilità di apprendimento e problemi comportamentali di attenzione, motivazione, nonché mancanza di autostima e dipendenza dall'adulto.

A partire dai deficit rilevati nelle diverse componenti della comprensione nel compito di lettura e dalla identificazione di carenze generalizzate in quelle che sono state individuate come sottocomponenti della comprensione stessa (anticipazione, inferenze lessicali e semantiche, individuazione dell'idea principale, ecc.) si è scelto di focalizzare l'intervento sull'abilità di anticipazione.

Sfruttando il ruolo facilitante delle immagini si sono utilizzate storie figurate, in cui il rapporto immagini testo è stato progressivamente modificato. La comprensione è stata monitorata attraverso la rievocazione e le risposte a domande a scelta multipla.

I risultati presentati mostrano un miglioramento nella comprensione della lettura e un sostanziale incremento del livello di autoefficacia e motivazione.

L'empatia: un bene acquisito o innato?

D. Mezzina

Partendo dall'analisi del concetto di empatia descritto nella sua tesi di laurea da Edith Stein, filosofa ebrea allieva di Edmund Husserl fondatore della Fenomenologia, attraverso un approccio interdisciplinare che ha visto correlate due discipline, filosofia e psicologia, secondo una logica di tipo ontologico, ho analizzato le implicazioni speculative che lo stesso concetto di empatia ha nel campo della psicopatologia, visto l'utilizzo che ne ha fatto l'orientamento fenomenologico - daseinsanalitico, ad esempio con i contributi di L.Binswanger e L. Minkowski e che ne fa tuttora la psichiatria fenomenologica ad esempio con B.Callieri e E.Borgna,.....

L'osservazione mirata rivolta ad un ragazzo di 12 anni affetto da sindrome autistica ha dimostrato la resistenza dell'empatia nel rapporto interpersonale instaurato con lo stesso e quindi l'efficacia

dell'empatia come anticamera per ogni terapia. Mi sembra di poter affermare che proprio questa è la sfida dell'empatia: l'empatia è la strada attraverso cui sperimentiamo l'esistenza di soggetti diversi da noi anch'essi al centro di un loro mondo circostante, prendiamo coscienza dell'alterità ma al tempo stesso individuiamo le condizioni di possibilità di rapporto e comunicazione.. Questo si traduce in quell'incontro io-tu: in questo senso ogni astratta e 'obiettiva' catalogazione dei sintomi diventa una falsa descrizione: e questo limite teorico non è privo, per Borgna, di rilievo sul piano della prassi terapeutica. In psicopatologia, infatti, afferma:; "Uno degli obiettivi che ci si può proporre è attivare l'alleanza terapeutica: "ciò non vuol dire interpretare, risolvere, ma solo all'inizio essere con il paziente empaticamente in questo cammino lungo ed incerto verso l'alleanza terapeutica o di lavoro in cui i tempi vengono scanditi dalla 'distanza' che il paziente pone fra sé e il reale".

Proposta di alcuni strumenti di valutazione cognitiva nel disturbo autistico

Tiziana De Meo e Claudio Vio

Servizio di Neuropsichiatria Infantile San Donà di Piave (Ve), U.L.S.S. n.10 Veneto Orientale

Attualmente la diagnosi d'Autismo è quasi esclusivamente basata sull'osservazione del bambino, attraverso l'identificazione di un certo numero di comportamenti deficitari nell'area della socializzazione, della comunicazione e degli interessi. Tuttavia tali sintomi, in diversi livelli di gravità, risultano sovrapponibili ad altre patologie (es. Ritardo Mentale, Disturbi del Linguaggio).

La nostra proposta parte dallo studio di numerose evidenze sperimentali e cliniche che hanno consentito di ipotizzare uno specifico profilo neuropsicologico e cognitivo del bambino con Autismo, per il quale risultano deficitarie le competenze rappresentazionali, di coerenza centrale e di controllo allo scopo di creare degli strumenti in grado di valutare queste ultime, discriminando in modo più valido i soggetti con tale Disturbo. Le prove proposte sono:

- "Piero Cambia Scuola" (Vio, De Meo, Offredi, Faggella, in fase di standardizzazione): si tratta di una storia narrata al bambino e intervallata da 12 domande a cui esso deve rispondere in maniera libera. Tali quesiti mirano ad indagare la capacità di rappresentazione di pensieri, emozioni e desideri di altre persone (nello specifico di Piero, il protagonista), l'abilità di coerenza di significato rispetto al contesto e la capacità di cogliere gli elementi rilevanti. La prova consente di ottenere 6 punteggi: capacità di rappresentazione di pensieri ed emozioni (CR), capacità di congruenza e coerenza al contesto (Congr.), presenza di intrusioni di pensiero (Intr.), ricordo verbatim parole/non parole (Ric.), capacità deduttive da indizi percettivi (Rip.), rapporti/abilità sociali (RS).

- "Illusioni": (modificata da Happé, 1996): si valuta la capacità di integrazione visiva, a livello percettivo, attraverso la presentazione di 10 tra le più famose illusioni ottiche.

- "Il vaso rotto": prova per valutare la presenza del secondo livello della teoria della mente; prevede la presentazione al soggetto di una storia rappresentata in quattro vignette, a cui segue una domanda di comprensione sull'esito della vicenda, per rispondere alla quale è necessario inferire il pensiero di un personaggio sul pensiero di un altro personaggio.

Saranno presentati i dati raccolti da un campione di bambini normali di età compresa tra i sei e i dodici anni. In secondo luogo verranno discusse le prestazioni, raccolte con le prove sopra descritte, di alcuni soggetti con diagnosi di Autismo e successivamente trattati con il programma "Intervento cognitivo nei Disturbi Autistici e di Asperger" (De Meo, Vio e Maschietto, 2000).

Gli atteggiamenti di studenti universitari e genitori di figli con ritardo mentale verso l'integrazione scolastica

Renzo Vianello, Elena Moalli, GianPaolo Berton.

Dipartimento dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

Scopo fondamentale del contributo è presentare i risultati di due ricerche (condotte in Italia) che hanno indagato gli atteggiamenti verso l'integrazione scolastica di studenti universitari e di genitori di figli con ritardo mentale, attraverso la somministrazione di un adattamento del questionario di Larrivee e Cook (1981).

Queste indagini costituiscono il proseguimento di altre ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti (Vianello 1990, 1999e), dei compagni di classe (Vianello, Mega, Lotto, Todesco e Mognato, 1999) e di esperti, insegnanti e personale ausiliario (Vianello e Mognato, in corso di stampa) nei confronti di allievi in situazione di handicap.

Il primo studio indaga le opinioni verso l'integrazione scolastica di 225 studenti universitari, aventi esperienza di almeno un compagno di classe in situazione di handicap.

Da tale indagine emerge un'opinione favorevole degli studenti universitari all'integrazione soprattutto per l'arricchimento che ne possono trarre essi stessi in qualità di compagni, e successivamente per i benefici che il compagno in situazione di handicap può ottenere a livello emotivo e cognitivo.

La seconda ricerca (ancora in corso) indaga gli atteggiamenti di 40 coppie di genitori che hanno figli con ritardo mentale. Si ipotizza che l'atteggiamento dei genitori verso l'integrazione scolastica sia in funzione del loro livello d'istruzione, del sesso, della gravità del ritardo mentale e dell'età del figlio.

Lo studio utilizza il questionario di Larrivee e Cook, modificato e sottoposto ad analisi fattoriale, dalla quale sono emersi 4 fattori:

- 1- eventuali vantaggi per i compagni derivanti dall'inserimento di un soggetto con ritardo mentale;
- 2- scuole normali messe a confronto con quelle speciali;
- 3- eventuali vantaggi per il soggetto con ritardo mentale derivanti dal suo inserimento;
- 4- cosa comporta la gestione di una classe in cui è inserito un allievo con ritardo mentale.

In particolare si postula che i genitori con un livello culturale medio-alto valutino più positivamente, e in modo statisticamente significativo, le scuole normali (fattore 1), l'inserimento del figlio in situazione di handicap (Fattore 2) e i conseguenti vantaggi sui compagni (Fattore 3) rispetto a quelli di livello basso.

Si presuppone inoltre che siano correlate con un buon atteggiamento nei confronti dell'integrazione l'essere madri rispetto all'essere padri e che complessivamente gli atteggiamenti siano più positivi quando il ritardo mentale del figlio è medio-basso.

Difficoltà cognitiva di integrazione delle informazioni in soggetti autistici high functioning

Chiara Cerbai, Daniela Lucangeli, Ina A. van Berckelaer-Onnes

Università degli Studi di Padova e di Leiden

Questo lavoro di ricerca riguarda alcuni aspetti del deficit di Coerenza Centrale nei soggetti autistici high-functioning (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986; Frith & Happè, 1994; Happè, 1994b, 1996; Wing, 1996; Van Berckelaer-Onnes & Lucangeli, 1999).

Confrontando le prestazioni ottenute da bambini autistici high-functioning nei due esperimenti proposti con quelle ottenute da bambini normodotati e da bambini con disturbi cognitivi (disturbi

dell'apprendimento e ritardo mentale), sono stati esplorati alcuni aspetti cognitivi del processo di elaborazione dell'informazione nella sindrome autistica.

In specifico, questa indagine si propone di verificare:

- 1 la capacità dei soggetti autistici di dedurre significati dinamici da azioni statiche;
- 2 l'effetto dello strumento di presentazione del compito sulla prestazione dei soggetti autistici, confrontando i pupazzi e gli oggetti reali (strumento animato) con i disegni e le fotografie (strumento inanimato);
- 3 l'effetto dell'agente sulla comprensione del compito da parte dei soggetti, contrapponendo azioni svolte da personaggi umani ad azioni svolte da oggetti.

Risultati principali

1- I soggetti autistici, qualora debbano estrapolare una informazione di tipo dinamico da un contesto che presenti una azione statica, (per esempio, "Cosa sta facendo?" in una azione come "Leggere") soprattutto svolta da oggetti e presentata sia tramite pupazzi che tramite fotografie, ottengono prestazioni peggiori rispetto ai soggetti normodotati, esattamente come i soggetti ritardati mentali. Quando invece viene loro chiesto di estrapolare una informazione di tipo dinamico da un contesto dinamico oppure una informazione di tipo statico da una situazione statica, (per esempio, "Cosa sta facendo?" in una azione come "Pattinare"; oppure "Indossa un orologio?" in una azione come "Parlare al telefono") i soggetti autistici high-functioning hanno un livello di esecuzione del compito equivalente ai soggetti normodotati, e significativamente migliore rispetto ai soggetti ritardati mentali, i quali presentano un generale basso livello della prestazione.

2- Per quanto concerne invece l'effetto dello strumento di presentazione del compito (disegni e foto Vs. pupazzi e oggetti reali), **a-** dai risultati ottenuti dai soggetti autistici nel confronto tra le presentazioni tramite pupazzi e tramite disegni, le sole differenze statisticamente significative riguardano il confronto delle prestazioni ottenute nelle condizioni di richiesta di informazione dinamica da una situazione dinamica in cui presentano risultati migliori con i pupazzi e gli oggetti reali piuttosto che con i disegni; **b-** nel confronto invece tra le presentazioni con i pupazzi e con le fotografie, si è evidenziata una differenza significativa nel gruppo dei soggetti autistici nella condizione specifica di "richiesta di informazione statica in una situazione dinamica" a favore della presentazione tramite pupazzi piuttosto che tramite fotografie.

3- Per ciò che riguarda infine l'effetto dell'agente, dai risultati ottenuti nel confronto tra le presentazioni dell'azione svolta da personaggi umani o da oggetti non si evidenzia una fatica specifica dei soggetti autistici a comprendere situazioni in cui l'agente dell'azione sia un essere umano (come invece ci si sarebbe potuti aspettare dalle ipotesi in letteratura), in quanto i soggetti autistici ottengono risultati simili in tutte le condizioni, eccetto che nell'inferire una informazione dinamica da situazioni statiche, in cui ottengono prestazioni migliori nella presentazione tramite oggetti.

Riferimenti bibliografici:

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Frith, U., & Happè, F. (1994). Autism: Beyond theory of mind. *Cognition*, 50, 115-132.
- Happè, F.G.E. (1994b). *Autism: An introduction to psychological theory*. London: University College London Press.
- Happè, F.G.E. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 873-877.
- Van Berckelaer-Onnes, I.A., & Lucangeli, D. (1999). From early infantile autism to an autistic spectrum: An analysis of the theoretical perspectives. *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, 13, 217-244.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable.

Vineland Adaptive behavior scales-class room edition: uno strumento di misura dell'adattamento scolastico

G. Balboni, D. Dantoni, L. Pedrabissi
Università di Padova

Il costrutto teorico dell'adattamento scolastico indica l'insieme delle abilità che quotidianamente bisogna manifestare per rispondere alle richieste del proprio ambiente scolastico (Schalock, 1999; Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). E' un costrutto multidimensionale che riguarda aree distinte: della comunicazione, delle abilità pratiche, sociali e motorie. La valutazione di questa funzione può fornire valide informazioni per formulare diagnosi funzionali e per pianificare programmi educativi individualizzati per incrementare le autonomie personali e sociali dell'alunno.

Per poter realizzare una valida misurazione del comportamento adattivo è necessario utilizzare adeguati strumenti, specifici per le varie aree, contraddistinti da buone proprietà psicometriche e basati su un ampio campione di standardizzazione. Fra le varie scale disponibili, le Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow et al., 1984) soddisfano appieno i criteri suddetti e sono fra gli strumenti più utilizzati sia nell'ambito clinico sia in quello di ricerca. Non essendo ancora disponibili in Italia è stato realizzato l'adattamento al nostro contesto culturale, la standardizzazione e la verifica delle proprietà psicometriche della versione italiana Classroom Edition per un gruppo di alunni normodotati delle scuole materne ed elementari. Complessivamente, è emerso un grado soddisfacente di attendibilità e di validità di costrutto e si può quindi sostenere che la versione italiana delle scale Vineland Classroom Edition può essere utilizzata per la valutazione dell'adattamento scolastico degli alunni.

BIBLIOGRAFIA

Schalock, R. L. (1999). The concept of adaptive behavior. In R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: America Guidance Service. [Balboni, G., & Pedrabissi, L. (in preparation). Italian adaptation. Florence, Italy: O.S.].

Metaconoscenze e pensiero logico in bambini normodotati e con sindrome di down. confronto fra soggetti italiani e portoghesi

Anna Muia, Elena Moalli e Renzo Vianello
Dipartimento dello Sviluppo de della Socializzazione, Università di Padova

Un modo per valutare se l'inserimento in classe normale è preferibile alla frequenza della scuola speciale si ha confrontando allievi che frequentino questi due diversi tipi di scuola. In Italia questo è praticamente impossibile in quanto, nel loro complesso, i soggetti che frequentano le scuole speciali non sono confrontabili con quelli che vengono inseriti nelle classi normali, dato che i primi sono tendenzialmente più gravi.

Si può cercare di sopperire a questo confrontando i livelli raggiunti dagli allievi italiani inseriti con quelli degli allievi stranieri che frequentano la scuola speciale. Pur sapendo che più di una variabile è coinvolta in questo confronto, possono comunque emergere indicazioni interessanti.

In altri contesti uno di noi (Vianello, 1999b) ha sottolineato che gli allievi italiani con sindrome di Down hanno uno sviluppo intellettuale e sociale superiore alla media internazionale.

Ulteriori dati sono offerti dalla presente ricerca.

Obiettivo fondamentale: confrontare soggetti normodotati e con sindrome di Down italiani e portoghesi nelle dimensioni "conoscenze metacognitive" e "sviluppo del pensiero logico" (valutato con il test OLC).

Soggetti: 64 alunni portoghesi (di età compresa fra i 4 anni e i 7 anni) e 32 alunni con sindrome di Down (età fra 8 e 18 anni). Altrettanti soggetti italiani per ambedue i gruppi (esaminati in ricerche precedenti).

Prove proposte: test OL (operazioni logiche) e prove per la valutazione delle conoscenze sulla memoria, l'attenzione e il controllo di alcune emozioni (in Vianello 1998).

Risultati fondamentali. I bambini portoghesi normodotati forniscono, in media, prestazioni lievemente superiori rispetto ai bambini normodotati italiani sia nel test OL che nelle prove di metaconoscenza.

I bambini con sindrome di Down portoghesi forniscono prestazioni assai inferiori a quelle dei soggetti italiani sia nella prova di sviluppo del pensiero logico che in quelle di metaconoscenza.

Conclusione. Il fatto che i soggetti normodotati portoghesi abbiano fornito prestazioni non inferiori a quelle dei soggetti italiani permette di escludere che le differenze in senso opposto fra i soggetti con sindrome di Down siano dovute proprio alla diversa popolazione (e cioè al fatto di essere italiani o portoghesi) e permette di formulare l'ipotesi che la differenza sia dovuta al fatto di essere o no inseriti in classe normale.

Profilo cognitivo e possibilità' di potenziamento nella sindrome di rett

Rosa Angela Fabio

Università Cattolica di Milano

Centro di Ricerca sul Potenziamento Cognitivo, via Valtellina, 6, 20100, Milano

La sindrome di Rett è una malattia neurodegenerativa il cui fenotipo è stato identificato da Andreas Rett. Si manifesta prevalentemente nei primi due anni di vita, ha un'incidenza di 1/10-15.000 casi, colpisce solo le bambine. Si manifesta con una progressiva perdita della capacità di usare le mani che assumono movimenti stereotipati, una diminuzione della socializzazione e della comunicazione, grave ritardo motorio, aprassia e atassia.

In questo studio è stata esaminata in primo luogo l'esistenza di costanze nei profili cognitivi di 3 bambine; in secondo luogo viene presentata l'evoluzione di alcuni processi cognitivi attraverso metodologie di potenziamento cognitivo.

Uno studio recente sulla sindrome (Lindberg, 2000), descrive la sindrome come caratterizzata anche da ritardo mentale, in modo particolare si parla di difficoltà di comprensione dello spazio, del tempo, del concetto di causa/effetto, della quantità, della qualità; dal punto di vista piagetiano le bambine vengono collocate nello stadio senso-motorio (da 0 a 18 mesi) o nel periodo preoperatorio (da 18 mesi a 3 anni). Qualche altro autore, (De Marchi, 1998) ritiene addirittura che le bambine non siano in grado di intendere il significato delle parole, ma agiscano solo per associazione di idee e suoni. Al contrario di queste previsioni, il contributo presentato in questo lavoro descrive le bambine come persone che possono avvantaggiarsi di programmi di potenziamento specifici.

In questo studio a livello di processi cognitivi sottostanti i deficit più gravi sono stati individuati nei livelli di arousal iperattivati, nei deficit attentivi, nella coordinazione oculo-motoria.

A livello di intervento riabilitativo le bambine hanno presentato indici di modificabilità lenti ma non regressivi. I risultati dei programmi di potenziamento cognitivo che agivano sulla percezione, sulla produzione di risposte volontarie, sulle abilità di discriminazione di base, hanno indicato che

le bambine sono in grado di accedere alla comprensione del simbolo, una di loro ha raggiunto capacità di comunicazione attraverso la scrittura e la lettura.

PRIME FASI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Abilità fonologiche e apprendimento della lettura

Margherita Orsolini, C. Maronato, F. Villani, L. Femia
Università di Roma

Il rapporto tra consapevolezza fonologica e acquisizione della lettura presenta aspetti problematici. E' vero che i bambini di 4-5 anni con prestazioni più alte nei compiti di consapevolezza dei fonemi o delle rime sono tra quelli che a 6-7 anni hanno prestazioni più alte nella lettura (Bradley & Bryant, 1983; Bryant, Bradley, MacLean & Crossland, 1989; Cornoldi, 1985; Stuart e Coltheart 1988). Tuttavia vi sono bambini che acquisiscono la lettura e falliscono nei compiti di consapevolezza fonologica (Cossu & Marshall, 1990), così come vi sono adulti analfabeti che hanno un'implicita rappresentazione dei fonemi, ma hanno enormi difficoltà nel loro controllo consapevole (Morais & Kolinsky, 1993).

Queste evidenze sollevano alcuni interrogativi. Quali abilità sottostanno ai compiti di consapevolezza fonologica e quali di queste abilità sono effettivamente una condizione facilitante per l'apprendimento efficace del codice alfabetico?

Il nostro studio esplora questo problema attraverso due compiti somministrati a bambini di 5 anni, frequentanti l'ultimo anno di scuola materna.

Il primo compito, che richiede di produrre frammenti di parole ("dimmi solo un pezzettino della parola e vediamo se riesco a indovinare di che si tratta") si allontana dalle tradizionali prove di consapevolezza fonologica perché non comporta né una classificazione né una manipolazione consapevole delle unità di suono. Il secondo compito chiede invece di individuare un fonema target (es., /u/) in parole presentate uditivamente.

Analizziamo le prestazioni dei bambini chiedendoci in che misura sia correlata la capacità di segmentare la parola in unità fonemiche (compito 1) e la capacità di individuare consapevolmente un fonema target (compito 2). Rivediamo i bambini alla fine della prima elementare somministrando compiti di lettura e analizziamo la correlazione tra la prestazione in questi compiti e quelle nel compito di segmentazione e di individuazione di fonemi.

Discutiamo le implicazioni dei risultati per i modelli di apprendimento della lettura.

L'enigma del ruolo del loop articolatorio nei disturbi di apprendimento della lettura: nuove evidenze sperimentali

R. Cubelli, B. Marocchi, A. Onnis

I bambini con difficoltà di apprendimento della lettura mostrano una deficitaria memoria verbale a breve termine. Sulla base del modello della "Working Memory", le difficoltà di lettura sono solitamente attribuite alla compromissione, o alla minore efficienza, del loop articolatorio, la componente verbale del sistema. Ne consegue che gli effetti di somiglianza fonologica e di lunghezza di parola, che si presume riflettano il normale funzionamento del loop articolatorio, dovrebbero risultare attenuati o addirittura assenti.

I risultati delle ricerche riportate in letteratura sono contraddittori e non consentono conclusioni definitive; inoltre rivelano importanti problemi metodologici che riguardano la selezione dei soggetti e del gruppo di controllo, la lunghezza delle serie da ripetere, la natura degli stimoli presentati, i criteri per la determinazione dello span.

In questo studio ci siamo proposti di valutare il ruolo del loop articolatorio nell'apprendimento della lettura tenendo conto di tutti gli aspetti di metodo messi in evidenza nelle ricerche precedenti. La capacità di ripetizione seriale immediata di sequenze di immagini è stata valutata in un gruppo di bambini con normali abilità di lettura, classificati come buoni o cattivi lettori, e in un gruppo di bambini con disturbo specifico di lettura. La procedura utilizzata è quella proposta da Cubelli e Rovinetti (1998). I risultati hanno mostrato nei bambini con dislessia evolutiva una significativa riduzione degli effetti di somiglianza fonologica e di lunghezza di parola, mentre le prestazioni dei bambini classificati come cattivi lettori non differivano da quelle dei buoni lettori.

Un deficitario funzionamento del loop articolatorio sembra quindi essere presente in caso di difficoltà di apprendimento della lettura, ma solo nei bambini con diagnosi di dislessia.

Uno screening per l'identificazione di disturbi di apprendimento nella scuola elementare

M. Antignani A. Alberoni, R. Diamanti A. Resca
Audiomedical Roma

Vengono riportati i risultati di uno screening effettuato su 900 bambini della scuola elementare, dalla prima alla quinta classe, al fine di evidenziare possibili disturbi di apprendimento. Le prove sono state somministrate nei primi tre mesi dell'anno scolastico. La batteria dalla seconda alla quinta elementare prevedeva test di comprensione della lettura, prove per la valutazione delle abilità ortografiche e test visuospatiali.

La batteria per la prima elementare prevedeva invece l'analisi dei prerequisiti metafonologici e visuo-percettivi per l'apprendimento della lingua scritta.

I risultati sono stati interpretati come predittivi per tutti quei soggetti che per almeno due indici esaminati risultavano inferiori alla media di due deviazioni standard.

Il modello fonologico e le difficoltà di apprendimento della lettura: implicazioni cliniche e didattiche

Umberta Bortolini e Luisa Degasperi
Istituto di Fonetica del CNR. Padova

Sembra ormai generalmente riconosciuto che imparare a leggere coinvolge processi che riguardano l'elaborazione dell'informazione linguistica ed in particolare fonologica e che le difficoltà di apprendimento della lettura possono essere il riflesso di una carenza proprio nella capacità di elaborazione dei fonemi. Gli attuali modelli linguistici della lettura e della dislessia forniscono una spiegazione dei motivi per cui bambini anche molto intelligenti stentano ad imparare a leggere ed a svolgere compiti linguistici correlati. Negli ultimi due decenni infatti si è imposto un modello esplicativo della dislessia fondato sull'elaborazione fonologica e questo modello è in accordo sia con i sintomi clinici sia con le conoscenze sull'organizzazione e il funzionamento del cervello. Numerosi studi e ricerche di tipo cognitivo e, più recentemente, di tipo neurobiologico hanno, in quest'ultimo decennio, verificato e raffinato questo modello fonologico identificando una serie di processi strettamente implicati nell'apprendimento della lettura e che, se deficitari, possono essere alla base delle difficoltà di lettura. Questo modello della dislessia è noto come modello fonologico o ipotesi dell'insufficienza fonologica. Secondo tale ipotesi una insufficienza anche circoscritta all'elaborazione dell'informazione fonologica ostacola la decodificazione impedendo l'identificazione della parola ed anche se i processi linguistici di ordine superiore implicati nella comprensione del significato, sono intatti non possono essere messi in gioco, poiché la loro attivazione può avvenire solo dopo che la parola è stata identificata. Per capire come funziona il modello fonologico bisogna innanzitutto prendere in considerazione il modo in cui il cervello elabora il linguaggio e quindi i diversi processi fonologici implicati nell'imparare a parlare e nell'imparare a leggere.

Dapprima riassumeremo alcune informazioni rilevanti, particolarmente quelle che riguardano:

-le differenze fra lingua orale e lingua scritta

- il modo in cui l'ortografia rappresenta la lingua parlata.

Quindi esamineremo, alla luce di conoscenze più specifiche e di dati sperimentali, le forme di conoscenza fonologica maggiormente implicate nel processo di lettura e quali procedure sono più idonee per testarle ed infine svilupperemo le implicazioni didattiche e cliniche di queste conoscenze

Abilità fonologiche e visuo-spaziali come predittori delle difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura

Simona Fanini, Patrizia De Sorbo, Manuela Maltese, Paolo Stievano*, Giuseppa Montalbano, Teresa Gloria Scalisi**

**ASL di Viterbo – Sez. 5 – Civita Castellana*

***Facoltà di Psicologia-Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*

La cultura della prevenzione risulta essere sempre più diffusa a causa della presa di coscienza degli indubbi vantaggi che si ottengono quando si riducono i rischi di insorgenza di inconvenienti, patologie o disabilità. L'ottica preventiva nell'ambito dello sviluppo del bambino è ancora più efficace, in quanto gli interventi precoci agiscono su soggetti maggiormente sensibili alle esperienze ambientali. È noto che la plasticità neuronale è inversamente proporzionale all'età cronologica e che per certi processi particolari esistono "periodi critici" (Goswami e Bryant, 1990) in cui è più ampia la possibilità di sviluppo, di recupero e addirittura di cambiamento. È proprio in questa direzione l'impegno nella costruzione di prove che, se somministrate in età prescolare, possono prevedere atipie nell'acquisizione delle competenze scolastiche di lettura e scrittura e prevenirle attraverso interventi mirati e tempestivi (v. Cornoldi e Gruppo MT, 1992). Nel presente lavoro

verrà presentata una batteria di prove costruita per valutare le abilità di prerequisito all'apprendimento della lettura e della scrittura. Più precisamente, la batteria è stata sviluppata prendendo in considerazione sia un'area fonologica che un'area visuo-spaziale (area meno approfondita in letteratura a causa delle difficoltà tecniche per la costruzione di prove), come predittori dei disturbi di apprendimento della lettura e della scrittura.

Il racconto come strumento di valutazione dei prerequisiti scolastici e la valutazione della scrittura di bambini di seconda elementare attraverso la scrittura di una favola

D. Ioghà, E. Brunati
A.S.L. Pavia

La necessità di poter valutare le capacità di un bambino prima dell'ingresso alla scuola elementare diventa sempre più importante a causa delle aumentate richieste di prestazioni da parte dell'ambiente. I bambini acquisiscono più velocemente la capacità di leggere e di scrivere, sia per le più intense pressioni ambientali, sia per la maggiore possibilità di esperienza che i bambini hanno nei diversi ambiti sociali in cui sono inseriti.

La maggiore opportunità espressive e di esperienze, sollecita i bambini più precocemente alla costruzione di quelle ipotesi di funzionamento della lingua che sono alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il racconto offre diverse opportunità di valutazione del linguaggio, della creatività e della memoria. Nel linguaggio sono comprese la capacità di gestire un lessico e una sintassi per comunicare il proprio pensiero.

Il primo problema da affrontare è stato quello del tema del racconto: la scelta è caduta su un testo noto 'Frog who are you?'. Questo libro di immagini ha offerto due vantaggi: un minore carico di creatività offrendo delle immagini di stimolo; l'esistenza di lavori in letteratura che utilizzavano lo stesso libro.

In una fase preliminare abbiamo utilizzato alcune schede del protocollo PFLI (da notare che questo strumento è nato per raccogliere un repertorio fonetico completo, senza particolare attenzione alla varietà del lessico); abbiamo poi invece scelto il libro della Mercier perché la struttura libro facilitava nel bambino l'uso degli elementi temporali del racconto e frenava la situazione di elencazione degli elementi della tavola.

Il campione è composto da 42 bambini della scuola materna frequentanti l'ultimo anno. Nessun soggetto è stato escluso e la raccolta delle interviste è stata registrata nell'arco di tre giorni durante il mese di aprile. Le scuole materne sono collocate in comuni di circa 5000 abitanti, molto vicine al capoluogo. Questa situazione ci ha permesso di seguire lo sviluppo dei bambini nell'ambito della scuola elementare, per valutare alla fine della prima elementare quale fosse il loro livello di apprendimento.

Tutti i ceti sociali sono rappresentati. Ogni bambino è stato codificato a cura delle insegnanti, per cui non era possibile per chi valutava le interviste collegarle allo specifico bambino. Diversamente le insegnanti e la direzione didattica potevano collegare l'ID del bambino con i suoi dati anagrafici, ma non alle valutazioni. Il rispetto della privacy è stato quindi garantito senza perdere però la possibilità di correlare la valutazione dell'intervista con la valutazione della prestazione alla fine della prima elementare.

Sono stati analizzati per ciascun bambino

1. il numero di parole assoluto utilizzato
2. il numero di frasi utilizzato

3. il numero di lemmi diversi utilizzati
4. la lunghezza delle parole
5. la frequenza di uso dei singoli fonemi
6. la corrispondenza del modello fonologico infantile con quello adulto
7. una valutazione soggettiva sulla qualità del racconto.

Tutte le registrazioni sono state trascritte in formato Clan (progetto CHILDES) e siglate con le righe aggiuntive %MOD %PHO (modello adulto e trascrizione fonetica ITPA).

Un sistema informatico sviluppato da noi ha permesso una trascrizione semiautomatica dal scritto in chiaro a scrittura fonetica ITPA. I tratti fonetici analizzati sono quelli della codifica ITPA sia in iniziale di parola che nel suo interno.

La comparazione del modello adulto ha permesso di evidenziare le situazioni di errore costante da quelle di presenza incostante del tratto, dall'errore casuale.

Le valutazioni di rendimento scolastico alla fine della prima elementare, sono state effettuate con le prove MT finali di lettura e comprensione; la scrittura è stata valutata con un dettato di frasi, di parole e di non-parole e la descrizione di due immagini. La somministrazione è stata effettuata dalle insegnanti di classe per garantire un senso di 'normalità' alla condizione di test.

Risultati

I soggetti che presentavano difficoltà a carico di alcuni fonemi hanno presentato un trascinarsi del problema nella scrittura, anche se la correlazione diretta non era così costante.

Diversamente la ricchezza del lessico e la complessità morfologica e la lunghezza degli enunciati hanno indicato chiaramente quei soggetti che non avrebbero presentato problemi nell'ambito della prima elementare.

I soggetti carenti in queste due valutazioni hanno invece presentato diverse difficoltà nell'ambito dell'apprendimento della lingua scritta con la presenza di diversi errori di omissione, scambio e cattiva segmentazione delle parole.

In particolare la organizzazione sintattica della frase ha selezionato un gruppo di soggetti che hanno presentato difficoltà sia in lettura che in scrittura.

Nell'ambito delle valutazioni delle difficoltà di apprendimento, la valutazione della scrittura ha sempre risentito della molteplicità delle funzioni cognitive coinvolte. Nella scrittura sono infatti coinvolte le capacità di programmazione motoria, le conoscenze delle regole ortografiche, la capacità di ideare un concetto e dargli una forma rappresentabile nella scrittura. La scrittura di un concetto richiede infatti una forma molto diversa da quella del parlato e la applicazione di regole che obbligano ad un orientamento rigido da sinistra a destra, lineare, senza i salti retroattivi, possibili nel parlato.

All'interno di questa situazione, ci siamo posti l'obiettivo di avere dei parametri di riferimento che ci permettessero di poter valutare le diverse sfaccettature della scrittura.

Riproponendo il modello offerto dal progetto Textus, abbiamo chiesto a un gruppo di classi di seconda elementare di scrivere la favola di Cappuccetto Rosso.

La scelta di questa favola, come sottolineato dagli aderenti al progetto Textus, permette di ridurre il carico delle conoscenze del bambino, vista la estrema diffusione della conoscenza di questa favola. Inoltre la possibilità del bambino di produrre un testo, metteva in risalto oltre alle capacità pittoriche della scrittura, anche la varietà del suo lessico, la conoscenza delle regole ortografiche e sintattiche, più che la capacità di produrre errori.

Il campione coinvolto è stato di quattro classi di seconda elementare, da cui non è stato escluso nessun bambino. L'insegnante ha proposto ai bambini di scrivere la favola di Cappuccetto Rosso, senza raccontarla, su di un foglio bianco in formato A4, senza rigature per stressare la componente prassica della scrittura. I fogli erano anonimi ed erano numerati e marcati per sesso, in modo che l'insegnante potesse far corrispondere ogni bambino alla sua produzione. Questa corrispondenza

non era possibile per i correttori, garantendo il rispetto della privacy del bambino. Mentre le insegnanti potevano sempre ricollegare i risultati al bambino.

Gli elementi della valutazione sono stati:

1. numero di righe dell'elaborato
2. numero di lemmi utilizzato
3. varietà dei lemmi utilizzati
4. elementi morfologici utilizzati
5. dimensione verticale ed orizzontale dei caratteri
6. errori grafici
7. errori ortografici
- 8.

Tutti i testi sono stati trascritti in formato Clan (progetto CHILDES) per utilizzarne le possibilità di analisi statistica offerte da quel programma. Abbiamo sviluppato un sistema nostro per la gestione semiautomatica della assegnazione delle etichette morfologiche e della etichettatura degli errori (riga %MOR e &ERR)

Da dire subito che solo due bambini hanno dichiarato di non conoscere la favola di Cappuccetto Rosso.

- Per ciò che riguarda i contenuti, tutte le parti della favola sono state rappresentate negli elaborati dei bambini, ma non con lo stesso peso, né seguendo rigidamente una scala di valore diffusa.
- I bambini hanno risentito maggiormente dell'effetto lunghezza del testo, nel senso che man mano che l'elaborato si svolgeva, si impoveriva la produzione. Molti bambini hanno infatti pressoché saltato il dialogo tra Cappuccetto Rosso e il lupo travestito da nonna, malgrado questo elemento sia considerato importante da tutti.
- L'effetto affaticamento è inoltre sottolineato dalla qualità della grafia che peggiora durante lo svolgimento. Mentre il numero degli errori non si modifica durante lo svolgimento. La componente motoria della scrittura, nei bambini di seconda elementare, ha ancora un peso prevalente rispetto ad altre componenti. I soggetti con la migliore prestazione in senso di quantità di elaborato e efficacia del racconto, nn hanno risentito invece dell'effetto lunghezza.
- Gli errori legati alla struttura della parola sono stati più numerosi di quelli fonologici, come più numerosi sono i soggetti con errori discontinui rispetto a soggetti che riproducevano l'errore in tutte le occorrenze del lemma.
- La qualità delle frasi dal punto di vista morfo-sintattico è stata in diretta correlazione con la presenza di errori. La nostra ipotesi è che in assenza di una automatizzazione della scrittura, le componenti prussiche escludono dalla attenzione le componenti morfo-sintattiche: i bambini tendo a contrarre il loro pensiero all'interno delle possibilità lessicali ed ortografiche.

Questo protocollo verrà ripetuti con i bambini di seconda elementare che erano stati sottoposti alla fine della scuola materna ad una valutazione delle abilità narrative e del linguaggio. Questo campione ha già subito una verifica con prove di lettura e di scrittura alla fine della prima elementare. Si dovrebbe così poter avere un profilo longitudinale di costruzione di queste competenze.

Progetto Textus: la favola di Cappuccetto Rosso

Grafia

Ortografia

Morfologia

Lessico

L'efficacia di un training specifico su bambini con difficoltà di letto-scrittura

Mirella Zanobini, Elisa Romani, Monica Serpico e M. Carmen Usai

Sezione di Psicologia, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova

Obiettivo del lavoro è verificare l'efficacia di un periodo di training mirato al superamento delle difficoltà ortografiche confrontando le prestazioni pre e post-training di un gruppo di bambini di seconda elementare con difficoltà di lettura e scrittura.

Ipotesi: ai fini della correttezza della prestazione in lettura e scrittura, training specifici orientati all'acquisizione delle competenze ortografiche risultano sul medio periodo più efficaci di training orientati ad accrescere la motivazione alla letto-scrittura.

L'intervento ha avuto luogo nelle seconde classi di due scuole elementari di Genova.

A inizio anno scolastico sono state somministrate a tutti gli alunni le seguenti prove:

Prove per la verifica dell'apprendimento della lettura di Cornoldi, Colpo e Gruppo M.T. (1981);

MOT-R di Cornoldi e coll. (1993)

Prove di Correzione degli Errori Ortografici Ceo di Bozzo, Pesenti, Siri, Usai, Zanobini (in stampa).

Sono stati selezionati i bambini che almeno in tre prove mostravano prestazioni inferiori al 75° centile.

I bambini sono quindi stati suddivisi in tre gruppi, comparabili per livello di competenza iniziale:

- gruppo sperimentale, che svolgeva attività specifiche orientate al superamento delle difficoltà ortografiche rilevate;
- gruppo di controllo A, che svolgeva attività orientate a incrementare la motivazione alla lettura e a migliorare la comprensione dei testi;
- gruppo di controllo B, che svolgeva le consuete attività didattiche.

Il training si è svolto da gennaio a maggio con cadenza settimanale, per una durata di 14 incontri di circa un'ora e mezza ciascuno.

Le prove di uscita, identiche a quelle d'ingresso, sono attualmente in fase completamento e di elaborazione.

Le competenze narrative nei bambini con disturbo specifico di lettura

R. Penge, M. Riccio, P. Feo

Università di Roma

Qualità della scuola materna: vantaggi nell'applicazione all'intera classe di interventi predisposti per un piccolo gruppo di bambini "a rischio" al fine di potenziare i prerequisiti degli apprendimenti di base

E. Trecate, P. R. Corcella, M. L. Tretti, A. Terreni

Università di Padova

Si descriverà un'esperienza nata nell'ambito della prevenzione delle difficoltà di apprendimento a livello di scuola d'infanzia. Il percorso realizzato ha avuto la durata di un anno scolastico ed ha

visto la collaborazione di insegnanti e psicologi nell'osservazione e nella valutazione dei bambini di 5 anni che si preparavano all'ingresso nella scuola elementare.

Una prima fase del percorso ha mirato all'individuazione di bambini "a rischio" di incontrare difficoltà di apprendimento utilizzando come strumenti il Questionario Osservativo *IPDA*, compilato dagli insegnanti debitamente formati, ed una batteria di prove di approfondimento somministrate dagli psicologi.

L'individuazione del profilo delle caratteristiche del gruppo di bambini "a rischio" ha guidato la scelta di interventi mirati al potenziamento delle capacità meno consolidate. È stato così predisposto un percorso da realizzare da parte degli insegnanti delineando linee di intervento e realizzando schede di lavoro ed attività da proporre ai bambini.

La caratteristica del progetto realizzato consiste nell'aver scelto di coinvolgere l'intera classe di bambini, estendendo a tutti l'applicazione delle piste di intervento individuate per un gruppo ristretto. Questa progettualità, che si è potuta realizzare grazie alla plasticità della programmazione nella Scuola dell'Infanzia, ha offerto anche ai bambini che non manifestavano difficoltà specifiche l'occasione di "prepararsi meglio alla scuola", mettendo nel contempo anche i compagni in difficoltà in condizioni migliori per poter affrontare in modo più sereno il passaggio alla scuola elementare.

LETTURA, SCRITTURA E DISLESSIA

Dimensioni e margini del fuoco attentivo nei normolettori ed in un dislessico: primo confronto esplorativo.

Francesco Benso, Valentina Marzola, Barbara Pignatti
CNI Domodossola, Università di Padova, Servizi Sociali Copparo (FE)

Il presente lavoro è un primo tentativo per verificare la presenza di problemi alle varie componenti del processo di focalizzazione dell'attenzione (decorso temporale, dimensionamento, localizzazione) nei soggetti con Dislessia Evolutiva.

Molti dati in letteratura fanno pensare ad un collegamento tra processi attentivi e sindrome dislessica. In particolare, un recente studio (Benso et Al., 1998) ha valutato come il processo di focalizzazione venga gestito e mantenuto nel tempo. Sembra che un individuo medio sia in grado di focalizzare l'attenzione tra i 33 e 67 ms. e di mantenerla fino a 540-600 ms. circa. Utilizzando lo stesso paradigma sperimentale, Facoetti et Al. (in stampa) hanno trovato una differenza significativa nel decorso temporale della focalizzazione dell'attenzione tra un gruppo di bambini dislessici ed un gruppo di bambini normolettori. I bambini dislessici, infatti, presenterebbero un decorso della focalizzazione anomalo riuscendo a focalizzare, come i normali, nell'intervallo di 100 ms, ma non in quello di 500 ms. Turatto et Al. (in stampa) hanno evidenziato l'esistenza di una componente, precoce, automatica e di una componente, più tardiva, volontaria del fuoco dell'attenzione. Questo farebbe pensare, in riferimento ai dati trovati da Facoetti et Al., che i pazienti dislessici potrebbero avere problemi nel gestire la componente volontaria del processo di focalizzazione dell'attenzione.

E' proprio questo aspetto che siamo andati a verificare, occupandoci della dimensione e dei margini del fuoco attentivo nelle sue componenti più tardive (dopo un attesa di 500 ms.).

Da queste ricerche prende quindi origine l'ipotesi che in alcuni tipi di Dislessia Evolutiva (DE) sia possibile riscontrare una specifica alterazione attentiva nell'elaborazione visiva.

Questo lavoro consiste in una prima indagine orientativa per verificare l'ipotesi sopra esposta. A questo scopo, abbiamo tarato il test che valuta le dimensioni e i margini del fuoco attentivo (Benso et Altri, submitted) con un gruppo di normolettori e successivamente abbiamo valutato il comportamento di un soggetto dislessico sottoposto alla stessa prova.

I risultati ottenuti indicano un andamento significativamente diverso nella gestione del fuoco attentivo tra normolettori e paziente dislessico, la nota interessante, per futuri lavori, è che lo stile di focalizzazione individuato nel paziente sembra abbastanza comune ad altri dislessici da noi valutati.

BIBLIOGRAFIA

Benso F., Turatto M., Galfano G., Usai C and Umiltà C. (submitted) Size and Boundaries of the focus of attention.

Benso, F., Turatto, M., Mascetti, G.G., & Umiltà, C. (1998). The time course of attentional focussing. European Journal of Cognitive Psychology, 10, 373-388.

Facoetti, A., Turatto, M., Marzola, V., Mascetti, G.G., (in stampa). Visual spatial attention in developmental Dyslexia. *Cortex*.

Turatto M., Benso F., Facoetti A., Galfano, G., Mascetti G.G. and Umiltà C. (in stampa) Automatic and Voluntary Focusing of Attention. *Perception and Psychophysics*.

Si ringraziano il Dott. Giacomo Stella, la Dott. Laura Lami, la Dott. Claudia Pizzoli, Daniela D'Alessandro del Centro Regionale per le Disabilità Linguistiche e Cognitive in Età Evolutiva – U.S.L. Bologna- e il Dott. Massimo Turatto per la collaborazione ed i consigli.

Dislessia evolutiva: difficoltà di focalizzazione visuo-spaziale

Andrea Facoetti^{1,2}, Silvia Pesenti¹, Maria Luisa Lorusso¹ e G. Geiger³
Unità di Neuropsicologia Evolutiva, Istituto Scientifico "E. Medea", Bosisio P. (LC).
Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova.
Research Laboratory of Electronics, M.I.T., Cambridge, USA.

In questo studio viene misurata la capacità di discriminare lettere presentate a diverse eccentricità in un campione di 77 bambini con dislessia (età 10.6, DS 2.1) e in un campione di 30 bambini con normali abilità di lettura (età 11, DS 1.7). Le lettere venivano presentate per un brevissimo periodo (soglia percettiva determinata individualmente) nei due emicampi visivi a diverse distanze dalla fovea (2.5°, 5°, 7.5°, 10° e 12.5°). I risultati indicano che i bambini con dislessia percepiscono in modo più accurato le lettere presentate alle distanze più elevate rispetto ai bambini normolettori. Precisamente, nell'emicampo destro, i dislessici sono più accurati a 7.5° (p=.06), 10° (p<.0001) e 12.5° (p<.0005) e meno accurati a 2.5° (p=.05) rispetto ai normolettori. Anche nell'emicampo sinistro è stata rilevata una maggiore accuratezza dei dislessici rispetto ai normolettori ma solo per la distanza 12.5° (p<.005). Questi risultati suggeriscono uno specifico deficit nei meccanismi visivi di selezione dell'informazione rilevante nella dislessia evolutiva.

Viene proposto un modello secondo il quale il deficit del sistema visivo Magnocellulare - Transiente potrebbe contribuire alle difficoltà di lettura alterando i meccanismi percettivo - attenzionali di "filtro" dell'informazione rilevante da quella irrilevante - distraente.

Risultati di un trattamento per il miglioramento della velocità di lettura di un soggetto adulto con dislessia evolutiva

Zamperlin, C., Tressoldi, P.E.

Dipartimento di Psicologia Generale, LIRIPAC, Università di Padova

Le potenzialità di recupero dell'automatizzazione del processo di lettura in soggetti adulti è molto scarsa. Il soggetto studiato è una ragazza di 26 anni che spontaneamente ha chiesto di poter sperimentare un trattamento di recupero della sua velocità di lettura in quanto l'attuale livello le comportava rilevanti difficoltà di autoefficacia e di confronto sociale.

Il trattamento consisteva in esercitazioni al computer usando il software WinABC a domicilio, con frequenza quasi quotidiana.

Verranno riportati i risultati del training dopo 6 mesi di trattamento confrontandoli con l'evoluzione spontanea dei soggetti dislessici in età scolare.

Processi di lettura morfo-lessicale nelle dislessie evolutive

Stefania Marcolini*, Burani Cristina* e Giacomo Stella^

**Istituto di Psicologia del CNR, Roma*

^ASL Bologna e Università di Urbino

La ricerca psicolinguistica ci fornisce prove dell'esistenza di un processo di lettura morfo-lessicale. Il riconoscimento di elementi lessicali pre-assemblati (radici e suffissi), risulta vantaggioso sia in termini di velocità che di accuratezza della lettura (Burani et al., 1999; Burani & Laudanna, in stampa). Un recente lavoro sulla lingua italiana (Marcolini, 1999; Burani et al., 2000) ha confermato, come già ipotizzato (Burani, 1987), l'emergere di un accesso lessicale morfologico fin dal secondo ciclo di scuola elementare.

La presente ricerca indaga il livello di competenza nella lettura morfo-lessicale nell'ambito delle dislessie evolutive. Le ipotesi riguardano la correlazione tra capacità di elaborazione morfo-lessicale e tipologia del disturbo. Una disfunzione di natura prevalentemente lessicale potrebbe compromettere il processo di riconoscimento degli elementi morfologici, ma questo potrebbe essere vero solo per i casi più gravi. Nei disturbi della ricodifica fonologica i processi morfo-lessicali dovrebbero invece rimanere conservati.

I ragazzi esaminati, selezionati in base alla batteria di Sartori et al. (1985), verranno sottoposti a prove di lettura ad alta voce di liste di parole e non-parole in cui è manipolata la struttura morfologica. Verranno analizzate la velocità e l'accuratezza di lettura e la tipologia di errore nei diversi tipi di dislessia.

Riferimenti Bibliografici

Burani, C., (1987). Apprendimento della lettura e morfologia della parola. *Età Evolutiva*, 28, 30-41.

Burani, C., Dovetto, F.M., Spuntarelli, A., Thornton, A.M. (1999). Morpho-lexical naming of new root-suffix combinations: The role of semantic interpretability. *Brain and Language*, 68, 333-339.

Burani, C., Laudanna, A. (in stampa). Morpheme-based lexical reading: Evidence from pseudoword naming. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words*. Dordrecht: Kluwer.

Burani, C., Marcolini, S., Stella, G., (2000). How early is the development of morpho-lexical reading in readers of a shallow orthography? Second International Conference on The Mental Lexicon. Montreal, Canada, October 18-20, 2000.

Marcolini, S., (1999). Influenza della competenza morfo-lessicale nei processi di lettura. Tesi di laurea non pubblicata. Urbino: anno accademico 1998-1999.

Sartori, G., Job, R., Tressoldi, P.E., (1985). Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva. Firenze, OS.

Compensazione del disturbo dislessico evolutivo: ruolo della competenza lessicale .

* Enrico Profumo ** Roberto Truzoli

* *U.O. per la Diagnosi e lo Studio dei Disturbi dell'Apprendimento, Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e della Adolescenza, Azienda Ospedaliera San Paolo , Milano.*

** *Cattedra di Psicologia Clinica, Facoltà di Medicina, Università degli Studi di Milano.*

Sono stati studiati 12 soggetti dislessici evolutivi, frequentanti il secondo ciclo elementare; tutti i soggetti hanno prestazioni significativamente deficitarie nei tempi di lettura di liste di parole ad alta frequenza e/o di non parole (quattro o cinque d.s. sotto la media), evidenziando disturbi gravi della via di accesso lessicale e/o fonologica.

Sei dei soggetti del campione hanno tempi di lettura del brano sotto la norma (3 o 4 d.s. sotto la media);

gli altri sei soggetti hanno invece tempi ed errori di lettura del brano nella norma; tali soggetti sono stati definiti dislessici compensati.

Al fine di individuare le competenze che maggiormente possono concorrere a tale compensazione, i due sottogruppi sono stati confrontati relativamente a competenze cognitive, linguistiche, mnestiche.

Nel confronto tra i due gruppi l'analisi statistica rileva differenze significative solo relativamente alla variabile "competenza lessicale in uscita", che è stata misurata attraverso la somministrazione di un test di denominazione visiva. Contrariamente alle attese un ruolo poco significativo sembrano avere il livello intellettivo e la comprensione del testo. La competenza lessicale in uscita sembra costituire un marcatore importante ai fini prognostici, in relazione ad una possibile compensazione del disturbo dislessico nella lettura del brano. Essa potrebbe indicare anche una importante area di intervento riabilitativo.

Prevalenza di disturbi psichiatrici in bambini affetti da disturbo specifico della lettura

Cecilia Marino, Laura Vanzin, Maria Nobile, Maria Luisa Lorusso, Massimo Molteni e Marco Battaglia
Istituto Scientifico E. Medea, Bosisio Parini, LC, Italia

L'esperienza clinica suggerisce che una percentuale variabile di bambini o adolescenti affetti da dislessia presenta un disturbo psicopatologico, che interferisce con il funzionamento globale del paziente e può peggiorare le sue capacità di apprendimento.

Lo studio si propone di indagare la prevalenza di disturbi psichiatrici in un campione di bambini ed adolescenti affetti da disturbo specifico della lettura (DSM IV).

La presenza di disturbi psichiatrici, secondo i criteri DSM III-R è stata valutata da due clinici, tramite colloqui individuali, a volte in presenza di un genitore, con l'uso di intervista diagnostica strutturata DICA-R (Diagnostic Interview for Children and Adolescent, versione Rivista).

Sono stati indagati a tutt'oggi 68 bambini, 55 (80,9%) maschi e 13 (19,1) femmine di età media $10,6 \pm 2,2$ (min 7, max 16 anni): 19 (27,9%) presentano una diagnosi psichiatrica lifetime o in corso. 7 (10,3%) pazienti presentano un disturbo da deficit attentivo con iperattività, 1 (1,5%) un disturbo oppositivo provocatorio. 4 (5,9%) bambini presentano un disturbo iperansioso, e 1 bambino un disturbo da ansia di separazione. Un disturbo depressivo maggiore è presente in 7 pazienti (10,3%), mentre un 1 solo bambino è affetto da disturbo distimico. È interessante notare che la media dell'età d'esordio del disturbi con comportamento disturbante ($5,4 \pm 0,9$) precede, mentre la media dell'età d'esordio del disturbo dell'umore ($9,1 \pm 2$) segue, la manifestazione del disturbo della lettura, che coincide con l'inizio della scuola elementare.

I cattivi lettori vanno male a scuola? Studio longitudinale dalla scuola media alla scuola superiore del successo scolastico di lettori con difficoltà specifiche di comprensione

B. Carretti, R. De Beni, P. Palladino
Università di Padova

La presente indagine si è focalizzata sullo studio di lettori con scarse abilità di comprensione del testo per analizzarne in specifico il successo scolastico.

Una decina di anni fa circa venne avviato un progetto di studio delle difficoltà di apprendimento che coinvolse numerose scuole e circa duemila bambini della zona di Padova e dintorni (Cornoldi, Nicotra e Palladino, 1995). All'interno di tale progetto vennero individuati un piccolo gruppo di cattivi lettori di cui vennero esaminate alcune abilità e conoscenze associate e che, in particolare, vennero seguiti longitudinalmente per due anni ovvero fino alla conclusione della scuola media.

Al fine di comprendere l'impatto di questo specifico disturbo di apprendimento sulla carriera scolastica sono stati raccolti dati relativi al successo scolastico dei cattivi lettori sia nella scuola dell'obbligo (terza media) che in una eventuale scuola superiore. Inoltre, nell'ipotesi che il disturbo specifico di comprensione del testo possa influire anche sulla scelta scolastica o di vita del soggetto al termine della scuola dell'obbligo sono stati indagati i percorsi di ogni soggetto con difficoltà di comprensione e confrontati con quelli di un gruppo di buoni lettori originariamente appaiati.

I risultati hanno mostrato significative differenze nel successo scolastico e nelle scelte scolastiche dopo la terza media tra buoni e cattivi lettori. Il disturbo specifico di comprensione appare incidere sul successo scolastico e anche sull'orientamento scolastico del soggetto.

Bibliografia

- Cain K. E Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Cataldo, G., & Cornoldi, C. (1998). Self-Monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 155-165.
- Cornoldi, C. e Oakhill, J. (1996, a cura di). *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi C., Nicotra E. e Palladino P., (1995). Difficoltà di apprendimento e rischio psicosociale: profili di ragazzi delle scuole medie, con particolare riferimento alle difficoltà di comprensione. In D'Alessio M., Ricci Bitti P.E. e Villone Betocchi G. (a cura di), *Gli indicatori psicologici e sociali del rischio: modelli teorici e ricerca empirica*, Editore Gnocchi, Napoli, 177-193.
- De Beni R e Pazzaglia F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di Intervento*, Torino: UTET.
- De Beni R. e Pazzaglia F. (1997). Sviluppo di alcune abilità metacognitive implicate nella comprensione della lettura. *Età evolutiva*, 58, 67-78.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Yuill, N., e Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, 173-186.
- Yuill, N., e Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension. An Experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comprensione del testo e successo accademico: esame delle differenze tra due gruppi di buoni e cattivi lettori

L. Tomat, P. Palladino, F. Pazzaglia
Università di Padova

Sono stati confrontati i punteggi di esame e il voto di maturità di due gruppi di studenti iscritti alla Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova. I due gruppi sono stati scelti in modo che avessero eguali abilità logico-matematiche e si differenziassero nell'abilità di comprensione del testo. Il confronto tra i due gruppi ha evidenziato una differenza statisticamente significativa nel voto di maturità e nelle medie di alcuni esami.