

**XVII CONGRESSO NAZIONALE AIRIPA**  
(Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento)

su

# **I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO**

**17-18 Ottobre 2008**

---

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
Sede di Piacenza  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Via Emilia Parmense, 84

## COMITATO SCIENTIFICO

O. Albanese	R. Cubelli	A. Pepi
A. Antonietti	R. De Beni	P.E. Tressoldi
P.L. Baldi	S. Di Nuovo	R. Vianello
C. Belacchi	L. Domenis	S. Vicari
D. Brizzolara	R.A. Fabio	C. Vio
F. Buono	D. Lucangeli	V. Volterra
C. Cornoldi	M.C. Passolunghi	P. Zoccolotti

## RELATORI SU INVITO

Bruce PENNINGTON	<i>University of Denver, USA</i>
Leonardo FOGASSI	<i>Università di Parma</i>
Wolfgang SCHNOTZ	<i>Università di Koblenz-Landau</i>

## SIMPOSI

Paola Angelelli	<i>Università degli Studi di Bari</i>
Ottavia Albanese	<i>Università degli Studi di Milano Bicocca</i>
Stefano Vicari	<i>IRCCS, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma</i>
Claudio Vio	<i>Unità di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)</i>

## PRESIDENTI DELLE SESSIONI PARALLELE

<i>Venerdì</i>	<i>Sabato</i>
Roberto Cubelli	Pier Luigi Baldi
Barbara Carretti	Pier Luigi Zoccolotti
Serafino Buono	Daniela Lucangeli
Alessandro Antonietti	Santo Di Nuovo
Maria Chiara Passolunghi	Andrea Facoetti
Annamaria Pepi	Renzo Vianello
Rosa Angela Fabio	Carmen Belacchi
Rossana De Beni	

## SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

Dott.ssa Sara Caviola  
Dott. Renzo Tucci

© 2008 Università Cattolica del Sacro Cuore - Diritto allo studio  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
e-mail: editoriale.dsu@unicatt.it (produzione); librario.dsu@unicatt.it (distribuzione)  
web: www.unicatt.it/librario

ISBN: 978-88-8311-623-0

*Revisione del testo a cura di Daniela Traficante*

# Introduzione

Il XVII Congresso dell'AIRIPA sui disturbi dell'apprendimento, organizzato quest'anno presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, Facoltà di Scienze della Formazione, si ripropone come appuntamento fondamentale per chi desidera aggiornarsi su questo tema.

Come consuetudine, i contenuti del convegno spaziano dai disturbi cognitivi generalizzati a quelli presenti nella psicopatologia dell'apprendimento, fino alle metodologie didattiche per favorire l'apprendimento di contenuti didattici specifici. Quest'anno sono state inserite due sessioni specifiche per l'età prescolastica, allo scopo di approfondire i sempre più attuali temi dello screening e del potenziamento delle abilità in questo cruciale periodo dello sviluppo del bambino.

Il taglio di ricerca degli interventi garantisce la qualità dell'offerta formativa e testimonia la ricchezza del patrimonio di competenze che l'AIRIPA intende valorizzare anche attraverso questo appuntamento annuale. Il contributo dei relatori ad invito, autori italiani e stranieri, a cui va riconosciuto grande merito per l'avanzamento delle conoscenze in questo campo, rappresenterà per tutti i partecipanti un'ulteriore occasione di arricchimento.

*Il Direttivo dell'AIRIPA-ONLUS*



# Programma

## Venerdì 17

---

9:15 Auditorium – Introduzione del relatore: Cesare Cornoldi  
Relazione a invito: Bruce PENNINGTON - University of Denver, USA  
“*Using Genetics and Neuropsychology to Understand Comorbidity*”

10:30 Pausa

10:50 Auditorium: Simposio  
“*Strategie di intervento sui disturbi della scrittura*”  
a cura di Paola Angelelli, Università degli Studi di Bari

10:50 Sessioni Parallele  
Aula A: “*Calcolo e matematica*”  
Presiede Roberto Cubelli, Università di Rovereto  
Aula B: “*Neuropsicologia dei DSA*”  
Presiede Barbara Carretti, Università di Pisa e Università di Padova  
Aula C: “*Screening in età prescolare*”  
Presiede Serafino Buono, IECCS Oasi di Troina – Università di Catania

### *Pausa pranzo*

14:30 Auditorium: Simposio  
“*Il Nuovo Sistema di Classificazione ICF per bambini e adolescenti*”  
a cura di Ottavia Albanese, Università degli Studi di Milano Bicocca

14:30 Sessioni parallele  
Aula A: “*La multifattorialità nei disturbi dell’apprendimento: prospettive di integrazione*”  
Presiede Alessandro Antonietti, Università Cattolica di Milano  
Aula B: “*Aspetti socio-emotivi nei DSA*”  
Maria Chiara Passolunghi, Università di Trieste  
Aula C: “*Interventi o Potenziamiento in età prescolare*”  
Presiede Annamaria Pepi, Università di Palermo  
Aula D: “*Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività*”  
Presiede Rosa Angela Fabio, Università Cattolica di Milano

16:30 Atrio grande della Facoltà: *Sessione Poster con gli Autori*

18:10 Auditorium: Introduzione di Virginia Volterra  
Relazione a invito: Leonardo FOGASSI - Università di Parma  
“*Il sistema dei neuroni mirror e il suo ruolo nelle funzioni cognitive sociali*”

---

**Sabato 18**

---

- 8:40 Relazione a invito  
Wolfgang SCHNOTZ - Università di Koblenz-Landau  
*"The development of skills for reading and integrating text and pictures"*
- 9:50 Auditorium: Simposio *"Neuroimaging e Disturbi dell'Apprendimento"*  
a cura di Stefano Vicari, IRCCS, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma
- 10:00 Sessioni parallele
- Aula A: *"Dinamiche relazionali nelle famiglie con persone disabili"*  
Presiede: Pier Luigi Baldi, Università Cattolica di Milano
- Aula B: *"Lettura e dislessia"*  
Presiede Pier Luigi Zoccolotti, Università di Roma "La Sapienza"
- Aula C: *"Linguaggio"*  
Presiede Daniela Lucangeli, Università di Padova
- Aula D: *"Strumenti di valutazione"*  
Presiede Santo Di Nuovo, Università di Catania
- Pausa*
- 12:30 Auditorium: Simposio *"Programmi di parent training"*  
a cura di Claudio Vio, Unità di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)
- 13:00 Sessioni parallele
- Aula A: *"La percezione nella dislessia evolutiva"*  
Presiede Andrea Facoetti, Università di Padova
- 13:00 Aula B: *"Autismo e Sindromi Genetiche"*  
Presiede Renzo Vianello, Università di Padova
- 13:00 Aula C: *"Esperienze nella scuola"*  
Presiede Carmen Belacchi, Università di Urbino
- 13:00 Aula D: *"Comprensione del testo"*  
Presiede Rossana De Beni, Università di Padova

# Relazioni magistrali

## **“Using Genetics and Neuropsychology to Understand Comorbidity”**

BRUCE PENNINGTON

*University of Denver, USA*

## **“Il sistema di neuroni mirror e il suo ruolo nelle funzioni cognitive sociali”**

LEONARDO FOGASSI

*Università di Parma*

## **“The development of skills for reading and integrating text and pictures”**

WOLFGANG SCHNOTZ

*Università di Koblenz-Landau*





# Simposio

## “Strategie di intervento sui disturbi della scrittura”

a cura di Paola Angelelli  
*Università degli studi di Bari*

### Introduzione al Simposio

PAOLA ANGELELLI

### Un trattamento per il disturbo specifico di apprendimento dell'ortografia

LUCIA BIGOZZI  
*Università di Firenze*  
*lbigozzi@unifi.it*

Nonostante che la disortografia costituisca un serio problema per chi ne è affetto, non sono ancora stati effettuati studi sistematici sui trattamenti per la lingua italiana (Cornoldi, 2007) e molti dei training attualmente adottati non sono supportati da valide basi teoriche e da prove empiriche di efficacia. In questo lavoro verranno delineate le basi teoriche e mostrati i risultati degli studi che sono stati effettuati sul trattamento Lessico e ortografia (Boschi, Bigozzi, Falaschi, 1999). Il trattamento è volto a potenziare i processi cognitivo-linguistici attraverso i quali si costruiscono i significati delle parole. Tali modalità sono state sistematizzate nel Modello Multidimensionale di Rappresentazione Lessicale (MRL) di Boschi, Aprile e Scibetta (1992), sulla base del quale è stato messo a punto il trattamento. Il trattamento, nei diversi studi, è stato sperimentalmente validato su soggetti normali, con gruppi sperimentali e di controllo e su ragazzi disortografici. L'effetto del trattamento su ciascuna prova è stato calcolato con metodi parametrici (confrontando la differenza media tra i due gruppi con il test T di Student per campioni indipendenti) e non parametrici (confrontando la mediana delle differenze tra i due gruppi con il test U di Mann-Whitney). Sono state utilizzate prove oggettive standardizzate che verranno dettagliatamente esposte.

Partecipanti – I partecipanti ai diversi studi sono bambini di età media 9 anni e quattro mesi e ragazzi disortografici di 15-16 anni. Il trattamento si è dimostrato efficace sull'incremento della competenza lessicale, della comprensione, velocità e correttezza in lettura e sulla correttezza ortografica. Vengono analizzate le relazioni tra errori ortografici, competenza lessicale e trattamento. I risultati evidenziano una significativa diminuzione degli errori ortografici particolarmente marcata per quei soggetti che partono da livelli di prestazione più bassi, l'effetto del trattamento è tanto maggiore quanto più alto è il nume-

ro di errori che i soggetti compiono mediamente e l'effetto sugli errori ortografici è sia diretto che mediato dall'aumento della competenza lessicale. L'estensione quantitativa, ma anche qualitativa, del vocabolario gioca un ruolo centrale nei processi di lettura e scrittura. Lavorare sui significati permette una codifica profonda (Cubelli, 2002; Hino et al., 2002) e non superficiale come nel caso di una mera ripetizione di stimoli.

Boschi L., Aprile L., Scibetta I. (1992, a cura di), *Le parole e la mente*, Firenze, Giunti.

Boschi F., Bigozzi L., Falaschi E. (1999), *Lessico e ortografia*, Trento, Erickson.

Cornoldi C. (2007), *Psicologia delle difficoltà di apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

Cubelli R. (2002), Psicologia e pedagogia: modelli teorici e azione educativa. In: N. Filograsso (a cura di), *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.

Hino Y., Lupker S.J., Pexman P.M. (2002), *Ambiguity and synonymy effects in lexical decision, naming and semantic categorization tasks: interactions between orthography, phonology and semantics*, "Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition", 28, pp. 686-713.

## Un intervento di recupero delle difficoltà ortografiche: materiali e procedure

ANNA JUDICA, LAURA BALDONI,  
LUCIANA CHIRRI E GUIDO DEL VENTO  
IRCCS Fondazione Santa Lucia – Roma  
anna.judica@uniroma1.it

Un disturbo specifico di scrittura può presentarsi isolatamente o associato ad un disturbo di lettura. In questo lavoro verrà descritto un percorso di potenziamento delle abilità di scrittura in bambini disortografici con o senza concomitanti disturbi di lettura. Lo studio riguarda 10 bambini di terza elementare con competenze nella norma in compiti di lettura ed un rilevante disturbo disortografico e 22 bambini con disturbo specifico della lettura e della scrittura. La competenza ortografica è stata valutata con una prova di scrittura sotto dettato di parole e non parole (DDO – Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva; Angelelli et al., 2008). Nei due gruppi è stata osservata una prevalenza di errori fonologicamente plausibili, ma anche una quota significativa di errori di conversione semplice (sostituzioni, elisioni, inserzioni, trasposizioni) e di distanza minima (raddoppiamento di consonanti). I bambini hanno seguito un percorso di potenziamento della durata di sei mesi, per due volte a settimana, usando materiali studiati per aiutarli a superare le difficoltà specifiche emerse nella prova di valutazione (Judica et al., 2007). In particolare, parole a struttura regolare, con raddoppiamento di consonanti, a trascrizione sillabica e con ambiguità ortografiche sono state inserite in vari esercizi, sempre proposti in forma di gioco, che prevedono diversi tipi di esposizione al materiale stimolo e diversi compiti (analisi, discriminazione, segmentazione, scrittura delle parole con facilitazioni).

Nella valutazione finale, in entrambi i gruppi sono stati osservati cambiamenti rilevanti nell'abilità di trascrizione di parole e non parole.

Angelelli P., Notarnicola A., Costabile D., Marinelli V., Judica A., Zoccolotti P. e Luzzatti C. (2007), *DDO Diagnosi dei disturbi ortografici in età evolutiva*, Trento, Erickson.

Angelelli P., Judica A., Spinelli D., Zoccolotti, P. e Luzzatti C. (2004), *Characteristics of Writing Disorders in Italian Dyslexic Children*, "Cognitive and Behavioral Neurology", 17, 1, pp. 18-31.

Judica A., Baldoni L., Chirri L. e Del Vento G. (2007), *Parole in corso. Materiali per il recupero delle difficoltà ortografiche*, II, Trento, Erickson.

Zoccolotti P., Angelelli P., Judica A. e Luzzatti C. (2005), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura, Manuale per la valutazione*, Roma, Carocci Faber.

## **“Recupero in ortografia”. Efficacia di un percorso cognitivo e metacognitivo per il controllo consapevole dell’errore**

NADIA MEINI

*U.S.P. di Ravenna  
nadiameini@alice.it*

Le ricerche più recenti mettono in evidenza l’elevata diffusione e l’aumento di errori ortografici in età scolare.

La loro persistenza, anche dopo la scuola dell’obbligo, dimostra come i normali training di recupero, basati soprattutto sulla reiterazione di esercizi, non diano risultati soddisfacenti e stabili nel tempo. Il presente studio offre un contributo alla ricerca sull’efficacia e sull’efficienza dei trattamenti per la Disortografia. Il modello di apprendimento dell’ortografia su cui si fonda il lavoro presentato fa riferimento sia agli studi sullo sviluppo dell’idea di lettura e scrittura proposto da E. Ferreiro (Ferreiro, Teberosky, 1974) sia agli studi sui processi di scrittura e di lettura ricavati dalla neuropsicologia clinica e rivisti in chiave evolutiva (Job, 1984; Sartori, 1984; Ellis, 1985; Frith, 1985). In particolare viene illustrato un modello di trattamento combinato neuropsicologico-metacognitivo, che prevede di lavorare sia sul recupero della singola difficoltà ortografica classificata in base al modello di analisi degli errori proposto da Tressoldi e Cornoldi (1991) sia sull’insegnamento di strategie di tipo metacognitivo per il controllo consapevole degli errori. L’ipotesi fatta è che è solo acquisendo la consapevolezza delle proprie modalità operative e dei propri processi di pensiero che si riesce a regolare e a influenzare le proprie attività cognitive, a scegliere strategie di soluzione dei compiti, a controllarne la correttezza di applicazione e a valutarne l’efficacia. Infatti ciò che mette spesso lo studente in situazione di difficoltà rispetto alla scelta della regola ortografica da applicare non è tanto la non conoscenza della regola stessa quanto l’incapacità di ricostruire il percorso logico entro cui l’uso della regola diventa o non diventa necessario. Questo succede perché egli, pur possedendo le risposte, non riesce a gestire e ad organizzare le domande da farsi per giungere alla decisione; per questo motivo è importante fornire le sequenze già organizzate delle domande da porsi che permettono di attivare le risposte coerenti.

A scopo esemplificativo e a supporto dell’efficacia dei materiali proposti vengono illustrati alcuni casi di bambini disortografici sottoposti a questo tipo di trattamento.

Meini, Ferraboschi, *Recupero in ortografia*, Libro + CD, Trento, Erickson.

Meini, Ferraboschi, *Progettare e pianificare: dalle idee ai testi scritti*, Trento, Erickson.

Tressoldi e Cornoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della ortografia in età scolare* (1<sup>a</sup> elem-3<sup>a</sup> Media), Firenze, O.S.

Sartori, Job, Tressoldi, *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, O.S.

## Sessioni Parallele

### A. “Calcolo e matematica”

Presiede Roberto Cubelli  
*Università di Rovereto*

#### A.1

### Comparazione tra ABCA e BDE: analisi dei profili di un campione clinico

FANNY BELLIO\*, PATRIZIO TRESSOLDI<sup>^</sup>, CHIARA DE CANDIA\* E CLAUDIO VIO<sup>°</sup>

*\*Arep Onlus, ^Dipartimento di Psicologia Generale-Padova, °NPI San Donà di Piave  
fannybellio@libero.it*

La più recente letteratura e gli ultimi lavori riguardanti il Disturbo Specifico del Calcolo sono concordi nel distinguere nella Discalculia profili che possono essere connotati da debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti del sistema di comprensione, debolezze nei processi che coinvolgono le procedure esecutive (sistema di produzione) e debolezza nel sistema del calcolo.

La recente Consensus Conference ha fatto emergere un generale accordo sulla necessità di utilizzare per la diagnosi prove standardizzate in grado di fornire parametri per la valutazione dei due indici fondamentali alla diagnosi, l'indice di correttezza e l'indice di velocità, con un criterio di  $-2ds$  dai valori medi attesi.

Questo lavoro presenta lo studio di 20 casi singoli, provenienti da una popolazione clinica di età compresa tra gli 8 e i 10 anni, allo scopo di analizzare i profili neuropsicologici risultanti dalla somministrazione di due strumenti diagnostici: il test ABCA (Fiore, Lucangeli, Tressoldi) e il test BDE (Biancardi, Moroni, Pieretti).

L'analisi quantitativa dei profili ci permette di approfondire le caratteristiche psicometriche degli strumenti in relazione al Disturbo.

L'analisi qualitativa consente inoltre alcune riflessioni metodologiche sulla strutturazione e sui contenuti delle prove.

Saranno presentati i risultati.

## A.2

### La discalculia evolutiva in soggetti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado: disturbo associato e disturbo singolo

D. BINDELLI, D. DEPETRIS, K. FOLISI, D. MARZORATI, E. PROFUMO, R. SERAFINO E F. TORCELLINI  
*Servizio per la Diagnosi e lo Studio dei Disturbi dell'Apprendimento*  
 U.O.N.P.I.A. Azienda Ospedale San Paolo – Milano  
 enrico.profumo@fastwebnet.it

La presenza della discalculia evolutiva in soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado è stata studiata all'interno di un campione di 119 soggetti visitati presso il Servizio per la Diagnosi dei Disturbi dell'Apprendimento della UONPIA dell'Azienda Ospedale San Paolo di Milano, e per i quali è stata emessa diagnosi di DSA.

A tutti i soggetti è stata somministrata una "Batteria per la diagnosi della discalculia evolutiva" predisposta dal servizio e validata con un gruppo di controllo di 150 soggetti frequentanti il terzo anno della scuola secondaria di secondo grado (Licei, ITIS, Avviamenti Professionali). La modellistica neuropsicologica di riferimento è il modello "del triplice codice". Agli stessi soggetti è stata somministrata una batteria di prove di lettura e di scrittura atta a rilevare la presenza di disturbi dislessici evolutivi e disortografici evolutivi. Ai fini diagnostici sono stati rispettati i criteri di inclusione indicati dalla "Consensus Conference sulle linee guida per la diagnosi dei DSA".

Nello specifico sono stati diagnosticati discalculici i soggetti che avevano prestazioni < -2 d.s. in rapidità e/o in correttezza in uno, o in più di uno, degli ambiti del modello utilizzato (transcodifica, calcolo a mente, calcolo scritto, ambito analogico).

Tra i soggetti rientranti nei criteri di inclusione della discalculia evolutiva il presente lavoro studia:

- a) quanti rientrano anche nei criteri di inclusione della dislessia e della disortografia evolutiva
- b) quanti rientrano nei criteri di inclusione solo per il disturbo del calcolo
- c) quanti tra questi ultimi presentano un disturbo "puro". Ai fini dell'individuazione di soggetti "puri" sono stati rigidamente esclusi i soggetti che, pur non rientrando nei criteri di inclusione della dislessia, hanno prestazioni di lettura di livello borderline o, pur presentando prestazioni in norma, hanno segni pregressi di difficoltà in questo ambito, emersi dalle informazioni anamnestiche.

I dati sono stati confrontati anche con quanto rilevato con la stessa metodologia in un campione di 311 soggetti del secondo ciclo delle elementari e di 176 soggetti della scuola secondaria di primo grado, tutti visitati dallo stesso servizio con diagnosi di DSA.

I dati raccolti evidenziano:

- Il 38,46 % del campione studiato rientra nei criteri di inclusione della discalculia.
- Si evidenzia elevata comorbidità tra discalculia, dislessia, disortografia, (19% del campione è positivo per tutti i DSA).
- Confrontata con i soggetti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado tale comorbidità ha effetto "ordine di scuola"; significativamente maggiore

nelle classi inferiori (33% nella scuola primaria; 30% nella scuola secondaria di primo grado).

- All'interno del gruppo studiato i soggetti con disturbi della lingua scritta (85,57%) sono significativamente più numerosi di quelli con disturbo del calcolo (38,46).
- All'interno del gruppo studiato i soggetti che rientrano nei criteri *solo* per il disturbo del calcolo sono il 14%.
- Se si tengono in considerazione i soggetti di tutti gli ordini di scuola (591) i soggetti che rientrano *solo* nei criteri del disturbo del calcolo sono 65 (10,99%), ma di essi presentano un disturbo "puro" solo 14 (2,3%).

Ai fini dell'individuazione di una possibile specificità del quadro discalculico "puro", verranno studiate la rapidità e la correttezza delle risposte date ai vari item della relativa batteria.

### A.3

## Analisi delle funzioni esecutive di *shifting*, *updating* e inibizione e relazioni con l'apprendimento aritmetico

ANTONELLA D'AMICO, CLAUDIA LIPARI E ROSSANA LA PORTA

*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo*  
adamico@unipa.it

In diversi studi si sono riscontrate associazioni tra le funzioni esecutive di *shifting* (Bull e Sherif, 2001; D'Amico e Guarnera, 2005), *updating* (Passolunghi e Pazzaglia, 2005) ed apprendimento matematico, mentre meno consistenti sono i risultati degli studi che hanno esaminato i processi inibitori (Passolunghi e Siegel, 2001; Censabella & Noel, 2008). Il presente studio mira quindi ad esaminare le associazioni tra varie abilità matematiche quali il calcolo scritto, la conoscenza numerica ed il recupero di fatti aritmetici, e le funzioni esecutive di *shifting*, inibizione e *updating*. I processi di inibizione vengono esaminati negli aspetti automatici e controllati, per informazioni esogene ed endogene.

Hanno preso parte alla ricerca 110 bambini di IV elementare. I processi di *shifting* sono stati misurati mediante le prove di alternanza lettere/numeri e colore/numero. Il processo di *updating* è stato misurato mediante l'*Updating task* di Palladino et al. (2001). L'inibizione controllata di informazione endogena è stata misurata calcolando gli errori di intrusione nell'*Updating task*, mentre l'inibizione controllata di materiale esogeno e l'inibizione automatica di materiale endogeno sono state rispettivamente misurate utilizzando i compiti di *Stroop* e di *Negative Priming*.

I risultati hanno parzialmente confermato quanto ottenuto in studi precedenti, evidenziando un'associazione tra punteggi nello *shifting* e misure di calcolo scritto, conoscenza numerica e fatti aritmetici, nonché tra *updating*, conoscenza numerica e fatti aritmetici. Relazioni significative emergono tra alcune misure di intrusione e la conoscenza numerica, e tra i punteggi di sensibilità allo *Stroop* e le abilità nei fatti aritmetici, indicando che bambini con buone performance nel calcolo mentale presentano maggiore sensibilità all'interferenza. Al contrario, i punteggi al *Negative Priming* non mostrano alcuna associazione con le abilità aritmetiche. Una serie di analisi della regressione con metodo *stepwise* hanno consentito di determinare che lo *shifting* è l'unico predittore del

calcolo scritto e della conoscenza numerica, mentre *shifting* e sensibilità allo *Stroop* sono entrambi significativi predittori del recupero dei fatti aritmetici.

- Bull R., Scerif G. (2001), *Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory*, "Developmental Neuropsychology", 19(3), pp. 273-293.
- Censabella S., Noël M.P. (2008), *The Inhibition Capacities of Children with Mathematical Disabilities*, "Child Neuropsychology", 14(1), pp. 1-20.
- D'Amico A., Guarnera M. (2005), *Exploring working memory in children with low arithmetical achievement*, "Learning and Individual Differences", 15(3), pp. 189-202.
- Palladino P., Cornoldi C., De Beni R. e Pazzaglia F. (2001), *Working memory and updating processes in reading comprehension*, "Memory & Cognition", 29, pp. 344-354.
- Passolunghi M.C., Pazzaglia F. (2005), *A comparison of updating processes in children good or poor in arithmetic word problem-solving*, "Learning and Individual Differences", 15, pp. 257-269.
- Passolunghi M.C., Siegel L.S. (2001), *Short-term memory, working memory and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving*, "Journal of Experimental Child Psychology", 80, pp. 44-57.

## A.4

### L'evoluzione della discalculia evolutiva: analisi longitudinale di alcuni casi

CHIARA DE CANDIA, DORIANA BINOTTO E PATRIZIO E. TRESSOLDI\*\*

\*AREP-Onlus Associazione Riabilitativa Ente Privato, Villorba (Treviso);

\*\*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova  
chiaradecandia@libero.it

Questo lavoro presenta l'analisi di alcuni casi singoli di discalculia evolutiva. Vengono analizzate tre tipologie di dati:

1. valutazioni pre e post senza trattamento  
(per verificare l'evoluzione del disturbo senza l'intervento riabilitativo con normale esposizione agli apprendimenti scolastici)
2. valutazioni pre e post con trattamento  
(per effettuare un confronto con i dati già raccolti nello studio di De Candia C., Bellio F. e Tressoldi P.E. *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, "Saggi, Child Development & Disabilities", XXXIII 1/2007, pp. 11-22.)
3. follow up post trattamento  
(per verificare la stabilità nel tempo dei risultati raggiunti in seguito al trattamento).

Partecipanti: cinque casi nella valutazione pre-post senza trattamento, tre nella valutazione dell'effetto del trattamento, tre nel follow up.

L'inclusione nel campione è stata effettuata comprendendo prestazioni che si collocano al di sotto del 10° percentile nel calcolo scritto o nel calcolo a mente, nel parametro di correttezza o in quello di rapidità. Gli strumenti di valutazione utilizzati sono il test ABCA (Lucangeli, Tressoldi, Fiore) e il test AC-MT (Lucangeli, Cornoldi, Bellina). Il trattamento è stato effettuato con diversi materiali cartacei e software.

Ad un'analisi specifica dei tre gruppi evidenziamo:

Gruppo confronto senza trattamento: i quadri peggiorano senza un intervento specifico, il peggioramento appare più marcato a livello di velocità.

Gruppo con trattamento: i quadri evidenziano omogenei miglioramenti a livello di correttezza, stabile il parametro di velocità.

Gruppo follow-up: i quadri sono difficilmente confrontabili a causa delle caratteristiche degli strumenti, dell'esiguo numero di soggetti e del lungo tempo intercorso tra la valutazione post e il controllo.

In conclusione ci sembra di poter affermare in primo luogo che sia presente un effetto trattamento non imputabile a crescita evolutiva spontanea, in secondo luogo che le caratteristiche del recupero riscontrato sono analoghe a quelle rilevate nel nostro precedente studio (De Candia C., Bellio F. e Tressoldi P.E. *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, "Saggi Child Development & Disabilities", XXXIII 1/2007 pp. 11-22) in cui si evidenziava un miglioramento nella correttezza ma non nella rapidità, in terzo luogo si riporta la necessità di strumenti di agile somministrazione che mantengano la stessa struttura nelle diverse fasce di età in modo da poter effettuare dei confronti più completi.

A livello di implicazioni cliniche sembra importante evidenziare che il trattamento delle abilità di calcolo porta a dei recuperi nelle stesse competenze che non sono verificati in assenza di intervento.

Butterworth B. (2005), *The development of arithmetical abilities*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 46(1), pp. 3-18.

Cornoldi C., Lucangeli D. e Bellina M. (2001), *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo*, Trento, Erickson.

De Candia C., Bellio F. e Tressoldi P.E. (2007), *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, Saggi Child Development & Disabilities XXXIII, 1/2007, pp. 11-22.

*Linee Guida sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento della Consensus Conference*. (2006)

Lucangeli D., De Candia C. e Poli S. (2003), *Intelligenza numerica*, Trento, Erickson.

Lucangeli D., Tressoldi P.E., Fiore C. (1998), *ABCA. Test delle abilità di calcolo matematico*, Trento, Erickson.

## A.5

### La comprensione dei numeri razionali nella scuola media inferiore

CHIARA DELFANTE E SERGIO MORRA

*Università di Genova*  
*morra@nous.unige.it*

Come gli insegnanti di matematica possono testimoniare, rabbia e frustrazione sono sentimenti facilmente riscontrabili quando si parla di frazioni. In letteratura molti studi hanno riportato queste difficoltà nei bambini e suggerito diverse modalità di insegnamento (e.g., Fuson, 2005). Case (1992; Case & Okamoto, 1996) suggerisce come la nozione di "struttura concettuale centrale" per il numero sia il fulcro della comprensione concettuale e dell'abilità di ragionamento in matematica.

Questo studio esamina il ruolo, nella cognizione matematica, della memoria di lavoro come una risorsa dominio-generale basata su processi attentivi (Pascual-Leone,



1987), e di altri fattori quali le funzioni esecutive. Abbiamo adattato per la scuola media italiana un curriculum per la comprensione del numero razionale (Moss & Case, 1999), focalizzato sulle differenti forme della rappresentazione numerica e sui diversi significati dei numeri razionali nell'esperienza reale. Il curriculum è stato inoltre integrato con attività di insegnamento delle proporzioni basate sull'Apprehending Zone Model (Fuson & Abrahamson, 2005).

Hanno partecipato allo studio due prime e due seconde medie per un totale di 92 bambini. Nella prima fase a tutti i soggetti sono stati somministrati i seguenti test: MAT-2 di abilità matematica, il Rational Number Test (Moss & Case, 1999), e diversi test di M-capacity e altri aspetti di working memory e funzioni esecutive (FIT, Mr. Cucumber, Listening Span, span di cifre e di parole avanti e indietro, Trail Test). Nella seconda fase è stato svolto nel gruppo sperimentale, composto da una prima e da una seconda, il curriculum per l'insegnamento del numero razionale, mentre nelle altre classi il programma è stato svolto nella maniera usuale dai loro insegnanti. Nella terza fase saranno somministrati nuovamente tutti i test, per capire come il nuovo curriculum possa aiutare i bambini nell'apprendimento del numero razionale e come la M capacity e altri fattori cognitivi interagiscano col curriculum rispetto all'apprendimento dei concetti matematici nel bambino.

I primi risultati (dalla prima fase) mostrano una correlazione positiva tra la M capacity e la performance matematica, specialmente per quanto riguarda 3 scale: l'intercambiabilità della rappresentazione, che si riferisce alla capacità di muoversi tra diverse rappresentazioni dei numeri razionali: percentuali, frazioni e numeri decimali ( $r = .347$ ,  $p < .01$ ), la capacità di calcolo non-standard, che riguarda la soluzione di problemi diretti e inversi che coinvolgono percentuali, frazioni e numeri decimali ( $r = .471$ ,  $p < .01$ ) e la capacità di confrontarsi con stimoli distraenti ( $r = .435$ ,  $p < .01$ ).

## A.6

### Gli errori in compiti di ragionamento logico-matematico. Correzione e comprensione

CHIARA DEPRÀ, PALMA ROBERTA CORCELLA,  
CATERINA FIORILLI E OTTAVIA ALBANESE

*Università degli Studi Milano Bicocca – Facoltà di Scienze della Formazione  
chiarad\_84@hotmail.com*

Un momento importante del processo di apprendimento-insegnamento è quello della correzione degli errori e della valutazione. Alla comparsa dell'errore commesso dall'alunno si instaura un processo di correzione che ha come obiettivo la costruzione della risposta corretta. L'interazione verbale tra insegnante ed alunni durante la correzione degli errori costituisce un terreno interessante per l'analisi delle strategie conversazionali più efficaci nel garantire non solo la partecipazione degli alunni alla costruzione della risposta corretta ma anche nel favorire la comprensione dello stesso. La nostra ricerca ha come obiettivo l'analisi delle strategie interattive tra alunno ed insegnanti efficaci per la comprensione dell'errore. Il gruppo sperimentale è composto dagli alunni appartenenti a 3 terze della scuola primaria e le rispettive insegnanti. Le modalità di correzione dei problemi matematici sono state video-registrate e successivamente deco-

dificate utilizzando le griglie presenti nel *programma DAP* (Discorso Apprendimento, Ed. Infantiae.Org, Roma) che fonda le sue basi sul presupposto che in classe le interazioni avvengono attraverso la conversazione tra alunni e insegnanti dove gli apprendimenti trovano, nelle pratiche discorsive, lo strumento e il contesto in cui i saperi e le competenze sono co-costruiti da tutti i partecipanti. La conversazione, quindi, apre una finestra sulle pratiche educative e permette di rintracciare in esse le modalità attraverso cui un insegnante costruisce, con i propri alunni, le condizioni per un apprendimento e insegnamento efficaci. Risulta infine molto interessante il confronto svolto tra le modalità di correzione degli errori da parte delle insegnati in compiti di ragionamento logico matematico e di comprensione del testo scritto.

## A.7 Fondamenti cognitivi della rappresentazione degli spazi geometrici

DANIELA LUCANGELI\*, IRENE C. MAMMARELLA^  
E GIOVANNA MIELE\*

\*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione;  
^Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova  
daniela.lucangeli@unipd.it

L'apprendimento ed il riconoscimento delle figure geometriche è un campo poco studiato in psicologia. Nel presente studio si è partiti dalle conoscenze riguardanti lo sviluppo percettivo (Potter, 1966; Gibson & Gibson, 1979, 1982) e la didattica sulla geometria (D'Amore 1999, 2001, 2006; D'Amore e Sbaragli 2005; Sbaragli 2005) per arrivare a costruire delle prove per la valutazione della rappresentazione delle forme geometriche in bambini della scuola dell'infanzia e della prima classe della scuola primaria. Tali prove hanno permesso di evidenziare come i bambini sviluppano conoscenze relative al riconoscimento ed alla denominazione delle figure, alla classificazione delle stesse ed alle differenze che intercorrono tra figure piane.

I risultati dimostrano che non sempre i bambini che affermano di conoscere una figura ne conoscono anche il nome. In particolare, i bambini di tutte le età sembrano conoscere di più il quadrato e in misura minore il rombo. Inoltre, con l'ingresso nella scuola primaria si osservano un maggior numero di errori. Infatti, a partire dai 6 anni, pur dimostrando di conoscere il quadrato più di tutte le altre figure, forte è la tendenza dei bambini a non riconoscere il quadrato se posto in posizione "non canonica".

## A.8

### Prevalenza e comorbidità delle difficoltà di calcolo alla fine del 3° anno della scuola primaria

CHIARA LUONI, ELISABETTA CASTIGLIONI, INGRID SANTORO, ALESSANDRA MARTIGNONI,  
UMBERTO BALOTTIN E CRISTIANO TERMINE

*Unità di Neuropsichiatria Infantile – Università degli Studi dell'Insubria – Varese*  
*chiara.luoni@gmail.com*

Il disturbo evolutivo specifico dell'apprendimento del calcolo è tuttora poco studiato, in termini di prevalenza e comorbidità.

In una coorte non clinica di 388 bambini al termine della III elementare sono state valutate mediante prove standardizzate le abilità di lettura, scrittura e calcolo.

Risultati: 36 bambini (9,5%) ottengono alla BDE un quoziente di numero e calcolo < 70; in 11 casi (2,5%) è la sola difficoltà presente, mentre nei restanti casi è associata a dislessia e/o disortografia. I bambini con discalculia isolata presentano rispetto ai controlli sani minor rapidità di lettura nel brano (ma non nelle liste), minor correttezza sia nella lettura che nella scrittura, e minori abilità di comprensione. La bassa scolarità materna aumenta il rischio di riscontrare difficoltà di calcolo (OR=3,06, p=0,002).

La prevalenza della discalculia evolutiva nella nostra coorte (9,5%) è significativamente superiore rispetto a quanto riportato in letteratura (3-6%). Il follow-up della coorte nel tempo permetterà di distinguere i ritardi di acquisizione dai disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento. Inoltre, anche quando presente in forma isolata, nei bambini con discalculia si evidenziano fragilità nell'ambito della lettura e della scrittura.

Koumoula A., Tsironi V., Stamouli V., Bardani I., von Aster M. et al. (2004), *An epidemiological study of number processing and mental calculation in greek schoolchildren*, "Journal of Learning Disabilities", 37(5), pp. 377-388.

Shalev R.S., Auerbach J., Manor O., Gross-Tsur V. (2000), *Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis*, "European Child & Adolescent Psychiatry", 9, pp. 58-64.

## A.9

### Ricomincio da 3: dalla valutazione delle conoscenze numeriche all'intervento riabilitativo in una bambina con FIL

SERGIO MELOGNO, ELEONORA CARNEVALE, MARGHERITA ORSOLINI E VALERIA TOSI

*Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*  
*sergiomelogno@tiscali.it*

La capacità di contare per determinare la numerosità (Gelman e Gallistel, 1978) richiede di integrare sia varie abilità connesse all'enumerazione e alla sua coordinazione con l'indicazione, sia una comprensione concettuale del principio della cardinalità. Dal punto di vista concettuale, il conteggio si perfeziona anche grazie ad altre acquisizioni ad emergenza più tardiva. Un conteggio maturo, e con esso il concetto di "numerosità" nel senso più pieno, si osserva allora quando vengono integrati anche due ulteriori principi: cambiando l'elemento di partenza del conteggio non si modifica il valore cardinale

dell'insieme contato; si possono contare entità qualsiasi purché distinte. Non è ancora chiaro in che misura le abilità sottostanti al conteggio contribuiscano a determinare alcuni profili di sviluppo atipico delle conoscenze numeriche (Geary, 2003; Butterworth, 2005).

In questo lavoro esploriamo le difficoltà relative al conteggio nella bambina V., di 7 anni e 9 mesi, con Funzionamento Intellettivo Limite (FIL). Abbiamo approfondito la valutazione delle competenze aritmetiche utilizzando il test BIN (Molin, Poli e Lucangeli, 2007) in cui la bambina ottiene un punteggio totale "sufficiente" (per la fascia 73-78 mesi), ma con un profilo disomogeneo dove i processi pre-sintattici sembrano particolarmente carenti. Abbiamo poi analizzato l'uso delle conoscenze numeriche di V. in una serie di compiti con i quali si è dato avvio a una fase esplorativa dell'intervento riabilitativo durato tre mesi con sedute settimanali di due ore. Le attività aritmetiche (di 15-20 minuti in ogni sessione), proposte mediante una modalità ludica ed interattiva, hanno messo in evidenza le difficoltà di V. ad integrare i principi del conteggio così come la non comprensione che contare è un modo per stabilire la numerosità di un insieme. Abbiamo sollecitato l'integrazione delle abilità del conteggio, che era instabile per problemi di coordinazione tra *pointing* ed enumerazione, di controllo inibitorio e di memoria di lavoro, e la costruzione della rappresentazione semantica dei numeri. Nel corso delle sedute, nonostante la resistenza alla modificabilità cognitiva, si sono osservati alcuni importanti sviluppi concettuali come l'emergenza del ricorso al conteggio quale strumento cognitivo per determinare la numerosità di un insieme ma anche l'utilità di sfruttare altre vie per potenziare gli aspetti semantici. Il caso evidenzia come affiancando ai test psicometrici le osservazioni delle strategie cognitive e delle competenze utilizzate da un bambino nel corso di attività riabilitative, si possano ottenere descrizioni più articolate di un disturbo. Vengono infatti messe in luce quelle condizioni che promuovono oppure ostacolano la costruzione e l'automatizzazione delle abilità e il consolidamento di nuove conoscenze, consentendo di definire meglio le linee dell'intervento riabilitativo.

Butterworth B. (2005), *The development of arithmetical abilities*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 46, pp. 3-18.

Geary D.C. (2005), *Role of cognitive theory in the study of learning disability in mathematics*, "Journal of Learning Disabilities", 38, pp. 305-307.

Gelman R., Gallistel C.R. (1978), *The Child Understanding of Number*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Molin A., Poli S., Lucangeli D. (2007), *Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni*, Trento, Erickson.

## A.10

## Gli effetti dell'automonitoraggio sull'incremento della performance nella risoluzione di problemi aritmetici in bambini della scuola primaria

MARTINA NANI, MARGHERITA BONFATTI SABBIONI,  
GIOVANNI MICHELINI E MARINA PINELLI

*Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma  
martinanani@freemail.it*

L'automonitoraggio è una tecnica che rende gli studenti direttamente responsabili della valutazione del proprio comportamento mediante l'auto-osservazione delle proprie performance (attentive o accademiche) e l'auto-registrazione o rappresentazione grafica delle stesse. L'auto-rappresentazione aumenta l'efficacia dell'automonitoraggio poiché offre un feedback immediato dei progressi (auto-rinforzo) in grado di predire l'andamento delle successive performance (DiGangi, Maag, Rutherford, 1991). Gli stessi autori descrivono come l'automonitoraggio produca "reactivity", un cambiamento risultato dell'osservazione e della registrazione del proprio comportamento (DiGangi et al., 1993). L'automonitoraggio permette così ai soggetti di diventare responsabili del proprio processo educativo, promuovendo l'iniziativa e l'indipendenza come presupposti del cambiamento in aggiunta alle conoscenze accademiche di base (Rooney, Hallahan, Lloyd, 2001). Il disegno di ricerca ipotizza che l'automonitoraggio incrementi la performance nella risoluzione di problemi aritmetici, il comportamento on-task e modifichi l'autostima e lo stile attributivo potenziando il ruolo esercitato dall'impegno personale; il campione della ricerca è composto da 16 studenti (12 maschi e 4 femmine) del 3° anno della scuola primaria di cui si è valutato sia il livello di risoluzione dei problemi, il comportamento on-task e le variabili meta-cognitive quali lo stile attributivo e l'autostima. L'intervento ha previsto l'automonitoraggio di 30 problemi aritmetici, suddivisi in 15 giornate per una durata complessiva di 5 settimane. I bambini auto-registrano, in seguito ad una correzione collettiva, il punteggio ottenuto in ogni problema; successivamente auto-registrano, mediante il grafico, il risultato giornaliero, per arrivare, al termine della settimana, ad una rappresentazione complessiva dei punteggi ottenuti da tutti i componenti della classe. Dall'analisi dei dati ottenuti con il test di Wilcoxon si evidenzia un netto miglioramento dell'accuratezza nella risoluzione dei problemi ( $Z = -2,803$ ;  $p < .05$ ) e un incremento del numero di problemi tentati e svolti correttamente ( $Z = -2,554$ ;  $p < .05$ ); inoltre vi è una tendenza alla significatività nell'incremento della produttività ( $Z = -1,890$ ;  $p = .059$ ). Non si sono verificati cambiamenti rilevanti nello stile attributivo e nell'autostima, in quanto i bambini hanno dimostrato di possedere delle credenze già strutturate su di sé e sugli avvenimenti che quindi richiedono un intervento meta-cognitivo maggiormente prolungato nel tempo; i valori di attribuzione si collocano nella media rispetto ai dati normativi del campione di riferimento (Ravazzolo, De Beni, Moé, 2005). Non si notano rilevanti modificazioni nell'aumento dei comportamenti on task in quanto la media generale si presenta elevata già prima dell'intervento (incremento da 74,27/100 a 78,64/100). I dati dimostrano il ruolo dell'automonitoraggio nel miglioramento della produttività e dell'accuratezza della performance; i bambini dimostrano inoltre di essere maggiormente consapevoli dei

propri risultati scolastici, elemento importante per una migliore gestione delle competenze e per la ricerca delle strategie più funzionali all'apprendimento.

DiGangi S.A., Maag J.W., Rutherford R.B. (1991), *Self-graphing of on-task behavior: enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance*, "Learning disabilities quarterly".

DiGangi S.A., Maag J.W., Rutherford R.B. (1993), *Effects of self-monitoring and contingent reinforcement on on-task behavior and academic productivity of learning-disabled students: a social validation study*, "Psychology in the school".

Lalli E.P., Shapiro E.S. (1990), *The effects of self-monitoring and contingent reward on sight word acquisition*, "Education and treatment of children".

Ravazzolo C., De Beni R., Moé A. (2005), *Stili attributivi motivazionali*, Trento, Erickson.

Rooney K.J. (2001), *Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom*, "Journal of learning disabilities".

Trammel D.L., Schloss P.J., Alper S. (1994), *Using self-recording, evaluation and graphing to increase completion of homework assignments*, "Journal of learning disabilities".

## A.11

### Difficoltà aritmetiche, memoria e livelli d'ansia

MARIA CHIARA PASSOLUNGI E GIULIA GREGORI

*Università di Trieste, Facoltà di Psicologia  
passolu@units.it*

Numerose ricerche hanno messo in evidenza la relazione forte e significativa tra la memoria, in particolare la memoria di lavoro (MDL), e l'abilità matematica, sia in individui adulti sia in bambini. Più recentemente si è indagato il ruolo dell'ansia nello svolgimento di alcuni compiti aritmetici. Il presente studio esamina la relazione tra abilità di calcolo, abilità di memoria e livelli d'ansia in bambini frequentanti il secondo ciclo della scuola elementare. In questo lavoro sono stati presi in esame due gruppi di bambini che differiscono tra loro nella capacità di calcolo: un gruppo di "non abili" e un gruppo di "abili" nel calcolo. A tali due gruppi sono state somministrate prove computerizzate di memoria di lavoro (visive e verbali, tratte dal test AWMA) con l'obiettivo di verificare una relazione significativa tra abilità matematica e capacità di memoria di lavoro, e una difficoltà generalizzata nella MDL nei bambini non abili nel calcolo. Inoltre, si è analizzata la relazione tra la prestazione matematica e livelli d'ansia. I risultati saranno discussi anche alla luce dello sviluppo di possibili interventi volti al potenziamento delle abilità carenti.

## B. “Neuropsicologia dei DSA”

Presiede Barbara Carretti

Università di Padova

### B.1

#### Aspetti neuropsicologici su pazienti con disturbo dell'apprendimento ed epilessia

ERIKA BIONDI, FABRIZIO LA ROCCA, SERENA MARTORANA, EMANUELA INGAGGIATO E MARIA DONATELLA COCUZZA

U.O. Di Neuropsichiatria Infantile – Dipartimento di Pediatria – Azienda Policlinico-Ospedaliero di Catania  
erikabiondi@alice.it

Per *disturbo non specifico dell'apprendimento* si intende una disabilità ad acquisire nuove conoscenze e competenze non limitata ad uno o più settori specifici delle competenze scolastiche, ma estesa a più settori. Ritardo mentale, livello cognitivo borderline, ADHD, HFA, disturbo d'ansia ed epilessia possono trovarsi in associazione con DNSA. Viene riportata un'elevata incidenza di disturbi cognitivi e comportamentali nei bambini con epilessia, da correlare a molteplici fattori e schematizzabile in tre situazioni: 1) sono entrambi la conseguenza dello stesso danno cerebrale; 2) l'epilessia può indurre un danno che secondariamente provoca un DSNA; 3) l'epilessia compromette l'apprendimento inducendo un'interruzione episodica dell'attività neuronale ed interferendo episodicamente sulle funzioni cognitive. Scopo dello studio è valutare in bambini epilettici la presenza di un DSNA e di mettere in correlazione i diversi aspetti delle capacità cognitive e delle performance scolastiche con le caratteristiche topografiche (lateralizzazione e sede) delle anomalie EEG.

Sono stati sottoposti a valutazione psicodiagnostica 21 bambini di età compresa tra 7 e 15 anni, affetti da epilessia e giunti alla nostra osservazione per difficoltà scolastiche. Tutti i pazienti sono stati suddivisi, in relazione alla sede ed alla lateralità delle anomalie EEG, in due gruppi. *Gruppo A* – Sede A1: frontale; A2: temporale; A3: occipitale; A4: generalizzate. *Gruppo B* – lateralità – B1: destra; B2: sinistra; B3: generalizzate. Tutti sono stati sottoposti a valutazione del livello cognitivo (WISC-R) e delle abilità scolastiche (Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva – Tressoldi).

Il gruppo con *epilessia del frontale* ha ottenuto valori di QI inferiori e difficoltà di letto-scrittura. I pazienti con *epilessia del temporale* presentano adeguati livelli di QI e prestazioni scolastiche superiori, in particolare nella lettura e scrittura con modalità diretta ed indiretta. Nell'*epilessia occipitale* si rileva un QI nella norma, ma prestazioni accademiche notevolmente inferiori. Il gruppo con *focalità a sinistra* ha ottenuto valori di QI inferiori, ma tuttavia prestazioni scolastiche significativamente migliori nella lettura ed inficiate nella scrittura. Nella *focalità a destra* si rilevano adeguate capacità verbali e tra le abilità scolastiche, scarse capacità di lettura e migliore modalità indiretta di

scrittura. I pazienti con *epilessia generalizzata* presentano adeguati valori di QI ma prestazioni scolastiche particolarmente compromesse in tutti i settori.

La presa in carico del paziente epilettico deve essere globale e tener conto non solo degli aspetti puramente clinici ma anche degli aspetti neuropsicologici. Tutto ciò al fine di effettuare una diagnosi precoce del disturbo dell'apprendimento e mettere in atto gli interventi riabilitativi più adeguati.

## B.2

### Deficit delle componenti grafo-motorie nella scrittura in bambini con e senza DCD, ADHD, Disortografia

MICHELA BOREAN, LAURA BRAVAR, STEFANIA ZOIA, GIULIA PACIULLI, ALDO SKABAR E MARCO CARROZZI

*IRCCS materno-infantile "Burlo Garofolo"*

*Struttura Complessa di Neuropsichiatria Infantile e Neurologia Pediatrica – Trieste  
michela.borean@libero.it*

La Disgrafia è stata riconosciuta come disturbo specifico dell'apprendimento scolastico (Consensus Conference, 2007). Una diagnosi di disgrafia implica l'identificazione di una compromissione in differenti componenti grafo-motorie nella produzione scritta, e dovrebbe essere effettuata valutando l'efficienza del processo (rapidità e scorrevolezza del movimento di scrittura) e la qualità del prodotto (leggibilità e regolarità dello scritto). Tuttavia, il processo diagnostico non appare facile per la scarsità di strumenti psicometrici affidabili: la rapidità di scrittura viene calcolato ad esempio utilizzando le prove di velocità prassica della Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella scuola dell'obbligo (Tressoldi, Cornoldi, 2000); diversamente, un'indice di leggibilità può essere ottenuto solo considerando più parametri in combinazione (ad esempio: Bertelli et al., 2001; Borean et al., 2007). L'obiettivo del presente contributo consiste nell'identificare parametri comuni e distintivi caratterizzanti la scrittura di bambini con difficoltà grafo-motorie, visti presso la Struttura Complessa di Neuropsichiatria infantile e Neurologia Pediatrica dell'IRCCS Burlo Garofolo di Trieste. Si intende considerare una popolazione clinica di circa 40 bambini di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, che presentano gradi diversi di difficoltà negli aspetti grafo-motori della scrittura. Solo un quarto di tale campione presenta un disturbo disgrafico isolato, mentre i restanti casi mostrano una comorbidità con il Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione (DCD) o con un Disturbo dell'attenzione con o senza Iperattività (ADHD) oppure con Disortografia. Ciascun bambino è stato valutato negli aspetti intellettivo, attentivo, di coordinazione motoria e di apprendimento scolastico (lettura, comprensione, calcolo e scrittura). Per quanto riguarda la valutazione delle abilità grafo-motorie nello specifico sono stati utilizzati i seguenti strumenti: test di integrazione visuo-motoria (VMI), prove di velocità prassica (Tressoldi, Cornoldi, 2000) e la checklist del VGM-Post (Borean et al., 2007). I dati saranno discussi in relazione alla possibilità di individuare cadute selettive nei differenti parametri che determinano l'efficienza del processo e la qualità del prodotto scritto, a seconda che si tratti di una disgrafia pura piuttosto che di una disgrafia in comorbidità con altri deficit.



Beery K.E. (1997), *The developmental Test of Visual-Motor Integration*, Cleveland (OH, USA), Modern Curriculum Press. Tr.it. Firenze: *Organizzazioni Speciali*, 2000.

Bertelli B., Bilancia G., Durante D., Porello E., Battistini C., Profumo E. (2001), *Batteria di prove per la valutazione delle componenti grafomotorie della scrittura nei bambini*, "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 2, pp. 223-240.

Borean M., Bravar L., Paciulli G., Accardo A.P., Zoia S. (2007), *Valutazione e trattamento delle componenti grafo-motorie della scrittura*, Congresso Nazionale AIRIPA 2007, Belluno, 19-20 ottobre 2007.

*Consensus Conference sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006; Milano, 26 gennaio 2007; [http://www.airipa.it/disturbi\\_apprendimento/disturbi\\_apprendimento.html](http://www.airipa.it/disturbi_apprendimento/disturbi_apprendimento.html).

Tressoldi P.E., Cornoldi C. (2000), *Manuale della batteria per la valutazione della scrittura e della ortografia in età scolare*, Firenze, O.S.

### B.3

## Variabili neuropsicologiche in un campione in età evolutiva con epilessia occipitale a duplice eziologia

MARCO GUBERNALE E PAOLO BONANNI

I.R.C.C.S. "E. Medea" – La Nostra Famiglia, Conegliano (TV)

[marco.gubernale@cn.lnf.it](mailto:marco.gubernale@cn.lnf.it)

Si approfondisce il solco metodologico di contributi precedenti – tra gli altri, Chilosi et al. 2006 – che documentano labilità funzionali del dominio visuo-percettivo nella popolazione clinica affetta da epilessia occipitale in età evolutiva. Il nostro campione è composto da 8 pazienti con età compresa tra 4.10 e 14.4 (M=10.3), con diagnosi di Epilessia occipitale benigna a esordio precoce in due casi, e da Epilessia occipitale idiopatica fotosensibile negli altri, in terapia farmacologica. L'indagine, che si è svolta durante il ricovero ospedaliero ordinario, ha previsto gli assessment epilettologico e neuropsicologico. Nello specifico della diagnostica neuropsicologica, si è definita una batteria estesa – intelligenza, attenzione, memoria verbale e non verbale, lessico – dotandola di strumenti più specifici per la stima delle funzioni corticali posteriori, come ad esempio il Giudizio di orientamento di linee, il Riconoscimento di volti sconosciuti e i subtest Silhouettes e Object recognition della batteria VOSP, integrando anche l'interpretazione del quoziente Spatial visualization della batteria Leiter-R. Si evidenziano, entro la tipologia clinica fotosensibile, QI integri e punteggi nella norma relativamente alle abilità non verbali globalmente intese, quale il quoziente fattoriale di Organizzazione percettiva delle scale intellettive Wechsler. Spiccano ipofunzionalità selettive di natura visuo-percettiva di entità preclinica o lieve, quali difficoltà nella copia di modelli bi-tridimensionali, nella rievocazione di modelli geometrici complessi, nella sintesi di configurazioni non prototipiche e nella capacità di manipolazione mentale delle immagini, verosimilmente con esiti anche sulla condotta grafomotoria e visuospatiale. Questi reperti psicometrici possono riflettere anomalie funzionali dei processi visuo-percettivi, prodromiche di deficit neuropsicologici più conclamati, come ad esempio i disturbi su base agnosica oppure i disturbi visuospatiali riguardanti la mental imagery.

## B.4 Neuropsicologia clinica dell'adolescenza: performances in prove di FE

MARIA GUGLIOTTA

*Dipartimento dell'Età Evolutiva – Università degli studi di Parma e U.O. di Clinica Pediatrica –  
Azienda Ospedaliero-Universitaria di Parma  
maria.gugliotta@unipr.it*

Le recenti acquisizioni delle neuroscienze mostrano che cervello e cognizione degli adolescenti sono soggette a rapidi cambiamenti e che l'assetto definitivo "adulto" si raggiunge dopo i 20 anni d'età, soprattutto nelle aree frontali e nelle Funzioni Esecutive. Ciò ha indotto alcuni autori italiani a costruire una batteria di valutazione neuropsicologica (BVN 12-18) per individui di età compresa fra 11.7 e 18.11 anni di età (1, 2). In questo lavoro abbiamo confrontato retrospettivamente le performances in prove di FE di adolescenti segnalati per difficoltà scolastiche e di comportamento con quelle del campione normativo della BVN 12-18.

I partecipanti sono complessivamente  $n=57$  ragazzi, inviati presso il servizio di psicologia dell'U.O. di Clinica Pediatrica dell'Università di Parma (età media  $13.97 \pm 2.006$ ). Sub-gruppi del campione dispongono dei punteggi in: Torre di Londra, Elithorn Perceptual Maze Test, Modified Card Sorting Test, Fluenza fonetica e Fluenza categoriale. Il campione normativo è costituito da  $n= 395$  individui normali, reclutati nel centro-nord e sud Italia. I punteggi dei sub-gruppi di pazienti nelle diverse prove sono stati confrontati con quelli dei coetanei del campione normativo (t-Test).

In tutte le prove di FE, i pazienti hanno ottenuto punteggi peggiori dei coetanei sani, differenziandosi significativamente da essi.

I risultati confermano, da un lato, l'utilità di condurre un esame neuropsicologico approfondito anche in adolescenti segnalati per generiche difficoltà scolastiche e di comportamento. Dall'altro lato, indicano una sufficiente capacità discriminante delle prove di FE inserite nella BVN 12-18 in questa fascia d'età.

Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M., Tressoldi P.E., Vio C. (2007), *La valutazione neuropsicologica nella preadolescenza e nell'adolescenza*, Atti XV Congresso Nazionale AIRIPA, Roma 20-21 Ottobre 2006, p. 62.

Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M., Tressoldi P.E., Vio C. (in press), *BVN 12-18, Batteria di valutazione neuropsicologica per l'adolescenza*, Trento, Erickson.

## B.5

## Il contributo dell'analisi degli errori alla comprensione dei processi cognitivi implicati in un test di intelligenza fluida: il caso delle Matrici di Raven – Forma colore

SILVIA PANTALEONE\*, CARMEN BELACCHI\* e CESARE CORNOLDI\*\*

\* Università "Carlo Bo" di Urbino, \*\* Università di Padova  
carmen.belacchi@uniurb.it

La letteratura ha evidenziato che quando vengono date risposte sbagliate in un test di intelligenza o in altri tipi di prove, queste non sono prodotte a caso, ma possono essere utilizzate per inferire processi e strategie impiegati per risolvere il compito e pertanto far emergere differenze tra gruppi diversi e aiutare a comprenderne la ragione. Pertanto accanto ad un uso prettamente psicometrico può essere utile un'analisi qualitativa delle prestazioni per ottenere dalle risposte errate indicatori di erronei processi mentali e quindi valutare più accuratamente la natura delle difficoltà intellettive in diverse tipologie di persone. Nel caso del test CPM Raven, Court e Raven (1998) hanno identificato quattro categorie di errori possibili: Differenze; Inadeguata Individuazione; Ripetizione di una Figura; termine di Correlazione Incompleto. All'interno del progetto di ricerca che ha portato alla definizione di nuove norme per il test nella popolazione italiana (Belacchi et al., in stampa), su un campione di 1108 soggetti (range: 3;5 – 11-6) è stata analizzata la tipologia degli errori effettuati in rapporto ai punteggi ottenuti al test. I risultati hanno evidenziato: una maggior frequenza di errori di Correlazione Incompleta e di Ripetizione Figure rispetto a Differenze e Inadeguata Individuazione; la proporzione di queste ultime categorie di errori diminuisce in modo lineare al crescere dell'età con l'età, mentre le altre due tendono a crescere nei gruppi dei più piccoli, per calare a partire dai 6 anni e mezzo. L'analisi di regressione (metodo stepwise) con variabile dipendente il punteggio totale al test CPM e come variabili indipendenti le proporzioni di errori per ognuna delle 4 categorie ha evidenziato come predittori in modo decrescente gli errori Correlazione Incompleta, Inadeguata Individuazione e Differenze, mentre non è risultata predittiva la categoria degli errori di Ripetizione di una Figura.

## B.6

## Valutazione del buffer episodico con materiale verbale e numerico: studio su un campione di bambini degli ultimi due anni della scuola primaria

EDOARDO VIRGILI E CLAUDIO TONZAR

Istituto di Psicologia, Università di Urbino  
edoardo.virgili@tin.it

Il buffer episodico costituisce una componente della memoria di lavoro proposta solo recentemente (Baddeley, 2000) e ancora poco studiata. Per valutare tale capacità sono state individuate due prove: il *sentence span* (Baddeley e Turk, 2001) e il *sentence repetition* (Alloway et al., 2004); tali prove si compongono di materiale verbale, sono cioè formate da frasi di senso compiuto la cui lunghezza aumenta gradualmente. Non risultano citati in letteratura, invece, specifici test con materiale numerico per valutare il

buffer episodico. In questa ricerca sono state elaborate due prove per valutare il buffer episodico con materiale sia verbale sia numerico. Il test verbale è stato costruito in lingua italiana basandosi sulle caratteristiche del *sentence span* (Baddeley e Turk, 2001). Il test numerico, denominato *sequence span*, è stato realizzato utilizzando delle serie di numeri collegati logicamente. La ricerca condotta si è proposta di perseguire i seguenti obiettivi: a) verificare se le due prove possono costituire misure attendibili della capacità del buffer episodico; b) rilevare se le prestazioni dei soggetti nei due test sono simili; c) analizzare eventuali differenze nelle performance dei soggetti in relazione all'età e al genere sessuale. Il campione al quale sono state somministrate le due prove è composto da 100 bambini (42 femmine e 58 maschi), 50 di quarta e 50 di quinta elementare. L'analisi dei dati ha permesso: 1) di rilevare che le prestazioni dei soggetti differiscono nei due test, anche se tra le due prove esiste una correlazione significativa; 2) di osservare differenze significative nelle prestazioni dei soggetti in relazione all'età e al genere sessuale. Questi risultati sono stati analizzati e discussi alla luce di una serie di recenti evidenze empiriche (Bertelli et al., 2004; Gathercole et al., 2004; Alloway et al., 2006).

Alloway T.P., Gathercole S.E., Willis C., Adams A.M. (2004), *A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children*, "J. Experimental Child Psychology", 87, pp. 85-106.

Alloway T.P., Gathercole S.E., Pickering S.J (2006), *Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory in Children: Are They Separable?*, "Child Development", 77(6), pp. 1698-1716.

Baddeley A.D. (2000), *The episodic buffer: a new component of working memory?*, "Trends in Cognitive Sciences", 4, pp. 417-423.

Baddeley A.D., & Turk D. (2001), *Investigating the episodic buffer*, Paper presented at Working Memory meeting, Pralognan, France.

Bertelli B., Bilancia G., Majorano M., Pettenati P. (2007), *Una batteria per la valutazione della memoria di lavoro in età evolutiva: studio su un campione di bambini italiani fra i 5 e i 12 anni*, "Giornale italiano di psicologia", 4, pp. 941-963.

Gathercole S.E., Pickering S.J., Ambridge B., Wearing H. (2004), *The structure of working memory from 4 to 15 years of age*, "Developmental Psychology", 40 (2), pp. 177-190.

## B.7

### La verifica della percezione visiva stereoscopica

SILVIO MAFFIOLETTI<sup>1</sup>, SIMONE SANTACATERINA<sup>1</sup>, ALESSIO FACCHIN<sup>1</sup>, ANNA NOEMI TRUSSARDI<sup>2,3</sup>,  
ALESSANDRO PERALDO<sup>1</sup>, ANDREA FACOETTI<sup>2,4</sup>, IRENE C. MAMMARELLA<sup>2</sup> E CESARE CORNOLDI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Università degli Studi di Milano Bicocca, <sup>2</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova,

<sup>3</sup>NeuroPsichiatria Infantile, Azienda Ospedaliera di Bergamo, <sup>4</sup>Unità di Psicologia Cognitiva, IRCCS "E. Medea" di Bosisio Parini (Lecco)

[silvio.maffioletti@unimib.it](mailto:silvio.maffioletti@unimib.it)

La valutazione della visione binoculare prevede una sequenza di test che indagano, in modo progressivo, prima la visione simultanea, poi la fusione e infine il senso stereoscopico, che rappresenta la forma più fine della cooperazione binoculare ed è maggiore nell'area centrale di fissazione, dove esiste una più fine capacità discriminativa conseguente all'elevata concentrazione di coni.

La stereopsi, che diminuisce in condizione di bassa luminanza, si affina grazie ai riflessi posturali di fissazione, di accomodazione, di convergenza e allo sviluppo del riflesso di fusione; già nei bambini di 3-4 mesi la stereopsi si evidenzia inequivocabilmente

sia con la tecnica dello sguardo preferenziale che con i potenziali visivi evocati ma il valore massimo di stereocuità viene raggiunto dopo i 6 mesi, quando è paragonabile a quello di una persona adulta.

I test utilizzati per la valutazione della stereopsi sono riconducibili a due tipologie, che indagano livelli di stereopsi differenti: la stereopsi locale e la stereopsi globale. La valutazione della capacità stereoscopica è in grado di evidenziare disfunzioni visive anche di grado lieve; affinché una normale stereocuità possa essere raggiunta, deve infatti necessariamente essere presente un'adeguata qualità anatomo-funzionale (di ordine ottico-rifrattivo, neurale e motorio) dei due occhi.

## B.8

### L'attenzione visiva spaziale nella Sindrome Non Verbale

ANNA NOEMI TRUSSARDI<sup>1,2</sup>, ALESSANDRO PERALDO<sup>4</sup>, ANDREA FACOETTI<sup>1,3</sup>, IRENE MAMMARELLA<sup>1</sup>,  
CESARE CORNOLDI<sup>1</sup>, SILVIO MAFFIOLETTI<sup>4</sup>, SIMONE SANTACATERINA<sup>4</sup> E ALESSIO FACCHIN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, <sup>2</sup>NeuroPsichiatria Infantile, Azienda Ospedaliera di Bergamo, <sup>3</sup>Unità di Psicologia Cognitiva, IRCCS "E. Medea" di Bosisio Parini (Lecco),

<sup>4</sup>Università degli Studi di Milano Bicocca  
annanoemi.trussardi@unipd.it

La sindrome non-verbale (SNV) è un disturbo neuroevolutivo caratterizzato da difficoltà di natura visuo-spaziale in presenza di adeguate abilità linguistiche e verbali. Diversi studi confermano che la memoria visuo-spaziale a breve termine e di lavoro risulta essere compromessa nei bambini con SNV. Un'ipotesi interpretativa del disturbo nella memoria visuo-spaziale prevede che tale disfunzione possa, in parte, originare da una alterazione dei meccanismi di orientamento dell'attenzione alle diverse posizioni spaziali. Nel presente studio 10 bambini con SNV sono stati confrontati ad un gruppo di controllo (con normale sviluppo delle abilità visuo-spaziali) in un compito di orientamento implicito dell'attenzione visiva (Posner, 1980). I nostri risultati forniscono una parziale conferma all'ipotesi sperimentale secondo la quale un deficit della memoria visuo-spaziale possa essere associato anche ad un deficit dell'attenzione visuo-spaziale. Precisamente, i bambini con SNV, diversamente dai controlli, non sembrano mostrare il tipico effetto di inibizione di ritorno (IOR), che permetterebbe di inibire le posizioni spaziali precedentemente esplorate, migliorando la codifica delle diverse posizioni spaziali degli stimoli, ed influenzando il recupero dalla memoria visuo-spaziale a breve termine.

## B.9

### La memoria di lavoro visuospatiale nel disturbo dell'apprendimento non-verbale

IRENE C. MAMMARELLA<sup>1</sup>, CESARE CORNOLDI<sup>1</sup>, ANNA NOEMI TRUSSARDI<sup>1,2</sup>, ALESSANDRO PERALDO<sup>4</sup>,  
ANDREA FACOETTI<sup>1,3</sup> SILVIO MAFFIOLETTI<sup>4</sup>, SIMONE SANTACATERINA<sup>4</sup> E ALESSIO FACCHIN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, <sup>2</sup>NeuroPsichiatria Infantile, Azienda Ospedaliera di  
Bergamo, <sup>3</sup>Unità di Psicologia Cognitiva, IRCCS "E. Medea" di Bosisio Parini (Lecco),

<sup>4</sup>Università degli Studi di Milano Bicocca  
irene.mammarella@unipd.it

Il Disturbo dell'Apprendimento di tipo Non-Verbale (DANV; Rourke, 1995), è caratterizzato da una discrepanza tra abilità verbali, preservate, e abilità spaziali, deficitarie.

La presente ricerca indaga le capacità optometriche, di attenzione e di memoria di lavoro visuospatiale in bambini con diagnosi di DANV e controlli testati nelle scuole e appaiati per età e livello di QI verbale. Nel presente contributo saranno nello specifico presentate le cadute in compiti di memoria. La memoria di lavoro visuospatiale è stata indagata attraverso tre subtest tratti dalla batteria BVS (Mammarella et al., 2008). I risultati hanno dimostrato delle prestazioni peggiori in tutti e tre i compiti di memoria di lavoro visuospatiale nei bambini con DANV rispetto ai controlli. La ricerca dimostra pertanto l'utilità dell'analisi della memoria di lavoro visuospatiale in questa categoria di soggetti. La discussione dei risultati terrà conto della relazione tra prove optometriche, attentive e di memoria.

## C. “Screening in età prescolare”

Presiede Serafino Buono  
IRCCS Oasi di Troina – Università di Catania

### C.1

#### Il mondo delle forme. L'evoluzione delle abilità geometriche dai 5 ai 6 anni: un contributo di ricerca

I.M.C. BASCHENIS, M.C. ARIENTA, N. CIUFFI, V. MILANESI E D. LUCANGELI  
*Master in Psicopatologia dell'Apprendimento – Università di Padova*  
milanesi16@interfree.it

Lo scopo di questa ricerca è contribuire all'ampliamento delle conoscenze nell'ambito della geometria, in relazione alla scarsità di letteratura di cui attualmente disponiamo. Ci si sofferma in particolare sull'evoluzione del riconoscimento e sulla nominalizzazione di alcune figure geometriche (quadrato, rettangolo, triangolo, rombo) dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo anno di scuola primaria. Si indagano a livello esplorativo i criteri che i bambini prendono in considerazione per classificare e differenziare le figure geometriche. Inoltre, si approfondisce il riconoscimento delle stesse, inserite in contesti più complessi (come possono essere dei disegni).

Sono state svolte anche delle videoregistrazioni con lo scopo di meglio analizzare le prestazioni dei bambini.

Hanno partecipato alla ricerca 68 bambini di cinque anni frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e 72 bambini frequentanti la classe prima della scuola primaria (sei anni), provenienti da scuole del Piemonte, della Lombardia, della Toscana e della Puglia, per un totale di 140 soggetti esaminati. Di essi 79 sono maschi (56,4%) e 61 femmine (43,6%).

Vengono presentati e discussi i risultati ottenuti.

### C.2

#### “So quello che pensi”: il ruolo della teoria della mente nel passaggio alla scuola primaria

MARCELLA CAPUTI, SERENA LECCE E ADRIANO PAGNIN  
*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Pavia*  
marcella.caputi@unipv.it

L'adattamento scolastico costituisce uno dei fattori più rilevanti per il benessere emotivo del bambino e per il suo successo scolastico (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Questa ricerca longitudinale si propone di indagare il ruolo che la teoria della mente

(ToM), valutata in età prescolare (T1), ha nel favorire una buona transizione al primo anno della scuola primaria (T2).

Partecipanti: 76 bambini (41 M e 35 F) reclutati attraverso le scuole dell'infanzia. Età media a T1: 68.29 mesi (DS = 3.44); a T2: 78.27 mesi (DS = 2.82).

Procedure e strumenti: I soggetti sono stati testati durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia (T1) e, un anno dopo, durante il primo anno di scuola primaria (T2). A T1 e a T2 sono stati somministrate una prova di vocabolario e una batteria di compiti di ToM. Gli insegnanti hanno valutato la competenza sociale (sia a T1 che a T2) e l'adattamento scolastico (solo a T2) dei bambini.

Sono state riscontrate associazioni significative tra la ToM a T1 e il livello di adattamento durante il primo anno di scuola primaria ( $r(76) = .28, p < .05$ ). Inoltre, un'analisi condotta col modello di mediazione di Baron e Kenny (1986) mostra che la competenza sociale a T1 media la relazione tra ToM a T1 e successivo adattamento.

La capacità di "pensare ai pensieri" degli altri sembra avere un'importante ricaduta sullo sviluppo delle competenze necessarie al passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria.

Baron R.M., Kenny D.A. (1986), *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations*, "Journal of Personality and Social Psychology", 51, pp. 1173-1182.

Buhs E.S., Ladd G.W., & Herald S.L. (2006), *Peer Exclusion and Victimization: Processes that Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement?*, "Journal of Educational Psychology", 98, pp. 1-13.

### C.3

## Progetto per l'individuazione precoce degli alunni a rischio di difficoltà di apprendimento alla scuola dell'infanzia: confronto tra bambini italiani e stranieri

FRANCESCA CONCATO E ANNA CHIARA BENINCA

*Azienda U.L.S.S. 5 Ovest Vicentino – Arzignano (VI)*

*francesca.concato@ulss5.it*

Il contributo presenta l'attività progettuale preventiva realizzata dal Servizio per l'Età Evolutiva riguardante l'individuazione da parte degli insegnanti dei bambini stranieri come alunni in difficoltà già all'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia, specificamente negli ambiti linguistici e di comportamento.

Partecipanti: campione di 600 bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'Infanzia di cui 150 stranieri

Procedure e strumenti: somministrazione e analisi risultati Questionario Osservativo IPDA

La percentuale di bambini stranieri rientranti nella fascia a rischio sul totale dei bambini stranieri screenati è superiore al 50%, mentre la stessa percentuale per i bambini italiani è del 15%. Si registra una disomogeneità dei risultati tra le diverse aree misurate dallo strumento.

Vengono discussi i risultati soprattutto relativamente alle conseguenze relative al passaggio alla scuola primaria.



- Cornoldi C. e Colpo G. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi C. e Gruppo MT (1992), *PRCR-2, Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Marineddu M., Duca V., Cornoldi C. (2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, "Difficoltà di apprendimento", 12, n. 1, pp. 11-32.
- Pedrabissi L. e Santinello M. (a cura di) (1992), *L'analisi dei prerequisiti*, Pordenone, Erip.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R. (1999), *Identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento nella scuola materna: Il questionario IPDA*, "Difficoltà di apprendimento", 4, n. 4, pp. 599-607.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2002), *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (IPDA)*, Trento, Erickson.
- Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R. (2002), *Programma IPDA – Dall'identificazione precoce all'intervento per prevenire le difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.

## C.4

### Aggiornamento ed ampliamento delle norme del Questionario Osservativo IPDA (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi e Tressoldi, 2002) per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Osservazioni e riflessioni sulla base di alcuni anni di applicazione di questo strumento

PALMA ROBERTA CORCELLA \*, ALESSANDRA TERRENI<sup>o</sup> E MARIA LUCINA TRETTI<sup>^</sup>

\*Facoltà di Scienze della formazione – Università degli Studi di Milano Bicocca;

<sup>o</sup> Poliambulatorio Aristeia – Legnano (MI); <sup>^</sup> Studio di Psicologia dell'Apprendimento – Padova, Facoltà di Psicologia – Università degli Studi di Padova  
p.corcella@campus.unimib.it

L'applicazione del Questionario Osservativo IPDA (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi e Tressoldi, 2002), nonché della Batteria per l'approfondimento e delle indicazioni di Intervento per il potenziamento sui prerequisiti dell'apprendimento scolastico, contenute nei Materiali IPDA (Tretti Terreni e Corcella, 2002) per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento, rispondono, nelle modalità e negli obiettivi, alle raccomandazioni cliniche espresse dalla recente Consensus Conference (2007) in relazione alla rilevazione di segni precoci come possibili indicatori di rischio di successivo sviluppo di DSA.

L'intero "Percorso" IPDA consente infatti di effettuare, nell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, uno *screening* iniziale dei bambini a rischio mediante l'utilizzo da parte degli insegnanti del Questionario Osservativo IPDA. Con tali bambini viene poi effettuata, da parte di uno psicologo o di altro operatore della salute con competenze adeguate, una valutazione approfondita dello stato di sviluppo dei prerequisiti agli apprendimenti scolastici per stilare un profilo a partire dal quale realizzare, nella rimanente parte dell'anno scolastico, attività didattiche-pedagogiche mirate al rafforzamento di tali prerequisiti.

Per attenersi anche alle indicazioni generali della Consensus Conference sulle caratteristiche degli strumenti di valutazione, oltre ai buoni indici di validità e affidabilità delle misure già verificati e pubblicati con lo strumento, sono stati raccolti negli anni seguenti altri dati su un ampio campione di soggetti, per poter disporre di una taratura

aggiornata e sempre rappresentativa della popolazione di riferimento. La taratura aggiornata mantiene valori normativi pressoché invariati.

Oltre ai dati normativi, vengono presentate anche alcune osservazioni e riflessioni, derivate dall'utilizzo dello strumento per ormai diversi anni, riguardo alle prestazioni dei bambini nelle diverse aree di competenza testate ed ai possibili ambiti di applicazione.

## C.5

### **Funzioni esecutive e pre-requisiti scolastici: uno studio esplorativo nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia**

VALENTINA DE FRANCHIS E MARIA CARMEN USAI

*Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università degli Studi di Genova  
valentina.defranchis@unige.it*

Nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria lo sviluppo è caratterizzato da un particolare stadio che consente al bambino di affrontare e trarre beneficio dalle esperienze educative e didattiche: Blair (2002) ha introdotto il concetto di "school readiness" per indicare questa caratteristica fase dello sviluppo. L'obiettivo del presente lavoro è di esaminare il ruolo dell'autoregolazione nelle sue diverse componenti cognitive, comportamentali ed emozionali nella fase di acquisizione dei pre-requisiti scolastici. Circa 70 bambini, frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, sono stati valutati dalle insegnanti mediante l'utilizzo dei questionari osservativi relativamente ai pre-requisiti scolastici (IPDA, Terreni et al., 2003), all'identificazione dei comportamenti iperattivi e disattenti (SDAI, Cornoldi et al., 1996), alla valutazione dei problemi emozionali e comportamentali a scuola (SEDS, Hutton, Roberts, 1994) e alle funzioni esecutive (BRIEF, Gioia et al., 2003). Tutti i bambini hanno eseguito prove per la valutazione dei pre-requisiti specifici per la letto-scrittura (riconoscimento di lettere, ripetizione di parole senza senso, fusione di sillabe, accesso lessicale rapido e ricognizione di rime) e per l'apprendimento della matematica (enumerazione avanti e indietro, corrispondenza nome-numero, corrispondenza tra codice arabo e quantità, comparazione fra numeri arabi). Inoltre, i bambini sono stati sottoposti a una batteria di prove finalizzate alla valutazione di alcune funzioni esecutive, quali l'attenzione, la memoria di lavoro, la pianificazione, l'inibizione e la flessibilità cognitiva. È stato infine valutato il livello cognitivo generale e il linguaggio recettivo (CPM di Raven e Peabody Picture Vocabulary Test). I risultati preliminari indicano come alcune misure relative alle FE (MdL e inibizione) siano associate ai precursori dominio-specifici degli apprendimenti.

## C.6

**Educatori e genitori a confronto nella valutazione delle abilità comunicative e linguistiche di bambini in età prescolare**

VALENTINA GARELLO

*Università di Genova – DiSA – Sezione di Psicologia  
valentina.garello@unige.it*

L'asilo nido è considerato uno dei contesti privilegiati in cui realizzare programmi di prevenzione delle possibili difficoltà linguistiche dei bambini. Per questo motivo la possibilità di disporre di strumenti per seguire l'andamento dello sviluppo linguistico e per identificare eventuali situazioni a rischio rappresenta un importante obiettivo di prevenzione. Poiché la registrazione del repertorio lessicale è influenzata dal contesto, dalle condizioni di osservazione e dal livello di familiarità con il bambino, si è ritenuto utile realizzare uno studio per la raccolta di dati riferiti alla compilazione da parte degli educatori di uno strumento tra i più validi per l'osservazione dello sviluppo linguistico nei primi anni di vita. Lo studio vede coinvolti educatori e genitori in un progetto di valutazione dello sviluppo linguistico di 160 bambini tra i 24 e i 30 mesi tramite l'impiego del questionario osservativo *Il Primo Vocabolario del Bambino*, scheda "Parole e Frasi" (Caselli, Casadio, 1995). Le informazioni fornite dalle educatrici sono state confrontate con i profili linguistici ottenuti tramite la compilazione del questionario da parte delle madri e con i punteggi ottenuti dalla somministrazione di prove dirette volte a valutare alcune abilità comunicativo-linguistiche dei bambini. Le prove dirette somministrate sono il *Test del Primo Linguaggio* (TPL; Axia, 1993), e due sessioni d'interazione di gioco effettuate con l'educatrice e con la madre per la rilevazione di un campione di linguaggio spontaneo. Si riportano le prime analisi condotte sulla fascia d'età 30 mesi ( $N=22$ ). Dal confronto delle due versioni emerge che i genitori riportano un repertorio lessicale dei bambini più ampio di quello riportato dagli educatori (media parole prodotte stimate dal genitore  $469 \pm 172$  contro le  $305 \pm 176$  riportate dagli educatori e le  $446 \pm 168$  del campione normativo). La composizione del vocabolario riportata dai genitori non si discosta da quella della popolazione di riferimento. Al contrario, quella riportata dagli educatori risulta più immatura, con una percentuale superiore di suoni e voci della natura (4% educatori, 2% dato normativo) a discapito delle componenti più mature del repertorio lessicale (verbi 11% e aggettivi 6%, rispettivamente 16% e 9% il dato atteso). Il grado di accordo educatori-genitori è risultato significativo solo su tre aspetti: uso corretto del plurale dei nomi ( $\kappa=0,32$ ), coniugazione verbale ( $\kappa=0,18$ ) e produzione di frasi ( $\kappa=0,11$ ). Non risulta significativo il grado di accordo per la comprensione e produzione decontestualizzata di parole (per quest'ultima competenza gli educatori hanno stimato che sia l'86% di bambini ad averla acquisita contro il 95% stimato dai genitori) e per l'uso di varie forme di uno stesso aggettivo (il 50% dei bambini valutati dagli educatori contro il 77% di quelli valutati dai genitori).

## C.7

### Screening neuropsicologico in età prescolare: risultati preliminari dell'utilizzo del TNP

MICHELE POLETTI, DONATA SPINA, ROSANNA MASSA E ROBERTA PELLEGRINETTI

UONPIA USL 12 Toscana, Lido di Camaiore (Lu)  
michelepoletti79@gmail.com; michele.poletti@tin.it

L'individuazione precoce dei deficit linguistici e neuropsicologici prima che essi riescano a stabilizzarsi, è di particolare importanza per evitare effetti negativi più difficilmente reversibili nelle successive età scolari. Con una diagnosi precoce dei disturbi neuropsicologici, il lavoro di riabilitazione può produrre risultati positivi per la elevata modificabilità del sistema neurocognitivo conseguente alla plasticità cerebrale. Con questo fine è stato recentemente pubblicato il Test Neuropsicologico Prescolare (Cossu e Paris, 2008), uno strumento diagnostico che analizza le funzioni linguistiche e cognitive nei bambini di età compresa fra i 4 e i 6 anni e mezzo. Oltre alle competenze linguistiche, il TNP indaga le abilità proto-matematiche, prassiche e visuo-percettive. Gli autori suggeriscono che, per il suo impianto analitico e la rigorosa selezione degli item, esso coniughi la maneggevolezza di un test di screening con il dettaglio semeiotico dei test diagnostici più articolati, ma utilizzabili con difficoltà per l'impegno attentivo richiesto al bambino e il lungo tempo di somministrazione. Le prove del TNP sono state costruite per consentire un'analisi strutturale dei sistemi neuropsicologici, decifrarne i meccanismi funzionali e monitorarne la traiettoria evolutiva nel tempo. Il TNP è composto di 10 prove, per la valutazione delle seguenti funzioni: *funzioni verbali* (Comprensione lessicale, Produzione lessicale, Comprensione morfosintattica, Produzione morfosintattica, Ripetizione di non-parole), funzioni prassiche (Copia di una figura: una casa e un orologio), *funzioni visuo-percettive* (sintesi gnosica con riconoscimento forzato di 12 figure parcellari), *funzioni proto-matematiche* (conta in ordine sparso, con valutazione del valore cardinale, calcolo implicito).

**Metodo:** somministrazione del TNP nelle classi del penultimo anno delle scuole dell'infanzia del Comune di Viareggio, nei mesi di Maggio e Giugno 2008.

**Partecipanti:** circa 100 bambini delle classi del penultimo anno delle scuole dell'infanzia del Comune di Viareggio.

**Procedure e strumenti:** somministrazione del Test Neuropsicologico Prescolare; analisi dei risultati sia da un punto di vista epidemiologico (% di bambini con uno o più ambiti cognitivi deficitari) sia dal punto di vista delle associazioni tra deficit in differenti ambiti cognitivi.

**Risultati:** dati in corso di raccolta ed elaborazione.

**Discussione:** la raccolta di dati sul funzionamento cognitivo in età prescolare permette:

- 1) di ottenere maggiori informazioni di natura epidemiologica, oggi abbastanza scarse nel contesto italiano, sulle difficoltà cognitive nella fascia di età 4-6 anni e mezzo;
- 2) di ottenere una valutazione basale per un futuro studio longitudinale che fotografi l'evoluzione del quadro cognitivo nel corso del passaggio dalla scuola dell'infanzia all'età scolare;
- 3) di identificare soggetti potenzialmente a rischio per disturbi dell'apprendimento, da avviare ad un eventuale lavoro riabilitativo, e a cui prestare particolare attenzione

nella successiva fase di scolarizzazione ed alfabetizzazione. Una discussione più ampia sarà possibile con la raccolta e l'analisi dell'intero campione di dati.

Cossu G., Paris E. (2008), *Test Neuropsicologico Prescolare*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

## C.8

### Bambini “a rischio” nel passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria: il ruolo delle funzioni esecutive

PAOLA VITERBORI, M. CARMEN USAI, LAURA TRAVERSO E VALENTINA DE FRANCHIS

*Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova  
paola@nous.unige.it*

Lo studio intende analizzare lo sviluppo delle funzioni esecutive in bambini di 5 anni in relazione al livello di rischio di incorrere in una difficoltà di apprendimento o di adattamento nel passaggio alla scuola primaria. Il campione è costituito da 200 bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola per l'infanzia. La valutazione del rischio è stata condotta mediante l'utilizzo di tre questionari osservativi compilati dalle insegnanti: la scala SDAI (Cornoldi, 1996) per la valutazione di disattenzione e iperattività, il questionario IPDA per i prerequisiti scolastici (Terreni et al., 2002) e la scala SEDS per la valutazione dei problemi emotivi e comportamentali a scuola (Roberts, Hutton, 2000). I bambini sono stati inoltre sottoposti individualmente a una batteria di prove per la valutazione di: attenzione (Test delle campanelle), memoria di lavoro (MdL, span di cifre indietro e Corsi indietro), pianificazione (Torre di Londra e Figura complessa B di Rey), inibizione (Day-night Stroop test e Circle drawing test) e flessibilità cognitiva (shifting, Fluenza categoriale e DCCS di Zelazo, 2006). È stato infine valutato il livello cognitivo generale e il linguaggio recettivo (CPM di Raven e Peabody Picture Vocabulary Test).

I risultati preliminari su un campione di 55 bambini indicano la possibilità di identificare diversi profili di rischio per gli apprendimenti scolastici o per il comportamento a cui si associano livelli diversificati di sviluppo delle funzioni esecutive e difficoltà specifiche in alcune dimensioni delle funzioni esecutive.

## C.9

### Identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento: confronto tra strumenti di screening

MARIA ZACCAGNINO, UMBERTO BALLOTTIN\*, SILENE CARRARO\*\*, CHIARA LUONI\*\*, ENRICA ROSSO\*\*, CHRISTIAN TREVISAN\*\* E CRISTIANO TERMINE\*\*

*\*Dipartimento di Clinica Neurologica e Psichiatrica dell'età evolutiva, IRCCS C. Mondino, Università di Pavia,*

*\*\*Unità di Neuropsichiatria Infantile, Università degli Studi dell'Insubria, Varese  
mariazaccagnino@hotmail.com*

Le difficoltà di apprendimento costituiscono un problema rilevante per la loro alta incidenza nella popolazione scolastica. Tali difficoltà comportano storie di insuccesso scolastico con ripercussioni sullo sviluppo emotivo, sui problemi comportamentali

(comportamenti antisociali o oppositivi) e sull'adattamento sociale. Un'ingente mole di ricerche mostra come l'apprendimento della lettura sia legato in particolar modo allo sviluppo metafonologico e alla consapevolezza fonologica. Quindi, anche difficoltà metafonologiche isolate o nella fonologia espressiva in età prescolare sono un fattore di rischio per successive difficoltà nella lettura. La tempestività sembra essere una delle variabili più rilevanti per l'efficacia di un intervento di recupero. Spesso a tal proposito vengono utilizzati strumenti compilati dagli insegnanti che, seppur non specifici, sono finalizzati all'identificazione dei bambini a rischio di difficoltà di apprendimento. Sono stati esaminati 137 bambini iscritti al secondo anno della scuola materna. I genitori hanno completato un questionario socio anamnestico. Ai bambini sono state proposte le matrici di Raven (CPM) e le prove per le abilità metafonologiche (CMF). Le insegnanti hanno compilato il questionario IPDA (Terreni et al., 2002). Il presente studio è mirato al confronto tra i dati rilevabili dal clinico e quelli rilevabili dagli insegnanti rispetto all'identificazione precoce del rischio di future difficoltà di apprendimento. Il 9.7% dei soggetti evidenzia un disturbo metafonologico (DM) al test CMF, risultando così potenzialmente a rischio di difficoltà di lettura/scrittura; il 68,5% di questi bambini è identificato a rischio anche dal questionario IPDA. Le sottoscale dell'IPDA più correlate alle difficoltà metafonologiche sono: l'espressione orale, la prealfabetizzazione e la prematematica.

Nonostante il questionario IPDA, compilato dalle insegnanti, non sia specifico per l'identificazione di difficoltà metafonologiche, i nostri risultati evidenziano una significativa correlazione con i risultati rilevabili dal clinico con il test CMF.

Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (2001), *Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation*, "Language, Speech, and Hearing Services in Schools", 32, pp. 38-50.

Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J., Vaughn S. (2004), *Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research*, "Learning Disabilities: A Contemporary Journal", 2(1), pp. 9-21.

Cornoldi C., Colpo G. (1998), *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare - 2*, Manuale, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Elbro C., Borstrom I., Petersen D.K. (1998), *Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items*, "Reading Research Quarterly", 33(1), pp. 36-60.

Schneider W., Roth E., Ennemoser M. (2000), *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*, "Journal of Educational Psychology", 92, pp. 284-295.

Smith S.B., Simmons D.C., & Kame'enui E.J. (1998), *Phonological awareness: Research bases*, In D.C. Simmons, E.J. Snowling, M.J. Bishop, D.V. Stothard, S.E. (2000), *Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 41 (5), pp. 587-600.

Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2002), *IPDA, Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.

Simposio  
“*Il Nuovo Sistema  
di Classificazione ICF per bambini e adolescenti*”

a cura di Ottavia Albanese  
*Università degli Studi di Milano Bicocca*

DISCUSSANT: CARLO FRANCESCUTTI

La classificazione internazionale dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) per bambini e adolescenti (International Classification of Functioning, ICF-CY), disponibile in lingua italiana, presenta un cambiamento importante nel modo di porsi di fronte alla disabilità. In tal senso quando ci si riferisce ad un disturbo strutturale o funzionale, lo si rapporta sempre ad uno stato considerato di salute. Questa prospettiva tiene conto delle condizioni proprie dell'individuo ma anche di quelle derivanti dal mondo esterno e ciò significa parlare in positivo di funzioni, strutture, attività, partecipazione e non solo di impedimenti, disabilità, handicap. Pertanto, per l'integrazione risulta cruciale l'apporto della scuola e degli operatori che assolvono il compito di mediatori di tale processo. Il presente simposio offre un'occasione di riflessione sull'argomento ed alcuni contributi della ricerca italiana di medici, psicologi, pedagogisti che operano in strutture sanitarie, universitarie, scolastiche, istituzionali. Tali contributi spaziano da una esposizione dettagliata di chi ha partecipato al lavoro di costruzione dei parametri dell'ICF, a chi ha partecipato ad un progetto per supportare l'attività di gioco di bambini con diversi tipi di disabilità, a chi ha visto nell'ICF lo strumento per individuare bisogni e promuovere benessere in bambini con disabilità intellettive, fino a chi ha condotto una ricerca sui bisogni educativi di scuole dell'infanzia e primaria e un'esperienza di accordo di programma in ambito istituzionale. La discussione fornirà un'ulteriore occasione di scambio e confronto.

**ICF CY classificazione internazionale del funzionamento, della salute e della  
disabilità nella versione per bambini e adolescenti**

MATILDE LEONARDI

*Struttura Semplice Dipartimentale SSD Neurologia, Salute Pubblica, Disabilità Headnet,  
Direzione Scientifica, Fondazione IRCCS Istituto Neurologico “Carlo Besta”  
leonardi@istituto-besta.it*

Il dibattito sulla salute assume oggi una particolare rilevanza soprattutto per i cambiamenti epidemiologici rilevanti (transizione epidemiologica) e per i cambiamenti culturali in atto. Definire pertanto salute e disabilità non è solo un esercizio semantico, ma coinvolge anche l'etica e la politica delle popolazioni, oltre che le questioni di gestione della sanità. La risposta dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) a queste premesse e riflessioni è stata la pubblicazione nel 2001 della Classificazione Internazio-

nale del Funzionamento, della Salute e Disabilità, l'ICF, e, nel 2007, la pubblicazione dell'adattamento per bambini e adolescenti, ICF-CY. L'ICF-CY cerca di promuovere l'idea di un modello operativo che valorizzi la condizione del bambino con disabilità, guardando al suo funzionamento e al suo ambiente e che, ancor prima, lo riconosca come portatore di diritti umani.

Per affrontare le questioni riguardanti la progettazione di un piano di presa in carico personalizzato per il bambino con disabilità, è necessario fare alcune premesse concettuali utili per l'inquadramento teorico e metodologico del progetto personalizzato, che presuppone due ordini di riflessioni: l'una connessa alla semantica, l'altra di ordine metodologico.

La questione semantica riguarda la definizione stessa di disabilità e rappresenta l'aspetto essenziale da cui partire per procedere poi alla progettazione, se non è chiaro chi debbano essere i destinatari dell'intervento di presa in carico non è possibile centrare i bisogni del bambino con disabilità. "Se non sono in grado di definire COSA sia la disabilità, come riesco a definire CHI sono le persone con disabilità?".

La questione metodologica, per altro verso, riguarda il modello operativo che guida la progettazione e il modello di approccio alla persona come portatore di determinati bisogni.

ICF e ICF-CY versione per bambini e adolescenti, rispondono con rigore scientifico ad entrambe le questioni precedentemente poste riguardo il significato del termine "disabilità" e all'approccio metodologico fondamento del progetto personalizzato per il bambino con disabilità. Queste Classificazioni sono inoltre lo strumento che permette di valutare l'applicazione dei principi espressi nella Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità

## **ICF-CY come base di studio dei Fattori Critici nel progetto europeo IROMEC: l'uso di robots a supporto di attività di gioco di bambini con disabilità motoria grave, autismo o ritardo mentale**

SERENELLA BESIO

*Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste  
s.besio@uniuda.it*

Il progetto europeo IROMEC (Interactive RObotic MEdiators as Companions) intende sviluppare un sistema robotico interattivo che risponda in particolare ai bisogni dei bambini con grave menomazione motoria, autismo e ritardo mentale, permettendo loro di essere più autonomi nelle attività di gioco ed offrendo la possibilità di apprendere, crescere, divertirsi ed uscire da un possibile isolamento sociale.

L'ICF-CY è stata la base per lo sviluppo di uno dei prodotti del progetto, un'analisi esaustiva dei Fattori Critici correlati all'uso di robot interattivi come giocattoli per questi bambini. Questi fattori sono stati raggruppati intorno a cinque principali categorie: gioco; individuo; contesto; tecnologia e robotica; metodologia. Ogni categoria è stata approfondita lungo le linee delle discipline ad essa afferenti; individuo e contesto sono stati studiati in stretta correlazione con le declaratorie della Classificazione ICF-CY.



L'ICF è stata scelta per esaustività ed autorevolezza: infatti, la classificazione può essere utilizzata come stabile riferimento per l'individuo ed i fattori contestuali, con la certezza di ricorrere ad un linguaggio universale e a concetti condivisi.

Nel corso del progetto, ICF-CY verrà utilizzata come base per la valutazione delle capacità di gioco dei bambini coinvolti nella fase sperimentale e per la valutazione dei risultati ottenuti nel gioco con IROMEC.

## **L'ICF-CY: strumento per l'individuazione dei bisogni e la promozione del benessere di bambini e adolescenti con disabilità intellettive**

TOMMASA ZAGARIA E SERAFINO BUONO

*IRCCS, Oasi Maria SS., Troina (EN)*

*tzagaria@oasi.en.it*

L'OMS nel 2001 propone la Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute (ICF), i cui principi evidenziano l'importanza di un approccio multidimensionale, che consideri il funzionamento di un individuo come il risultato di un'interazione complessa fra le condizioni di salute e l'ambiente fisico e sociale. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY), derivata direttamente dall'ICF del 2001, nasce con l'obiettivo di promuovere la salute e il benessere dei bambini attraverso l'individuazione di parametri e prassi comuni, basati su una struttura concettuale e un linguaggio condiviso.

Scopo dello studio è sperimentare l'utilizzo dell'ICF-CY nell'ambito del Ritardo Mentale, una condizione complessa, dai risvolti biologici, psicologici e adattivi, che coinvolge la persona nella sua globalità e richiede, proprio per i risvolti educativi e riabilitativi che ne scaturiscono, modelli complessi di analisi che richiedono una prospettiva bio-psico-sociale.

Nello specifico il lavoro è stato volto sia ad individuare i codici maggiormente idonei da applicare alle persone con Ritardo Mentale, facendo riferimento a differenti fasce di età mentale (0-5 anni, 6-11 anni), sia, laddove possibile, gli strumenti standardizzati, utili ai fini della loro quantificazione.

I risultati ottenuti evidenziano l'utilità dell'ICF-CY nell'ambito delle disabilità intellettive, quale strumento atto ad individuare le principali menomazioni riguardanti le Funzioni e/o Strutture Corporee, l'eventuale differenza tra capacità e performance nel dominio Attività e Partecipazione, l'influenza positiva o negativa che differenti contesti possono avere sul funzionamento della persona. Ciò facilita la strutturazione di interventi volti a favorire il miglioramento della loro qualità della vita.

## **La classificazione ICF-CY per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. L'esperienza dell'accordo di programma della Provincia di Treviso**

ANDREA MARTINUZZI, GIANNI DE POLO, MONICA PRADAL, UMBERTO SIMONETTI E MICHELA BUSATTO

*IRCCS "E. Medea" Polo di Conegliano - Pieve di Soligo, ULSS 7, Ufficio Scolastico Regionale del Veneto  
andrea.martinuzzi@cn.hf.it*

Il processo di integrazione scolastica per alunni con disabilità è regolato nel suo percorso dalla L104, ma la attuazione locale delle tappe previste è demandato ad accordi di programma tra gli attori istituzionali. La opportunità offerta dal ICF, ed ancor più dal suo recente adattamento per l'età evolutiva (ICF-CY) per descrivere in modo globale, condiviso e specifico il profilo funzionale di bambini e ragazzi con una condizione di salute, è stata colta nell'ambito della revisione dell'accordo di programma tra Istituzioni Socio-Sanitarie e Scolastiche della provincia di Treviso, inducendo un percorso progettuale nel quale ICF-CY è stato inserito come ossatura concettuale portante per la Scheda di Segnalazione, la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico funzionale e il Piano Educativo Individuale.

Il percorso sviluppatosi a partire dal 2005 ha coinvolto le ULSS della provincia di Treviso, l'Ufficio Scolastico Provinciale, l'IRCCS Medea-La Nostra Famiglia nel ruolo di facilitatore vista la consolidata esperienza nell'implementazione di ICF.

Tre gruppi di lavoro hanno disegnato e testato preventivamente gli strumenti previsti dalla normativa strutturandoli con diverse articolazioni di codifica secondo ICF-CY, e adattandoli ai diversi gradi scolastici. La loro costruzione ha privilegiato di volta in volta diversi domini nelle varie componenti della classificazione, in modo da riflettere al meglio le finalità dello strumento e le competenze degli operatori.

Il percorso progettuale si è concluso ufficialmente nel 2007 con la firma del nuovo accordo di programma, ed ora è al vaglio della prima annualità di applicazione diffusa.

## **Il concetto di bisogno educativo su base ICF. Risultati di una ricerca su 96 scuole dell'infanzia e primaria in Italia**

DARIO IANES

*Università di Bolzano; Centro Studi Erickson  
dario.ianes@erickson.it*

Dal 2005 si è introdotto anche in Italia il concetto di Bisogno Educativo Speciale (Special Educational Need), fondandolo sul modello antropologico e sui codici/qualificatori del modello ICF dell'OMS. Una modalità applicativa di questo concetto (basata su un software specifico) è stata sperimentata in più di 90 scuole in Italia con esiti significativamente positivi per quanto riguarda l'incremento delle capacità degli insegnanti di individuare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, di comprenderne in modo più globale il funzionamento e di attivare una gamma più ampia di risorse per l'inclusione.

Sessioni parallele  
SESSIONE PREORDINATA  
D. “*La multifattorialità nei disturbi  
dell'apprendimento: prospettive di integrazione*”

Presiede Alessandro Antonietti  
*Università Cattolica di Milano*

La sessione intende offrire un'occasione per mostrare come – in riferimento a tre diversi disturbi di apprendimento (dislessia, discalculia, DDAI) – sia possibile cercare di mettere in rapporto dati di diversa natura e modelli esplicativi di diverso genere. Le proposte di integrazione verranno esemplificate riportando dati di ricerca acquisiti con differenti metodologie.

D.1  
**Multifattorialità e approcci multidisciplinari alla Dislessia Evolutiva**

MARIA LUISA LORUSSO, ANDREA FACOETTI E CECILIA MARINO  
*Ente IRCCS “E. Medea”, Bosisio Parini  
marialuisa.lorusso@bp.hf.it*

Mentre si accumulano evidenze a favore dei diversi modelli eziologici dei Disturbi Specifici di Apprendimento, in particolare della Dislessia Evolutiva (DE), si avanzano sempre più spesso ipotesi che, invece di contrapporre i modelli in competizione, propongono modelli multifattoriali in cui diversi fattori causali, modulati da fattori di rischio e fattori di protezione, interagiscono per determinare i livelli di abilità (o disabilità) di lettura. In quest'ottica, diventano fondamentali i contributi di diverse discipline scientifiche, afferenti alle aree più generali della psicologia e della medicina. Si presenta un approccio che integra i risultati e le metodologie di diversi studi, condotti con gli strumenti propri della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, della psico/neurofisiologia e della genetica, ai fini di definire le modalità di interazione dei diversi fattori causali e di individuare eventuali sottotipi caratteristici. Le indagini che verranno presentate coinvolgono vari gruppi di pazienti dislessici di varie età, a seconda degli studi specifici, e implicano il confronto tra soggetti con DE e soggetti con normali abilità di lettura, di pari età, QI, scolarità. Le procedure e gli strumenti impiegati nelle indagini includono: test cognitivi e neuropsicologici, sia standardizzati che sperimentali; analisi di genetica molecolare; registrazione di tracciati elettrofisiologici (ERP); studi di riabilitazione con rilevazione delle prestazioni prima e dopo il trattamento. I risultati dei diversi studi mostrano significative differenze tra soggetti con e senza DE, in diverse variabili indagate (abilità percettive, linguistiche, mnestiche, attentive visive e uditive). Tali differenze, riscontrabili anche con metodologie psicofisiche ed elettrofisiologiche, permettono l'individuazione di sottogruppi caratterizzati da specifici rapporti tra le diverse abilità. I dati ottenuti con interventi riabilitativi mirati mostrano correlazioni tra cam-

biamenti in specifiche abilità neuropsicologiche e abilità di lettura. Infine, è possibile rilevare specifiche relazioni tra alcune varianti di geni candidati per la DE e le prestazioni ad alcune prove neuropsicologiche correlate alle abilità di lettura. I dati raccolti suggeriscono la plausibilità di modelli multifattoriali per l'eziologia della DE e mostrano l'utilità di approcci integrati multidisciplinari.

## D.2

### Le cause della dislessia: dal singolo deficit al modello multicomponenziale

FRANCESCO BENSO\*; ELENA BELLIA\* E GIUSEPPE GIORGIO F. ZANZURINO°

\*Università degli Studi di Genova; ° Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
giuseppe.zanzurino@unimore.it; giugiofra@libero.it

Numerose teorie hanno cercato di spiegare le possibili cause sottese allo sviluppo della dislessia, ricorderemo tra le più note: la teoria fonologica, la magnocellulare, la teoria cerebellare e quella attentiva. In un panorama così variegato, dove ogni teoria nel tentativo di validare se stessa falsifica le altre, diventa sempre più difficile tracciare i confini nosografici della dislessia. Solo ipotizzando diversi sottotipi di dislessia ed un modello multicomponenziale che determini le diverse fasi dello sviluppo della lettura si potrebbe riuscire a delinearne i confini eziologici. In questo studio si è cercato stabilire la consistenza di un modello multicomponenziale che potremmo definire “unificatore” (Moscovitch e Umiltà, 1990; Benso, Stella, Zanzurino e Chiorri 2005; Benso, 2007) che tiene conto dei tre principali fattori (Linguaggio-Percezione-Attenzione) implicati nello sviluppo della lettura. Altro aspetto indagato nella ricerca è dimostrare i limiti connessi ai modelli monocomponenziali data la loro tendenza ad individuare la conferma delle ipotesi utilizzando prove volte ad analizzare le singole aree di loro competenza. La ricerca è stata condotta su 40 soggetti (20 G.S. – 20 G.C.) età media 9.04-06. Tutti i soggetti sono stati sottoposti a tre diverse batterie di test: Linguistici (es. analisi fonemica-vocabolario-denominazione, spoonerismi), Visuo percettivi (es. TPV), Attentivi (es. Conteggio regressivo – PASAT). I nostri dati dimostrano come la misura fornita anche da un singolo test può facilmente rendere significativa la prova fornita dal gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo e portare dunque ad erronee generalizzazioni sulla possibile causa del disturbo di lettura. La distribuzione delle “cadute prestazionali” nei diversi test dimostra, invece, la validità dell'ipotesi multicomponenziale dimostrando anche la maggiore modularità dei test linguistici e percettivi rispetto a quelli attentivi. I test Attentivi, seppure meno specifici rispetto a quelli Linguistici e Percettivi (che discriminano in modo netto i dislessici dai non dislessici), risultano più sensibili (isolano più soggetti nel gruppo sperimentale con la presenza di alcuni falsi positivi nel gruppo di controllo), ciò si spiega con il fatto che, essendo le funzioni attentive di sostegno per tutti gli apprendimenti (Moscovitch e Umiltà, 1990), i test misurerebbero degli aspetti ancora diversi da quelli sottostanti la lettura, riscontrando in taluni casi altre anomalie prestazionali minime. I risultati del presente studio mostrano come una certa metodologia della ricerca abbia portato in molti casi ad attribuire la causa del deficit di lettura ad una singola componente sulla base dei risultati ottenuti con prove appartenenti ad una singola modalità. Al contempo dimostra la validità dell'approccio multicomponenziale e attentivo allo studio della dislessia.

## D.3

**Discalculia evolutiva: l'approccio delle neuroscienze cognitive**ANDREA FACOETTI<sup>1,2</sup> E MARCO ZORZI<sup>1</sup><sup>1</sup>*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova;*<sup>2</sup>*Unità di Psicologia Cognitiva, IRCCS "E. Medea" di Bosisio Parini (Lecco)**andreafoetti@unipd.it*

La discalculia evolutiva (DCE) viene solitamente definita come il disturbo specifico nell'apprendimento della cognizione numerica e delle procedure di calcolo in bambini con un QI nella norma e in assenza di disturbi neurologici e sensoriali tali da giustificare tale difficoltà. Lo scopo delle neuroscienze cognitive dovrebbe essere quello di stabilire chiari collegamenti dai fattori eziologici (genetici e ambientali) sino al comportamento nel caso dello sviluppo normale, e dalle varianti o mutazioni genetiche e fattori di rischio ambientali al disturbo del comportamento, nel caso invece dello sviluppo atipico. Come la dislessia evolutiva, anche la DCE sembra avere una base eziologia di tipo genetico, sebbene siano stati anche ipotizzati diversi fattori ambientali. L'importanza del fattore genetico è sottolineato dai diversi studi sull'incidenza del disturbo all'interno della stessa famiglia così come gli studi basati sulla concordanza fra gemelli (l'incidenza della DCE è circa 10 volte superiore nei gemelli monozigoti rispetto alla popolazione generale). Inoltre, alcuni disturbi neuroevolutivi di origine genetica sono altamente associati a disturbi della cognizione numerica e del calcolo (p. es., sindrome di Turner). Tuttavia, il contributo del fattore ambientale è stato recentemente sottolineato dall'elevata incidenza della DCE nei soggetti prematuri. La combinazione dei fattori genetici e ambientali (compresa l'interazione tra i due) determinerà uno specifico disturbo neurobiologico: p. es. del solco intra-parietale, del giro angolare sinistro e/o della corteccia parietale posteriore. Tali aree o circuiti neurobiologici a loro volta presiedono importanti funzioni cognitive (costrutto psicologico) alla base dell'acquisizione della cognizione numerica e del calcolo: rispettivamente, la rappresentazione delle grandezze numeriche (modulo numerico astratto), l'associazione della rappresentazione simbolica con la rappresentazione del numero e l'orientamento dell'attenzione sulle rappresentazioni numeriche. L'approccio delle neuroscienze cognitive, dai fattori eziologici sino alla complessa combinazione di sintomi comportamentali psicopatologici, richiede quindi l'approfondito studio dei diversi sottotipi di DCE e la ricerca di diversi endofenotipi della DCE.

## D.4

**Multifattorialità del Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività: come mettere in rapporto correlati psicofisiologici, dinamiche emotive e caratteristiche dell'ambiente**

ALESSANDRO ANTONIETTI, ROSA ANGELA FABIO E ANNE-SOPHIE MONNIER

*Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano**alessandro.antonietti@unicatt.it*

In relazione al Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività (DDAI) si prospettano modelli multifattoriali che riconoscono una presenza di fenomeni eziopatogenici di varia natura, che spaziano dai deficit neuropsicologici, alle dinamiche emotive, agli influen-

si ambientali. Un problema che si pone quando si cerca di comporre i diversi elementi che possono concorrere a determinare il DDAI è dato dall'eterogeneità dei piani su cui si collocano i dati (biologici, osservativi, introspettivi, socio-relazionali ecc.) invocati a sostegno delle ipotesi che vengono avanzate. Sul piano dei correlati psicofisiologici del disturbo, i dati elettroencefalografici mostrano livelli elevati nell'attività delle onde lente e una minore potenza relativa di alfa e beta nei soggetti con DDAI. L'analisi dei potenziali evocati suggerisce inoltre la presenza di deficit nei meccanismi di regolazione dell'inibizione nel DDAI, in linea con i risultati ottenuti da studi con Risonanza Magnetica Funzionale. Sul piano dei vissuti interni, il DDAI è associabile a difficoltà nell'autoregolazione emotiva, a propria volta connesse a interazioni precoci problematiche bambino-caregiver e a legami primari di attaccamento instabili. Infine, la ricognizione delle caratteristiche dell'ambiente in cui vive il soggetto con DDAI evidenzia disordine, irregolarità negli orari quotidiani e nelle attività, incoerenza educativa. Con il presente contributo si intende proporre una prospettiva in cui si cerca di interrelare la fenomenologia comportamentale del DDAI con ciò che emerge dai tre filoni di ricerca menzionati.

## E. “Aspetti socio-emotivi nei DSA”

Presiede Maria Chiara Passolunghi

*Università di Trieste*

### E.1

#### La condizione di diversità come fattore di rischio per l'assunzione di ruoli nel bullismo in allievi di scuola elementare

CARMEN BELACCHI

*Università di Urbino “Carlo Bo”  
carmen.belacchi@uniurb.it*

Nel fenomeno delle prepotenze tra pari, di cui è condivisa tra gli studiosi la sostanziale natura sociale e collettiva (si veda ad es. Pepler e Craig, 1995), è stata ampiamente individuata l'influenza di diversi fattori individuali ed interpersonali. Esistono tuttavia poche ricerche sull'influenza di variabili quali la condizione di svantaggio socio-culturale e/o la condizione di disabilità rispetto all'assunzione di specifici ruoli nel bullismo. Recentemente è stato validato un nuovo modello dei ruoli dei partecipanti (Belacchi, in stampa) che costituisce un'integrazione del modello a 6 ruoli elaborato da Salmivalli et al. (1996) e validato nella popolazione italiana da Menesini e Gini (2000). Ai ruoli di Bullo, Aiutante, Sostenitore, Difensore, Esterno e Vittima, già individuati, sono stati aggiunti il ruolo di Mediatore e di Consolatore evidenziando una struttura per cui i ruoli ostili (Bullo, Aiutante, Sostenitore ed Esterno) si contrappongono ai ruoli prosociali (Difensore, Consolatore, Mediatore), con la Vittima in posizione ambigua rispetto ai due schieramenti. La presente ricerca studia l'autoattribuzione di ruoli nel bullismo in 407 allievi di Scuola Elementare, di cui 30 extracomunitari e 7 con lievi disturbi di apprendimento. Per la rilevazione dei ruoli è stato utilizzato un questionario self-report, costituito da 45 item e articolato in tre sezioni (Belacchi, in stampa). I risultati mostrano che la condizione di diversità, complessivamente considerata, espone al rischio di assumere più frequentemente i ruoli di aiutante ( $p < .039$ ) e sostenitore ( $p < .040$ ) del bullo.

### E.2

#### Educare e Rieducare alla Scrittura: lo sviluppo della fluenza nello stampatello maiuscolo con il Precision Teaching

PETRA COLOMBO, GIORGIA CONCARI E SILVIA PERINI

*Università degli studi di Parma, Facoltà di Psicologia  
petra.colombo@gmail.com*

Lo studio si propone di dimostrare l'efficacia del Precision Teaching (PT) nello sviluppo di una scrittura fluente, lavorando sia su accuratezza sia su velocità di risposta

(Binder, 1996). I soggetti, due bambine immigrate in prima elementare, presentano difficoltà e generale ritardo nella produzione scritta, scarsa padronanza del gesto grafico e dell'associazione grafema-fonema. Il pre-test criteriale valuta cinque learning channels (Lindsley, 1998) e il livello di fluenza di produzione per ciascuna lettera, nelle modalità di stampatello e corsivo, evidenziando errori diffusi. Il training condotto per un periodo di 4 mesi, febbraio-giugno 2007, procede dal consolidamento delle *tool skills* (segni lineari e curvi) alla scrittura di lettere in stampatello e brani (Haughton, 1978). Gli obiettivi sono: *Primo*: fluenza nella scrittura dei prerequisiti. Materiale: PT cartaceo, sprint di 10". *Secondo*: fluenza nella scrittura di lettere in stampatello maiuscolo. Materiale: PT cartaceo, sprint di 10". Risultati: *celeration* media tra x2,5 e x3; con picchi di *celeration* a x6 per alcune lettere. Le verifiche *post-test*, valutano i RESA (Haughton, 1980) (*application* scrittura stampatello minuscolo e corsivo, e dettato) e ripropongono il test criteriale. I risultati sono altamente significativi e soddisfacenti. In conclusione l'uso del PT si dimostra valido strumento per l'insegnamento delle abilità di base di scrittura.

Cavallini F. (2005), *Finalmente fluenza tra i banchi*, <http://www.aarba.it/JARBA/2005-01/1-Cavallini-Trubini.PDF>.

Binder C. (1996), *Behavioral Fluency: Evolution of a New Paradigm*, "The Behavior Analyst", 2, pp. 163-97.

Kubina R.M., Clay M., Starlin (2003), *Reading with precision*, "European Journal of behavior analysis", 2003, 4, pp. 13-21, n. 1 and 2.

### E.3

## Arousal, espressione delle emozioni e campo-indipendenza: effetti sulla risoluzione di compiti cognitivi

VERONICA ANNA CONTE, ALBA CARRERA E MICHELA BALCONI

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
ve3182@libero.it

Gli studi sulla relazione tra la dimensione campo-dipendenza/indipendenza e la riuscita scolastica indicano che lo stile di apprendimento campo-indipendente è associato a risultati migliori: il soggetto campo-indipendente riesce ad apprendere e a rispondere in modo appropriato ai vari compiti, grazie all'utilizzo di specifiche e facilitanti strategie analitiche e di ristrutturazione delle informazioni. Il presente contributo ha integrato l'analisi della componente cognitiva di campo-dipendenza/indipendenza con gli effetti prodotti dall'arousal emotivo e dal monitoraggio dell'espressione delle emozioni durante un compito di individuazione di una figura nascosta (Gestalt Perception Test, GESTA). L'obiettivo principale è di individuare la relazione esistente tra la capacità di elaborare le strategie cognitive, indipendentemente dagli stimoli ambientali (campo-indipendenza), e la capacità di controllare l'espressione delle emozioni, monitorando al contempo la modulazione di alcuni indici autonomici (conduttanza cutanea, tensione muscolare, attività cardiaca).

A 20 giovani-adulti è stato somministrato lo State-Trait Anger Expression Inventory-2 per identificare il livello di espressione della rabbia. I soggetti hanno svolto successivamente il Gestalt Perception Test, finalizzato a rilevare il livello di campo-



dipendenza/indipendenza cognitiva. Durante lo svolgimento della prova sono stati monitorati i parametri psicofisiologici dei soggetti attraverso il software Biofeedback 5.2.

Sia l'analisi correlazionale che l'applicazione dell'ANOVA a misure ripetute indicano che i soggetti campo-indipendenti presentano maggiore controllo dei parametri psicofisiologici, in particolare rispetto alla contrazione muscolare. Al contempo, essi mostrano livelli più bassi di espressione della rabbia.

Entrambi i fattori campo-indipendenza e controllo dell'espressione della rabbia sembrano avere un rapporto diretto con la buona risoluzione di compiti cognitivi.

Boekaerts M. (1993), *Anger in relation to school learning*, "Learning and Instruction", 3, PP. 269-280.

Cohen J. & Sedlacek K. (1983), *Attention and autonomic self-regulation*, "Psychosomatic Medicine", 45, 243-256.

Huang J. & Chao L. (2000), *Field dependence versus field independence of students with and without learning disabilities*, "Perceptual and Motor Skills", 90, PP. 343-346.

Paramo M.F. & Tinajero C. (1990), *Field dependence/independence and performance in school: an argument against neutrality of cognitive style*, "Perceptual and Motor Skills", 70, PP. 1079-1087.

## E.4

### Lo stato depressivo dello studente universitario in relazione alle carenze nell'organizzazione del lavoro personale, sensibilità metacognitiva, teoria delle convinzioni, rispetto delle norme e rapporti personali

GIANLUCA LO PRESTI E CONCETTA DE PASQUALE

*Sez. Psichiatria – Dipartimento delle Specialità Medico-Chirurgiche – Facoltà di Medicina e Chirurgia – Università degli Studi di Catania*  
gian\_lopresti@yahoo.it

Il periodo degli studi universitari rappresenta certamente un momento di rivisitazione di pensieri, convinzioni, ma anche una continua verifica del proprio modo di apprendere. In letteratura abbiamo significative differenze in studenti universitari con alti e bassi livelli di sintomatologia depressiva in diverse abilità di problem-solving (Hamdi, N., 1998), e sintomi depressivi adolescenziali sono stati spesso associati sia a problematiche dell'apprendimento (Moè, A., et al., 2004; Maag, J. W., et al., 2006), sia a deficit metacognitivi nel metodo di studio (Terreni, A., et al., 1999). L'ipotesi della ricerca intende costatare se ad un alto livello di sintomatologia depressiva corrispondano: 1. *carenze nei rapporti con i colleghi e dipendenza nei rapporti familiari*; 2. *scarso livello* sia dell'*organizzazione* del lavoro personale sia nella *sensibilità metacognitiva* allo studio; 3. una maggiore convinzione che la propria intelligenza e personalità funzionino secondo una teoria *entitaria* vs teoria *incrementale*. Nel nostro studio sono stati coinvolti studenti di vari atenei italiani (N = >200; età  $\mu=22.6$ ;  $\sigma=2.89$ ) ai quali è stato somministrato, in forma collettiva, un questionario originale ed integrato da altri strumenti comprendente le seguenti aree: a)Quantità, motivo e frequenza delle lezioni; b)Rapporti con la famiglia; c)Rapporti con colleghi; d)Conoscenza e rispetto regole accademiche; e)Organizzazione lavoro personale e Sensibilità Metacognitiva, da QMS (Cornoldi, et al., 2001); f)Sintomatologia Depressiva, BDI-II (Beck, A. T., et al., 2007); g)Questionario sulle Convinzioni, da AMOS (De Beni, et al., 2003). Per ognuna delle variabili indipendenti (sesso; anno di corso; età e corso di laurea) i soggetti sono stati

suddivisi in base ai valori percentili ottenuti al BDI-II: <85° assenza di sintomatologia; dal 86° al 90° condizione disforica al confine con aspetti patologici; dal 91° al 95° situazione disforica con chiaro disagio; >95° particolare difficoltà con reazione depressiva. Tramite il coefficiente prodotto-momento  $r_{xy}$  di Pearson si è verificato se con l'aumentare dei livelli di sintomi depressivi diminuiscano i punteggi nelle aree considerate: “rapporti con i colleghi”, “organizzazione”, “sensibilità metacognitiva” e “convinzioni: teoria incrementale”, mentre se la correlazione è positiva con le aree “convinzioni: teoria entitaria”, “rapporti con la famiglia”. È stata esaminata la significatività ( $\alpha = <.05$  al  $t$  di Student) tra i n°2 gruppi – soggetti <85° e soggetti >90° – sempre nelle medesime aree, con l'obiettivo d'individuare le aree che possono risentire della condizione disforica e/o depressiva del soggetto. In una analisi *qualitativa* sono state esaminate le risposte dei soggetti nelle aree “quantità, motivo e frequenza lezioni” e “conoscenza e rispetto regole accademiche”. I risultati sembrerebbero confermare l'ipotesi di ricerca, seppur con qualche variabile che verrà adeguatamente illustrata. Infatti, sembrerebbe logico vedere il disagio in termini “bi-direzionali”: se da un lato la sintomatologia clinica può portare ad un disagio nella riuscita scolastica, dall'altro una difficoltà nell'apprendimento può causare manifestazioni cliniche spesso non chiare di tipo depressivo.

Beck A.T., Steer R.A., Brown G.K. (2007), *BDI-II. Beck Depression Inventory-II*, Firenze, O.S.

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

De Beni R., Moè A., Cornoldi C. (2003), *Amos. Abilità e motivazione allo studio*, Trento, Erickson.

Hamdi N. (1998), *Educational Sciences*, 25(1), p. 90-100.

Maag J.W., Reid R. (2006), *Depression Among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk*, “Journal of Learning Disabilities”, 39, 1, pp. 3-10.

Moè A., Cornoldi C., De Beni R., Veronese L. (2004), *How can a student's depressive attitude interfere with the use of good self-regulation skills?*, “Advances in Learning and Behavioural Disabilities”, 17, pp. 207-220.

Terreni A., Campitoli E. (1999), *Deficit metacognitivi nelle abilità di studio di adolescenti con sintomatologia depressiva*, “Psicologia clinica dello sviluppo”, 3, 1, pp. 61-80.

## E.5

### La comprensione delle emozioni nei bambini a rischio psicosociale

PAOLA MOLINA\*, LAURA ARATI\*, DANIELA BULGARELLI\*, MARIA ORLANDO\*\* E CARMELA SIENA\*\*

\*Dipartimento di psicologia – Università di Torino, \*\*Asl 5 Regione Piemonte  
paola.molina@unito.it

Numerosi lavori indicano che i bambini che hanno subito maltrattamenti fisici o psicologici mostrano difficoltà a riconoscere e gestire le emozioni (Pons, Doudin, Harris, de Rosnay, 2005). La nostra ricerca si propone di studiare la comprensione delle emozioni in un piccolo campione di questi bambini, e l'efficacia di un intervento terapeutico basato sul coinvolgimento del nucleo familiare, in via di sperimentazione presso il servizio della ASL 5 della Regione Piemonte (Orlando, Siena, Molina, Loni, Anselmi, 2005). Presenteremo qui i risultati preliminari.

La valutazione standard dei bambini effettuata dall'équipe ASL è stata affiancata dalla somministrazione, all'inizio dell'intervento e dopo un anno di terapia (a distanza

di 6-12 mesi), del Test di comprensione delle emozioni (Pons & Harris, 2000) nella versione italiana (Albanese & Molina, 2008).

I risultati mostrano che nell'insieme la competenza dei bambini è adeguata in relazione all'età; che il punteggio medio della seconda osservazione è significativamente più elevato di quello iniziale e che questa differenza è dovuta soprattutto al cambiamento ottenuto in due specifici item, a cui i bambini rispondevano inizialmente in modo non adeguato rispetto all'età.

Questi dati, anche se ancora preliminari, supportano sia la presenza di specifiche difficoltà per questo gruppo di soggetti, sia l'efficacia dell'intervento terapeutico.

## E.6

### **Il bambino con disagio emotivo: analisi di un intervento di gruppo ad orientamento razionale emotivo**

ELEONORA PANFILI, VANILZA URBAN E CLAUDIO VIO

*ASSL 10 – UOC di Neuropsichiatria Infantile di S. Donà di Piave (VE)*  
*elpanfi@tin.it*

Il benessere emotivo del bambino è alla base di una buona capacità di adattamento all'ambiente e di una funzionale modalità relazionale.

Scopo di questo intervento è aiutare il bambino a “sviluppare anticorpi psicologici, ossia la capacità di reagire costruttivamente al disagio emotivo anziché lasciarsi sopraffare da esso” (Di Pietro M., Dacomo M., 2007) imparando a riconoscere le emozioni e ad affrontarle in maniera utile e costruttiva.

Il presupposto teorico su cui si basa questo lavoro è l'Educazione Razionale Emotiva (ERE), un metodo psicoeducativo che insegna ad affrontare le emozioni disfunzionali potenziando le capacità di pensare in modo costruttivo e razionale (Di Pietro M., 1992). L'ERE è un'estensione in ambito educativo della Terapia Comportamentale Razionale Emotiva (REBT) ideata da Albert Ellis negli anni '60, una forma di psicoterapia basata sull'individuazione e la trasformazione di modalità di pensiero distorte e disfunzionali (Ellis A., 1993).

Il campione preso in esame è composto da 12 bambini di età compresa tra i 10 e i 12 anni, suddivisi in gruppi da 4 soggetti, con problematiche legate a situazioni di ansia, paura, tristezza e bassa autostima.

Allo scopo di verificare la validità del trattamento sono stati utilizzati i seguenti questionari: il Test dell'Ansia e Depressione nell'infanzia e nell'adolescenza (TAD; Newcomer, Barenbaum e Bryant, 1995), il Children's Depression Inventory-Questionario di autovalutazione (CDI; Kovacs, 1988) e il Questionario Scala d'Ansia per l'Età Evolutiva (Busnelli, Dall'Aglio e Faina, 1987); gli strumenti sono stati somministrati prima e alla fine dell'intervento. Si è inteso inoltre verificare attraverso un follow-up a tre mesi il mantenimento dei risultati ottenuti.

Le prove utilizzate confermano l'utilità del trattamento, evidenziando dei cambiamenti significativi nella gestione delle emozioni e soprattutto il loro mantenimento nel tempo.

## E.7

**Motivazioni, meta-motivazioni e card sort**

CRISTINA RAVAZZOLO\* E ANGELICA MOÈ^

\**Direzione Didattica 2° circolo Belluno*; ^*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*  
*gurucru@tele2.it*

La motivazione può essere spiegata facendo riferimento a diverse teorie cui corrispondono almeno altrettanti strumenti. Ognuno di questi propone modalità atte a valutare quanto la persona possiede l'uno o l'altro tipo di motivazione. Secondo una prospettiva metacognitiva che prevede di intervenire a partire dalle conoscenze ed abilità esistenti, sarebbe utile conoscere le motivazioni che le persone e i bambini esprimono spontaneamente. Un modo per rilevarle quantitativamente consiste nell'uso del card sort. Nella presente ricerca, questo è stato applicato a bambini di scuola primaria chiedendo loro di esprimere i propri motivi per impegnarsi a scuola e in una attività extrascolastica. I dati raccolti forniscono interessanti indicazioni per comprendere quali sono i motivi spontanei espressi dai bambini e quali quelli su cui è eventualmente necessario intervenire per promuovere i processi motivazionali.

## E.8

**La comprensione delle emozioni nel ritardo mentale**

MARIA GRAZIA STREPPARAVA\*, GIUSEPPE CRISTIANO° E OTTAVIA ALBANESE^

\* *Dipartimento di Medicina Sperimentale, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università degli Studi di Milano-Bicocca, °*  
*Psichiatra, Centro S. Ambrogio Fatebenefratelli, Cernusco sul Naviglio, Milano,*^ *Dipartimento di scienze umane per la formazione Riccardo Massa, Facoltà di Scienze*  
*della Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca*  
*ottavia.albanese@unimib.it*

Nonostante la presenza di lavori sulla regolazione delle emozioni nel ritardo mentale in età evolutiva e nell'età adulta, sono poche le ricerche che hanno per oggetto i processi cognitivi che sono alla base della comprensione delle emozioni in questa categoria di soggetti.

La ricerca presentata è condotta con 18 pazienti di una Comunità ad Alta Assistenza per il ritardo mentale. I soggetti presentavano un ritardo mentale variabile da medio a grave, tutti con diagnosi psichiatrica associata e nella quasi totalità con anomalie comportamentali. L'età mentale significativamente inferiore all'età anagrafica dei soggetti ha reso possibile e adeguata la somministrazione di test solitamente usati con soggetti in età evolutiva. Gli strumenti utilizzati sono: uno strumento di recente sviluppo – il Test di Comprensione delle Emozioni (standardizzazione italiana del TEC di Pons e Harris a cura di Albanese e Molina, 2008) – il Separation Anxiety Test per la valutazione dell'attaccamento (Attili 2001), oltre alle usuali misure per il ritardo mentale e le diagnosi psichiatriche (Wais-R, VAP-H, ICD-10).

Sono emerse differenze tra le emozioni meglio riconosciute dai soggetti e le componenti più facilmente individuate, così come le correlazioni tra questi aspetti e il tipo di patologia associata. Sono emerse altre differenze interessanti nel riconoscimento delle

emozioni e delle loro componenti in relazione allo stile di attaccamento. Non vi sono differenze rilevanti legate al grado di ritardo mentale

## E.9

### Competenze sociali e processi cognitivi in un gruppo di adolescenti con difficoltà scolastiche

STEFANO TADDEI, SARA CARTOCCI E CHIARA FRATINI

*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze*  
*saracartocci@dada.net*

Le competenze sociali sembrano importanti sia per l'esecuzione di compiti cognitivi complessi sia per il profitto scolastico (Rindermann e Neubauer, 2001) anche se il modo di rapportarsi agli altri, l'ansia ed il disagio nelle interazioni possono essere condizionati da specifiche funzioni cognitive (Cartwright-Hatton, Tschernitz e Gomersall, 2005; Wells, e Papeorgiou, 2001). Altre linee di indagine sottolineano come i processi cognitivi PASS (Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione) (Das, Naglieri e Kirby, 1994) influenzino le prestazioni scolastiche (Naglieri, 1999; Taddei, Chillè, Venditti e Venturini, 2007). Minore attenzione è rivolta alle relazioni tra competenze sociali e processi cognitivi; scopo del presente contributo è appunto quello di indagare le possibili relazioni tra l'assertività di iniziativa, la capacità di manifestare i sentimenti negativi e l'espressione e la gestione dei limiti personali con i processi cognitivi PASS. Sono stati esaminati 14 soggetti segnalati per difficoltà scolastiche con età media 14.8 utilizzando il Cognitive Assessment System (CAS; Naglieri & Das, 1997) e la Scala di valutazione del comportamento interpersonale (SIB; Arrindel, Nota, Sanavio, Sica, e Soresi, 2004). I risultati permettono di rilevare una relazione tra la pianificazione, la simultaneità e il disagio provato nelle interazioni. Interessante appare la corrispondenza tra il funzionamento cognitivo complessivo e la capacità assertiva generale.

Arrindel W., Nota L., Sanavio E., Sica C. & Soresi S. (2004), *SIB: valutazione del comportamento interpersonale e assertivo*, Trento, Erickson.

Cartwright-Hatton S., Tschernitz N. & Gomersall H. (2005), *Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion?*, "Behaviour Research and Therapy", 43(1), pp. 131-141.

Das J.P., Kirby J.R. & Naglieri J.A. (1994), *Assessment of cognitive processes: the PASS theory of intelligence*, Boston, Allyn & Bacon.

Mellings T.M.B. & Alden L.E. (2000), *Cognitive processes in social anxiety: the effects of self-focus, rumination and anticipatory processing*, "Behaviour Research and Therapy", 38(2), pp. 243-257.

Naglieri J.A. & Das J.P. (1997), *Cognitive Assessment System interpretative handbook*, Itasca (IL), Riverside Publishing.

Rindermann H. & Neubauer A.C. (2001), *The influence of personality on three aspects of cognitive performance: processing speed, intelligence and school performance*, "Personality and Individual Differences", 30(5), pp. 829-842.

Wells A. & Papeorgiou C. (2001), *Brief cognitive therapy of social phobia: a case series*, "Behaviour Research and Therapy", 39(6), pp. 713-720.

## F. “Interventi o Potenziamento in età prescolare”

Presiede Annamaria Pepi

Università di Palermo

### F.1

#### Analisi e sviluppo delle competenze aritmetiche in età prescolare: dai modelli teorici alla costruzione di un protocollo d'osservazione alla definizione di un programma di potenziamento

ELENA GARBINI \*, CRISTINA CALCIOLO \*, ENRICA MARIANI ^ E MANUELA PIERETTI^

\* Corso di Laurea in Logopedia Università di Tor Vergata (Roma) c/o IRCCS S.Lucia (Roma); ^ ASL Roma C  
elenagarbini@libero.it

Diversi studi dimostrano che i bambini posseggono già in età prescolare consistenti competenze numeriche e di calcolo, indipendentemente dall'esposizione all'insegnamento formale dell'aritmetica. Un'“innata predisposizione della mente umana per la numerosità” (Butterworth,1999) rende i bambini, sin da piccolissimi, capaci di rappresentarsi e manipolare mentalmente le quantità: tali competenze risultano “basilari” ai successivi apprendimenti in ambito aritmetico. È stato dimostrato che, spesso, suddette abilità di elaborazione numerica sono assenti o particolarmente deboli nei bambini discalculici. È stato, quindi, costruito uno strumento di osservazione delle competenze aritmetiche prescolari, per individuare, in tale popolazione, eventuali soggetti “a rischio”. Il protocollo è stato somministrato ad un gruppo sperimentale di novanta bambini (tre-cinque anni). Venti di questi (di quattro e cinque anni) sono stati sottoposti collettivamente ad un intervento di rafforzamento di suddette competenze. L'attività di potenziamento ha avuto una durata complessiva di otto ore (cinque incontri). Il progetto prevede un re-test di tutti i bambini di quattro e cinque anni, al fine di verificare l'eventuale presenza di effetti positivi sulle competenze aritmetiche testate secondari all'intervento di rafforzamento. È prevista un'analisi statistica dei dati raccolti, al fine di individuare le correlazioni presenti, definendo inoltre le traiettorie tipiche di sviluppo delle competenze testate.

Butterworth (1999), *Intelligenza matematica*, Milano, Rizzoli.

Wilson A., Revkin S.K., Cohen L., Cohen D., Dehaene S. (2006), *An open trial assessment of 'The Number Race', an adaptive computer game for remediation of dyscalculia.*

Kaufmann L., Handl P., Thony B. (2003), *Evaluation of a Numeracy Intervention Program Focusing on Basic Numerical Knowledge and Conceptual Knowledge: a pilot study.*

Marmasse N., Bletsas A., Marti S., *Numerical Mechanism and Children's Concept of Numbers.*

Geary D.C., Hoard M.K., Byrd-Craven J., DeSoto M.C. (2004), *Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability.*

Gersten R., Clarke B., Jordan N.C. (2007), *An early screening for mathematics difficulties.*

Geary D.C., Hoard M.K., *Learning Disabilities in Arithmetic and Mathematics: theoretical and empirical perspectives.*

Chard D.J., Clarke B., Baker S., Otterstedt J., Braun D., Katz R., *Using Measures of Number Sense to Screen for Difficulties in Mathematics: Preliminary.*

Gallistel C.R., Gelman R., *Subitizing. The preverbal counting process.*

Biancardi A., *I disturbi del sistema dei numeri e del calcolo*, in *I disturbi dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.

Biancardi A., Mariani E., Pieretti M., *La discalculia evolutiva: dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*, Milano, Franco Angeli.

Biancardi A., Mariani E., Pieretti M. (2004), *L'acquisizione delle competenze aritmetiche*, in De Cagno Sabadini, *Leggere, scrivere e far di conto*, Roma Anicia.

Bortolato C. (2000), *La Linea dei Numeri: aritmetica analogico-intuitiva con le mani*, Trento, Erickson.

## F.2

### Modificazione delle difficoltà linguistiche a seguito di un potenziamento precoce: uno studio longitudinale su 60 soggetti

E. CINQUANTA\*, F. GIOVANNONI<sup>^</sup> E L. BERTOLO\*

\* AUSL 1 Massa e Carrara, Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento – zona Lunigiana, <sup>^</sup> UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it

Verranno presentati i risultati di uno studio longitudinale su un campione di 60 bambini, dai 4,6 ai 6,6 anni, valutati nell'area linguistica degli apprendimenti. La ricerca, effettuata nell'ambito di un progetto per l'identificazione e il potenziamento precoce delle difficoltà di apprendimento, ha coinvolto i 60 bambini dall'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia alla fine del primo anno della Scuola Primaria. La metodologia utilizzata ha visto la proposta di screening in entrata, con strumenti standardizzati diversi per anno di appartenenza, un potenziamento dell'area linguistica, lo screening in uscita. L'analisi di tale monitoraggio evidenzia risultati interessanti sulla modificazione delle difficoltà linguistiche a seguito di un potenziamento precoce.

## F.3

### L'elicitazione delle capacità metafonologiche in gruppi di bambini con pregresso disturbo di linguaggio

ANTONELLA LAMI E ALFREDO VIRGILI  
Neuropsichiatria Infantile Ausl Scandiano (RE)  
Antonella.Lami@ausl.re.it

Nei bambini prescolari con pregresso DSL proponiamo, attraverso un'attività di gruppo, l'elicitazione delle abilità metafonologiche con lo scopo di prevenire i disturbi dell'apprendimento della lettoscrittura.

Oggetto dell'intervento è favorire l'attenzione agli aspetti fonologici delle parole attraverso la sillabazione, giochi di lunghezza, riconoscimento della sillaba/ suono iniziale ed il riconoscimento della rima e della sillaba finale.

## F.4

### Prontezza scolastica e School Readiness 4-5: valutazione dell'efficacia del training

DANIELA MIAZZA, MARIA ASSUNTA ZANETTI E PAMELA CRISTALLI

*Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Pavia  
daniela.miazza@unipv.it*

Molti bambini, fin dalla scuola primaria, manifestano difficoltà di apprendimento e carenze nelle principali abilità cognitive. Questi problemi non solo influiscono negativamente sul rendimento scolastico, ma hanno ripercussioni anche sulla motivazione, l'impegno e la percezione di sé, ostacolando talvolta un sereno inserimento nella classe. Numerosi studi hanno dimostrato che l'individuazione precoce e l'intervento tempestivo giocano un ruolo positivo nel determinare l'evoluzione dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento (Baker e Smith, 1999; Blair, 2002; Byrne et al., 2000; Morris et al., 2000; Schneider et. al, 2000; Vadasy et al., 2000). Per questo, l'attenzione si è rivolta sempre più all'identificazione dei potenziali problemi dell'apprendimento scolastico, proprio a partire già dalla scuola primaria. Con questi obiettivi è stato costruito uno strumento di screening (SR 4-5, Zanetti, Miazza, 2002) per valutare i prerequisiti delle abilità di base. Il passo successivo, oggetto del presente lavoro, è stato quello di predisporre un training specifico per i bambini "a rischio", evidenziati attraverso le prove dell'S.R. 4-5 e di valutarne contestualmente anche l'efficacia.

Sono stati individuati 81 bambini di 4 anni che frequentavano il secondo anno della scuola di infanzia, che avevano ottenuto risultati al di sotto della media nella batteria SR; sono stati poi divisi in un gruppo sperimentale (43), ai quali è stato proposto un apposito training, e un gruppo di controllo (38 bambini).

Contemporaneamente sono stati individuati anche 139 bambini con risultati al di sotto della media nella batteria SR per le prove di uscita dalla scuola dell'infanzia: anche questo gruppo è stato successivamente suddiviso in un gruppo sperimentale (64), seguito nella fase di inserimento del primo anno di scuola primaria con un apposito training e un gruppo di controllo (75 bambini).

Individuati i soggetti "a rischio", l'attenzione nell'intervento si è focalizzata sulla non completa padronanza delle abilità prerequisite, attraverso l'utilizzo di schede specifiche, graduate per difficoltà e per abilità coinvolte, somministrate singolarmente o a piccoli gruppi. Il gruppo di controllo, invece, ha continuato la normale attività prevista. Nella terza fase, tutti i bambini sono stati sottoposti ad una fase di retest.

L'elaborazione dei dati è tutt'ora in corso, ma i primi risultati sembrano confermare l'efficacia dell'intervento proposto. Il confronto tra gruppi, non significativo nella prima parte del lavoro per le aree indagate, ha mostrato differenze significative non solo nel confronto pre-post-test per il gruppo sperimentale, ma anche una maggiore padronanza in tutte le aree rispetto alle prove finali del gruppo di controllo.

Ad esempio, per quanto riguarda la sub-scala dei quantificatori nell'area logico-matematica, il punteggio di partenza era simile tra gruppo di controllo ( $M=3,3$   $DS=1,28$ ) e quello sperimentale ( $M=3,10$   $DS=1,30$ ), ma dopo il training la prestazione del gruppo sperimentale è migliorata significativamente ( $M=4,54$   $DS=0,65$ ,  $p= 0.001$ ), sia rispetto al pre-test, sia rispetto al gruppo di controllo, che, in questo caso, ha ottenuto punteggi inferiori ( $M=2,89$   $DS=1,36$ ).



Il miglioramento rispetto allo svantaggio iniziale, osservato già dai primi risultati, non può essere spiegato solo con la semplice maturazione o come conseguenza delle attività scolastiche, ma piuttosto come risultato delle opportunità proposte dalle attività del training, che sono diventate stimoli importanti per sostenere lo sviluppo.

Baker S., Smith S. (1999), *Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs*, "Peer Reviewed Journal. Learning Disabilities Research & Practice", 14(4), pp. 239-253.

Blair C. (2002), *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry*, "American Psychologist", 57, pp. 111-127.

Byrne B., Fielding-Barnsley R., Ashley L. (2000), *Effects of Preschool Phoneme Identity Training After Six Years: Outcome Level Distinguished From Rate of Response*, "Journal of Educational Psychology", 92(4), pp. 659-667.

Morris D., Tyner B., Perney J. (2000), *Early Steps: Replicating the effects of a first-grade reading intervention program*, "Journal of Educational Psychology", 92(4), pp. 681-693.

Schneider W., Roth E., Ennemoser M. (2000), *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*. "Journal of Educational Psychology", 92(2), pp. 284-295.

Vadasy P.F., Jenkins J.R., Pool K. (2000), *Effects of a first-grade tutoring program in phonological and early reading skills*, "Journal of Learning Disabilities", 33, pp. 579-590.

Zanetti M.A., Miazza D. (2002), *SR 4-5 School Readness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare*, Trento, Erickson.

Zanetti M.A., Miazza D. (2002), *Un approccio multifattoriale all'idoneità alla frequenza scolastica*, "Psicologia e Psicologi". 2 (3), pp. 335-341.

## F.5

### La valutazione dell'efficacia di un programma di potenziamento dell'Intelligenza Numerica nella scuola dell'Infanzia

GIOVANNI NALDI E FRANCESCA MAGGI

Firenze

*giovanni\_naldi@hotmail.com*

Ad oggi le ricerche sui pre-requisiti che stanno alla base delle abilità di calcolo ci indicano che tali processi cognitivi devono essere sviluppati adeguatamente attraverso programmi specifici, fin dalla scuola dell'infanzia, con particolare riferimento all'età compresa tra i 4 anni e mezzo e i 5 anni e mezzo.

L'obiettivo principale di questo lavoro è stato proprio quello di presentare un'esperienza pratica di potenziamento dell'intelligenza numerica all'interno della scuola dell'infanzia e di valutarne l'efficacia.

Lo studio ha coinvolto 52 bambini di due sezioni, omogenee per età, di una scuola dell'Infanzia della provincia di Firenze.

I bambini sono stati inizialmente valutati (pre test) con la batteria BIN (batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica) alla fine dello scorso anno scolastico (sezione quattro anni).

Alla luce dei risultati del "pre test", che non hanno evidenziato differenze significative tra le medie delle due classi, è stato possibile dividere le stesse in un gruppo sperimentale (che ha seguito il programma di potenziamento parallelamente alla "normale attivi-

tà scolastica”) ed in uno di controllo (che ha seguito solo la “normale attività scolastica”).

Il programma di potenziamento si è svolto nell’arco di due mesi (nove settimane) per un totale di venti incontri, al termine del quale è stata nuovamente somministrata la batteria BIN (post test) per poter quantificare e valutare le eventuali differenze emerse tra i due gruppi.

I risultati dello studio, che hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei due gruppi di bambini, promuovono lo sviluppo di programmi di potenziamento dominio specifici fino dalla scuola dell’infanzia.

I cambiamenti avvenuti nel gruppo sperimentale offrono spunti di riflessione utili per la costruzione di progetti di potenziamento efficaci.

## F.6

### Training per il potenziamento dei pre-requisiti grafo-motori e visuo-spaziali alla letto-scrittura e avvio al codice scritto

VALERIA ROSCELLI E PATRIZIA MARTIGNONI

*Centro di Riabilitazione accreditato La Prateria – Paderno Dugnano SPAEE – Università Cattolica – Milano  
laprateria@mac.com*

Il training nasce dall’esperienza ventennale nell’avvio al codice scritto, nel lavoro svolto, in ambito scolastico e psicoeducativo, con bambini che presentano un’immaturità delle competenze di base. Propone la sollecitazione dei pre-requisiti grafo-motori e visuo-spaziali all’interno di un contesto che privilegia la globalità del bambino e delle sue abilità di apprendimento dall’esperienza. La prima fase del training prevede l’acquisizione delle abilità trasversali funzionali all’apprendimento: ascolto, controllo posturale e attentivo, pensiero procedurale, piacere della scoperta, relazione con l’adulto e tra pari; la seconda fase del training propone in modo graduale e sequenziale i diversi tratti grafici: ogni tratto viene presentato con un’attività psicomotoria, un’attività manipolativa di materiali diversificati su grande foglio e individualmente sul foglio in A4 predisposto per un graduale riconoscimento e uso degli organizzatori spaziali (margini e righe); la terza fase prevede la funzionalizzazione, il recupero dei tratti grafici, l’avvio al riconoscimento e alla riproduzione delle lettere dell’alfabeto attraverso la sollecitazione metafonologica e l’uso di mediatori spaziali che favoriscono la direzionalità. Gli stimoli metafonologici e spaziali sono proposti in modo integrato al fine di ridurre il rischio di confusione e sovrapposizione degli indicatori stessi. Il training è proposto con le cadenze temporali e i materiali operativi necessari alla sua attuazione.

## G. “Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività”

Presiede Rosa Angela Fabio  
*Università Cattolica di Milano*

### G.1

#### Evoluzione scolastica e adattiva di pazienti ADHD in adolescenza

LAURA BEDIN, TIZIANA DE MEO E TANIA MATTIUZZO  
*EU.O.C. di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave (VE), A.S.S.L. n°10 “Veneto Orientale”  
lauratnt@libero.it*

Il Disturbo da Deficit d'Attenzione/Iperattività (ADHD) è una sindrome neuropsichiatrica eterogenea ad andamento cronico ed eziologia ancora non del tutto definita, caratterizzata, secondo i criteri del DSM-IV-TR, da due gruppi di sintomi: disattenzione e iperattività/impulsività. Il decorso spontaneo del disturbo è caratterizzato da problematiche che si possono aggravare con l'ingresso nella scuola elementare; in preadolescenza ed in adolescenza assistiamo ad una modificazione dei sintomi, quali riduzione dell'irrequietezza motoria, compromissione in diversi ambiti e associazione con altri disturbi psicopatologici quali abuso di sostanze, Personalità Antisociale, Disturbo d'Ansia e Disturbo dell'Umore. Scopo del presente lavoro è valutare l'evoluzione scolastica ed adattiva di pazienti adolescenti con ADHD (puro e in comorbidità) trattati in età pregressa con intervento psicoeducativo, analizzando le seguenti aree: scolastica, sociale, comportamentale e familiare. Il campione è formato complessivamente da 35 soggetti, di età compresa tra i 13 e i 19 anni, giunti in consulenza presso l'U.O.C. di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave-A.S.S.L. N°10 “Veneto Orientale” dove hanno ricevuto diagnosi di ADHD (puro e in comorbidità) secondo la metodologia delle Linee Guida SINPIA. Per la ricerca è stata costruita una griglia di rilevazione rivolta ai genitori riferita ai rispettivi figli, comprendente dati anamnestici, dati nell'area scolastica, sociale, comportamentale e familiare. Il questionario, relativo alle tre aree (sociale, comportamentale e familiare), è composto complessivamente da 26 item. I risultati hanno messo in evidenza che, pur permanendo il disturbo in adolescenza, attraverso l'intervento, si possa evitare l'aggravamento sintomatologico dell'ADHD e lo sviluppo di problematiche in comorbidità, limitando la sua pervasività nelle aree familiare, scolastica e comportamentale. Questa ricerca deve essere considerata come punto di partenza e stimolo per ulteriori studi che permettano di approfondire l'evoluzione di soggetti con ADHD, in comorbidità e non, e di sottolineare l'eventuale importanza di un intervento precoce.

American Psychiatric Association (2000), *DSM-IV-TR Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*, Washington, American Psychiatric Association (tr. it. *DSM-IV-TR Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson, 2004)

Cianchetti C. (coordinatore), Masi G., Zuddas A. (estensori) (2002), *Linee Guida per il Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività (ADHD) in età evolutiva. La diagnosi e la terapia farmacologia*, "Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva", 24(1), pp. 41-87.

Neuhaus C. (2004), *Gli adolescenti iperattivi e i loro problemi. Diventare adulti con ADHD. Cosa possono fare i genitori*, Firenze, Le Lettere.

Biederman J. & Faraone S.V. (2004), "Psychiatric Clinics North America", 27(2), pp. 225-232.

Biederman J., Mick E., Faraone S.V. (2000), "Am J Psychiatry", 157 (5), pp. 816-818.

Barkley R.A. (1998), *Developmental course, adult outcome, and clinic-referred ADHD adults. Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 2nd edition, 6, New York, Guildford, pp. 186-207.

Olson S. (2002), *Developmental perspectives*, in S. Sandberg (Ed.), *Hyperactivity and Attention Disorder of Childhood*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 242-290.

## G.2

### Dimensioni del *parenting* di genitori di bambini con DSA e DDAI: differenze tra padri e madri

LOREDANA BENEDETTO, ANTONELLA GAGLIANO E MASSIMO INGRASSIA

Università degli Studi di Messina  
massimo.ingrassia@unime.it

Le ricerche sulle conseguenze dei disturbi specifici d'apprendimento (DSA) dei figli sul *parenting* documentano soprattutto gli elevati livelli di stress dei genitori e le loro difficoltà nel gestire le attività scolastiche. Il panorama degli studi appare comunque limitato, perché si sofferma principalmente su alcuni problemi del bambino (ad es. la dislessia) o perché trascura di valutare l'impatto del DSA sulle pratiche educative e disciplinari dei genitori. Più indagate sono le difficoltà educative – quali l'incoerenza disciplinare, lo stile autoritario o il minore senso di autoefficacia – associate con il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (DDAI). Scopo della presente ricerca è valutare come varino le pratiche di *parenting* in padri e madri in funzione del tipo di disturbo evolutivo dei figli. Hanno preso parte allo studio 34 padri e 48 madri, suddivisi in tre gruppi: 26 genitori di bambini con DSA (età media dei figli 10.2 anni, *range* 5-15 anni); 28 di bambini con DDAI, tipo combinato (età media dei figli 9.8 anni, *range* 7-13 anni); 28 genitori di controllo, con figli con caratteristiche socio-anagrafiche simili a quelli dei gruppi precedenti ma senza disturbi dello sviluppo (gruppo non clinico; età media dei figli 9.7 anni, *range* 7-14 anni). I genitori dei gruppi clinici sono stati reclutati in un servizio di Neuropsichiatria infantile, gli altri grazie alla collaborazione degli istituti scolastici frequentati dai loro figli. Le dimensioni del *parenting* indagate sono quelle dell'*Alabama Parenting Questionnaire* (APQ, Frick, 1991), uno strumento *self report* composto di 42 item suddivisi in 5 scale: *coinvolgimento* (10 item), *parenting positivo* (6 item), *scarsa supervisione* (10 item), *disciplina incoerente* (6 item), *punizione fisica* (3 item) più sette item aggiuntivi per rilevare strategie punitive alternative a quelle corporali. Punteggi elevati nelle ultime tre scale indicano modalità di *parenting* spesso associate a problemi di comportamento nei figli. La presenza di problemi esternalizzanti o internalizzanti nei bambini dei gruppi clinici è stata rilevata con la CBCL di Achenbach. Lo SDQ di Goodman è stato utilizzato per escludere dal gruppo non clinico i genitori i cui figli presentassero difficoltà di comportamento. I risultati hanno evidenziato differenze significative sia tra padri e madri (ad es. per le scale *coinvolgimento* e *parenting*

*positivo*), sia tra gruppi (p.e. in *scarsa supervisione*). Le madri in genere descrivono se stesse come più supportive, affettuose e maggiormente coinvolte nelle attività dei loro figli. Più consistenti problemi disciplinari sono dichiarati dai genitori dei gruppi clinici rispetto a quelli del gruppo non clinico, con ulteriori differenze tra DSA e DDAI per quanto riguarda *scarsa supervisione* e *punizione fisica*. Quest'ultima, che vede le madri dei DDAI come le più punitive, si colloca comunque su valori assoluti molto bassi. L'APQ, le cui caratteristiche psicometriche e struttura fattoriale appaiono del tutto simili nelle due versioni originale e italiana, lascia emergere, in forme che appaiono coerenti, la percezione dei genitori circa la frequenza con cui adottano specifici comportamenti educativi. In questo studio si evidenziano le dimensioni in cui i genitori esprimono maggiori difficoltà educative, come la coerenza educativa per i genitori di bambini con DDAI o l'essere meno attenti alle attività dei propri figli per i padri dei bambini con DSA. Ciò ci induce a ritenere l'APQ un utile strumento per individuare quelle modalità di *parenting* inefficaci che tendono a perpetuare i problemi di comportamento dei bambini e un valido ausilio dell'inquadramento clinico delle famiglie nel rilevare i punti di forza e di debolezza delle pratiche educative genitoriali.

Frick P.J. (1991), *The Alabama Parenting Questionnaire*, Unpublished rating scale, University of Alabama.

### G.3

## Parent training in età prescolare a favore di genitori con bambini oppositivi, irrequieti e disattenti

TIZIANA DE MEO, ANNA DAVANZO E CLAUDIO VIO  
*Neuropsichiatria infantile di San Donà di Piave, ASL 10 Veneto Orientale*  
*Tiziana.Demeo@asl10.veneto.it*

Partecipanti: 4 bambini dai 2 ai 5 anni di età.

Procedure e strumenti: Identificazione precoce del disturbo da deficit di attenzione e iperattività per genitori, incontro con scadenza settimanale della durata di un'ora.

Sono stati rilevati dall'osservazione diretta miglioramenti dal punto di vista comportamentale e relazionale.

Viene presentata un'ipotesi di intervento psicoeducativo in cui sono coinvolti quattro bambini dai 2 ai 5 anni di età con diagnosi di Disturbo Oppositivo-Provocatorio e apprezzabile instabilità attentive ed irrequietezza motoria e i rispettivi genitori.

L'intervento, che si è svolto in un periodo di tre mesi per un totale di 8 incontri, ha inteso intervenire sui seguenti aspetti:

- dare una spiegazione ai comportamenti del bambino attraverso un'analisi delle dinamiche e delle relazioni efficaci ai genitori;
- sviluppare competenze e strategie educative e di relazione efficaci ai genitori;
- lavorare sulle caratteristiche comportamentali piuttosto che sulle abilità cognitive o di apprendimento per sviluppare abilità sociali e ludiche;
- riconoscere le emozioni e il loro corrispondente fisico, predisponendo un ambiente adeguato.

Il cambiamento viene monitorato attraverso la somministrazione dell'IPPDAG.

## G.4

### Trattamento psicoeducativo per bambini con ADHD

SILVIA PANIZZA E CHIARA RICCATO

ASL 10 – *Neuropsichiatria Infantile di S. Donà di Piave (VE)*  
*silvia.panizza@libero.it*

Il presente studio offre un apporto alla ricerca sull'efficacia di trattamenti per il bambino con diagnosi di Disturbo da deficit d'attenzione e iperattività (DDAI). Come evidenziato in altri contributi (Vio, Offredi e Marzocchi, 1999; Offredi e Vio, 1999; Vio e al., 2005), l'intervento centrato sulle competenze autoregolatrici (Cornoldi e al. 1996) confermerebbe l'utilità dell'approccio, con un unico elemento negativo: la raccolta di informazioni relative al cambiamento del comportamento del bambino nel proprio ambiente, casa e scuola, non sempre evidenzia una variazione significativa. Ciò a dire che il training aiuta il bambino ad essere meno impulsivo e più strategico ai test di controllo, all'interno della seduta di terapia o dell'ambulatorio, ma non si verifica una generalizzazione di queste competenze nel proprio ambiente di vita. Per questo motivo, nostro interesse è quello di verificare se l'introduzione di specifici esercizi, in un contesto grup-pale, favoriscono cambiamenti anche in ambienti non strutturati. Pertanto intendiamo verificare gli esiti di un intervento psicoeducativo di gruppo ad un campione (n= 12 soggetti dai 7 agli 11 anni, suddivisi in 3 gruppi omogenei per età) con diagnosi di DDAI; l'intervento è composto da 14 sedute più 2 incontri per la somministrazione delle prove.

Obiettivi del trattamento:

1. Migliorare le funzioni attentive: attenzione sostenuta, selettiva e shift attentivo;
2. Incrementare la pianificazione, l'inibizione dell'impulso, il giudizio temporale, la promozione di azioni secondo schemi, l'apprendimento della previsione delle conseguenze delle proprie azioni e di quelle altrui;
3. Potenziare la consapevolezza emotiva: riconoscimento e controllo delle emozioni, verbalizzazione del proprio stato emotivo.

Le misure utilizzate per il cambiamento sono:

- MF
- Campanelle
- Torre di Londra
- Fluenza fonemica e categoriale
- SDAG

Le analisi preliminari consentono di affermare che gli esercizi introdotti hanno favorito nei soggetti alcuni dei cambiamenti attesi.

Cornoldi C., Gardinale M., Pectenò L. e Masi A. (1996), *Impulsività e autocontrollo. Interventi e tecniche metacognitive*, Trento, Erickson.

Offredi F. e Vio C. (1999), *Il Trattamento del Disturbo da deficit di attenzione/iperattività: analisi di due casi*, "Difficoltà di Apprendimento", 4, 3, pp. 379-398.

Vio C., Offredi F., Marzocchi G.M. (1999), *Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività: sperimentazione di un training metacognitivo*, "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 2, pp. 241-262.

Vio C., Mattiuzzo T., Maschietto D., Fini F. (2005), *Il trattamento delle problematiche attentive e comportamentali di bambini con deficit di attenzione e iperattività*, in P.S. Bisiacchi e P.E. Tressoldi (a cura di), *Metodologia della riabilitazione delle funzioni cognitive*, Roma, Carocci, pp. 256-285.

## G.5

### Nuovi test per le Funzioni Esecutive: studio su un campione con Disturbo da Deficit d'Attenzione e Iperattività con e senza comorbidità

CHIARA PIRODDI\*<sup>^</sup>, ALESSANDRO CRIPPA\*<sup>#</sup> E GIAN MARCO MARZOCCHI\*<sup>°</sup>

\*Laboratorio di Neuropsicologia Cognitiva, Ospedale Niguarda Ca' Granda, Milano; <sup>^</sup> Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Pavia; <sup>°</sup> Università degli Studi di Milano-Bicocca; <sup>#</sup> IRCCS Eugenio Medea, Associazione La Nostra Famiglia, Bosisio Parini (Lecco)  
chiara.piroddi@alice.it

Lo scopo della presente ricerca è sviluppare nuovi test per le Funzioni Esecutive basati su modelli neuropsicologici (Burgess et al., 2000; Zelazo et al., 2005) e testare la capacità discriminativa di queste prove al fine di comprendere più specificamente il funzionamento cognitivo dei bambini con Disturbo da Deficit d'Attenzione ed Iperattività (ADHD), definendolo rispetto a quello di bambini che presentano ADHD con comorbidità (Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbi dell'Apprendimento).

Alla ricerca hanno partecipato 104 bambini di età compresa tra i 7 e i 14 anni, così suddivisi: 11 soggetti con ADHD, 12 soggetti con ADHD+Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP), 13 con ADHD+Dislessia (DSA) e 68 soggetti di controllo.

A tutti i partecipanti è stata somministrata una batteria sperimentale per le Funzioni Esecutive che comprendeva: *Battersea Multitasking* (compito che richiede l'attivazione sequenziale di processi esecutivi secondo il modello di Burgess), il *Test di Pianificazione Quotidiana* (compito che richiede organizzazione personale e pianificazione tratto da un compito di Shallice), il *Test del Clacson* (un test computerizzato adattato dal paradigma del Change Task di Logan), il *Compito Alternativo di Frasi* (un test di inibizione e flessibilità cognitiva tratto dal test di Hayling di Shallice), infine il *Questionario per le Funzioni Esecutive – insegnante/genitore* (versione ridotta del Behavior Rating Inventory for Executive Function di Gioia e collaboratori).

È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa per ridurre il numero delle variabili dei test ed ottenere così misure più solide delle prestazioni. L'analisi fattoriale ha rivelato la presenza di cinque fattori: Memoria a Breve Termine-Tempi di Reazione, Pianificazione, Inibizione, Esecuzione, Memoria a Lungo Termine verbale. Il gruppo con ADHD ha mostrato deficit di Inibizione e Pianificazione, il gruppo ADHD+DOP ha avuto scarse prestazioni a livello esecutivo. Infine, il gruppo ADHD+DSA ha mostrato un profilo caratterizzato da deficit di MBT-tempi di reazione, di Inibizione e di Esecuzione.

I risultati verranno discussi rispetto ai modelli attuali sullo sviluppo delle Funzioni Esecutive per la comprensione dei fattori eziopatogenetici dell'ADHD.

Burgess P.W., Veitch E., Costello A. & Shallice T. (2000), *The cognitive and neuroanatomical correlates of multitasking*, "Neuropsychologia", 38, pp. 848-863.

Chan R.C.K., Guo M., Zou X., Li D., Hu Z. & Yang B. (2006), *Multitasking performance of Chinese children with ADHD*, "Journal of the International Neuropsychological Society", 12, pp. 575-579.

Gioia G.A., Isquith P.K., Kenworthy L. & Barton R.M. (2002), *Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders*, "Child neuropsychology", 8 (2), pp. 121-137.

Wilcutt E.G., Doyle A.E., Nigg J.T., Faraone S.V. & Pennington B.F. (2005), *Validity of the executive function theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a meta-analytic review*, "Biological Psychiatry", 57, pp. 1336-1346.

## G.6

### Auto-Monitoraggio dell'Attenzione (SMA) in bambini della scuola primaria

MARGHERITA BONFATTI SABBIONI, GIOVANNI NICHELINI E MARINA PINELLI

Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma  
marghebs@yahoo.it

L'auto-monitoraggio (AM) rientra nel più ampio ambito delle strategie di auto-regolazione, competenza trasversale, questa, che facilita la gestione autonoma del proprio processo di apprendimento (Schunk e Zimmerman, 1998) e che rende l'individuo capace di "imparare ad imparare". L'auto-monitoraggio mira ad incrementare nei soggetti la capacità attentiva e la produttività accademica e a diminuirne il comportamento cosiddetto "off-task" (Harris, 1986). Componenti essenziali dell'auto-monitoraggio sono l'auto-osservazione e l'auto-registrazione del comportamento target. È una strategia, l'AM, che promuove il cambiamento del comportamento e, allo stesso tempo, rende il soggetto più consapevole del proprio processo di apprendimento, avendo sempre sotto gli occhi sia i propri progressi, che i propri peggioramenti. Ne sono state descritte due tipologie: auto-monitoraggio della performance o SMP (Reid e Harris, 1989) e auto-monitoraggio dell'attenzione o SMA (Hallahan e Sapon, 1983). La ricerca si pone l'obiettivo di indagare l'efficacia dell'SMA su quattro variabili: comportamento on-task, produttività accademica, accuratezza e stile attributivo. L'intervento è stato condotto in una classe seconda della scuola primaria, composta da 7 maschi e 7 femmine, per una durata di 20 giorni, durante le ore di matematica. Esso consiste in 3 sessioni giornaliere, di 10 minuti ciascuna, all'interno delle quali vengono presentati dei prompts acustici in media ogni minuto. Ad ogni segnale, ai bambini muniti di tabelle, è richiesto di inserire una crocetta nella colonna dei "SI", qualora fossero "attenti", nella colonna dei "NO", qualora fossero distratti. Le categorie dello stare attenti/non stare attenti sono state definite operativamente prima dell'inizio del training. Alla fine di ogni giornata, i bambini venivano invitati a trasportare i risultati su di un grafico. Dall'analisi dei dati eseguita con il Test di Wilcoxon sono risultate differenze significative tra il pre e il post test rispetto al comportamento on-task ( $Z=-3,297$ ;  $p<.001$ ), la produttività ( $Z=-3,302$ ;  $p<.001$ ), l'accuratezza ( $Z=-3,304$ ;  $p<.001$ ) e per le scale dello stile attributivo SI ( $Z=-3,192$ ;  $p<.001$ ), ovvero scala dell'impegno riguardo al successo e II ( $Z=-3,300$ ;  $p<.001$ ), cioè scala dell'impegno riguardo all'insuccesso. Tutti gli alunni hanno aumentato il tempo trascorso sul compito, hanno incrementato la propria performance sia in termini di aumento del numero di esercizi risolti in totale (produttività), che di quelli eseguiti correttamente (accuratezza). Si evidenzia, inoltre, che SMA ha prodotto un cambiamento nello stile attributivo degli alunni che ora vedono nella presenza o assenza dell'impegno personale la causa che può maggiormente incidere sui successi e insuccessi scolastici. In conclusione, l'auto-monitoraggio ha dimostrato di essere una tecnica in grado di incide-



re sia su aspetti comportamentali che meta-cognitivi e di consentire agli studenti di rivestire un ruolo attivo rispetto al proprio percorso di apprendimento.

Hallahan D., Sapona R. (1983), *Self-monitoring of attention with learning disabled children*, "Journal of Learning Disabilities", 16, pp. 616-620.

Harris K.R., Danoff Friedlander B., Saddler B., Frizzelle R. e Graham S. (2005), *Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: effects among students with ADHD in the general education classroom*, "The Journal of Special Education", 39, pp. 145-156.

Reid R., Harris K.R. (1989), *Self-monitoring of performance*, "LD Forum", 15, pp. 39-42.

Schunk D.H., Zimmerman B.J. (a cura di) (1998), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York-London, The Guilford Press.

## G.7

### Difficoltà di acquisizione della lettura e deficit d'attenzione/iperattività: evidenze di una precoce associazione in una coorte non clinica

CRISTIANO TERMINE, MARIA ZACCAGNINO, CHIARA LUONI, MOIRA COMETA, LAURA BRAMBILLA E UMBERTO BALLOTTIN

Unità di Neuropsichiatria Infantile, Università degli Studi dell'Insubria, Varese, Dipartimento di Clinica Neurologica e Psichiatrica dell'età evolutiva, IRCCS C. Mondino, Università di Pavia  
 cristiano.termine@uninsubria.it

I disturbi dell'apprendimento sono frequentemente associati con disturbi comportamentali e psicologici. Numerosi studi hanno rilevato la comorbidità tra disturbi dell'apprendimento e difficoltà di attenzione/iperattività sebbene non vi sia tuttora consenso sulla natura di questa associazione. Il presente studio intende verificare se esista una precoce associazione tra difficoltà di acquisizione della lettura e deficit d'attenzione/iperattività. *Partecipanti*: un campione non clinico di 435 bambini iscritti al primo anno della scuola primaria di 13 scuole elementari di Varese. *Procedure e strumenti*: In seguito alla raccolta dei principali dati socio demografici, i bambini sono stati sottoposti alle prove di lettura MT (Cornoldi) e alle matrici di Raven. Agli insegnanti e ai genitori è stato chiesto di completare le scale Conners' Revised Short Version per l'identificazione di difficoltà attentive/iperattività.

La difficoltà di acquisizione della lettura in termini di decodifica è stata definita in base alle prove MT considerando patologica la prestazione inferiore a 2.3 percentile (equivalente a 2 ds) e borderline la prestazione tra il 5 e il 2.4 percentile, in riferimento alla sola rapidità, alla sola accuratezza o a entrambe. Il 7.5% dei soggetti presenta un disturbo della decodifica della lettura e circa il 9% presenta sintomi di disattenzione e iperattività (sia secondo i genitori che gli insegnanti). L'analisi multivariata evidenzia che la probabilità di rilevare sintomi da deficit di attenzione/iperattività aumenta di circa 30 volte nei soggetti con difficoltà di acquisizione della lettura rispetto ai soggetti normolettori (OR= 33.362, I.C. 12.64-88.1; p=.000) e di circa 3 volte nei figli di madri con bassa scolarità rispetto a quelle più istruite (OR= 3.784, I.C. 1. 4-10; p=.008). In una coorte non clinica si è evidenziata una precoce associazione tra difficoltà di acquisizione della lettura, sintomi da deficit di attenzione/iperattività e bassa scolarità materna. I risultati ottenuti indicano che una identificazione precoce delle difficoltà di apprendi-

mento potrebbe ridurre la comparsa di difficoltà comportamentali che risultano mediate anche da fattori socio-ambientali.

Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (2001), *Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation*, "Language, Speech, and Hearing Services in Schools", 32, pp. 38-50.

Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J., Vaughn S. (2004), *Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research. Learning Disabilities*, "A Contemporary Journal", 2(1), pp. 9-21.

Cornoldi C., Colpo G. (1998), *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare – 2, Manuale*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Elbro C., Borstrom I., Petersen D.K. (1998), *Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items*, "Reading Research Quarterly", 33(1), pp. 36-60.

Foorman B.R., Francis D.J., Fletcher J.M., & Lynn A. (1996), *Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level match designs*, "Journal of Educational Psychology", 88, pp. 639-652.

O'Connor R.E., & Jenkins J.R. (1999), *The prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade*, "Scientific Studies of Reading", 3, pp. 159-197.

Schneider W., Roth E., Ennemoser M. (2000), *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*, "Journal of Educational Psychology", 92, pp. 284-295.

Smith S.B., Simmons D.C., & Kame'enui E.J. (1998), *Phonological awareness: Research bases*, in D.C. Simmons & E.J. Snowling, D.V. Bishop, S.E. Stothard (2000), *Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 41 (5), pp. 587-600.

Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2002), *IPDA, Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.

Torgensen J.K., Wagner R.K., Rashotte C.A., Rose E., Lindamood P., Conway T., & Garvan C. (1999), *Preventing reading failure in young children phonological processing disabilities: Group and individual responses to instructions*, "Journal of Educational Psychology", 91, pp. 579-593.

## G.8

### La Pianificazione Quotidiana nei bambini con ADHD

STEFANIA VALAGUSSA E GIAN MARCO MARZOCCHI

Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca  
stefaniaval@libero.it

Il tema centrale trattato in questo contributo è quello delle Funzioni Esecutive in soggetti in età scolare con diagnosi accertata di ADHD. Negli ultimi anni si è assistito ad un notevole incremento delle ricerche che affrontano tale argomento; i risultati ottenuti mettono in evidenza differenze significative tra le prestazioni di soggetti con e senza ADHD, le più consistenti a carico delle misure di inibizione, vigilanza, Working Memory visuo-spaziale e pianificazione. Gli obiettivi che la presente ricerca si prefigge sono: 1) verificare la validità di costruito del Test di Pianificazione Quotidiana (TPQ), attraverso lo studio delle correlazioni tra le variabili del suddetto test e le variabili di altri test neuropsicologici e questionari di eterovalutazione opportunamente selezionati; 2) valutare il funzionamento esecutivo di soggetti con diagnosi di ADHD, attraverso l'esame delle loro prestazioni in una batteria neuropsicologica opportunamente costruita.

Alla ricerca hanno partecipato complessivamente 129 soggetti (13 con diagnosi di ADHD, 1 femmina e 12 maschi e 116 con sviluppo tipico, 58 femmine e 58 maschi) appaiati per età (compresa tra gli 8 e i 13 anni) e classe frequentata (dalla terza elementare alla terza media).

Ad entrambi i gruppi sperimentali è stata somministrata una batteria neuropsicologica composta tra l'altro da: Test di Pianificazione Quotidiana, Torre di Londra (pianificazione visuo-spaziale), Test di memoria prospettica e Questionario per la valutazione delle Funzioni Esecutive (QUFE).

In merito al primo obiettivo, verifica della validità di costruito del TPQ, lo studio correlazionale evidenzia correlazioni significative tra variabili del TPQ e 1) variabili del TOL e del test di memoria prospettica; 2) la totalità delle subscale del QUFE in entrambe le versioni genitori ed insegnanti (le variabili del TPQ principalmente chiamate in causa sono memoria, stima temporale, efficienza e tempo di esecuzione). In merito al secondo, studio di alcuni domini esecutivi, l'analisi delle prestazioni mette in luce significative differenze tra soggetti con e senza ADHD in numerose variabili dei test neuropsicologici presi in esame.

È possibile concludere che 1) il Test di Pianificazione Quotidiana valuta la memoria, la pianificazione, l'inibizione e l'attenzione, 2) i test che hanno dimostrato un maggiore potere discriminativo tra i due gruppi sperimentali sono il Test di Pianificazione Quotidiana, il Test di memoria prospettica e il Questionario per la valutazione delle Funzioni Esecutive, 3) i soggetti con diagnosi di ADHD si caratterizzano per una compromissione a carico del dominio delle Funzioni Esecutive con particolare interessamento dell'inibizione cognitiva e motoria, pianificazione delle azioni e memoria prospettica.

Wilcutt E.G., Doyle A.E., Nigg J.T. e al. (2005), *Validity of the executive function theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a meta-analytic review*, "Biological Psychiatry", 57, pp. 1336-1346.

Valagussa S. (2008), *Le funzioni esecutive e la stima temporale in un gruppo di bambini con diagnosi di ADHD*.

## Simposio “*Neuroimaging e Disturbi dell'Apprendimento*”

a cura di Stefano Vicari  
*IRCCS, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma*

### Introduzione al Simposio

STEFANO VICARI

### Studi fMRI sulla comorbidità di disturbi fonologici, magnocellulari e cerebellari in soggetti adulti con dislessia evolutiva

ERALDO PAULESU  
*Dipartimento di Psicologia, Università di Milano Bicocca*

L'interpretazione delle cause neurologiche della dislessia evolutiva e dei processi cognitivi sottostanti la sua sintomatologia è complicata dalla coesistenza di sintomi non direttamente associabili ai processi di lettura. D'altro canto, nella letteratura finora disponibile, la coesistenza di disordini diversi negli stessi soggetti è stata valutata prevalentemente con criteri comportamentali anche quando l'ipotesi in questione era esplicitamente anatomica e quindi non testabile comportamentalmente in maniera univoca e/o inequivocabile. Presenterò uno studio comportamentale e fMRI in soggetti normali e in soggetti adulti con dislessia evolutiva finalizzato ad esplorare sistematicamente questi problemi.

### Disabilità dello sviluppo e neuroimaging

DENY MENEGHINI  
*IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma*

Il recente sviluppo delle tecniche di neuroimaging cerebrale ha consentito una maggiore definizione dei correlati anatomici e funzionali dei processi cognitivi in età evolutiva. È, quindi, possibile con metodologie non invasive approfondire sempre più la conoscenza dell'organizzazione dei sistemi cerebrali e dei processi di plasticità che li caratterizzano.

La presente comunicazione intende fornire un quadro generale dello stato dell'arte dei recenti studi di neuroimaging cerebrale in bambini con disabilità dello sviluppo, ponendo particolare attenzione agli studi neuroanatomici che hanno utilizzato tecniche di

morfometria cerebrale automatizzate di recente sviluppo. Saranno pertanto argomentati gli studi funzionali e neuroanatomici che hanno preso in esame popolazioni di bambini con disturbo di apprendimento di varia eziologia e commentati alla luce dei risultati ottenuti nel corso degli ultimi anni nel nostro laboratorio. Particolare attenzione sarà, quindi, posta alle anomalie anatomo-funzionali cerebrali osservate nello studio di gruppi di bambini con ritardo mentale, quali bambini con sindrome di Down e di Williams, e a bambini ed adulti con disturbo specifico di apprendimento della lettura.

## **Basi neurali della cognizione numerica e della discalculia**

MARCO ZORZI

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

Gli studi di neuroimmagine funzionale sono stati di fondamentale importanza per definire un modello della cognizione numerica specificato sia a livello di architettura cognitiva che delle sue basi neuroanatomiche. Questo modello ha ispirato gli studi più recenti sulla discalculia evolutiva, una disturbo dell'apprendimento che affligge il 3-6% della popolazione e che si manifesta come un deficit nelle capacità numeriche anche più elementari. Gli studi di neuroimmagine su soggetti discalculici confermano il ruolo cruciale della corteccia parietale nell'elaborazione numerica ed identificano nella disfunzione del lobo parietale una causa primaria dei disturbi dell'apprendimento matematico. Le attuali conoscenze neuroscientifiche aprono quindi la strada all'individuazione di markers per la diagnosi precoce di discalculia.

Sessioni parallele  
SESSIONE PRE-ORDINATA  
H. “*Dinamiche relazionali nelle famiglie con persone disabili*”

Presiede: Pier Luigi Baldi  
*Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano*

H.1  
Genitori di un figlio con disabilità intellettive: stress, locus of control,  
adattabilità, coesione familiare e atteggiamenti nei confronti  
dell'integrazione

RENZO VIANELLO, SILVIA LANFRANCHI E ELENA MOALLI  
*Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università di Padova*

Le problematiche dei genitori di un figlio con disabilità saranno considerate alla luce delle due ricerche che seguono.

1. *Genitori di ragazzi con sindrome di Down, di Williams e di X fragile: stress, locus of control, adattabilità e coesione familiare*

- Le famiglie dei ragazzi con sindrome di Down potrebbero risultare, rispetto ad altre famiglie con un figlio con ritardo mentale e in particolare con la sindrome di Williams e di X fragile, meno influenzate negativamente dalla presenza di un figlio con ritardo mentale. In particolare esse potrebbero essere più armoniose e coese.
- Le madri potrebbero essere influenzate più negativamente rispetto ai padri dalla presenza di un figlio con ritardo mentale e quindi esperire più stress.

La ricerca ha coinvolto 311 genitori, 152 padri e 159 madri. Le coppie complete, cioè quelle che hanno visto la partecipazione sia delle madri che dei padri, sono state 143.

A tutti i genitori sono stati proposti i questionari che seguono, allo scopo di rilevare i livelli di stress percepiti e i vissuti legati alla eventuale disabilità del figlio.

1. Il Questionario di Risorse e Stress per Genitori con Figlio/a Disabile (Q.R.S.-G.F.D., Saviolo, Cristante, e Mannarini, 1999) creato allo scopo di quantificare l'impatto, sia positivo che negativo, della presenza di un figlio disabile, oppure affetto da patologie croniche, sugli altri membri della famiglia.
2. Il Parental Locus of Control Scale (P.L.O.C., Cusinato, Cristante, Morino Abbele, 1999) misura la dimensione del locus of control in relazione al compito genitoriale.
3. La Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (F.A.C.E.S. III, Olson, Portner, Lavee, 1986) per rilevare l'adattabilità e la coesione familiare.

Le famiglie che esperiscono più stress sono quelle il cui figlio è affetto da sindrome di X-fragile, seguite da quelle con un figlio con sindrome di Williams. Conformemente con le ipotesi, le famiglie con ragazzi affetti da sindrome di Down sono le meno stressa-

te in tutte e tre le dimensioni del Q.R.S.-G.F.D: la sfera dei problemi familiari, la dimensione del pessimismo e la dimensione riferita alle caratteristiche del figlio disabile.

I genitori dei ragazzi con X-fragile si sentono anche meno responsabili dei comportamenti dei loro figli. Come anticipato, si può ipotizzare che questo sia causato anche dalle dinamiche scatenate dalla consapevolezza che uno dei due genitori ha trasmesso la sindrome e dei problemi comportamentali connessi a questa sindrome.

Le famiglie dei ragazzi con sindrome di Down si differenziano dalle altre anche per il fatto che posseggono una buona adattabilità, la quale può essere dovuta a parecchi fattori, fra cui la flessibilità dei ruoli e delle regole all'interno della famiglia.

In linea con l'ipotesi di Hodapp, ciò che causa stress nella sfera familiare e rende diversa la gestione della disabilità sono le condizioni di salute (più precarie nella sindrome di Williams e di X-fragile), ma soprattutto il quadro comportamentale.

I genitori dei ragazzi con sindrome di Down formano nuclei familiari caratterizzati da una migliore capacità di adattamento, grazie alla quale i ruoli all'interno della famiglia sono più intercambiabili e le regole più flessibili. Tali caratteristiche sono possibili in un ambiente più sereno, più fiducioso, dove i genitori si sentono più competenti e responsabili per i loro figli.

Il Gruppo con sindrome di Down in questa ricerca si avvicina molto a quello dei normodotati e ne differisce solo per due caratteristiche: i genitori dei bambini con sindrome di Down si sentono maggiormente condizionati dai figli; nel Gruppo con sindrome di Down non esistono differenze tra le madri e i padri.

Questo suggerisce che la presenza di un figlio disabile può accentuare le difficoltà fra genitori, ma può anche aumentare la coesione. Almeno per buona parte delle coppie con un figlio con sindrome di Down o di Williams o di X fragile sembra avvenuto un processo di corresponsabilizzazione educativa superiore a quello che avviene normalmente.

## *2. Atteggiamenti dei genitori nei confronti dell'integrazione scolastica di bambini con sindrome di Down*

- I genitori di bambini con Sindrome di Down hanno un atteggiamento più positivo verso l'integrazione scolastica dei propri figli rispetto ai genitori di bambini normodotati con e senza esperienza di integrazione.
- I genitori dei bambini normodotati che hanno come compagno di classe un alunno con Sindrome di Down sono più favorevoli all'integrazione rispetto ai genitori i cui figli non hanno un compagno con sindrome di Down.

Un questionario utilizzato anche in precedenti ricerche. L'affidabilità dello strumento è risultata (alfa di Cronbach) molto elevata e cioè.93.

Questa ricerca conferma che sia i genitori con figli con sindrome di Down che gli altri hanno un atteggiamento molto favorevole rispetto all'integrazione degli allievi con tale sindrome. Per una migliore garanzia di analisi abbiamo preferito considerare solo i risultati complessivi emersi con l'analisi fattoriale. Una attenta lettura della tabella che riporta le medie relative a tutti gli item rivela che 57 su 57 (19 item per 3 gruppi) non sono inferiori al punteggio 3. In altre parole non vi è una sola media indicante una valutazione negativa.

I risultati confermano inoltre un dato già emerso in tutte le nostre precedenti ricerche e cioè che l'esperienza diretta favorisce un miglior atteggiamento nei confronti dell'integrazione e dei minori con disabilità. Questo ci permette di sottolineare un con-

cetto espresso più volte da uno di noi (Vianello, 1999): una modalità privilegiata per favorire l'integrazione, migliorando l'atteggiamento di base, è quella di farla vivere direttamente alle persone.

In altre parole: ci si prepara all'integrazione cominciando a farla e non rinviandola in attesa di essere preparati in modo ottimale.

## H.2

### Un programma di trattamento psicodinamico territoriale per disturbi severi di personalità

MARCO CHIESA

*Head of Research Unit & Personality Disorder Outreach Service  
The Cassel Hospital, Richmond, UK*

Il trattamento ospedaliero a lungo termine è un approccio sempre più infrequentemente applicato negli ultimi due decenni nella strategia terapeutica per il disturbo di personalità. Programmi day-hospital e territoriali a orientamento psicodinamico e cognitivo sono diventati gli approcci dominanti. C'è tuttavia ancora incertezza sul grado di efficacia di questi modelli meno intensi e meno costosi rispetto ai modelli residenziali, che offrivano un alto livello di controllo e contenimento della patologia borderline. Nel mio intervento descrivo le caratteristiche centrali di un programma psicodinamico territoriale, sviluppato al Cassel Hospital di Londra, e presento i risultati preliminari di uno studio naturalistico prospettivo, che valuta i cambiamenti nella dimensione della morbilità psichiatrica (Brief Symptom Inventory General Severity Index-GSI) e in tre variabili cliniche (auto-mutilazione, tentativi di suicidio e riammissioni ospedaliere) per 68 pazienti, con disturbo di personalità, ammessi consecutivamente al programma. I miglioramenti trovati nel gruppo territoriale in tutte le variabili sono stati comparati con i risultati di un gruppo di pazienti ammessi a un programma residenziale a lungo termine. Il confronto ha rivelato che il gruppo territoriale ha avuto benefici superiori rispetto al gruppo residenziale nelle tre variabili cliniche e che il tasso di drop-out è risultato significativamente inferiore rispetto al gruppo residenziale.

Il programma territoriale prevede la possibilità di terapia familiare per i pazienti, e verrà fatto un accenno alle difficoltà e alle dinamiche del rapporto tra pazienti portatori di disturbo di personalità e le loro famiglie.

Questo studio indica che un programma territoriale presenta una valida alternativa all'ospedalizzazione a lungo termine per questo gruppo di pazienti.

## H.3

### La famiglia e la persona con disabilità intellettiva

SERAFINO BUONO

*IRCCS Oasi-Università di Catania e Università Kore di Enna*

Il contributo si articola attorno alla tematica della famiglia con un figlio con disabilità intellettiva e presenta alcune riflessioni generali, una serie di studi – condotti anche



presso l'Oasi – e i principali strumenti utilizzati a favore delle famiglie. La presenza di un membro con disabilità, all'interno della famiglia, comporta una crisi del sistema relazionale e valoriale che, per quanto sofferta, non sempre però è patologica e non sempre provoca danni irreversibili. In relazione ai problemi e alle difficoltà che questa crisi frequentemente genera, esistono approcci e strumenti di intervento in grado di sostenere, e spesso in modo alquanto efficace, la famiglia nel suo insieme e i suoi singoli membri. Gli interventi devono puntare l'attenzione anche sui valori con i quali le famiglie si rapportano al problema e la valenza che essi assumono nel determinare gli atteggiamenti nella gestione del figlio.

#### H.4

### **Famiglia e disabilità: dinamiche familiari, percorsi di adattamento e possibilità di intervento**

SILVIA ROSA E PIER LUIGI BALDI

*Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano*

Il lavoro clinico, a supporto delle famiglie di bambini con disabilità cognitiva di vario grado di “severità”, evidenzia alcune tematiche di rilievo rispetto a dinamiche intra-familiari, ruoli e rapporti con il “sistema di cura”.

Appare in particolar modo cruciale l'insieme dei significati che la famiglia costruisce intorno alla disabilità del proprio figlio, attraverso la mediazione dei diversi interlocutori che compongono la rete dei servizi (medici, psicologi, insegnanti).

L'attenzione ai vissuti della famiglia e la possibilità di favorire precocemente “rap-presentazioni condivise e funzionali” sono pre-requisiti per qualsiasi percorso di supporto familiare e per il progetto di intervento a favore del bambino stesso.

Da questa prima riflessione scaturiscono alcune indicazioni su possibili percorsi di aiuto e fattivo sostegno alle famiglie nel loro complesso.

#### H.5

### **L'altro fratello. Relazione fraterna e disabilità**

GIOVANNI VALTOLINA

*Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano*

Lo studio della famiglia con un figlio disabile, per quanto fecondo e stimolante, si presenta come un terreno d'analisi ancora poco esplorato. Ciò risulta particolarmente vero per una delle relazioni più significative della vita di una persona disabile: la relazione fraterna.

La produzione scientifica annovera ormai una copiosa serie di contributi dedicati alla relazione tra fratelli, nel cui ambito le variabili individuate come cruciali sono costituite dal genere, dall'ordine di nascita, dalle dimensioni familiari e dalle caratteristiche individuali che si intrecciano con tutte le peculiarità del contesto familiare. Negli ultimi anni, gli approcci si sono fatti più sofisticati, ma i risultati non possono ancora dirsi soddisfacenti, tanto che non è raro incappare in esiti poco coerenti e a volte palesemente

contraddittori. Una consapevolezza, quest'ultima, che non può certo portare ad abbandonare questo itinerario di ricerca, che necessita anzi di essere approfondito con maggiore rigore e convinzione.

Con specifico riferimento alla relazione tra fratelli, di cui uno disabile, i primi significativi contributi sperimentali si possono far risalire soltanto alla fine degli anni Ottanta. L'intervento prende dunque le mosse dall'esigenza di "fare il punto" su una tematica molto complessa e ancora poco conosciuta in Italia, ma della cui importanza gli operatori che quotidianamente incontrano i disabili sono sempre più consapevoli. L'intento è quello di offrire una ricognizione critica di alcuni studi apparsi recentemente nel panorama scientifico nazionale e internazionale, così da offrire un ulteriore contributo al percorso di comprensione delle dinamiche relazionali che caratterizzano le famiglie con un figlio disabile.

## H.6

### Quale sostegno ai familiari di persone autistiche?

VALERIA SPANDONARI SCARAVELLI

*(Una madre)*

L'inizio della nostra avventura con un figlio autistico risale a 32 anni fa e da allora molte cose sono cambiate. Oggi l'autismo è maggiormente conosciuto.

Per noi questa parola fu invece una novità drammaticamente negativa, ma ci rifiutammo di credere che quel bimbo bellissimo, dallo sguardo intelligente, potesse avere un futuro così tragico.

All'inizio gli stessi medici si illusero e ci illusero sulla guarigione di Fabio e questo non so se debba essere considerato positivo o negativo. Probabilmente aiuta a sopravvivere.

L'intervento delle istituzioni pubbliche fu comunque minimo e distratto. Solo la scuola materna diede un buon aiuto.

Le cure, tutte private e onerose, furono non solo inutili ma addirittura controproducenti. La psicoterapia di appoggio alla famiglia fu inadeguata e irritante: il fratello di Fabio fu ignorato nonostante il suo desiderio di capire e partecipare.

La nostra famiglia si è mantenuta unita, ma spesso questo non avviene. Sarebbe opportuno dare sostegno psicologico a chi ha un disabile in famiglia, informandolo correttamente e aiutandolo anche economicamente.

A mio avviso, la consapevolezza e l'accettazione della malattia del figlio sono l'unica strada per raggiungere un certo equilibrio. Ma è richiesto l'aiuto concreto e professionale di tutti: medici, terapeuti, istituzioni.

Nel nostro caso va riconosciuto che fondamentale è stato l'inserimento di Fabio in un centro terapeutico, dove vive tuttora con serenità nostra e sua.

## I. “Lettura e dislessia”

Presiede Pier Luigi Zoccolotti  
*Università di Roma “La Sapienza”*

### I.1

#### L'intervento sublessicale con utilizzo di software abilitativi: uno studio longitudinale in un gruppo di soggetti dislessici

MARIA LUCINA TRETTI\* e CLAUDIO VIO<sup>^</sup>

*\*Studio di Psicologia dell'Apprendimento – Padova; Facoltà di Psicologia – Università degli Studi di Padova, ^ Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)  
lucina@tretti.it*

Il contributo si colloca all'interno della ricerca relativa alla stimolazione dei processi di automatizzazione della lettura in soggetti dislessici ed ha lo scopo di verificare se cicli di trattamento di circa tre mesi consentano un recupero delle prestazioni di lettura di soggetti dislessici superiore al recupero spontaneo (cfr Tressoldi e al., 2001).

Lo studio riguarda un gruppo di bambini della scuola primaria, conosciuti per difficoltà di lettura fin dalla prima classe, che è stato sottoposto a specifici cicli di trattamento, intervallati da pause. È stato preso in esame l'andamento delle prestazioni in lettura nel tempo: prima e dopo ciascun ciclo di trattamento e successivamente ai periodi di sospensione.

L'intervento di recupero utilizzato vede l'impiego nelle fasi iniziali (primo ciclo di trattamento, cfr schema longitudinale sottostante) del software “Occhio alla lettera” che prevede esercizi di ricerca visiva e riconoscimento dell'identità verbale di lettere prima e di sillabe poi, in cui le variabili manipolate sono la velocità di scansione, il carattere minuscolo o maiuscolo ed il cambio di font. Successivamente, dopo un periodo di pausa, si utilizza il software “Winabc – versione 5” che prevede esercizi di lettura “sublessicale” di brevi brani ad alta voce. Il successivo follow-up è stato realizzato dopo un altro periodo di pausa (cfr sempre lo schema longitudinale).

Per la maggior parte dei soggetti i dati raccolti riguardano anche gli esiti di un terzo ciclo di trattamento, sempre con l'utilizzo del “Winabc”, a seguito del secondo periodo di pausa.

*Schema longitudinale del programma di intervento*

T1	T2	T3	T4	Follow-up
Verifica al momento della diagnosi	Verifica dopo il primo ciclo di trattamento di 3/4 mesi effettuato con "Occhio alla lettera"	Verifica dopo la sospensione del trattamento per 3 mesi e prima dell'inizio del secondo ciclo	Verifica dopo il secondo ciclo di trattamento di 3 mesi effettuato con "Winabc"	Verifica dopo la sospensione del trattamento per 3 mesi

I dati fin qui raccolti (relativi a lettura di brano, di parole e di non-parole) consentono di evidenziare che la stimolazione sulle competenze di analisi visiva e di riconoscimento dell'identità verbale delle lettere e delle sillabe favoriscono un recupero della capacità di decodifica superiore a quanto atteso dall'evoluzione spontanea

## 1.2

### Il trattamento della dislessia: incidenza di età e severità del disturbo sull'efficacia

FEDERICA BREMBATI, ROBERTA COLOMBO E ROBERTA DONINI  
*Abilmente – Centro di diagnosi e riabilitazione dei disturbi dell'apprendimento  
 e delle difficoltà scolastiche – Cassano d'Adda – MI  
 abilmente@virgilio.it*

Lo studio si propone l'obiettivo di analizzare l'efficacia di un protocollo riabilitativo breve costituito da un minimo di 8 fino ad un massimo di 20 incontri, rivolto a ragazzi dislessici di età compresa tra gli 8 e i 23 anni.

La ricerca ha coinvolto 110 studenti con diagnosi di disturbo specifico della lettura eseguita seguendo le indicazioni emerse dalla Consensus Conference. Le abilità di lettura sono state valutate all'inizio del trattamento, al termine dello stesso e dopo circa 5 mesi. Il confronto tra il miglioramento ottenuto e l'evoluzione spontanea attesa ha evidenziato l'efficacia del trattamento in tutti i gruppi di età fornendo dati incoraggianti rispetto alla possibilità di miglioramento anche in ragazzi dislessici della scuola secondaria di primo e secondo grado. Il miglioramento ottenuto risulta essere significativo indipendentemente dalla severità del disturbo. Il follow up ha confermato la stabilità nel tempo dei risultati ottenuti. In sintesi la ricerca apre orizzonti ottimistici relativamente alla possibilità di attuare trattamenti riabilitativi, che coniughino le caratteristiche di brevità ed efficacia, e che si rivolgano a tutti gli studenti dislessici indipendentemente dall'età e dalla severità del disturbo.

Alborghetti E., Brembati F., Donini R. (2008), *Trattamento della dislessia evolutiva. Analisi di efficacia di un protocollo costituito da due cicli brevi di intervento*, Dislessia vol. 1, Trento, Erickson.

Cornoldi C., Colpo G. & Gruppo MT (1981), *La verifica dell'apprendimento e Prove oggettive MT di lettura*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Cornoldi C. (2007), *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola*, Bologna, il Mulino,

Allamandri et. al. (2007), *Trattamento della dislessia evolutiva: un confronto multicentrico di efficacia ed efficienza*, Dislessia vol. 2, Trento, Erickson.

Sartori G., Job R. & Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la Diagnosi della Dislessia e Disortografia Evolutiva*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Tressoldi P.E., Vio C., Lo Russo M.L., Facoetti A., Iozzino R. (2003), *Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici*, "Psicologia clinica dello sviluppo", 7, pp. 481-493.

Tressoldi P.E., Stella G., Faggella M. (2001), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: a longitudinal study*, "Journal of Learning Disabilities", 34, 5, pp. 67-78.

### 1.3

## La sensibilità agli indizi semantici e alla struttura morfologica della parola: un confronto tra dislessici evolutivi e normolettori

ANNA FRATANTONIO\*, AGATA MALTESE<sup>^</sup> E DANIELA LO CASCIO<sup>°</sup>

\* *Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Pedagogia e Scienze dell'Educazione; Università degli Studi di Messina*, <sup>^</sup> *Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Psicologia; Università degli Studi di Palermo*, <sup>°</sup> *Psicologo e Dottore di Ricerca in Psicologia*  
annafratantonio@libero.it

Il lavoro di ricerca si propone di dimostrare come la possibilità di leggere correttamente una parola target inserita all'interno di una frase, nonché la velocità di lettura dell'intera frase, possano essere dipendenti da diversi fattori che riguardano sia la disponibilità di indizi semantici (dipendenti dalla dislocazione della parola all'interno del costruito frasale), sia la struttura morfologica della parola stessa, relativa alla composizione sillabico-accidentale (Nation, Snowling 1998; Miceli, Caramazza, 1993; Barca, Ellis, Burani, 2007). Hanno partecipato alla ricerca 36 soggetti, equamente suddivisi in dislessici evolutivi e normolettori, frequentanti il primo anno del secondo ciclo elementare (età media 8 anni). I risultati mettono in evidenza, per i soggetti con disturbo specifico di decodifica, non solo la fondamentale interazione che intercorre tra gli indizi contestuali e la decifrazione del testo scritto, ma anche l'influenza delle caratteristiche morfologiche della parola target per quanto riguarda l'accuratezza e la velocità di lettura.

### 1.4

## In bambini dislessici-disortografici: uno o due lessici? A multiple single case study on Italian dyslexic and dysgraphic children

CHIARA VALERIA MARINELLI<sup>°</sup> E PAOLA ANGELELLI\*

<sup>°</sup> *Università degli studi di Roma "La Sapienza"*, \* *Università degli studi di Bari*  
chiaravaleria.marinelli@uniroma1.it

Nella letteratura anglosassone, la possibilità di un unico lessico deficitario nei soggetti con dislessia e disortografia evolutiva è stata indagata da alcuni autori (Temple, 1986; Campbell, 1987; Hanley, Hastie & Kay, 1992), ma con risultati discordanti.

Lo studio mira a valutare l'ipotesi di un unico lessico ortografico, impoverito e/o deficitario, in bambini italiani dislessici e disortografici.

Ad un campione di 11 bambini dislessici e disortografici di quinta elementare (8M, 3F; età media= 10,7) è stato chiesto di giudicare la correttezza ortografica (lessico di input) dei propri errori di scrittura (lessico di output). In particolare una lista di 83 parole

a trascrizione potenzialmente ambigua è stata dettata due volte. A partire dalla prestazione di scrittura, è stato costruito un protocollo *ad hoc* per ciascun soggetto con gli errori fonologicamente plausibili costanti, non costanti e mai commessi dai soggetti (e dunque introdotti dallo sperimentatore) e le rispettive versioni corrette.

Dall'analisi dei dati (Mixed Effect Model) emerge che nei bambini dislessici disortografici la performance di scrittura predice la performance in lettura: i soggetti risultano meno accurati nel giudicare i propri errori rispetto ad analoghi errori (fonologicamente plausibile) introdotti dallo sperimentatore ( $F_{(2,529)} = 11,7$ ;  $p < .0001$ ).

I dati sono a favore di un uso prevalente di una strategia sub-lessicale ed un limitato ricorso alla strategia lessicale solo per le poche parole conosciute. La specularità delle prestazioni nei due compiti, suggerisce il ricorso ad un lessico unico e impoverito sia per la lettura che per la scrittura.

Campbell R. (1987), *One or two lexicons for reading and writing words: can misspelling shed any light?*, "Cognitive Neuropsychology", 4, pp. 487-499.

Hanley R., Hastie K. & Kay J. (1992), *Developmental surface dyslexia and dysgraphia: an orthographic processing impairment*, "The Quarterly Journal of Experimental Psychology", 44, pp. 185-319.

Temple M.C. (1986), *Developmental dysgraphia*, "Quarterly Journal of Experimental Psychology", 38, pp. 77-110.

## 1.5

### Effetti lessicali nella lettura e nella scrittura di nonparole in bambini della scuola primaria

ALESSANDRA NOTARNICOLA\*, STEFANIA MARCOLINI<sup>o</sup>, PAOLA ANGELELLI\*, LUCIA COLOMBO<sup>^</sup> E CRISTINA BURANI<sup>o</sup>

*\*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bari, <sup>o</sup>Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR, Roma, <sup>^</sup>Università degli Studi di Padova  
a.notarnicola@psico.umiba.it*

Gli studi sulle influenze lessicali che utilizzano il paradigma del vicinato ortografico si sono perlopiù focalizzati su soggetti di età adulta (per l'Italiano vedi ad es. Arduino, & Burani, 2004; Mulatti, Peressotti, & Job, 2007).

In un recente studio di Marcolini, Burani e Colombo (*in stampa*) si sono evidenziati effetti inibitori nel riconoscimento e nella lettura di nonparole con un vicino ortografico di alta frequenza anche da parte di bambini di 8-10 anni. Tali effetti sono stati interpretati come dovuti all'attivazione lessicale del vicino ortografico di alta frequenza durante l'elaborazione della nonparola.

Nella presente ricerca sono stati indagati effetti di frequenza del vicino ortografico, di lunghezza e di posizione della lettera divergente rispetto al vicino ortografico, nella lettura e nella scrittura di nonparole da parte di bambini di 3<sup>^</sup> e 5<sup>^</sup> classe della scuola primaria di primo grado.

I risultati nel compito di lettura hanno evidenziato chiari effetti di interferenza inibitoria lessicale, soprattutto nel caso di nonparole lunghe, ossia laddove risulta più rilevante la differenza di velocità di elaborazione tra processi lessicali e nonlessicali non ancora pienamente automatizzati.

Per quanto concerne i risultati ottenuti nel compito di scrittura, anche questi evidenziano l'attivazione di rappresentazioni lessicali sin da fasi precoci dell'apprendimento.

I risultati della ricerca contribuiscono a chiarire i meccanismi d'interazione tra processi lessicali e nonlessicali coinvolti nei compiti di lettura e di scrittura. Sono discusse similitudini e differenze dei risultati ottenuti nei due compiti.

Marcolini S., Colombo L., & Burani C. (*in stampa*), *Lexical effects in children's pseudoword reading with a shallow orthography*, Reading & Writing.

Arduino L.S., Burani C. (2004), *Neighborhood Effects on Nonword Visual Processing in a Language with Shallow Orthography*, "Journal of Psycholinguistic Research", 33, 75-93.

Mulatti C., Peressotti F., & Job R. (2007), *Reazing and zreading: Which is faster? The position of the diverging letter in a pseudoword determines reading time*. "The Quarterly Journal of Experimental Psychology", 60, pp. 1005-1014.

## 1.6

### Potenziamento delle abilità di lettura in studenti incrementali ed entitari: un'analisi longitudinale

ANNAMARIA PEPI\*, MARIANNA ALESI\*, GAETANO RAPPO\*\* E MARIA GERACI\*\*\*

\*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo; \*\*Ricercatore di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, \*\*\*Dipartimento di Psicologia, Palermo  
marianna.alesi@unipa.it

Le teorie dell'intelligenza di tipo incrementale o entitario sembrano rappresentare un fattore prognostico nello svolgimento di training specifici di lettura.

Lo studio si propone di valutare il miglioramento nella decodifica in lettura con un training di potenziamento in studenti con difficoltà specifica di lettura e differenziate teorie dell'intelligenza.

Hanno partecipato 20 bambini, di età media 8,6 anni con difficoltà di decodifica, suddivisi in due gruppi equivalenti con teoria incrementale o entitaria dell'intelligenza.

In fase di pre-test sono state impiegate le prove di decodifica della lettura (Cornoldi et al., 1981) e il P.M.S.– Profilo Motivazionale Scolastico (Alesi, Pepi e Rappo, 2008). È stato poi presentato un Trattamento informatizzato per la riabilitazione della decodifica in lettura (Rappo, 2008). In fase di post-test e follow-up sono state rivalutate le abilità di decodifica.

Sebbene si registrino miglioramenti in entrambi i gruppi, solamente il gruppo incrementale mantiene i risultati ottenuti anche in fase di follow-up.

## 1.7

### Dislessia negli studenti universitari: un possibile protocollo di valutazione

ANNA M. RE, DANIELA LUCANGELI E CESARE CORNOLDI

*Università degli Studi di Padova*  
*annamaria.re@unipd.it*

L'abilità di lettura ad alta voce dei soggetti italiani mostra un continuo sviluppo sia per quanto riguarda l'accuratezza della decifrazione che la rapidità. Tuttavia esistono ancora pochi studi in letteratura sull'evoluzione del profilo di lettura in adolescenti e giovani adulti con dislessia evolutiva. Nonostante le poche conoscenze che abbiamo a tal riguardo, il numero di studenti dislessici che frequentano la scuola superiore e anche l'università è in aumento. Diventa necessario quindi creare degli strumenti di valutazione anche per studenti dislessici adulti.

Il presente lavoro descrive un protocollo di valutazione per studenti dislessici universitari. Tale protocollo è stato sviluppato all'interno di un progetto più ampio di tutoring di studenti dislessici universitari proposto dall'ateneo di Padova.

Verranno presentati gli strumenti e i primi dati di riferimento raccolti fino ad oggi.

## 1.8

### Studenti dislessici all'università: quali risposte fornire? Un progetto di screening e intervento svolto presso l'ateneo di Bologna

MARIA CATERINA SOLIMANDO<sup>2\*</sup>, ALICE PALMIERI<sup>\*</sup>, MARTA NICOTRA<sup>^</sup>, PAOLO MARCHESINI<sup>^</sup>,  
 CLAUDIA PIZZOLI<sup>\*</sup> e LAURA LAMI<sup>\*</sup>

<sup>\*</sup>Centro Regionale per le Disabilità Linguistiche e Cognitive dell'Età Evolutiva (AUSL – Bo);

<sup>^</sup>Servizio per gli Studenti Dislessici (Università degli studi di Bologna)  
*solicate@hotmail.it*

Sulla base dell'esperienza clinica e dei dati provenienti dai paesi di lingua inglese, che da più tempo applicano normative tutelanti i soggetti con dislessia evolutiva, si può ipotizzare un futuro incremento dei soggetti con disturbo specifico di apprendimento nella popolazione universitaria italiana. Se finora la percentuale di studenti affetti da dislessia che si iscrive all'Università risulta ridotta rispetto all'incidenza rilevata nella scuola dell'obbligo, l'affinarsi delle procedure diagnostiche e a una maggiore sensibilizzazione delle istituzioni renderà più facile l'accesso agli studi superiori. Il presente studio fa parte di un più vasto progetto promosso in collaborazione dal Servizio Studenti Dislessici dell'Università di Bologna e il Centro Regionale per le Disabilità Linguistiche e Cognitive dell'Età Evolutiva (AUSL – Bo) con l'obiettivo di monitorare l'incidenza delle difficoltà di apprendimento nella popolazione universitaria, fornire un servizio di diagnosi dei DSA agli studenti non ancora diagnosticati e attivare efficaci servizi di accoglienza da parte delle strutture universitarie verso gli studenti dislessici. Saranno presentati i risultati di uno screening effettuato su un campione di studenti del 1° e 2° anno e saranno descritte le attività promosse dal Servizio per gli Studenti Dislessici dell'Università di Bologna attivo dal 2005.



*Attività di screening*

Campione. 1105 studenti (maschi e femmine) del 1° e 2° anno reperiti presso 9 facoltà dell'Ateneo di Bologna. Strumenti. È stato distribuito il questionario autovalutativo ARHQ (Lefly, Pennington e Bruce, 2000; adattamento alla lingua italiana a cura di Palmieri e Solimando). Lo strumento indaga il funzionamento del soggetto rispetto al percorso scolastico e al suo rapporto con la lettura allo scopo di rilevare la possibile presenza di difficoltà nell'area della letto-scrittura. La somministrazione del questionario è avvenuta in forma anonima nel corso delle lezioni universitarie. L'analisi dei dati ha permesso di calcolare la percentuale di studenti universitari con un punteggio superiore alla soglia di criticità indicata dal questionario. Media e deviazione standard del campione sono state poi confrontate con un campione di soggetti dislessici con diagnosi pregressa di pari età. I dati di questo lavoro mettono in luce la presenza, nella popolazione universitaria indagata, di un gruppo di soggetti pari al 4,61% che mostra i segni di una difficoltà di lettura.

L'analisi descrittiva delle caratteristiche del campione svolte su alcuni item del questionario ha messo in luce un dato interessante riguardante la bassa frequenza di lettura da parte degli studenti partecipanti. Possiamo ipotizzare che ciò influenzi negativamente l'attività di studio, ostacolando il consolidamento di efficaci strategie di elaborazione delle informazioni, e limiti la crescita culturale del soggetto.

*Attività del Servizio Studenti Dislessici*

Verrà presentato inoltre un resoconto dell'attività svolta dal 2005 a oggi dal Servizio per gli studenti dislessici dell'Ateneo di Bologna che si è posto l'obiettivo di dare risposta ai bisogni degli studenti con DSA e contribuire a creare le condizioni di massima accoglienza da parte delle strutture universitarie, avviando contatti e collaborazioni con chi nel territorio di Bologna ha competenza ed esperienza nel settore. A tal fine è stata predisposta una gamma di opportunità quali la **mediazione** nel rapporto con i docenti, la possibilità di utilizzo di **strumenti informatici** per lo studio, per lo svolgimento di esami, per la frequenza alle lezioni, ecc., l'affiancamento di tutor alla pari o specializzati per lo studio. In particolare verrà presentata l'esperienza del **"laboratorio per lo studio con le tecnologie"** che propone un lavoro sul metodo di studio e l'uso di strumenti compensativi e che si è rivelato particolarmente efficace.

## 1.9

**"Effetto di superiorità della parola" e abilità di lettura: proposta di un indicatore diagnostico**

DANIELA TRAFICANTE

CRIdée – Dipartimento di Psicologia – Università Cattolica di Milano  
 daniela.traficante@unicatt.it

Una delle caratteristiche più evidenti dei bambini con disturbi di lettura e/o di scrittura è la difficoltà manifestata nel recuperare la forma intera della parola, cioè la rappresentazione globale che, secondo i più noti modelli di lettura (Coltheart et al., 2001), dovrebbe essere immagazzinata nel lessico mentale. Nella lingua inglese esistono molte parole-eccezione di pronuncia, che consentono facilmente di valutare l'accesso lessicale

da parte di una persona che legge ad alta voce; in lingue ad ortografia trasparente come l'italiano, però, la possibilità di avvalersi delle regole di conversione grafema-fonema rende spesso difficile l'individuazione di deficit nell'accesso lessicale. In questo lavoro si intende valutare l'utilità dell'"Effetto di superiorità della parola" (Reicher, 1969), considerato una prova dell'utilizzo di configurazioni globali delle parole nel processo di lettura, per differenziare abili lettori da bambini con difficoltà di apprendimento della lingua scritta (cfr. Lété e Ducrot, 2008).

Partecipanti. 15 bambini (7 M, 8 F) con difficoltà di lettura e 30 bambini abili lettori (14 M e 16 F pareggiati ai primi per età e livello intellettuale).

Procedure e strumenti. Per la fase di screening sono state utilizzate le prove MT (Cornoldi et al., 1998), il test CEO (Bozzo et al., 2000) e le matrici di Raven (CPM). La prova sperimentale è stata somministrata mediante il software E-Prime e consisteva nella presentazione tachistoscopica (200 msec) di una stringa di 4 lettere, che poteva essere una parola (es. NOCE) oppure una non-parola (es. VCOE) ricavata da un suo vicino ortografico meno frequente (es. voce). Subito dopo comparivano due lettere (es. N V); compito del bambino era dire quale delle due era presente nello stimolo presentato appena prima. Sono state selezionate in tutto 40 parole e predisposte 40 non-parole, rispettivamente 10 per ciascuna delle posizioni in cui si poteva trovare la lettera che differenziava la parola presentata dal suo vicino ortografico.

Risultati. Le analisi sono state condotte sul numero di errori compiuti dai bambini. Per quanto riguarda le non-parole non si sono rilevati effetti significativi, mentre la processazione delle parole è risultata significativamente diversa tra i due gruppi (Traccia di Pillai:  $F_{4,40} = 4,16$ ,  $p < .001$ ). In particolare, le maggiori differenze si colgono per le parole che differiscono dal loro vicino in seconda, terza e quarta sede. Inoltre, mentre per i bambini abili lettori l'"effetto di superiorità della parola" emerge per tutti gli stimoli presentati, per i bambini con difficoltà, l'effetto risulta significativo solo se la lettera-target occupa l'ultima posizione della stringa e marginalmente significativo per la prima posizione ( $p = .054$ ).

Questo risultato mette in evidenza le potenzialità dell'utilizzo dell'"effetto di superiorità della parola" per rilevare le caratteristiche del processo di lettura e per differenziare tra bambini con livelli diversi di abilità. Si tratta di una prima indicazione, da cui sviluppare ulteriori ricerche per ottenere una più precisa validazione della prova e per ricavare indicazioni riabilitative circa i processi di automatizzazione e le strategie di elaborazione degli stimoli verbali visivi.

Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R., & Ziegler J. (2001), *DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*, "Psychological Review", 108, pp. 204-256.

Lété B., Ducrot S. (2008), *Visuo-attentional processing by Dyslexic Readers on the Reicher-Wheeler Task*, "Current Psychology Letters", 24, published on line on: 21 mai 2008.

URL: <http://cpl.revues.org/document3523.html>.

Reicher G.M. (1969), *Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material*, "Journal of Experimental Psychology", 81, pp. 275-280.

## L. “Linguaggio”

Presiede Daniela Lucangeli

Università di Padova

### L.1

## Abilità linguistiche di bambini italiani con impianto cocleare: uno studio pilota

M. CRISTINA CASELLI\*, SANDRO BURDO°, ANNA GIULIANI°, PASQUALE RINALDI°° E CRISTIANA VARUZZA\*

\*Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – IyCNR – Roma; °Servizio di Audiologia dell'Ospedale di Circolo di Varese; °°Università La Sapienza di Roma  
cristina.caselli@istc.cnr.it

I risultati che emergono dalla letteratura internazionale sull'efficacia dell'impianto cocleare (IC) nei bambini sordi sono ancora controversi. Alcuni autori evidenziano in questi bambini abilità linguistiche migliori rispetto a quelle di bambini sordi non impiantati e simili a quelle di bambini udenti (Svirsky et al., 2000); altri riportano invece che le abilità linguistiche sono simili a quelle di bambini con protesi tradizionali e inferiori rispetto a quelle di bambini udenti (Blamey et al., 2001; Lederberg, 2003). Anche in Italia il numero di bambini sordi che ricevono un IC è in costante crescita ma sono ancora rari gli studi sulle loro competenze linguistiche. La presente ricerca si propone di studiare le abilità lessicali e morfosintattiche in comprensione e produzione, in bambini italiani con IC e di confrontarle con quelle di bambini udenti di pari età cronologica e di età corrispondente al tempo intercorso fra l'attivazione dell'IC e la valutazione. Hanno partecipato allo studio 12 bambini con IC di età cronologica compresa fra 3.6 e 6 anni e un'età dall'attivazione dell'impianto compresa fra 30 e 44 mesi, selezionati in modo casuale tra la casistica afferente al Servizio di Audiologia dell'Ospedale di Circolo di Varese. Non sono stati inclusi nello studio bambini con patologie neurologiche o cognitive associate. I bambini sono stati valutati individualmente in una stanza di osservazione presso l'ISTC o presso l'Ospedale di Circolo di Varese; le osservazioni sono state video-registrate e successivamente trascritte e analizzate. Sono stati utilizzati diversi strumenti di valutazione. In questa relazione sono presentati i risultati ottenuti il Test Fono-Lessicale – TFL – (Vicari et al., 2007), il Test di Ripetizione di Frasi – TRF (Devescovi e Caselli, 2001) e le Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica (Rustioni, 1994). I dati ottenuti sono confrontati con quelli relativi ai dati normativi di ciascuno degli strumenti utilizzati riferiti a bambini udenti di pari età cronologica e di età corrispondente al tempo intercorso fra l'attivazione dell'IC e la valutazione. I risultati sono discussi in relazione a quelli della letteratura relativa a bambini sordi con protesi tradizionali e a quelli relativi a bambini con IC esposti a lingue diverse dall'italiano.

Blamey et al. (2001), *The development of speech production following cochlear implantation*, “Clinical Linguistics and Phonetics”, 5, pp. 363-382.

Devescovi A., Caselli M.C. (2001), *Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale*, "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 3, pp. 341-364.

Lederberg A.R. (2003), *Expressing Meaning: From Communicative Intent to Building a Lexicon*, in M. Marschark, P.E. Spencer (eds.), *Deaf Studies Language, and Education*, Oxford, Oxford Univ. Press, pp. 247-260.

Rustioni D. (1994), *Prove di valutazione della comprensione linguistica*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Svirsky et al. (2000), *Language Development in Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants*, "Psychological Science", 11 (2), pp. 153-158.

Vicari et al. (2007), *TFL – Test Fono-Lessicale*, Trento, Erickson.

## L.2

### La produzione del testo con strumenti informatici per alunni con DSA

DAVIDE FERRAZZI E GIULIA LAMPUGNANI

Milano

davide.ferrazzi@fastwebnet.it

Le difficoltà nella produzione del testo scritto in alunni con DSA molto spesso non si limitano all'aspetto disgrafico e disortografico, ma si riferiscono anche alle componenti morfosintattiche, ideative, procedurali, lessicali, necessarie alla produzione del testo scritto. Obiettivo del presente studio è la definizione di un percorso strategico per la produzione del testo scritto negli alunni con DSA, tenendo conto delle specifiche difficoltà e delle richieste scolastiche, con l'ausilio di strumenti informatici. I partecipanti sono ragazzi di scuola secondaria (14-17 anni) con diagnosi di DSA, in esperienza residenziale (25 ore) per sviluppo di strategie di studio e l'utilizzo degli strumenti informatici. La metodologia ha adottato strategie didattiche e informatiche, integrate in maniera mirata in ognuno dei momenti necessari alla strutturazione di diversi tipi di testo (mappe e brainstorming in fase di ricognizione ideativa, stesura tramite editor di testi ed eventuale sintesi vocale, senza correttore ortografico, revisione con supporto della sintesi vocale, correzione a coppie per ampliamento contenutistico e su singoli aspetti specifici come la morfosintassi, il lessico, la punteggiatura, ortografia – con diversi tipi di correttore-). Per gli alunni di questa fascia di età il problema di trovare la giusta combinazione di strumenti compensativi e strategie didattiche specifiche per la produzione di testo è stata influenzata pesantemente da fattori riguardanti la situazione del singolo, come le strategie di studio già acquisite, la disponibilità ad attivarsi rispetto ad un compito che ha per alcuni un vissuto pesantemente negativo, difficoltà di organizzazione e selezione delle informazioni. La produzione del testo, a seconda delle richieste didattiche e dei livelli di partenza, è andata da riassunti, che utilizzavano appropriatamente lessico specifico o dati informativi essenziali, a testi complessi, di varia tipologia, anche di tipo critico, personale e interdisciplinare. Vi è stata una buona attivazione metacognitiva dei ragazzi nella definizione e ricostruzione autonoma del processo di scrittura, inteso come risultato dei processi di ricerca degli input, analisi e organizzazione delle informazioni.

Carletti A., Varani A. (a cura di) (2005), *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson.

Coultas J., Swalm J. (1996), *Costruire testi efficaci*, Trento, Erickson.

Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà a disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.

Lampugnani G., Ferrazzi D. (2007), *Strategie di apprendimento e informatica: sperimentazione di applicazione per ragazzi con DSA*, AIRIPA.

### L.3

## Apprendimento della Lingua Straniera per alunni con DSA

GIULIA LAMPUGNANI

Milano

giulia.lampu@inwind.it

Le difficoltà degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento nell'acquisizione della lingua inglese spesso non si limitano ai soli aspetti di trascodifica, poco trasparente, ma devono tener conto di pregressi disturbi del linguaggio e di difficoltà di reperimento lessicale

Obiettivo dello studio è la sperimentazione di un approccio allo studio della lingua straniera che tenga conto delle difficoltà specifiche degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento, che ne sostenga l'autostima e che motivi agli aspetti comunicativi della lingua.

Il gruppo sperimentale è costituito di 8 alunni di I e II media, con diagnosi di DSA, per 12 ore in full immersion linguistica (Inglese).

La metodologia ha favorito un approccio comunicativo e orale alla lingua, sostenuto da tecnologie multimediali specifiche, attività multisensoriali, supporto scritto funzionale all'orale.

I risultati evidenziano alcune difficoltà nell'acquisizione esclusivamente tramite il codice orale della lingua, mentre vedono come positivo un supporto scritto minimo e "accessibile", utile a memoria e reperimento lessicale, attività creative non verbali associate a supporto del linguaggio orale, e supporto tecnologico (dizionario digitale visivo, sintesi vocale).

Il breve percorso ha visto inoltre l'attivazione di strategie di apprendimento e consapevolezza metacognitiva, insieme ad una buona motivazione.

Palladino P. e Cornoldi C. (2007), *Difficoltà di apprendimento della lingua straniera e disturbo specifico del linguaggio*, in Cornoldi C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.

Lampugnani G., De Toma N. (2008), *Teatro in Inglese: teoriche e utilizzo di un approccio comunicativo per facilitare l'acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento*, in *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale*, vol. 2, Ed. Junior.

### L.4

## Abilità di espressione scritta: un programma di intervento

SUSI CAZZANIGA<sup>o</sup>, ANNA M. RE<sup>\*</sup>, MARTINA PEDRON<sup>o</sup> E CESARE CORNOLDI<sup>\*</sup>

<sup>o</sup>L.I.R.I.P.A.C. Servizio per i Disturbi dell'Apprendimento, Università degli Studi di Padova;

<sup>\*</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova

susi.cazzaniga@libero.it

Lo scopo del presente lavoro è duplice:

- analizzare i testi scritti da bambini iscritti alla scuola primaria di primo grado

– presentare alcune attività di potenziamento dell'espressione scritta.

Verranno presentati i dati raccolti su un campione di circa 500 bambini, dalla seconda alla quinta classe della scuola primaria. Per la valutazione delle abilità di espressione scritta sono state utilizzate le prove di scrittura spontanea (descrizione e narrazione) contenute all'interno della *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* di P.Tressoldi e C.Cornoldi (1991). Per la valutazione delle capacità di produrre testi scritti, invece, sono stati individuati nuovi parametri quantitativi (dei quali si presentano i dati normativi) e qualitativi. L'intervento è stato suddiviso in quattro macroaree principali (generazione di idee, sketchy planning, working memory e updating, monitoraggio e revisione), sulla base delle quali sono state poi sviluppate le schede operative volte ad implementare strategie di approccio al testo scritto. Le tecniche di potenziamento si basano sulla metodologia dello scaffolding e prevedono l'implementazione di facilitazioni procedurali utilizzabili in classe dagli insegnanti.

## L.5

### Preparazione di uno strumento per la valutazione delle competenze semantiche in bambini dai 5 ai 13 anni

FEDERICA RIVA, MARIA LUISA LORUSSO, ANNA MILANI, CARMEN CATTANEO, MILENA PEVERELLI E  
MARIA GIULIA CATALDO

I.R.C.C.S. "E. Medea" – Bosisio Parini – (LC)  
federica.r82@libero.it

I principali strumenti per la valutazione del linguaggio in età evolutiva validati in italiano, pur prevedendo prove di capacità lessicale, non consentono un'indagine specifica ed esaustiva delle competenze semantiche.

Il lavoro qui descritto si propone come studio-pilota per la creazione di una batteria di prove mirate alla valutazione di tali abilità in bambini tra i 5 ed i 13 anni.

Lo studio dei modelli teorici inerenti la struttura multicomponentiale del dominio semantico ha portato ad articolare lo strumento in prove deputate all'analisi dei rapporti semantici paradigmatici e sintagmatici, alla valutazione della capacità di strutturare un nuovo concetto e di stabilire ed analizzare connessioni all'interno di reti semantiche.

Tali prove sono state somministrate tramite un disegno di ricerca trasversale a 20 soggetti (10 maschi e 10 femmine) per ogni classe scolastica a partire dall'ultimo anno di scuola materna fino alla terza media.

I dati raccolti sono stati analizzati con il metodo dell'*Item analysis* per creare una seconda versione del test contenente gli item più adeguati per livello di difficoltà e capacità discriminativa. Oltre alla verifica di alcune caratteristiche psicometriche dello strumento, è stata condotta un'analisi qualitativa degli errori per verificarne l'andamento evolutivo.

L'analisi dei dati preliminari ha permesso di selezionare gli item privi di effetto pavimento e soffitto, adatti a discriminare le prestazioni nelle diverse classi e che garantissero buone correlazioni tra le varie prove.

Le misure dell'attendibilità come coerenza interna del test valutata tramite i valori di Alpha e dell'attendibilità split-half, così come l'attendibilità tra correttori, si sono rivelate soddisfacenti.

Sulla base dei dati raccolti è stata messa a punto una versione definitiva del test da sottoporre a standardizzazione.

Chierchia G. (1997), *Semantica*, Bologna, il Mulino.

Dunn L.M. (1981), *Peabody Picture Vocabulary Test* (Versione italiana di Stella et al., 2000).

Saussure F. De (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1967).

Riva F. (2007), *Preparazione di uno strumento per la valutazione delle competenze semantiche in bambini dai 5 ai 13 anni*, Tesi di laurea non pubblicata, Università di Milano-Bicocca.

## L.6

### Il valore della metafora: uso e significatività nei testi, potenza e risorsa nell'ambito clinico e riabilitativo

DANIELA RUSTIONI

Como

*drusti@tiscalinet.it*

La metafora è uno dei generi comunicativi che consente ai bambini e ai ragazzi di esternare dei concetti che altrimenti sarebbero di difficile definizione.

Di fatto, la sua potenza consiste nel generare, tramite sistemi di flessibilità cognitiva e linguistica, l'espressione di alcuni contenuti e dei sentimenti a essi connessi inerenti situazioni di vita quotidiana e di apprendimento, nonché di identificare la tipologia dei legami e delle relazioni affettivo-sociali presenti nella famiglia e nella scuola.

Il presente lavoro ha come obiettivo mettere in luce il valore della metafora attraverso esempi concreti. Riguarda il suo possibile impiego a seconda dei sistemi utilizzati, nella veste grafica, iconica e linguistica, sia nella forma orale che scritta; in specifico, trattasi della presentazione di alcuni testi realizzati da soggetti in ambito riabilitativo.

L'utilizzo della metafora, quando possibile, consente di lavorare su aspetti che solitamente sono meno esplorati nell'esperienza clinica, è possibile affermare che si rivela un valido strumento in ambito riabilitativo, in quanto consente di identificare il livello di funzionamento del soggetto e di ottimizzare le sue risorse in maniera produttiva e divertente.

## L.7

### Nuove prospettive di terapia nel DSL con DCD e disprassia: metodologia di valutazione ed intervento

L. SABBADINI, S. DI SEGNI E B. FIONDA

Roma  
lesabb@tin.it

In riferimento alle nuove ricerche sui DSL che mettono in stretta correlazione disturbo linguistico e disturbo motorio si è raccolta una casistica di bambini con diagnosi di DSL per mettere in evidenza e a confronto le ipotesi suddette

Metodo: Valutazione e raccolta dati di casi di DSL tramite test linguistici di produzione e comprensione e confronto con dati raccolti con APCM (Valutazione delle abilità prassiche e della coordinazione motoria), impostazione del metodo di terapia in riferimento alle nuove teorie dei mirror neurons.

Circa 20 casi di bambini sono stati selezionati secondo la metodologia sopra esposta ed analisi di alcuni casi seguiti longitudinalmente

Procedure e strumenti Trattamento basato su approccio multimodale linguistico e motorio in particolare centrato sul potenziamento delle capacità metacognitive e di rappresentazione mentale.

*Risultati Evidenze cliniche della presenza all'interno del quadro di DSL di DCD e disprassia*

Discussione Complessità di quadri clinici dove non solo si rintraccia DSL ma anche DCD e disprassia; valore della comorbilità all'interno del DSL.

Sabbadini L., *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione ed intervento* (in particolare cap.1 e cap 7), Springer.

Rizzolatti G., Sinigaglia, *So quel che fai*, Milano, Raffaello Cortina.

Iacoboni M., *I neuroni specchio*, Torino, Bollati Boringhieri.

## L.8

### La stimolazione linguistica al nido con i giochi fonici del metodo Drežančić

MIRELLA ZANOBINI, FRANCESCA SARACENO E CONSUELO LANZARA  
Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche (DISA)  
mirella.zanobini@unige.it

Un intervento di stimolazione linguistica precoce, proposta con semplici giochi fonici in un contesto di gruppo nell'asilo nido, può essere utile per il potenziamento delle abilità comunicative, lessicali e morfosintattiche di ogni bambino. Un intervento troppo specifico risulterebbe, invece, superfluo per quei bambini che recupererebbero spontaneamente il ritardo linguistico e comunque molto oneroso sia per le famiglie che per i bimbi stessi (Paul, 2000).

Il campione è composto da 44 soggetti (28 gruppo sperimentale, 16 gruppo di controllo) di età compresa tra i 18 e i 36 mesi.



Tutti i bambini sono stati valutati dai loro genitori all'inizio ed alla fine del corrente anno scolastico mediante il questionario osservativo Primo Vocabolario del Bambino (Caselli, Casadio, 2002). Dopo la prima osservazione, i bambini del gruppo sperimentale hanno frequentato dei laboratori di stimolazione linguistica fondati sul metodo Drežančić.

Si ipotizza che i bambini oggetto di stimolazione linguistica dimostrino un sensibile potenziamento delle loro abilità comunicative, lessicali e morfosintattiche.

Il monitoraggio delle stimolazioni proposte ha evidenziato una partecipazione attiva delle educatrici e dei bambini coinvolti. Il confronto tra le due tappe di valutazione è in corso.

Caselli M.C., Casadio P. (2002), *Il primo vocabolario del bambino*, Milano, Franco Angeli.

Paul R. (2000), *Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications*, in V.M. Bishop e L.B. Leonard (a cura di), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention, and outcome*, Hove, Psychology Press.

## M. “*Strumenti di valutazione*”

Presiede Santo Di Nuovo  
*Università di Catania*

### M.1

#### **Strumenti di valutazione a confronto per l'osservazione del primo vocabolario del bambino**

ARIANNA BELLO\*, PAOLA PETTENATI\*, SILVIA STEFANINI\* E MARIA CRISTINA CASELLI°

\**Dipartimento di Neuroscienze – Università di Parma;*

°*Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR, Roma*  
*aribello@unipr.it*

A causa della grande variabilità che caratterizza le prime fasi dello sviluppo, molti studiosi sono concordi nel ritenere criteriale, da un punto di vista clinico e di ricerca, la valutazione delle abilità linguistiche tra i due e i tre anni di vita. Ad oggi gli strumenti impiegati si basano prevalentemente su informazioni ricavate dall'interazione spontanea o da questionari compilati da adulti di riferimento, mentre, per molte ragioni, risulta più complesso predisporre situazioni strutturate di osservazione diretta. Un'ulteriore difficoltà deriva dal fatto che, a seconda dei contesti di indagine e delle metodologie utilizzate, le competenze rilevate spesso cambiano sensibilmente.

Obiettivo principale del nostro lavoro è verificare la concordanza tra informazioni ricavate attraverso due strumenti recentemente elaborati. Una nuova prova di comprensione e denominazione lessicale che si compone di due set di fotografie rappresentanti nomi e predicati, ideata per l'osservazione di bambini tra i 22 e i 36 mesi (Bello et al., in prep), e la forma breve (FB) del questionario *Il primo vocabolario del bambino* (Caselli e Casadio, 1995; Caselli et al., 2007), indicata per bambini tra i 18 e i 36 mesi, particolarmente adatta a procedure di screening e follow-up. Vengono analizzati i questionari compilati dai genitori e le prestazioni alla prova lessicale di circa 200 bambini di età compresa tra 24 e 36 mesi. Dalle analisi emergono correlazioni significative tra il numero di parole attese fornite alla prova di denominazione e alcune sezioni del questionario. Sono state prese in considerazione l'ampiezza del vocabolario, il numero e il tipo di frasi prodotte dai bambini e la presenza di alcuni comportamenti strettamente connessi all'acquisizione del linguaggio (abilità imitative, simboliche e di comprensione decontestualizzata) riportati dai genitori.

## M.2

### Disabilità intellettive: uno strumento per il rilevamento delle competenze scolastiche

SERAFINO BUONO\*, DANILA POLIZZI\* E SANTO DI NUOVO\*\*

\*IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN); \*\*Università di Catania  
fbuono@oasi.en.it

Nell'ambito delle disabilità intellettive appare sempre più necessario disporre di strumenti funzionali alla identificazione dei livelli di competenza scolastica. L'utilizzo di adeguati strumenti favorisce il processo diagnostico e l'identificazione degli obiettivi educativi. A partire dalla tassonomia di Baroff (1992) integrata da fonti diverse (Buono e al., 2005), è stato elaborato un apposito strumento finalizzato alla individuazione delle competenze di lettura, scrittura e calcolo. La scheda messa a punto esplora le diverse competenze relative ad età cronologiche che variano da 2 a 10 anni. Gli items che costituiscono lo strumento derivano dall'analisi dei principali strumenti diagnostici in uso in ambito clinico ed educativo, selezionando quelli ipotizzati come discriminativi. La scheda è stata applicata ad un ampio campione di bambini con sviluppo nella norma, garantendo una rappresentatività delle diverse fasce di età. La relazione presenterà la procedura di validazione della scheda, utilizzando come criterio il parere di un campione di giudici (pedagogisti e insegnanti) e i dati preliminari relativi alla standardizzazione.

Baroff G.S. (1992), *Ritardo mentale, natura, cause, trattamento*, Bergamo, Juvenilia.

Buono S., Amata M.T., Di Guardo G., Macrì M., Zagaria T., Di Nuovo S. (2005), *Ritardo mentale e competenze scolastiche*. "Giornale Italiano delle Disabilità", V, 3, pp. 24-38.

Capozzi F., Musatti L. & Levi G. (1991), *I disturbi di apprendimento nel ritardo mentale*, in C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, il Mulino, pp.169-186.

Vianello R. (1989), *Memoria, apprendimento e integrazione del minore con handicap*, in C. Cornoldi, R. Vianello, *Handicap memoria e apprendimento*, Bergamo, Juvenilia, pp. 14-25.

## M.3

### Rilevare le capacità attentive al nido. Verso la definizione di uno strumento

MANUELA CANTOIA, BARBARA COLOMBO, GIULIA DE MARCHI E LAURA HABEGGER

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
manuela.cantoia@unicatt.it

Riprendendo lo strumento di Cantoia e Vignoli (2006) per la rilevazione delle capacità attentive tra i 2-5 anni, si è proceduto alla revisione di alcune prove per focalizzare meglio le capacità di attenzione uditiva nella fascia di età compresa tra i 20-37 mesi. Lo strumento, somministrato nella fase pilota a 57 bambini, è costituito da quattro prove. Partendo con due consegne di riscaldamento progressivo, la prima prova valuta la capacità di attenzione visiva focalizzata e richiede di individuare quattro oggetti target in una tavola illustrata. La seconda prova valuta l'attenzione visivo-uditiva con un doppio compito di discriminazione di un suono target e riconoscimento dell'oggetto corrispon-

dente su di un tabellone illustrato. La terza prova valuta l'attenzione mantenuta su uno stimolo sonoro; l'ultima prova valuta l'attenzione mantenuta sia a livello visivo che sonoro, il bambino deve infatti indicare su un tabellone illustrato gli oggetti di volta in volta nominati in un breve racconto. Le prime analisi indicano coerenza interna tra le prove e differenze significative all'interno del campione rispetto ai tempi complessivi di risposta.

## M.4

### Adattamento del questionario osservativo SVS per la fascia prescolare

YLENIA GUADAGNI E ALBERTA ALCETTI

*Dipartimento di Scienze Antropologiche – Università di Genova*  
*psico.ainely@libero.it*

Scopo principale dello studio è l'adattamento del questionario SVS (Cornoldi *et al.* 2003) per la fascia prescolare. Il questionario SVS è uno strumento per insegnanti ed educatori che si basa sull'osservazione di prestazioni scolastiche che implicano l'uso di abilità visuospatiali ed è stato sviluppato dagli autori per gli alunni della scuola primaria.

Il campione di studio è costituito da 120 bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, per i quali le insegnanti hanno compilato la forma adattata dell'SVS. Per validare il questionario, a tutti i soggetti sono state somministrate le seguenti prove:

- test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria (TPV, Hammill, Pearson e Voress, 1993);
- prova dei cubi tratta dalla WISC-R (Wechsler, 1974);
- disegno di una figura umana, per ottenere indicazioni qualitative sul livello di evoluzione grafica del bambino.

Inoltre, ad un sottocampione di circa 60 bambini è stata somministrata la batteria School Readiness 4-5 di Zanetti e Miazza (2002), al fine di studiare la relazione fra difficoltà visuo-spaziali e prerequisiti scolastici sottesi alle competenze di prematematica e di intelligenza numerica.

I risultati preliminari mostrano una correlazione fra i punteggi ottenuti al questionario SVS compilato dalle insegnanti e i risultati alle prove dirette di valutazione. In particolare gli item visuo-spaziali del questionario correlano positivamente con i risultati del TPV: il confronto tra bambini con sviluppo tipico e atipico in abilità visuo-spaziali alle prove del TPV e ai Cubi pone in evidenza come i secondi ottengano prestazioni basse in tutte le prove.

Cornoldi C., Venneri A., Marconato F., Molin A., Montinari C. (2003), *A rapid screening measure for the identification of visuospatial learning disability in schools*, "Journal of Learning Disability", 36, 4, pp. 299-306.

Hammill D.D., Pearson N.A., Voress J.K. (1994), *TPV, Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria*, Trento, Erickson.

Wechsler D. (1974), *WISC-R*, Firenze, O.S.

Zanetti MA., Miazza D. (2002), *SR 4-5 School Readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare*, Trento, Erickson.

## M.5

## Il “senso del numero” nelle prime fasi di scolarizzazione: primi dati di riferimento di un nuovo strumento per la valutazione del Subitizing

D. FLORIS, S. CABONI, M.V. CAMBONI, V. FADDA, F.R. MELONI, A. PORRU,  
R. POVOLO, S. VINCI, D.R. PETRETTO E C. MASALA  
*Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Cagliari*  
*masala@unica.it*

Il Subitizing, cioè la capacità di riconoscere piccole quantità in maniera istantanea e di individuare la numerosità di piccoli set di oggetti senza dover enumerare (Mandler e Shebo, 1982) è un'abilità presente precocemente nella maggior parte dei bambini, dissociata rispetto all'enumerazione che invece richiede tempi maggiori e viene utilizzata per set di oggetti di numerosità maggiore. Secondo alcuni autori il subitizing sarebbe già precocemente carente in quei bambini che in seguito mostreranno difficoltà specifiche nell'elaborazione del numero e nel calcolo (Butterworth, 2005).

Scopo di questo lavoro è proporre primi dati di riferimento di un nuovo strumento per la valutazione del Subitizing costruito sulla base delle indicazioni presenti in letteratura e composto di tre parti: dots con disposizione spaziale disordinata; dots con disposizione spaziale ordinata; cifre dallo 0 al 10. Verranno presentati dati relativi ad un campione dalla prima alla terza della scuola primaria.

Al fine di valutare validità di costruito e convergente dello strumento, verranno presentati i confronti con i punteggi ottenuti nelle Matrici Progressive Colorate di Raven (1981) e nella Prova individuale della Batteria AC-MT 6-11 (Cornoldi et al., 2002). Infine verranno discusse le implicazioni cliniche dello strumento nell'individuazione precoce di difficoltà specifiche nell'elaborazione del numero e nel calcolo.

## M.6

## “Branò”-“Non-Branò”: quale interesse diagnostico?

ITALA RICCARDI RIPAMONTI, BARBARA CIVIDATI, VALENTINA RUSSO E ALBERTO ZERBINI  
*Centro Ripamonti – O.N.L.U.S Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito,  
del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento*  
*riab@centroripamonti.it*

Gli autori sono partiti dall'ipotesi che si potessero ricavare informazioni utili sulle abilità di lettura, confrontando i tempi e la correttezza tra la lettura di un “Branò” e di un “Non-Branò”. Per “Non-Branò” si intende un testo in cui tutte le parole sono mescolate e, di conseguenza, non è possibile avvalersi dell'aiuto delle informazioni semantiche e morfosintattiche.

In particolare, interessava valutare l'incidenza, in un normolettore, delle suddette informazioni linguistiche e confrontare i dati raccolti con quelli di una popolazione di dislessici, così da poter disporre di un ulteriore aiuto diagnostico.

La ricerca si è svolta valutando un'ampia casistica di studenti di scuola primaria e secondaria, normolettori e dislessici nonché adulti normolettori.

È stata proposta la lettura del “Non Branò” e successivamente del “Branò” effettuando:

- la rilevazione della rapidità di lettura, in sill/sec., e della correttezza
- la valutazione della differenza tra le due prestazioni
- il confronto tra i risultati ottenuti dai diversi gruppi di partecipanti.

Per il “Branò” sono state utilizzate le prime frasi (177 sillabe) del testo “L’idea piú semplice” delle prove MT di Cornoldi, risultato, secondo i dati pubblicati sul sito AIRIPA, di complessità media; per il “Non Branò”, lo stesso testo, mescolando le varie parole.

I risultati hanno dato ampio spunto di riflessione sia sull’evoluzione delle modalità di lettura nei normolettòri, sia sulle difficoltà specifiche che si possono riscontrare in alcuni soggetti dislessici e verranno ampiamente discussi nella comunicazione.

Cornoldi C., Colpo G. e Gruppo MT (1981), *Prove di lettura MT*, Firenze, O.S.

Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001a), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study*, “Journal of Learning Disabilities”, 34, 5, pp. 67-78.

## M.7

### Lo sviluppo del Sistema Attentivo Supervisore: studio di una prova di attenzione in bambini della scuola primaria

ROBERTA RICCIONI\*, GIACOMO STELLA°, ENRICO SAVELLI^ e ANNAMARIA APOLITO\*

\*Università degli Studi di Urbino, °Università di Modena e Reggio Emilia, ^Azienda USL di Rimini  
roberta.riccioni@alice.it

Viene presentata una prova di attenzione che, modificata rispetto al test originario “day-night” (Gerstadt et al., 1994; Diamond et al., 2002), indaga lo sviluppo del Sistema Attentivo Supervisore e prevede la denominazione dei numeri “1” e “2” disposti in 3 griglie con sfondo di diverso colore. Dello stesso test è in fase di progettazione una versione informatizzata.

I partecipanti alla prova sono 224 bambini frequentanti la scuola primaria (ovvero di età compresa tra i 6 e i 10 anni).

Il materiale consiste in un foglio di pre-test, in 3 fogli di test e in uno di risposta in cui vengono riportati il tempo (punteggio rapidità) e gli errori (punteggio accuratezza). Il pre-test consiste in un training di lettura dei numeri “1” e “2” disposti su due righe, una bianca e una grigia. Durante l’esecuzione del test, nella griglia con lo sfondo bianco, i numeri vengono letti così come indicati (“1” – “2”). Nella seconda griglia, con sfondo grigio, la denominazione dei numeri “1” e “2” viene invertita. Nell’ultima griglia, composta da quadrati bianchi e grigi, vengono applicate le consegne dei compiti presentati precedentemente ma questa volta in modo alternato.

Sono state calcolate le medie dei tempi, degli errori commessi e le rispettive deviazioni standard.

I risultati hanno evidenziato come i tempi e gli errori siano correlati alla difficoltà della prova ed all’età dei soggetti: essi aumentano in relazione alla complessità dei compiti presentati progressivamente e sembrano diminuire nel complesso con l’aumentare dell’età.

Benso F. (2004), *Neuropsicologia dell'attenzione. Teoria e trattamenti nei disturbi di apprendimento*, Pisa, Edizioni Del Cerro.

Diamond A., Kirkham N., Amso D. (2002), *Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response*, "Developmental Psychology", 38, 3, pp. 352-362.

Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. (1994), *The relationship between cognition and action: performance of children 3½-7 years old on a Stroop-like day-night test*", "Cognition", 53, pp. 129-153.

Stella G. (2000), *Sviluppo cognitivo*, Milano, Bruno Mondadori.

## M.8

### Questionario sulla qualità della grafia

MARIA ROSARIA RUSSO

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia Generale  
 russo.maria@yahoo.it

Operatori ed insegnanti segnalano frequentemente studenti con problemi di grafia, riferita come particolarmente lenta, disordinata o spesso illeggibile. Appare quindi importante ottenere delle valutazioni di primo livello sulle competenze grafomotorie dei bambini. Tuttavia, al momento attuale, non esistono procedure semplici e consolidate che raggiungano questo obiettivo.

Pertanto, anche sulla base di precedenti proposte presenti in letteratura, è stato predisposto un questionario, nella versione che può essere compilata da insegnanti e nella versione per genitori, per la rilevazione degli aspetti qualitativi della scrittura.

Verranno presentati e discussi i primi dati relativi alla standardizzazione dello strumento.

## M.9

### L'uso della scala BHK nella valutazione della grafia in bambini italiani

M. TRENTA<sup>1,2</sup>, C. BARBARANELLI<sup>1</sup>, G. DI FILIPPO<sup>1,2</sup>, L. FELICI<sup>1</sup> E P. ZOCCOLOTTI<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Dipartimento di Psicologia, Università di Roma "La Sapienza";

<sup>2</sup>Centro ricerche di neuropsicologia, IRCCS Fondazione Santa Lucia  
 mara.trenta@uniroma1.it

Un aspetto generalmente condiviso circa il disturbo della scrittura, riguarda la sua suddivisione in due componenti: una di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura) e una di natura motoria (deficit nei processi di realizzazione grafica). Quest'ultima difficoltà, meglio conosciuta con il termine di disgrafia, è stata recentemente inclusa dalla Consensus Conference (2006-2007) tra i disturbi specifici dell'apprendimento. Bisogna comunque tenere presente come, per la disgrafia, vi siano pochi studi sistematici in lingua italiana. In particolare, non vi sono strumenti diagnostici, con norme relative alla popolazione italiana, che permettano di identificare in modo attendibile bambini con un disturbo grafico della scrittura. Una scala ampiamente utilizzata in ambito internazionale per valutare la grafia è il BHK, *The Concise Assessment Method For Children's Handwriting* (Hamstra-Bletz et al., 1987). In questa scala la prestazione grafica è valutata sulla base di 13 criteri della qualità morfologica della scrittura. Di norma, le valu-

tazioni relative ai singoli criteri vengono sommate per generare un unico punteggio di grafia. Tuttavia, la stessa Hamstra-Bletz et al., (1990, 1993) nota come la scala non abbia una struttura unifattoriale e che sono identificabili più sottocomponenti grafiche. Nel presente studio il nostro obiettivo è stato quello di valutare l'attendibilità e l'adattabilità della scala BHK in lingua italiana. In particolare abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla struttura interna del test. Abbiamo analizzato le prestazioni grafiche in un campione di 622 bambini (292 maschi, 331 femmine) frequentanti la quinta elementare (età media 10.5 ds 4) attraverso la scala BHK somministrata secondo la procedura standard. Tenuto conto della distribuzione dei punteggi relativi ai singoli criteri di valutazione, per effettuare l'analisi fattoriale abbiamo scelto di utilizzare una procedura adatta per variabili che presentano una distribuzione molto distante dalla normale. In particolare è stato utilizzato il metodo dei minimi quadrati ponderati (procedura WLSMV) presente nel software statistico MPLUS (Muthén e Muthén, 1998). I risultati evidenziano che la scala BHK non ha una struttura fattoriale unidimensionale. In particolare, sono stati evidenziati tre diversi fattori. Un primo fattore risulta saturato con criteri che misurano la grandezza della scrittura, la presenza di misure incoerenti delle lettere, e quella di maleallineamenti, e sembra quindi cogliere elementi visuo-spaziali. Un secondo fattore è saturato invece da criteri che indagano le capacità del bambino di tenere un controllo motorio durante la scrittura, quali ad esempio la presenza di curve acute e di irregolarità tra i collegamenti delle lettere. Il terzo fattore è saturato da criteri che saggiano caratteristiche prevalentemente stilistiche; una scrittura con tendenza alla sovrapposizione di lettere o all'ambiguità della forma delle lettere, può essere considerata come una scrittura matura e personalizzata. Questa struttura fattoriale mostra una parziale somiglianza con quella riportata da Hamstra-Bletz utilizzando una diversa procedura di analisi (1993). In modo interessante i punteggi ottenuti sommando i criteri relativi al fattore "visuo-spaziale" e a quello "motorio" mostrano una distribuzione molto vicina a quella normale con valori di skewness e curtosi molto vicini a zero; i punteggi per il criterio "stilistico" mostrano una skewness positiva (1.08). Questi risultati indicano come, ai fini di una valutazione del disturbo disgrafico, non sia utile fare riferimento ad un punteggio cumulativo dei 13 criteri che costituiscono il BHK. In alternativa, viene proposto che i punteggi, costruiti sulla struttura a tre fattori, possono rappresentare un miglior punto di partenza per un esame clinico delle componenti grafiche nella scrittura.

Hamstra-Bletz L., De Bie J., e Den Brinker B. (1987), *Concise Evaluation Scale for children's handwriting*, Lisse (Germany), Swets & Zeitlinger.

Hamstra-Bletz L., e Blöte A. (1990), *Development of handwriting in primary school: A longitudinal study*, "Perceptual and Motor Skills", 70, pp. 759-770.

Hamstra-Bletz L. e Blöte A.W. (1993), *A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school*, "Journal of Learning Disabilities", 26, pp. 689-699.

Muthén L.K. and Muthén B.O. (1998), *Mplus User's Guide*, Los Angeles (CA), Muthén & Muthén.



## M.10

### La valutazione dell'abilità di studio in studenti Universitari: presentazione di due prove oggettive di studio

CLAUDIA ZAMPERLIN, CHIARA MENEGHETTI, FRANCA VISENTIN E ROSSANA DE BENI

*Università degli Studi di Padova*  
*claudia.zamperlin@unipd.it*

Saper studiare un testo scritto è essenziale per la buona riuscita nello studio. Nel contesto italiano sono disponibili misure per la valutazione degli aspetti strategico-motivazionali e dell'abilità di saper studiare attraverso prove oggettive di studio con studenti della scuola primaria e secondaria (Amos 8-15; Cornoldi et al., 2005) e con studenti degli ultimi anni delle superiori ed primi anni di università (Amos, De Beni et al., 2003). Si è ritenuto però necessario elaborare delle nuove prove oggettive di studio per studenti universitari. Queste consentiranno di rilevare il profilo delle abilità di studio di uno studente.

Sono state predisposte due prove di studio per studenti universitari: sono stati creati due di studio simili per struttura e contenuto e il ricordo per ogni testo è misurato con: 1. domande Vero/Falso, 2. domande aperte, 3. scelta e ordinamento di eventi rilevanti, 4. elaborazione di una scaletta/riassunto. Le prove sono state somministrate ad un gruppo di studenti universitari insieme alla misura di aspetti strategici dello studio e della percezione di abilità.

## Simposio “Programmi di parent training”

a cura di Claudio Vio

Unità di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)

### Introduzione al Simposio

CLAUDIO VIO

#### Parent training comportamentale per genitori di bambini con disabilità intellettiva e con disturbi della condotta

LARCAN ROSALBA

Università degli Studi di Messina

La partecipazione a programmi di parent training si è rivelata particolarmente efficace, soprattutto per famiglie culturalmente svantaggiate, con figli che presentano disabilità o disturbi della condotta, in quanto riduce il senso di inadeguatezza educativa spesso vissuto dai genitori e i loro livelli di stress, agendo indirettamente anche sul comportamento dei figli e migliorando il clima familiare (Forehand R., Wierson M., 1993; Larcán, R., 1998; Cuzzocrea F., Larcán R., 2005). Il parent training comportamentale appare particolarmente valido in quanto, pur senza entrare nelle specifiche dinamiche familiari, prospetta un modello interattivo funzionale e flessibile, che non si limita a trasmettere tecniche di management genitoriale, ma prevede l'apprendimento di abilità relazionali che possono avere un'importante ricaduta sul funzionamento dell'intero sistema familiare. Sarà presentato un parent training di gruppo progettato per potenziare le capacità di management educativo di genitori di bambini *non compliant*, sia con disabilità intellettiva, sia con svantaggio socio-culturale (Larcán e coll., 2008). Per dimostrare l'efficacia, saranno riportati i dati di ricerche alla quali hanno partecipato coppie di genitori con figli di età scolare: alcuni parent training sono stati realizzati su gruppi di genitori di bambini con disabilità intellettiva, altri su famiglie in condizioni di svantaggio socio-culturale e con figli segnalati dalla scuola per la frequenza di comportamenti disturbanti. L'assessment prevede la compilazione di alcuni questionari e test che vengono somministrati ai genitori durante la fase di pre-training, nel post-training e in 2 successivi follow-up. I risultati evidenziano significativi cambiamenti nelle competenze educative dei genitori che si mantengono stabili nel post-training e nei follow up, confermando l'efficacia dell'intervento. Saranno discusse alcune interessanti differenze emerse tra i diversi gruppi di genitori. In genere, i genitori di bambini disabili hanno maggiori difficoltà nella gestione educativa dei figli, ma appaiono avvantaggiarsi mag-

giormente del training, risultando più competenti dei genitori dei bambini con problemi nella condotta anche a distanza di 6 mesi.

Cuzzocrea F., Larcán R. (2005), *Parent training for families with mentally retarded children*, "Journal of Applied Radical Behavior Analysis (JARBA)", 1, pp. 21-31.

Forehand R., Wierson M. (1993), *The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: disruptive behaviour as an example*, "Behavior Therapy", 1, pp. 117-141.

Larcán R. (1998), *Un progetto di intervento per la prevenzione di problemi comportamentali in età evolutiva*, in R. Larcán e M.A. Di Vita (a cura di), *Crescere nella complessità: la prevenzione del rischio nella dimensione educativa e relazionale*, Milano, Unicopli.

Larcán R., Oliva P., Sorrenti L. (2008), *Interventi psicologici sulla famiglia*, Padova, Piccin.

## Il Parent training per i genitori dei bambini autistici: imparare strategie di coping e problem solving in ambiente domestico

CRISTINA MENAZZA E BARBARA BACCI

UOC di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave (VE)

Viene descritto un percorso di Parent Training diretto ai genitori di 7 bambini affetti da un Disturbo dello Spettro Autistico, afferenti al Servizio di Neuropsichiatria di San Donà di Piave.

Il percorso consisteva di 9 incontri ogni tre settimane, che seguivano le seguenti tematiche: cos'è l'autismo, quali sono i trattamenti disponibili e come scegliere, come adattare l'ambiente secondo l'educazione strutturata e l'uso di supporti visivi alla comunicazione, l'analisi funzionale e le tecniche di problem solving per la gestione dei comportamenti-problema, le tecniche comportamentali, le emozioni del genitore di un bambino autistico e i fattori di resilienza.

La modalità di conduzione del trainer era focalizzata sul gruppo: i genitori venivano guidati ad affrontare il tema proposto nell'incontro, a partire dalle proprie esperienze ed emozioni, e nel problem solving di situazioni problema il gruppo collaborava per suggerire prospettive e soluzioni alternative.

In questa sede vengono discussi i punti di analogia e le caratteristiche specifiche di questo percorso in confronto ai Parent Training diretti a genitori con bambini con altri disturbi (DDAI, Disturbi del comportamento, disabilità), considerando il grande coinvolgimento richiesto a questi genitori nell'educazione e nel trattamento del bambino con autismo.

Benedetto L. (2005), *Il Parent training: counselling e formazione per genitori*, Roma, Carocci.

Marcus M., Kunge L.J., Schopler E. (2004), *Lavorare con le famiglie*, in D.J. Cohen e F.R. Volkmar, *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol. II, Vannini.

Micheli E. (1999), *A training group for parents of autistic children*, "International Journal of Mental Health", 28, pp. 100-105.

## Parent training e DDAI: uno studio sull'efficacia e sulla soddisfazione percepita

ANNA M. RE  
*Università di Padova*

Il principale scopo del parent training è quello di sostenere genitori che incontrano difficoltà nella gestione dei propri figli. Nel caso del Disturbo da Deficit di Attenzione Iperattività, il parent training è una tappa importante nel percorso di trattamento. In particolare, il programma di lavoro dovrebbe perseguire i seguenti scopi:

- sostenere i genitori nell'educazione del loro bambino DDAI;
- evidenziare alcune abitudini di interazione problematica;
- fornire maggiori strategie di coping;
- migliorare e/o risolvere situazioni problematiche all'interno del contesto di vita quotidiano.

Nel presente lavoro mostreremo gli esiti di un percorso di parent training con genitori di bambini con DDAI. Verranno presentati i dati sia relativi ai genitori, quindi il livello di efficacia e soddisfazione percepita, sia i dati osservativi di genitori e insegnanti. Verranno infine presentati dati preliminari di un nuovo questionario per genitori che si accingono a frequentare un parent training.

### L'intervento in gruppo con i genitori dei bambini con Disturbi di Sviluppo

ROBERTA PENGE, FRANCESCA FREDA, ALESSIA TOSCO (E GLI SPECIALIZZANDI NPI)  
*Dipartimento di Scienze Neurologiche, Psichiatriche e Riabilitative dell'Età Evolutiva,  
Università di Roma "La Sapienza"*

I Disturbi di Sviluppo costituiscono una sfida alla crescita non solo per il bambino che ne è portatore, ma anche per i genitori che devono sostenere la sua crescita, ridefinendo il loro ruolo e le loro aspettative rispetto al figlio ideale ed alle aspettative sul suo sviluppo che saranno inevitabilmente disattese.

Il lavoro con i genitori, sempre importante quando si parla di età evolutiva, assume quindi un significato particolare quando si affronta la presa in carico dei Disturbi di Sviluppo.

Molte esperienze, all'estero, ma anche in Italia, si sono quindi rivolte alla messa a punto di interventi di sostegno alle figure genitoriali, utilizzando strumenti teorici e clinici che vanno dalla terapia familiare o di coppia al parent training.

In questo contributo presenteremo una parte dell'esperienza di lavoro con i genitori raccolta presso il nostro Centro negli ultimi 20 anni e che si costruisce come un'attività di gruppo parallela al lavoro riabilitativo, anch'esso di gruppo, svolto dai bambini in cicli terapeutici mirati.

Questa esperienza, strutturatasi gradualmente nel corso del tempo, ha acquisito man mano anche strumenti di verifica dell'efficacia dell'intervento basati sui principi dell'EBM.

Presenteremo quindi dati relativi all'efficacia del lavoro di gruppo con i genitori di bambini di diverse fasce d'età e con diversi Disturbi Settoriali di Sviluppo, misurata in termini di consapevolezza delle difficoltà del proprio figlio, di sensazione di autoefficacia

cia genitoriale, di capacità di gestirne i problemi, e messa in relazione con le caratteristiche personali dei genitori, con la tipologia del disturbo presentato dal bambino, con la sua età e con le caratteristiche della presa in carico.

Sessioni parallele  
SESSIONE PREORDINATA  
N. “*La percezione nella dislessia evolutiva*”

Presiede A. Facoetti

*Dipartimento di Psicologia di Padova, Università degli studi di Padova, Unità di Neuropsicologia Evolutiva, Istituto Scientifico “E. Medea” di Bosisio Parini (LC)*

N.1

**L'effetto del crowding sulla lettura di un testo:  
un confronto tra dislessici e lettori normali**

CHIARA BARBIERO, ISABELLA LONCIARI, ANDREA FACOETTI E MARCO ZORZI

*Struttura Complessa di Neuropsichiatria Infantile IRCCS Burlo Garofolo; Università degli Studi di Padova  
chiara.barbiero@csbonlus.org*

Il crowding è un effetto di interferenza degli elementi circostanti sul riconoscimento di uno stimolo visivo centrale, che diventa meno riconoscibile quando è affiancato da altri elementi. Nel caso della lettura può essere provocato dalle lettere e dalle parole che circondano ciò che si sta leggendo. Sembra che i dislessici siano più vulnerabili all'effetto crowding rispetto ai lettori normali (Geiger, Lettvin & Zegarra-Moran, 1992), in particolare se n'è osservata l'interferenza per la lettura di lettere e parole (Bouma e Legein, 1977; Spinelli et al, 2002).

In questa ricerca verranno presentati i dati, già esposti lo scorso anno, relativi al confronto tra dislessici e normo-lettori di seconda elementare rispetto alla lettura di un testo con spaziature normali ed un testo con spaziature più ampie tra le parole, le righe e le lettere all'interno di ogni parola. In questo caso i risultati hanno dimostrato un marcato effetto in particolare sulla correttezza di lettura nei bambini dislessici, e, in misura minore, un effetto anche nei normo-lettori.

Saranno esposti inoltre i dati relativi ad un ulteriore confronto, tra dislessici e normo-lettori, in merito all'effetto delle spaziature sulla lettura di non parole. Questa ulteriore analisi ci ha permesso di verificare se l'effetto crowding potesse essere presente nella lettura dei bambini dislessici anche quando questi utilizzano la via fonologica e, nel caso, in che misura rispetto ai bambini normali. Anche in questo caso l'effetto è presente in misura maggiore nei lettori dislessici, sebbene se ne riscontri una presenza anche nei lettori normali.

## N.2

**La percezione del movimento nella dislessia evolutiva**

ROBERTO BALZANI, SARA GIOVAGNOLI E MARIAGRAZIA BENASSI

*Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna  
roberto.balzani@unibo.it*

Al fine di analizzare il ruolo del sistema magnocellulare nel disturbo di lettura un gruppo di dislessici è confrontato con soggetti normolettori in un compito di percezione del movimento.

Hanno partecipato sessantacinque bambini dislessici e sessanta normolettori.

Procedure e strumenti. Per la distinzione dei dislessici in base al disturbo di lettura è utilizzata la batteria per la valutazione della dislessia e la disortografia (1). La percezione del movimento è misurata attraverso una versione modificata del RDK valutando la percentuale di risposte corrette in diversi livelli di difficoltà (rapporto segnale/rumore) e nelle diverse direzioni.

Sono emerse differenze significative fra i dislessici e normolettori nella percezione del movimento. In particolare i dislessici cattivi lettori di non parole presentano una percentuale di risposte corrette inferiore rispetto ai normolettori. Le differenze riguardano i livelli intermedi di difficoltà, le direzioni orizzontali e oblique.

I risultati ottenuti sono in accordo con l'ipotesi magnocellulare della dislessia e specificano che il deficit per la percezione del movimento è legato a un disturbo di lettura della via sublessicale.

Sartori G., Job R., Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

## N.3

**Percezione di stimoli acustici non verbali nella dislessia evolutiva**CHIARA CANTIANI<sup>1,2</sup>, MARIA LUISA LORUSSO<sup>1</sup>, CAMILLA VALNEGRI<sup>1,2</sup> E MASSIMO MOLTENI<sup>1</sup>*<sup>1</sup>Istituto Scientifico "E.Medea", Bosisio Parini, Lecco; <sup>2</sup>Università degli Studi di Milano-Bicocca  
c.cantiani@campus.unimib.it*

Il lavoro indaga le abilità di elaborazione acustica dei soggetti con dislessia evolutiva. Si basa sull'ipotesi di P. Tallal (1980), secondo cui le difficoltà fonologiche che caratterizzano il disturbo specifico del linguaggio e la dislessia evolutiva sarebbero causate da un deficit nell'abilità di analizzare i suoni brevi che si susseguono rapidamente. Sono state confrontate le prestazioni di 20 soggetti dislessici (8-14 anni) e 20 normolettori appaiati per età e sesso in tre compiti di elaborazione acustica di stimoli non-verbali, che richiedevano la riproduzione di coppie e sequenze di suoni con diversi ISI e durate e la discriminazione di ritmi caratterizzati da diversi ISI. I soggetti dislessici sono stati ulteriormente suddivisi in base all'età e alla presenza/assenza di un pregresso disturbo del linguaggio. I risultati confermano solo parzialmente l'ipotesi di Tallal: è stato individuato un deficit di elaborazione dell'informazione acustica nei soggetti dislessici che è più marcato (ma non esclusivo) per stimoli brevi che si susseguono con rapidità. È stata però riscontrata una certa eterogeneità all'interno del gruppo dei dislessici, che suggerisce

la presenza di differenti modalità di processamento acustico. In particolare, solo i soggetti dislessici più giovani presentano difficoltà nel processamento acustico, che quindi parrebbero compensarsi in modo spontaneo. Inoltre, i soggetti con pregresso disturbo del linguaggio sono risultati maggiormente compromessi nell'elaborazione di stimoli rapidi. I risultati fanno supporre che il legame tra le abilità di processamento acustico e la lettura sia mediato solo parzialmente dalle competenze fonologiche, mentre potrebbe coinvolgere altri fattori, quali le abilità linguistiche più generali, le competenze attentive, mnestiche o di accesso lessicale.

#### N.4

### Indagine sulle abilità visuo-spaziali in bambini con Dislessia Evolutiva

ALESSANDRA FINZI, DENY MENEGHINI E STEFANO VICARI

*I.R.C.C.S. Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma  
afinzi@tiscali.it*

La letteratura individua il “*core deficit*” della Dislessia Evolutiva (DE) nella componente fonologica del linguaggio (Ramus et al., 2003), tuttavia molte ipotesi alternative sono state proposte. Scopo del presente studio è verificare l'ipotesi che alla base della DE vi sia, non soltanto un deficit di natura fonologica, ma anche fattori di natura visuo-percettiva (Stein and Walsh, 1997). Per questo motivo le abilità di percezione visuo-spaziale di 125 bambini (65 normolettori e 60 con DE) sono state misurate attraverso quattro test: il TPV2 e il TPV4, il Minnesota e lo Stick test. I risultati hanno evidenziato che i bambini con DE ottengono prestazioni inferiori a quelle dei normolettori nei test visivi (TPV2) e visuo-spaziali (Minnesota e TPV4) ma non nella prova puramente spaziale (Stick test), dove sono richieste solamente capacità di rotazione mentale. Tali risultati sono interpretabili alla luce della teorie che ipotizzano un deficit di percezione visiva alla base della DE (Stein, 2001).

#### N.5

### L'Attenzione selettiva visiva e uditiva nella dislessia evolutiva

MILENA RUFFINO<sup>1,2</sup>, ANDREA FACOETTI<sup>1,2</sup>, MARIA LUISA LORUSSO<sup>2</sup>, CARMEN CATTANEO<sup>2</sup>,  
RAFFAELLA GALLI<sup>2</sup>, MASSIMO MOLTENI<sup>2</sup> E MARCO ZORZI<sup>1</sup>

*<sup>1</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova; <sup>2</sup>Unità di Psicologia Cognitiva,  
IRCCS “E. Medea” di Bosisio Parini (Lecco)  
milena.ruffino@bp.lnf.it*

L'ipotesi attenzionale di Hari e Renvall (2001) sostiene che la DE possa dipendere principalmente da un rallentamento dell'orientamento dell'attenzione che influenzerebbe specificamente la funzionalità della via sub-lessicale, disturbando i meccanismi di esclusione del rumore durante la selezione del segnale (Sperling e coll., 2005). Le evidenze sperimentali hanno finora dimostrato che i bambini dislessici manifestano un difetto nel processo di selezione spaziale sia visivo che uditivo, supportando l'ipotesi di un disturbo della selezione multi-sensoriale dell'informazione (Facoetti e coll. 2005).



Nel presente studio abbiamo misurato il decorso temporale dell'attenzione automatica multi-sensoriale attraverso due esperimenti che utilizzavano il paradigma dell'indizio spaziale in 22 bambini con DE (di cui 13 con un disturbo specifico della via sub-lessicale, DN- e 9 senza disturbo della via sub-lessicale, DN+) confrontati con 20 bambini normolettori di pari età cronologica (C) e 15 più giovani normolettori di pari abilità di lettura (L).

I risultati indicano che i DN- soffrono di uno specifico disturbo a carico dell'attenzione spaziale, dimostrando un chiaro rallentamento dell'ancoraggio automatico sia a stimoli uditivi sia a stimoli visivi sia rispetto ai due gruppi di controllo di normolettori (C e L) sia rispetto ai DN+, dimostrando che tale disfunzione attenzionale 1) non può essere l'effetto delle disturbate abilità di lettura (DN- vs. L) e 2) risulta specifico per la funzionalità della via sub-lessicale (DN- vs. DN+).

I risultati hanno permesso di confermare l'ipotesi secondo cui sembra esistere uno stretto legame tra il funzionamento della via sub-lessicale (lettura di nonparole) e l'abilità di orientare efficacemente l'attenzione nello spazio (ancoraggio automatico a stimoli uditivi e visivi). Precisamente, viene suggerito che (1) il rallentamento dell'attenzione visiva possa compromettere la "segregazione grafemica" alla base del successiva e cruciale conversione grafema-fonema e (2) il rallentamento dell'attenzione uditiva possa invece compromettere l'efficienza dell'elaborazione temporale dei suoni alla base della percezione sillabica e/o fonemica (Facoetti e coll. 2005).

Facoetti A., Lorusso M.L., Panoni P., Cattaneo C., Galli R., Umiltà C., Mascetti G.G. (2003), *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia*, "Cogn Brain Res", 16, pp. 185-191.

Perry C., Ziegler J. e Zorzi M. (2007), *Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud*, "Psychological Review", 114, pp. 273-315.

Hari R. e Renvall H. (2001), *Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia*, "Trends in Cognitive Science", 5, pp. 525-532.

Sperling A.J., Lu Z.L., Manis F.R. e Seidenberg M.S. (2005), *Deficits in perceptual noise exclusion in developmental dyslexia*, "Nature Neuroscience", 8, pp. 862-863.

## O. “Autismo e Sindromi Genetiche”

Presiede Renzo Vianello  
*Università di Padova*

### O.1

#### Riconoscimento delle emozioni: profili distinti o sovrapposti per Disturbo Autistico e Funzionamento Intellettivo Limite?

PAOLA BONIFACCI E SILVANA CONTENTO

*L.A.D.A., Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bologna  
paola.bonifacci@umibo.it*

Il riconoscimento delle espressioni facciali costituisce un importante indicatore dello sviluppo delle competenze sociali e comunicative. In letteratura numerosi studi indicano un deficit nel processamento dei volti e nel riconoscimento delle emozioni in soggetti con disturbi dello spettro autistico (Klin et al., 1999), ma pochi sono i contributi che hanno analizzato questa competenza in soggetti con Funzionamento Intellettivo Limite (FIL), profilo intellettivo che frequentemente si associa al disturbo autistico. Inoltre, i più recenti modelli nello studio delle emozioni (Vuilleumier et al., 2003), sottolineano come nel processamento di espressioni facciali possano essere isolate componenti a prevalente elaborazione corticale (alte frequenze spaziali) e componenti a prevalente elaborazione sottocorticale (basse frequenze spaziali). A 10 soggetti con Autismo, 16 soggetti con FIL (senza disturbo autistico) e 10 soggetti con sviluppo tipico sono stati somministrati due compiti per il riconoscimento di emozioni, con immagini presentate in alte vs. basse frequenze. I risultati indicano che in alta frequenza i soggetti con Autismo e con FIL risultano più lenti dei soggetti con sviluppo tipico. Le differenze tra i gruppi non risultano significative quando si considerano le basse frequenze. In termini di accuratezza il gruppo autismo risulta meno accurato rispetto al gruppo FIL ed entrambi meno accurati rispetto al gruppo di controllo.

I dati ottenuti confermano in parte il deficit nel riconoscimento delle emozioni in soggetti con autismo ma suggeriscono che nei due gruppi clinici la modalità preferenziale di elaborazione sia quella sottocorticale. Risulta inoltre che le prestazioni dei due gruppi presentano elementi di differenziazione (grado di compromissione) ma si osservano al tempo stesso andamenti in comune che verranno discussi in termini funzionali.

Klin A., Sparrow S.S., de Bildt A., Cicchetti D.V., Cohen D.J., Volkmar F.R. (1999), *A normed study of face recognition in autism and related disorders*, “Journal of Autism Development and Disorders”, 29, pp. 499-508.

Vuilleumier P., Armony J.L., Driver J. & Dolan R.J. (2003), *Distinct spatial frequency sensitivities for processing faces and emotional expressions*, “Nature Neuroscience”, 6, pp. 624-631.

## O.2

### Funzione del contatto di facilitazione e del linguaggio adulto nella comunicazione facilitata condotta con ragazzi autistici

ROBERTA CAMBA, MIRELLA ZANOBINI E ALDA SCOPESE

*Sezione di Psicologia, DISA, Università di Genova  
camba@nous.unige.it; robertacamba@tiscali.it*

Scopo del lavoro è analizzare le modalità interattive dell'adulto, sia di tipo comportamentale sia di tipo verbale, all'interno di un setting di comunicazione facilitata con ragazzi autistici.

Gli studi riguardanti il contatto fisico nella CF sono incentrati sul tipo di sostegno volto a compensare i problemi neuromotori che limitano o impediscono l'esecuzione dei movimenti necessari alla produzione di parole. Oltre a questo tipo di supporto, il presente studio si propone di analizzare una serie di contatti agiti dal facilitatore al fine di garantire continuità al setting comunicativo. Tali gesti sono volti a contenere i comportamenti non funzionali alla produzione scritta e orientare l'attenzione al compito (gesti di contenimento, orientamento, indicazione e ricerca di contatto oculare). Si considera inoltre il ruolo svolto dal linguaggio del facilitatore. In questo caso si è lavorato classificando le principali funzioni comunicative: supporto (incitamento, ripetizione, suggerimento), richiesta (di informazioni, di conferma, di chiarimento) e dichiarazione.

I partecipanti sono 4 ragazzi autistici e i loro facilitatori.

I campioni di comunicazione sono stati raccolti in un contesto abituale. Alla presenza di due osservatori, sono state condotte 8 sessioni, 4 con la mamma e 4 con un educatore. Ogni sessione di scrittura è stata audio e video registrata.

I risultati, in corso di elaborazione, evidenziano un'ampia variabilità interindividuale nelle modalità di contatto fisico agite dai facilitatori. Tuttavia gli adulti condividono una prevalenza di interventi verbali volti a supportare la produzione scritta dei ragazzi.

## O.3

### Decodifica e comprensione in un gruppo di bambini con disturbo dello spettro autistico

FRANCESCO DI BLASI<sup>1</sup>, ROSA ZUCCARELLO<sup>1</sup>, MARIA TERESA AMATA<sup>1</sup> E MARINELLA ZINGALE<sup>2</sup>.

*<sup>1</sup>M.O. Pedagogia, <sup>2</sup>U.O Psicologia IRCCS Oasi Maria SS. Troina (EN)  
fdibiasi@oasi.en.it*

La lettura, abilità complessa, richiede processi che comprendono la capacità decifratrice, la comprensione del significato e conseguentemente la competenza testuale e pragmatica. In letteratura, riguardo la capacità di lettura nella popolazione con disturbi dello spettro autistico, i dati riportati sono discordanti. Da un lato, alcuni studi descrivono buoni livelli di tale abilità, dall'altro c'è chi sostiene che le carenze di linguaggio, che caratterizzano questa popolazione, rendono prevedibili la difficoltà di acquisizione di tale abilità. Tuttavia la maggior parte degli studi riscontra deficit nella comprensione del testo. Il nostro studio mira ad indagare le abilità di lettura in gruppo di bambini con disturbo dello spettro autistico con particolare riferimento agli aspetti della compren-

sione del testo. Il campione è costituito da N° 22 bambini con disordine dello spettro autistico ad alto funzionamento di cui 21 maschi e 1 femmina. L'età media è di 9 anni e 2 mesi (d.s. 2.1). Dalla somministrazione della WISC-III il Quoziente Intellettivo Totale medio è di 87.7 (d.s. 9.4). Le abilità di comprensione sono state valutate con le Prove di Comprensione M.T. Per valutare le abilità di decodifica sono state utilizzate la prova 4 e 5 della Batteria di Valutazione della Dislessia e della Disortografia e la prova di decodifica di un brano. Nelle varie prove inerenti la decodifica le prestazioni sono risultate eterogenee. Alcuni bambini hanno letto adeguatamente, ma hanno mostrato una capacità di comprensione estremamente deficitaria, compatibile con un profilo di iperlessia; altri bambini hanno prodotto prestazioni carenti in tutte le prove. Sono emerse delle correlazioni significative tra le prove di decodifica (brano, parole, non parole); non è emersa invece alcuna correlazione fra la componente velocità e accuratezza e la componente comprensione.

Cornoldi C. e Colpo G. (1998), *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare – 2*, Firenze, O.S. Organizzazioni Speciali.

Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva*, Firenze, O.S. Organizzazioni Speciali.

Grigorenko E.L., Klin A., Volkmar F. (2003), *Annotation: Hyperlexia: disability or superability?*, "Child Psychology 4 Psychiatry", 44(8), pp. 1079-91.

Nation K., Clarke P., Wright B., Williams C. (2006), *Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder*, "J Autism Dev Disord", 36 (7), pp. 911-9.

## 0.4

### Comprensione ed integrazione di stati mentali in bambini autistici ad alto funzionamento

PINA FILIPPELLO, LUANA SORRENTI, TIZIANA DOMINICI E FLAVIA MARINO

*Dipartimento di Pedagogia e Scienze dell'Educazione – Facoltà di Scienze della Formazione –  
Università degli Studi di Messina  
pinafilippello@unwind.it*

La complessità dei rapporti tra diversi stati mentali e il comportamento ha indotto Baron-Cohen (1995) ad elaborare un modello che ipotizza 5 livelli di comprensione degli stati emotivi altrui, gerarchicamente organizzati, che si articolano dalla semplice decodifica delle emozioni delle espressioni mimiche facciali alla capacità di dedurre l'emozione provata dal protagonista integrando e coordinando due stati mentali: desiderio e credenza. Tuttavia, analizzando la struttura della prova elaborata da Baron-Cohen (1995), emergono alcuni interrogativi relativamente alle fasi iniziali e a quella finale. Una attenta e sistematica Task Analysis suggerisce, infatti, che la gerarchia ipotizzata possa essere ulteriormente scomposta in altre sotto-fasi, preliminari al processo di integrazione e coordinamento degli stati mentali. Si ipotizza, quindi, che la strutturazione di un *training* che renda accessibili al soggetto l'apprendimento di tutte le abilità sottostanti possa favorire lo sviluppo della capacità di stabilire una relazione tra le credenze, i desideri e gli stati emotivi che ne derivano. Hanno partecipato 20 bambini autistici ad alto funzionamento, suddivisi in due gruppi, di età compresa tra 6 e 11 anni selezionati in base al QI (QI medio= 85) e 20 bambini normodotati di età compresa tra 4

e 5 anni. A metà dei bambini è stato somministrato individualmente il test proposto da Baron-Cohen (1995) per la valutazione della capacità di comprendere le emozioni e all'altra metà del campione, invece, è stata somministrata individualmente una versione ampliata del test proposto da Baron-Cohen (1995), che consta di 9 fasi. Relativamente alla capacità di ordinare e coordinare stati mentali di credenza, desiderio ed emozioni, i bambini che hanno eseguito il compito secondo le modalità suggerite da Baron-Cohen mostrano notevoli difficoltà nel comprendere che le emozioni possono variare in base alle opinioni, e difficoltà ancora maggiori nell'integrare più stati mentali in rapporto alle emozioni provocate. Tali prestazioni sono significativamente inferiori rispetto a quelle ottenute dai bambini a cui, invece, è stata somministrata la versione modificata del test. Indipendentemente dalla presenza o meno della sindrome autistica, i bambini che hanno svolto il compito con la prova modificata hanno mostrato una significativamente maggiore padronanza nel coordinamento e integrazione di stati mentali. Dall'analisi dei dati si evince, quindi, che una efficace Task Analysis del compito, che ripercorra le tappe essenziali di un processo così complesso, favorisce l'acquisizione di abilità che, come è noto, sono altamente deficitarie nei soggetti autistici.

Baron Cohen (1995), *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge (MA), MIT Press, (trad.it. *L'autismo e la lettura della mente*, Roma, Astrolabio, 1997).

## 0.5

### L'importanza della diagnosi e dell'intervento precoce nell'autismo: presentazione di un caso

SONIA TROTTA\*, EMILIA CICCIA\*, ANGELA GIAQUINTA<sup>^</sup>, SALVATORE BAGALÀ<sup>°</sup> E ANTONELLA VALENTI\*

\*Università della Calabria, <sup>^</sup>Centro Pianeta Autismo, <sup>°</sup>U.O.N.P.I.A.-ASP-KR  
trottasonia@libero.it

L'autismo è un disturbo funzionale del sistema nervoso centrale, che si manifesta precocemente, entro il terzo/quinto anno di età, alterando gravemente lo sviluppo generale del bambino. I sistemi internazionali di classificazione delle malattie, DSM-IV T-R (2000) e ICD-10 (1995), sottolineando la compromissione globale dello sviluppo del bambino, fissano come criteri diagnostici la persistente alterazione nell'acquisizione delle abilità relazionali, comunicativo-linguistiche e comportamentali/immaginative.

Il disturbo viene definito generalizzato in quanto interessa lo sviluppo percettivo e discriminativo dell'attenzione, della motricità, dell'intelligenza, della memoria, del linguaggio, dell'imitazione e, più in generale, dell'adattamento all'ambiente. Non vi è dubbio che si tratta di un'affezione cronica e severa il cui decorso è comunque significativamente modificabile se viene effettuata una diagnosi precoce e circostanziata e si attuano interventi mirati e personalizzati. Questi ultimi richiedono una competenza specifica da parte di personale socio-sanitario ed educativo; è inoltre indispensabile che la cooptazione attiva delle diverse figure educative e sanitarie si realizzi intensivamente in modo orizzontale (per l'intera giornata in tutti gli abituali contesti di vita della persona) e verticale (cioè per l'intera durata della sua vita) per ogni singolo caso. Tra tutti i modelli di presa in carico presenti nel panorama internazionale, il programma TEACCH,

acronimo di *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* è quello maggiormente applicato ma, soprattutto, uno dei pochi validati scientificamente. Ideato e progettato da Eric Schopler negli anni '60, ha come principio fondamentale l'apprendimento strutturato, in tutti i contesti, anche quello scolastico. Strutturare l'ambiente (dal punto di vista spazio-temporale) significa adattare i contesti di vita del soggetto con autismo alle sue difficoltà percettive, sensoriali e comportamentali, nell'intento di facilitare l'apprendimento e, avvalendosi anche di metodi aumentativi, di migliorare la qualità di vita presente e futura.

In questo lavoro si presenta il caso di S., un bambino di 4 anni, che a 2 anni e 10 mesi ha ricevuto una diagnosi di autismo con un grado di severità medio.

La valutazione funzionale è stata effettuata attraverso il PEP-r (Profilo Psico-Educativo), allo scopo di determinare il livello di sviluppo in 7 aree di abilità (imitazione, percezione, coordinazione oculo-manuale, abilità cognitive, fino-motorie, grosso motorie, comunicazione), l'osservazione in situazione strutturata e non strutturata, il colloquio con i genitori e la Scala GARS (*Gilliam Autism Rating Scale*). Alla valutazione funzionale è seguito un Programma Educativo Individualizzato, basato sull'impostazione del TEACCH, e, dopo un anno dalla prima valutazione, quando S. aveva 3 anni e 11 mesi, è stato nuovamente somministrato il PEP-r.

La prima verifica, effettuata quando S. aveva 29 mesi, aveva evidenziato un punteggio evolutivo equivalente a 15 mesi. Dopo un anno di intervento basato sulle procedure TEACCH, S., a 68 mesi, aveva raggiunto un punteggio evolutivo di 30 mesi circa, con un potenziale di apprendimento di 42. Si sono ottenuti miglioramenti significativi in tutte le sette aree, in particolare in quella della motricità globale e nelle abilità cognitive.

I buoni risultati di questo tipo di organizzazione sono dimostrati dal fatto che S. sta ottenendo progressi in tutti gli ambiti di sviluppo e, soprattutto, sono aumentati i suoi tempi di attenzione e di attitudine al lavoro.

In classe, le sue attività sono svolte in uno spazio predisposto appositamente per lui, lontano da elementi che lo possono infastidire e distrarre. L'aula di sostegno è di supporto per i momenti di *relax* e di apprendimento di nuove abilità. Lo scetticismo iniziale, manifestato da una parte degli insegnanti curricolari su questo tipo di organizzazione, è stato smentito dai grandi progressi ottenuti da S. ed obiettivamente rilevati anche da loro e dai suoi genitori, particolarmente soddisfatti. Sulla scorta di tali risultati si è consolidato un clima è sereno e collaborativo, sostenuto da condivise competenze e sintonia di intenti e di vedute sugli obiettivi a medio e lungo termine in relazione alla determinazione aggiornata delle capacità emergenti.

American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (IV-R)*, Washington D.C., A.P.A., Ed. it. Milano, Masson, 1995.

Frith U. (2007), *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, Roma-Bari, Laterza.

Marcus L., Schopler E., Lord C. (2000), *TEACCH services for preschool children*, in *Preschool Education Programs for Children with Autism*, Handleman J.S., Harris S.L. eds., Austin (TX), Pro-Ed.

OMS (1992), *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research*, Ginevra, prima Edizione Italiana a cura del Ministero della Sanità, 2001.

Peeters T. (1996), *Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa*, Roma, Phoenix Editrice.

Peeters T., Gillberg C. (1999), *Autism. Medical and Educational Aspects*, London, Whurr Publishers Ltd.

Handleman J.S., Harris S.L. eds. (2000), *Preschool Education Programs for Children with Autism*, Austin (TX), Pro-Ed.

Schopler E. et al. (1990), *Psycho-Educational Profile Revised (PEP-R)*, Vol. 1, Austin (TX), Pro-Ed (tr. it. *Profilo Psicoeducativo Revisato*, Lucerna, Edizioni SZH-SPC, 1995).

Schopler E., Mesibov G.B. (eds.) (1988), *Diagnosis and assessment in autism*, New York, Plenum Press.

Schopler E., Reichler R.J., Lansing M. (1991), *Strategie educative nell'autismo. Valutazione e trattamento individualizzati per operatori e genitori di bambini con disturbi della comunicazione*, Milano, Masson.

## O.6

### The Friedrich Short Form of the Questionnaire on Resources and Stress (QRS-F): la misurazione dello stress in genitori di bambini e adolescenti italiani con Autismo

ERICA SANTELLI\*, ELENA VADACCA\*, ELENA GORINI°, MARINA PINELLI\* E CINZIA RAFFIN°

\*Università di Parma – Facoltà di Psicologia; °Fondazione Bambini e Autismo ONLUS  
ericasantelli@libero.it

Dall'analisi della letteratura in merito alla valutazione dello stress in situazioni di handicap, il QRS-F (Honey, Hastings e McConachie, 2005) rappresenta uno strumento innovativo in quanto si pone come obiettivo quello della valutazione del disagio percepito dai genitori di bambini affetti da Autismo (APA, 1994); il QRS-F presenta inoltre il vantaggio di essere di facile somministrazione (solo 30 item). Dalla ricerca originaria effettuata in Inghilterra si evince che i genitori dei bambini che presentavano maggiori livelli di compromissione, valutati con la scala CARS (Schopler et al. 1989), esperivano anche un maggiore livello di stress. L'obiettivo del nostro lavoro era dunque quello di tradurre in italiano questo questionario e di applicarlo ad una popolazione con una cultura differente in merito alla presa in carico dei soggetti affetti da Autismo.

Sono stati preparati 50 questionari in italiano: 25 sono stati distribuiti presso la sede di Pordenone della "Fondazione Bambini e Autismo ONLUS"; i restanti 25 sono stati distribuiti presso la sede di Fidenza della stessa Fondazione. Sono stati raccolti in tutto 35 questionari: 14 dalla sede di Pordenone e 21 dalla sede di Fidenza. Le Responsabili delle due sedi ci hanno fatto pervenire in allegato anche i punteggi CARS di ogni bambino. Sono stati eliminati dalle nostre analisi 9 questionari: 6 perché incompleti; 3 perché i punteggi CARS non erano aggiornati. Nel suo complesso, il campione era costituito dai questionari compilati dai genitori di 26 bambini con diagnosi di Autismo. Tutti i bambini erano di sesso maschile e di età compresa tra i 6 ed i 18 anni.

Nella ricerca originale di McConachie e coll. era emersa una correlazione significativa tra i punteggi ottenuti alla CARS dai bambini e il punteggio totalizzato dai genitori al QRS-F. Tale correlazione testimoniava come tanto maggiore fosse la gravità della sintomatologia autistica, tanto maggiore era il livello di stress dei genitori. Dalle analisi statistiche effettuate sui dati da noi raccolti, invece, non è emersa nessuna correlazione tra i punteggi CARS e il punteggio QRS-F. Da un'analisi più qualitativa delle risposte che i genitori hanno dato ai 30 item si può osservare che: a 15 di essi la maggior parte dei genitori (più del 50%) ha fornito risposte che indicavano una condizione di "stress", mentre agli altri 15 ha fornito risposte che indicavano un "non stress".

Dalle analisi statistiche effettuate non è emersa nessuna correlazione tra i punteggi CARS e il punteggio QRS-F; pertanto, i nostri risultati non sono in linea con quanto dimostrato dai ricercatori inglesi, ma evidenziano come, indipendentemente dalla gravi-

tà della sintomatologia del bambino, i genitori dei bambini autistici italiani compresi nel nostro campione non presentano livelli significativi di stress. Questo dato si presta a molteplici interpretazioni e suscita domande importanti relative ad alcuni aspetti della ricerca: ridotta numerosità del campione, dubbia adeguatezza del QRS-F applicato alla cultura italiana e campione volontario. Da un'analisi qualitativa delle risposte si può osservare che i genitori italiani, a differenza di quelli inglesi, sanno gestire in modo competente i comportamenti problematici e non hanno rinunciato a se stessi per la cura dei figli, ma, d'altro canto, più dei genitori inglesi, sono preoccupati rispetto al futuro dei loro bambini e avvertono come gravosa la necessità di una sorveglianza costante sui figli.

American Psychiatric Association (APA) (1994), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition (DSM-IV)*, Washington (DC), Author.

Hastings R., McConachie H., Honey E. (2003), *Child Behavior problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism*, "Journal of Intellectual Disability Research", 47, pp. 231-237.

Schopler E., Reichler R.J., Renner B.R. (1988), *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*, "Toward objective classification on childhood autism", 10, pp. 91-103.

## O.7

### Memoria di lavoro visuo-spaziale in individui con sindrome di Down

SILVIA LANFRANCHI, BARBARA CARRETTI, CESARE CORNOLDI E GOFFREDINA SPANÒ

Dipartimento di Psicologia Generale e Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Padova  
 silvia.lanfranchi@unipd.it

I risultati di diversi studi hanno dimostrato che il tipo di materiale da elaborare e il grado di controllo richiesto dal compito sono due fattori cruciali nel predire la prestazione in memoria di lavoro di individui con la sindrome di Down (SD). In particolare, è stato evidenziato che individui con la SD hanno una prestazione più bassa rispetto a individui appaiati per età mentale in compiti di memoria di lavoro verbale attivi e passivi, mentre nel caso di compiti di memoria di lavoro visuo-spaziale i deficit riguarderebbero esclusivamente i compiti attivi (Lanfranchi, Cornoldi e Vianello, 2004). Tuttavia, la memoria di lavoro visuo-spaziale è un sistema multicomponentiale: infatti, vari studi hanno dimostrato che è possibile distinguere fra una componente visiva e una spaziale (Logie, 1995) e, all'interno della componente spaziale fra spaziale-simultaneo e spaziale-sequenziale (Pazzaglia e Cornoldi, 1999). Considerando questa distinzione in relazione alla SD, alcuni dati mostrano prestazioni più basse in compiti di natura visiva nel caso di individui con la SD, mentre nel caso della componente spaziale i risultati sono meno chiari. Obiettivo dello studio è di analizzare la prestazione in compiti di natura spaziale, facendo riferimento alla distinzione proposta da Pazzaglia e Cornoldi (1999).

Partecipanti: 34 individui con la SD sono appaiati per età mentale a 34 controlli.

Procedure e strumenti: 2 compiti spaziali-simultanei e 2 compiti spaziali-sequenziali sono stati somministrati ad entrambi i gruppi. Per controllare che le differenze non dipendessero da differenze in meccanismi di elaborazione di base sono state inoltre proposte 3 prove di velocità di elaborazione.



I risultati hanno mostrato una prestazione simile fra i due gruppi nelle prove spaziali-sequenziali, mentre delle differenze nelle prove spaziali-simultanee, a favore del gruppo di controllo. I risultati non sono influenzati dalla prestazione in compiti di velocità di elaborazione.

Le differenze nella prestazione emerse fra compiti spaziali-simultanei e spaziali-sequenziali mostrano da una parte l'importanza di analizzare più in dettaglio le competenze degli individui con SD e dall'altra la validità della dissociazione proposte.

Lanfranchi S., Cornoldi C., & Vianello R. (2004), *Verbal and visuospatial working memory deficits in children with down syndrome*, "American Journal on Mental Retardation", 109, pp. 456-466.

Logie R.H. (1995), *Visuo-spatial working memory*, Hillsdale (NJ, England), Lawrence Erlbaum Associates.

Pazzaglia F. & Cornoldi C. (1999), *The role of distinct components of visuo-spatial working memory in the processing of texts*, "Memory", 7, pp. 19-41.

## O.8

### Profili neuropsicologici differenziali nella sindrome da delezione del cromosoma 22q11.2

MANUELA MANTOVAN\*, LORENA VERUCCI\*\* E STEFANO VICARI\*\*

\*S.O.D. di Neuropsichiatria Infantile dell'A.O.U. Careggi di Firenze,

\*\*IRCCS, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma

manuman@interfree.it

La delezione del cromosoma 22q11.2 (del22) è una delle sindromi genetiche più comuni nell'uomo (1/4000). I pochi studi condotti sul profilo neuropsicologico mostrano abilità di linguaggio relativamente preservate e capacità visuospatiali compromesse.

Il nostro lavoro analizza le prestazioni di 31 ragazzi con del22 e 27 ragazzi con sviluppo tipico, di pari EM, nelle aree del linguaggio, della memoria, delle abilità percettive e delle competenze prassico-esecutive. Abbiamo suddiviso i partecipanti in sottogruppi in base all'EC ed alla presenza o meno di ritardo mentale (RM).

Dalle analisi emergono profili diversi nelle diverse aree cognitive a seconda del sottogruppo. Nell'area linguistica sembra delinearci un pattern evolutivo, simile ai Disturbi specifici del Linguaggio; infatti i bambini piccoli con del22 mostrano prestazioni inferiori ai controlli nella comprensione lessicale, nella produzione e comprensione morfosintattica mentre, nei ragazzi grandi con del22 senza ritardo mentale, resta solo la compromissione della produzione morfosintattica. Nell'ambito delle abilità percettive invece, solo nei ragazzi grandi con del22 senza RM, è presente una parziale integrità del dominio di percezione visiva. Al contrario i ragazzi con del22 e RM mostrano un profilo cognitivo con una compromissione più generalizzata sia nell'area linguistica sia in quella visuoperceptiva e visuospatial.

Il "profilo tipico", con difficoltà nelle funzioni che coinvolgono le aree posteriori del cervello, sembra manifestarsi solo con l'aumentare dell'età e con un più alto livello cognitivo.

Swillen A., Vandeputte L., Cracco J., Maes B., Ghesquiere P., Devriendt K., Fryns J.P. (1999b), *Neuropsychological, learning and psychosocial profile of primary school aged with Velo-cardio-facial syndrome*

(22q11 deletion): evidence for a nonverbal learning disability?, "Child Neuropsychology", 5 (4), pp. 230-241.

Moss E.M., Batshaw M.L., Solot C.B., Gerdes M., McDonald-McGinn D.M., Driscoll D.A., Emanuel B.S., Zackai E.H., Wang P.P. (1999), *Psychoeducational Profile of the 22q11.2 microdeletion: a complex pattern*, "Journal of Pediatrics", 134, pp. 193-198.

Rourke B.P. (1987), *Syndrome of nonverbal learning disabilities: the final common pathway of white-matter disease/dysfunction?*, "Clinical Neuropsychology", 1, pp. 209-234.

Bearden C.E., Woodin M.F., Wang P.P., Moss E., McDonald-McGinn D., Zackai E., Emmanuel B., Cannon T.D. (2001), *The neurocognitive phenotype of the 22q11.2 deletion syndrome: selective deficit in visuo-spatial memory*, "Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology", 23 (4), pp. 447-464.

Karmiloff-Smith A., Brown J.H., Grice S., Paterson S. (2003), *Dethroning the myth: Cognitive dissociations and innate modularity in Williams syndrome*, "Developmental Neuropsychology", 23 (1-2), pp. 227-242.

## O.9

### Punti di forza e punti di debolezza nel profilo cognitivo ed emotivo di C., una bambina con sindrome di Noonan

MARGHERITA ORSOLINI, CHIARA TOMA E CATERINA LOMBARDO\*

*Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Socializzazione – Università di Roma "La Sapienza",*

*\*Dipartimento di Psicologia, Università di Roma "La Sapienza"*

*margherita.orsolini@uniroma1.it*

La sindrome di Noonan è un disordine genetico dovuto ad un'anomalia autosomica-dominante che colpisce sia maschi che femmine e la cui incidenza stimata varia da 1 su 1000 a 1 su 2550 individui. Le caratteristiche somatiche (Noonan, 1994), le anomalie riguardanti il sistema nervoso centrale (Gabrielli et al., 1990; Schon, Bowler & Baraitser, 1992) e le evidenze elettroencefalografiche (Lemmi et al., 1983) sono state descritte in diversi studi ma il profilo neuropsicologico associato alla sindrome è ancora poco chiaro.

Il QI totale può oscillare dall'essere nella fascia del ritardo mentale lieve, nei limiti della norma, o persino nella fascia medio-alta (van der Burgt et al., 1999). Lo studio di Lee (2005) su 48 soggetti tra i 7 e i 16 anni con SN conferma questa variabilità nel QI e mostra le seguenti tendenze: circa un quarto dei soggetti ha disturbi dell'apprendimento, circa la metà ha disturbi nella coordinazione motoria e un QI verbale significativamente più basso di quello di performance, circa il 70% ha un basso adattamento socio-emotivo senza tuttavia presentare un vero disordine psico-patologico. Lo studio di Troyer e Joschko (1997) che riporta una dettagliata valutazione neuropsicologica di due bambini con SN mostra che in ambedue i casi ci sono disturbi nello sviluppo del linguaggio, nell'attenzione, nelle abilità motorie e sociali.

In questo lavoro riportiamo la valutazione neuropsicologica di C., una bambina di 9 anni e 6 mesi con sospetta SN.

I nostri risultati mostrano che C. ha un consistente ritardo linguistico, un deficit di attenzione (soprattutto nella componente di shifting), un ritardo nella coordinazione motoria e nell'integrazione visuo-motoria, una scarsa abilità nel compiere inferenze sugli stati mentali dei personaggi di una storia e una scarsa flessibilità cognitiva. Un test di personalità (Barbaranelli et al., 1998) evidenzia, in autovalutazione (C. descrive se stessa), punteggi nella norma nella scala Amicalità e Coscienziosità (capacità di rispettare impegni) e punteggi bassi nella scala Apertura mentale. Nella scala di Instabilità Emoti-

va e di Amicalità l'eterovalutazione (ciò che la mamma riporta di C.) discorda con l'autovalutazione e presenta punteggi bassi ma nei limiti della norma.

Barbaranelli C., Caprara G.V. & Rabasca A. (1998), *BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Gabrielli O., Salvolini U., Coppa B.V., Catassi C., Rossi R., Manca A., Lanza R. & Giorgi, P.L. (1990), *Magnetic resonance imaging in the malformative syndrome with mental retardation*, "Pediatric Radiology", 21, pp. 16-19.

Lee D.A., Portnoy S., Hill P., Gillberg C. & Patton M.A. (2005), *Psychological Profile of children with Noonan's syndrome*, "Developmental Medicine & Child Neurology", 47, pp. 35-38.

Lemmi H., Summitt R.L., Wilroy R.S. & Duenas D. (1983), *Electroencephalographic findings in the Noonan syndrome*, "Clinical Electroencephalography", 4, pp. 4-8.

Noonan J.A. (1994), *Noonan syndrome: an update and review for the primary pediatrician*, "Clinical Pediatrics", 33, pp. 548-555.

Schon F., Bowler J. & Baraitser M. (1992), *Cerebral arteriovenous malformation in Noonan syndrome*, "Postgraduate Medical Journal", 68, pp. 37-40.

Troyer A.K. & Joschko M. (1997), *Cognitive characteristics associated with Noonan syndrome*, "Child Neuropsychology", 3, pp. 199-205.

Van der Burgt I., Thoonen G., Roosenboom N., Assman-Hulsmans C., Gabreels F., Otten B., & Brunner H.G. (1999), *Patterns of cognitive functioning in school-age children with Noonan syndrome associated with variability in phenotypic expression*, "Journal of Paediatrics", 135, pp. 707-713.

## O.10

### Sindrome di Klinefelter: un'indagine sperimentale sulle competenze linguistiche...

MIRTA VERNICE\*, ANNA CREMANTE\*\*, FEDERICA CLERICI\*\* E ANNA PIA VERRI\*\*

\*Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia, \*\*Laboratorio di Psicologia cognitivo comportamentale, Istituto Neurologico Mondino, Pavia  
mirta.vernice@unipv.it

La sindrome di Klinefelter è una condizione genetica caratterizzata dalla presenza di uno o più cromosomi X soprannumerari. A fronte di un QI ai limiti inferiori della norma, il profilo cognitivo dei pazienti con questa sindrome è in genere caratterizzato dalla presenza di deficit linguistici e di disturbi specifici d'apprendimento nella lettura e scrittura (Visootsak, 2007). Riteniamo necessario che un'indagine sul profilo cognitivo-linguistico di questi pazienti debba avvalersi di una valutazione clinica-testistica e di una fase sperimentale.

Hanno partecipato allo studio 15 pazienti con sindrome di Klinefelter (KS), (cariotipi: XXY, XXYY, XXXXY), età 16-34 anni. I pazienti sono stati valutati con una serie di batterie cognitive e linguistiche (WAIS, CPM, PPVT, Prova di valutazione della comprensione linguistica, Test della dislessia e della disortografia evolutiva) e adattive (Vineland, ABI). Successivamente si è proceduto alla somministrazione di un esperimento di psicolinguistica volto a valutare la produzione verbale di strutture frasali complesse come i passivi, mediante una tecnica sperimentale definita *priming sintattico*. Tale tecnica è stata precedentemente impiegata per investigare i processi di attribuzione dei ruoli tematici (agente e paziente) e di scelta sintattica (attivo o passivo), in parlanti sani, afasici e in età evolutiva.

Nella valutazione clinica i KS hanno ottenuto punteggi significativamente inferiori rispetto alla media, rivelando un livello cognitivo che si attesta tra la disabilità intellettiva lieve e il low-average cognitivo (QI totale medio = 82; QIv =82; QIp=85). Nella fase sperimentale, le proporzioni di accuratezza nelle frasi di risposta dei KS risultano inferiori rispetto al campione di controllo.

Discussione: i KS dimostrano una preferenza per opzioni sintattiche più semplici (attivi) e scarsa abilità nell'interpretare e riprodurre l'informazione sintattica in condizioni di ambiguità. In particolare, risulta difficoltoso il processo di attribuzione dei ruoli sintattici, durante la costruzione della struttura frasale.

Visootsak J., Rosner B., Dykens E., Tartaglia N., Graham J.M. (*in press*), *Behavioral phenotype of sex chromosome aneuploidies: 48, XXYY, 48 XXXY, and 49 XXXXY*, "American Journal of Medical Genetics Part A".

## P. “*Esperienze nella scuola*”

Presiede Carmen Belacchi

*Università di Urbino*

### P.1

#### **Fare ricerca mentre si fa lezione: 5 anni di esperienza nel territorio piacentino**

ADELE ANSELMI, ADELE MAZZARI, DANIELA FONTANA E FABIO CELI

*Ufficio Scolastico Provinciale di Piacenza, A.S.A.PI, Università di Parma, Asl1 di Massa e Carrara  
anselmi@sapiacenza.it*

L'Ufficio Scolastico Provinciale propone nel 2003 agli insegnanti del territorio piacentino un corso di formazione di natura teorica partendo da una analisi dei bisogni; farà seguito una richiesta da parte degli insegnanti di continuare e approfondire quanto ascoltato in teoria con interventi formativi questa volta più pratici, di imparare non solo ascoltando ma anche “facendo”. L'Ufficio Scolastico Provinciale (Servizio per l'area di sostegno alla persona) e l'A.S.A.PI (Associazione Scuole Autonome di Piacenza) hanno dunque organizzato, a partire dall'a.s. 2003/04 ad oggi, con il supporto scientifico e operativo della Facoltà di Psicologia dell'Università di Parma, il Progetto “Fare ricerca mentre si fa lezione”. Il progetto è finalizzato a dare una risposta concreta ai bisogni formativi degli insegnanti nell'area dell'handicap e del disagio (emersi da un'indagine promossa a livello provinciale, che ha evidenziato tali problematiche come prioritarie), promuovendo l'incontro tra professionalità diverse (insegnante e psicologi) che cooperano per l'intero anno scolastico per affrontare alcune problematiche reali presenti nella classi con il supporto di strategie e di strumenti scientificamente fondati. Il modello proposto ricalca quello della ricerca sperimentale in situazione reale, in cui gli insegnanti, dopo aver acquisito alcune nozioni teoriche, le sperimentano direttamente nella loro pratica quotidiana sulle situazioni di difficoltà comportamentale e/o di apprendimento presenti nelle loro classi. In ciò sono sostenuti da incontri periodici con l'equipe universitaria e affiancati, per l'applicazione delle metodologie cognitivo-comportamentali concordate, da figure di supporto messe a disposizione dalla Facoltà di Psicologia (“testisti”, laureandi in Psicologia). Il Progetto, dall'a.s. 2003/04 ad oggi, ha coinvolto più di 800 alunni, prevalentemente di scuola primaria, circa 80 persone tra insegnanti, figure di supporto, esperti. I risultati ottenuti in questi anni si collocano su più livelli: a) raggiungimento degli obiettivi concordati sui soggetti e le classi coinvolte; b) modificazioni a carico degli insegnanti (maggiori conoscenze teoriche delle tecniche cognitivo-comportamentali in campo educativo, conoscenze pratiche derivanti dall'aver applicato le tecniche cognitivo-comportamentali); c) modificazione cognitive a carico dell'insegnante relative al modo di percepire la problematicità della situazione proposta; d) feedback relativi alla soddisfazione: ci riferiamo ai questionari somministrati sistematicamente a fine di ogni anno ma anche ad una osservazione che ci pare molto si-

gnificativa. A fronte infatti di una grande complessità del modello che faceva temere all'inizio se non dei veri problemi delle difficoltà organizzative e gestionali, in 5 anni non c'è mai stata da parte di nessuna scuola e nessuna insegnante la minima lamentela. Tutti hanno sempre sottolineato il buon funzionamento del meccanismo e della cooperazione tra le parti. Questo ci incoraggia a programmare il futuro. L'USP e l'A.S.A.PI intendono continuare a sostenere il progetto nel territorio piacentino puntando a:1) favorire la generalizzazione dell'insegnante: che possa continuare a mettere in pratica quanto appreso fornendo sempre minori aiuti esterni; 2) coinvolgere nel progetto un interlocutore molto significativo: la famiglia; 3) rendere autonome le realtà scolastiche in cui gli insegnanti che si sono formati in questi anni possono essere i motori di un progetto centrato sull'istituto, sui suoi bisogni e sulle sue risorse, in stretto contatto con la realtà locale, che possa assumere il progetto come una misura di sistema permanente per prevenire e contrastare le problematiche che interferiscono con l'equilibrato sviluppo delle sue giovani generazioni.

## P.2

### Senso di Comunità e motivazione allo studio

ROBERTA FIORENZANI, STEFANO CACCIAMANI E GIULIA BALBONI

*Università della Valle d'Aosta  
s.cacciamani@univda.it*

Il senso di comunità è dato dal condividere con gli altri un sentimento di appartenenza, dell'essere importanti e influenti nella comunità, dalla possibilità di soddisfare i propri bisogni attraverso l'impegno a stare assieme (McMillan e di Chavis, 1986). Il senso di comunità vissuto dagli studenti rispetto al proprio gruppo classe favorisce l'apprendimento: per Rovai (2002) l'apprendimento è in relazione con i sentimenti riguardo all'interazione tra i membri della comunità e il grado con cui i membri condividono valori e credenze. Obiettivo della presente indagine è stato quello di verificare se il senso di comunità che gli studenti vivono rispetto alla propria classe è influenzato da variabili degli alunni quali genere, successo scolastico (in corso vs. ripetenti), e tipo di scuola frequentata (liceo vs. istituto tecnico) e di indagare la relazione che vi è tra senso di comunità e motivazione ad apprendere, visione della propria intelligenza ed abilità scolastiche.

Hanno preso parte alla ricerca 122 allievi di terza superiore di Licei e Istituti tecnici di Aosta (46% maschi; 39% ripetenti, 69% Liceali).

Sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- il *Classroom Community Scale* (CCS; Rovai, 2002) tradotto in italiano per la misurazione del senso di comunità rispetto alla propria classe che dall'analisi fattoriale risulta composto da tre dimensioni (1. percezione delle relazioni con i compagni; 2. percezione della qualità dell'esperienza formativa a scuola; 3. percezione della comunicazione in classe)
- il test *Amos* (De Beni, Moè e Cornoldi, 2003) per la rilevazione della visione della propria intelligenza (incrementale vs. statica) e del tipo di orientamento motivazionale (di padronanza vs. di prestazione);
- le prove MT per la comprensione nella lettura.

È stata rilevata una relazione statisticamente significativa fra la dimensione del Senso di Comunità definita come Percezione della qualità dell'esperienza formativa scolastica e le variabili Orientamento Motivazionale ( $r= 0.30$ ,  $p<.05$ ) e Abilità scolastiche ( $r= 0.25$ ,  $p<.05$ ). Gli studenti regolari hanno un punteggio superiore di Senso di Comunità rispetto agli studenti ripetenti ( $t(120)= 2,23$   $p<.05$ ). Non sono emerse differenze statisticamente significative in relazione al genere e al tipo di scuola frequentata. Per i soli studenti regolari è emersa una correlazione statisticamente significativa tra la dimensione del senso di comunità definita come Percezione della qualità dell'esperienza formativa scolastica e l'Orientamento Motivazionale ( $r= 0.41$ ,  $p<.05$ ).

I risultati evidenziano un circolo virtuoso tra le variabili considerate: gli studenti che hanno elevate abilità scolastiche si pongono prevalentemente obiettivi di padronanza, ovvero si propongono di imparare, senza timore del fallimento, atteggiamento che consente un maggior livello di partecipazione alla vita della classe, che viene quindi maggiormente percepita come una esperienza positiva di successo, e la classe come una comunità. Questo circuito virtuoso sembra valere più per gli studenti regolari che per quelli ripetenti.

De Beni R., Moè A. e Cornoldi C. (2003), *Amos – abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erikson.

McMillan D.W. e Chavis D.M. (1986), *Sense of Community: a definition and theory*, "Journal of Community Psychology", 14(1), pp. 6-23.

Rovai A.P. (2002), *Development of an instrument to measure classroom community*, "Internet and Higher education", 5, pp. 197-211.

### P.3

## La valutazione unitaria delle variabili esterne all'apprendimento. Prima applicazione di uno strumento

LORENZO FIORINA, ELENA DE TOMASI E ROBERTA SALA

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
*lorenzo.fiorina@fastwebnet.it*

L'analisi relativa al ruolo delle variabili extracognitive nei processi di apprendimento rappresenta un campo di ricerca particolarmente esplorato nel corso degli ultimi anni (A. Bandura, 2000; C. S. Dweck, 2000).

Il presente contributo si colloca all'interno di questo filone di indagine e riguarda una prima applicazione di uno strumento di valutazione unitaria (V. U.) rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado. La scheda di valutazione è composta da 22 item, suddivisi in 5 aree specifiche: 1) la motivazione; 2) l'autoregolazione dell'apprendimento, 3) la consapevolezza metacognitiva; 4) il controllo emotivo-comportamentale; 5) la gestione delle relazioni interpersonali. I docenti ( $n=8$ ), attivi su due classi del biennio, hanno valutato indipendentemente le dimensioni sopra elencate, per ogni singolo studente ( $n=45$ ). I dati sono ancora in fase di elaborazione e saranno oggetto di analisi e di discussione. Ci si aspetta di trovare correlazioni interne tra le sotto-scale dello strumento. Sarà inoltre interessante esplorare la coerenza esterna e il grado di accordo tra i diversi docenti valutatori.

## P.4

### La didattica speciale per i DSA, un'esperienza innovativa di formazione per insegnanti

PAOLA CINGUINO, CRISTINA MENAZZA, CHIARA VEZZARO, VALERIA GUARIENTO E SILVIA PANIZZA  
*Akras, Cooperativa Sociale, Padova*  
*paolacinguino@akrascoop.org*

Viene riportata l'esperienza di un corso intensivo di formazione – sperimentazione condotto a Livorno, diretto a 50 insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria di primo grado, che aveva l'obiettivo di preparare docenti “specializzati” con competenze di didattica speciale per i Disturbi d'Apprendimento Scolastico.

Gli elementi di innovazione del progetto consistono in una formazione teorica e pratica, così organizzata:

- Quattro giornate intere di formazione introduttive sui Disturbi dell'Apprendimento, in modalità plenaria a settembre 2007
- Ciclo di 5 incontri da 5 ore durante il corso dell'anno scolastico, in forma di laboratorio, per due gruppi di lavoro in parallelo: gruppo letto-scrittura e gruppo matematica. Sulla base degli spunti di lavoro dei formatori gli insegnanti si confrontano e creano percorsi di didattica speciale (strumenti compensativi) che poi sperimentano in classe con gli alunni
- Convegno finale aperto in cui vengono riportati i risultati del lavoro svolto e le strategie create e sperimentate dagli insegnanti dei due gruppi

La particolarità del percorso consiste nel pensare alla formazione come un lavoro di gruppo interattivo “a tre mani”: gli psicologi esperti in Disturbi Specifici dell'Apprendimento, una professoressa formatrice con esperienza specifica di didattica per i DSA e gli insegnanti, esperti di bambini e di didattica “normale”.

Vengono discussi i risultati di questo lavoro: la definizione di un protocollo di intervento per insegnanti e strategie di didattica speciale da usare in classe. L'efficacia del percorso è stata misurata con un questionario di autovalutazione iniziale e finale sulle conoscenze e competenze degli insegnanti e con la valutazione pre e post delle abilità scolastiche degli alunni delle classi coinvolte nella sperimentazione.

Castagna M. (1988), *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Milano, Franco Angeli.

<http://www.aid.it> (circolari ministeriali per i DSA)

## P.5

### Benessere, emozioni e prassi di insegnamento

GIANNA FRISO, FRANCESCA PAZZAGLIA E ANGELICA MOÈ  
*Università degli Studi di Padova*  
*gianna.friso@tin.it*

Secondo una prospettiva multi-dimensionale, il costrutto di benessere racchiude due componenti, la prima di natura emotiva, la seconda legata alle rappresentazioni di sé e alla soddisfazione, di natura cognitiva.



Nella presente ricerca le emozioni nei contesti scolastici e la soddisfazione verranno indagate in un gruppo di docenti e poste in relazione con le prassi di insegnamento.

L'ipotesi è che a un maggior livello di benessere corrisponda un approccio nella relazione insegnante-allievo più efficace.

I risultati ottenuti forniscono importanti indicazioni per comprendere il tipo di emozione esperita in classe dagli insegnanti e comunicata ai ragazzi ed evidenziano le relazioni fra benessere e modalità di insegnamento.

Verranno discusse le implicazioni per lo 'star bene a scuola' degli alunni.

## P.6

### Efficacia dell'intervento metacognitivo "Avviamento alla metacognizione": effetti di generalizzazione e di mantenimento

MATTEO MANGIAGALLI E PAOLA PALLADINO

*Università di Pavia  
paola.palladino@unipv.it*

La ricerca e l'analisi teorica sulla metacognizione hanno ricevuto forte stimolo dalle indagini applicative e in particolare dagli studi che hanno proposto la metacognizione in un'ottica di intervento. L'approccio metacognitivo si presta infatti ad essere tradotto in chiave di potenziamento o ri-abilitazione di un'abilità complessa, quale ad esempio la comprensione del testo, attraverso riflessioni ed esperienze circa la natura dell'abilità cognitiva, le strategie associate ed il controllo sull'attività cognitiva in oggetto. Risultati positivi in questo senso sono stati ottenuti anche in ambito italiano (vedi ad esempio Pazzaglia, De Beni e Cristante, 1994) in cui però si può rilevare l'assenza di materiale adatto all'"Avviamento alla metacognizione". In tal senso hanno lavorato Friso, Palladino e Cornoldi (2006), mettendo a punto uno strumento adatto all'intervento metacognitivo con allievi molto giovani o con deficit severi.

Il presente lavoro si propone di dimostrare l'efficacia del programma confrontando allievi di pari età e scolarità che hanno ricevuto l'intervento (gruppo sperimentale) con allievi che hanno portato avanti attività alternative (gruppo di controllo).

Hanno partecipato quattro classi, due seconde e due quarte, di una scuola elementare di Pavia che hanno aderito all'iniziativa, per un totale di 82 soggetti. Una classe seconda ed una quarta hanno beneficiato dell'intervento metacognitivo mentre le classi parallele hanno funzionato da classi di controllo.

Ci sono stati tre momenti di valutazione che hanno coinvolto tutti i partecipanti: Tempo 1 (T1), seconda parte del primo quadrimestre anno scolastico 2005-2006; Tempo 2 (T2) conclusione del secondo quadrimestre 2005-2006; Tempo 3 (T3) anno scolastico 2006-2007.

Strumenti utilizzati per la valutazione: Questionario Io e la mente tratto da "Avviamento alla metacognizione" di Friso et al. (2006); Questionario di metacomprendimento di Pazzaglia, et al. (1994); Prove MT di decodifica e comprensione (Cornoldi e Colpo, 1981; 1998); Test AC-MT di Cornoldi, Lucangeli e Bellina (2002).

Materiale e Procedura dell'intervento. L'intervento si è svolto a cadenza bisettimanale per circa quattro mesi, in cui ogni sessione aveva la durata di circa un'ora scolastica nel normale orario di lezione. Il materiale utilizzato è stato tratto dalle schede di "Av-

viamento alla metacognizione” di Friso e coll. (2006) e, solo per le classi quarte, integrato con alcune schede di “Lettura e metacognizione” di De Beni e Pazzaglia (1991).

I risultati hanno dimostrato l'efficacia dell'intervento in entrambi i livelli di scolarità non soltanto sulle variabili direttamente stimulate (metacognizione) ma anche sulla comprensione del testo ovvero la variabile su cui la metacognizione si esplicitava. Inoltre è apparso interessante che del trattamento hanno beneficiato anche i parametri di velocità e correttezza di lettura solo indirettamente tangenti l'ambito di intervento. Come previsto, non ci sono stati effetti sulle abilità di calcolo. Questi effetti significativi appaiono mantenersi anche a distanza di mesi dall'intervento.

I risultati appaiono interessanti e coerenti con la letteratura nazionale ed internazionale che testimonia degli effetti benefici dell'intervento metacognitivo sugli apprendimenti scolastici.

## P.7

### Le teorie implicite degli insegnanti sull'apprendimento: alcuni dati di ricerca

MARIA LUISA PEDITZI E DOLORES ROLLO  
Dipartimento di Psicologia – Università di Cagliari  
peddizi@unica.it

Le concezioni implicite degli insegnanti sul tema dell'apprendimento (Antonietti *et al.* 2005; Albanese, Fiorilli, 2006) possono influire sulla percezione dell'efficacia del proprio ruolo educativo e sugli interventi che si realizzano nella scuola. La presente ricerca analizza le principali rappresentazioni spontanee degli insegnanti sul tema dell'apprendimento, rapportandole alle principali teorie presenti in letteratura. Si esaminano le concezioni spontanee di 102 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado che compilano un questionario a risposta aperta sui temi dell'apprendimento. Le risposte alle domande sono valutate da 2 giudici indipendenti e attribuite alle seguenti categorie: origini dell'apprendimento (natura-cultura); continuità-discontinuità del processo; focus dell'apprendimento; aspetti psicologici considerati; teorie implicite di riferimento. L'attribuzione alle categorie è valutata attraverso il calcolo dell'accordo percentuale e del coefficiente di k Cohen. Le differenze fra categorie si analizzano con il test del  $\chi^2$  ( $\alpha < .05$ ). I risultati evidenziano che gli insegnanti intervistati attribuiscono le origini dell'apprendimento a fattori prevalentemente culturali (90%) e percepiscono il processo in maniera continua (92%). Fra gli aspetti psicologici considerati figurano le cognizioni (46%), i comportamenti (18,4%), gli aspetti culturali (13,2%), l'intelligenza (8%), l'esperienza (2,6%) e le emozioni (1,3%). Il 24% del campione manifesta teorie implicite di tipo costruttivista generico (“si apprende quando si fanno propri i concetti”); il 27% esprime concezioni di tipo comportamentista (“l'apprendimento è una modificazione del comportamento”); il 21% rimanda a teorie cognitiviste generiche (“l'apprendimento come trasmissione di informazioni”); l'11% si ispira alla teoria piagetiana strutturalista (apprendimento come sviluppo stadiale di “strutture” cognitive) e solo il 9,9% rimanda a concezioni miste e a teorie socio-culturali. Tutti si riferiscono implicitamente all'alunno e solo il 2% considera entrambi gli agenti coinvolti nel processo. Non si osservano sostanziali differenze fra insegnanti,

nonostante ci si attendesse una maggiore enfasi sugli aspetti emozionali e sociali da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Albanese O., Fiorilli C. (2006), *Insegnanti di sostegno in formazione e loro concezioni: alcuni dati di ricerca*, Atti Congresso AIRIPA, Roma.

Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., Pérez-Tello S. (2005), *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Roma, Carocci.

## P.8

### Laboratorio logico-matematico alla scuola primaria

S. TOTI\*, F. GIOVANNONI\*\* E L. BERTOLO\*

\*AUSL 1 Massa e Carrara; Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento – zona Lunigiana, \*\*UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it

Verranno presentati i risultati di uno screening su un campione di 442 bambini, dai 6 agli 11 anni, effettuato nell'area logico-matematica degli apprendimenti. La ricerca, effettuata nell'ambito di un progetto per l'identificazione e il potenziamento delle difficoltà di apprendimento, è stata svolta nell'anno scolastico 2007/2008, coinvolgendo l'intero ciclo della scuola primaria. Le fasi del progetto hanno visto la proposta di screening in entrata, con strumenti standardizzati, successivamente un potenziamento dell'area logico-matematica, ed infine lo screening in uscita. Gli strumenti utilizzati sono stati le prove AC-MT sia in entrata che in uscita. Verrà mostrato il percorso effettuato e i risultati ottenuti.

## P.9

### Leggere il disagio scolastico: prima presentazione di uno strumento di autovalutazione

PIERPAOLO TRIANI, CLAUDIO GIRELLI, ALBERTO GROMI, DIEGO MESA E ROBERTA SALA

Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza  
pierpaolo.triani@unicatt.it

Il disagio scolastico rappresenta un campo di indagine particolarmente esplorato, attraverso approcci epistemologici diversi. Tuttavia, gli strumenti di ricerca sinora utilizzati sono stati rivolti ad adulti che operano all'interno del mondo scolastico e non agli stessi alunni, che sono direttamente coinvolti in un costante processo di mediazione e di ridefinizione della loro identità in rapporto alla realtà che li circonda.

A tal proposito, nell'ambito di un più vasto progetto di ricerca sulla tematica in questione, è stato elaborato ed applicato un questionario su un campione di 450 studenti, ripartiti in 12 scuole primarie e secondarie di primo grado del Comune di Piacenza e Provincia. Il questionario, frutto di un processo di co-costruzione che ha visto coinvolti i docenti in prima persona, è finalizzato ad indagare le percezioni e i vissuti degli alunni in riferimento alle seguenti aree: ruolo dello studente, ruolo del docente, classe, organizzazione del curriculum, ruolo della famiglia. I dati, tuttora in fase di elaborazione in pro-

spettiva di un successivo affinamento dello strumento, saranno oggetto di analisi e di discussione, unitamente alle fasi e alle procedure che hanno condotto all'elaborazione e stesura definitiva dello strumento.

## Q. “Comprensione del testo”

Presiede Rossana De Beni

Università di Padova

### Q.1

## “Capire di non capire” Intervento metacognitivo sulla difficoltà di comprensione del testo

MARIA TERESA AMATA, FRANCESCO DI BLASI E ANGELA ANTONIA COSTANZO

M.O. Pedagogia IRCCS Oasi Maria SS, Troina (EN)

mtamata@oasi.en.it

La comprensione, attività complessa che coinvolge varie componenti cognitive, è il risultato di processi sia automatici che controllati in modo attivo dalle persone. Come dimostrato da vari studi, e ampiamente documentato anche da autori italiani (De Beni, Pazzaglia, 1991, De Beni, Pazzaglia, Cristante, 1994), un ruolo determinante nella comprensione del testo ha la competenza metacognitiva (metacomprendimento), che comprende la consapevolezza circa le finalità della lettura, i processi messi in atto nella sua esecuzione, le capacità di organizzare il compito nelle sue molteplici fasi e di portarlo a termine autonomamente, l'importanza di conoscere varie strategie di lettura, di selezionare la più adatta allo scopo da raggiungere e di controllare continuamente la propria comprensione a cui si associano anche fattori di tipo motivazionale.

L'approccio metacognitivo ha offerto interessanti indicazioni nell'ambito dei disturbi dell'apprendimento e dei relativi metodi di intervento e numerose indagini confermano l'utilità dei *training* metacognitivi per la promozione delle abilità coinvolte nella comprensione del testo (De Beni e Pazzaglia, 1990; Poli e Zanin 1991; De Beni e Pazzaglia 1994; De Beni, Palladino e Pazzaglia 1995).

Nel presente lavoro, viene descritto il percorso abilitativo effettuato con una bambina con Disturbo Specifico di Apprendimento in cui risultava maggiormente compromessa la capacità di comprensione del testo scritto. Il training, incentrato sull'approccio metacognitivo e su alcuni aspetti emotivo-motivazionali che risultano particolarmente coinvolti nelle prestazioni scolastiche, ha avuto effetti positivi sulle componenti cognitive e motivazionali oggetto di trattamento.

Cornoldi C., Colpo G. (1995), *Nuove prove di Lettura MT per la Scuola Elementare*, Firenze, O.S.

Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M. (2002), *AC-MT Test di valutazione delle abilità di calcolo*, Trento, Erickson.

Tressoldi P.E., Cornoldi C. (1991), *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica*, Firenze, O.S.

De Beni R. e Pazzaglia F. (1991), *Letture e Metacognizione*, Trento, Erickson.

La Marca A. (2001), *Io studio per... imparare a pensare*, Troina (EN), Oasi Editrice.

Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C. (2005), *AMOS 8-15*, Trento, Erickson.

## Q.2

**Migliorare la memoria di lavoro migliora gli apprendimenti?**

ERIKA BORELLA E BARBARA CARRETTI

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova  
erika.borella@unipd.it*

Numerosi studi dimostrano il ruolo cruciale della memoria di lavoro in abilità complesse e più in generale per gli apprendimenti. Di particolare attualità sono gli studi che si occupano di sviluppare training per potenziare la memoria di lavoro. Se recenti ricerche sui training mostrano che è possibile migliorare la prestazione in compiti di memoria, non è invece ancora dimostrato se tale miglioramento nella memoria di lavoro sia trasferibile a compiti cognitivi in cui tale sistema di memoria è implicato come, ad esempio, la comprensione. Obiettivo di questo studio è di valutare gli effetti di generalizzazione di un training di memoria di lavoro su abilità cognitive complesse quali la comprensione del testo e il calcolo in un gruppo di studenti della scuola elementare.

Partecipanti. 30 studenti del quinto ciclo della scuola primaria sono stati coinvolti nello studio. Metà dei partecipanti sono stati assegnati al gruppo che svolgeva il training, e metà al gruppo di controllo.

Il training consisteva in tre sessioni individuali in cui lo studente svolgeva delle varianti del classico compito di memoria di lavoro proposto da Daneman e Carpenter (1980). Nella valutazione pre-test e post-test sono state somministrate una prova di comprensione del testo (Cornoldi e Colpo, 1998), una prova di calcolo (Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2002) e una prova di memoria di lavoro (Pazzaglia, Palladino e De Beni, 2000).

I risultati mostrano un vantaggio del training per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo specifico alla prova di memoria di lavoro. Nelle prove di apprendimento non si evidenzia invece nessun miglioramento a seguito del training di memoria di lavoro dal confronto dei due gruppi nel pre e post-test.

Questo studio mostra come il potenziare meccanismi cognitivi di base non abbia effetti di generalizzazione rispetto a processi cognitivi complessi.

Cornoldi C., & Colpo G. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare 2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Cornoldi C., Lucangeli D., & Bellina M. (2002), *Ac-MT. Test di valutazione delle abilità di calcolo*, Trento, Erickson.

Daneman M., & Carpenter P.A. (1980), *Individual differences in working memory and reading*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", 19, pp. 450-466.

Pazzaglia F., Palladino P., & De Beni R. (2000), *Presentazione di uno strumento per la valutazione della memoria di lavoro verbale e sua relazione con i disturbi della comprensione*, "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 3, pp. 465-486.

## Q.3

### Il ruolo della lettura decifrativa e della comprensione da ascolto nella comprensione del testo

BARBARA CARRETTI, CLAUDIA ZAMPERLIN, LINDA PORCELLATO, GIULIA QUAGLIA E TIZIANA ROMITA

*Dipartimento di Psicologia Generale, Padova  
barbara.carretti@unipd.it*

Il modello di Gough e collaboratori (Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990) suggerisce che nelle prime fasi dell'apprendimento la lettura decifrativa sia maggiormente correlata alla comprensione del testo, rispetto alla comprensione d'ascolto. Questo tuttavia riguarda principalmente le lingue opache come l'inglese, mentre ad esempio in lingue semi-trasparenti come il francese è stato dimostrato che la comprensione d'ascolto assuma un ruolo di rilievo nel predire la comprensione del testo anche nelle prime fasi dell'apprendimento (Megherbi, Seigneuric e Ehrlich, 2006). L'obiettivo della ricerca è di studiare il contributo della lettura decifrativa e della comprensione d'ascolto per la comprensione del testo in studenti italiani.

Hanno partecipato alla ricerca studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Per ogni fascia di scolarità sono state somministrate due prove di lettura decifrativa, due prove di ascolto e una prova di comprensione del testo.

I risultati hanno evidenziato per ogni livello di scolarità che la comprensione d'ascolto è il miglior predittore della comprensione del testo, rispetto alla lettura decifrativa.

La presente ricerca, estendendo altri dati presenti in letteratura (vedi ad esempio de Jong & van der Leij, 2002, Megherbi et al., 2006), evidenzia che nelle lingue trasparenti, anche nei primi anni di scolarizzazione, la comprensione d'ascolto risulta essere un predittore più forte del livello di comprensione del testo rispetto all'abilità di decodifica.

de Jong P.F., & van der Leij A. (2002), *Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading*, "Scientific Studies of Reading", 5, pp. 51-77.

Gough P.B., & Tunmer W. (1986), *Decoding, reading and reading disability*, "Remedial and Special Education", 7, pp. 6-10.

Hoover W.A., & Gough P.B. (1990), *The simple view of reading*, "Reading and Writing", 2, pp. 127-160.

Megherbi H., Seigneuric A., & Ehrlich M.F. (2006), *Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: contribution of decoding and language comprehension*, "European Journal of Psychology of Education", 21, pp. 135-147.

## Q.4

### Efficacia di un intervento metacognitivo computerizzato per le difficoltà di comprensione del testo scritto

ISABELLA LONCIARI, CRISTIANA MELON E MARCO CARROZZI

*Struttura Complessa di Neuropsichiatria Infantile dell'I.R.C.C.S. Burlo Garofolo di Trieste  
lonciari@burlo.trieste.it*

In questo studio si è voluto verificare l'efficacia di un intervento metacognitivo computerizzato (*Highlighter*, Cornoldi, Lonciari e Panelli 1999), atto a promuovere la com-

preensione del testo scritto in un gruppo di cattivi lettori: soggetti che presentano un disturbo specifico della comprensione del testo scritto ma capacità cognitive adeguate all'età cronologica (De Beni e Pazzaglia 1991). Il campione era costituito da 48 soggetti (24 gruppo sperimentale-24 gruppo di controllo) di età compresa tra gli 8 e i 14 anni con un'età media pari a 10 anni e 4 mesi. La composizione dei due gruppi è stata bilanciata in modo tale da renderli equivalenti: si differenziavano solo per la presenza o meno del trattamento. I soggetti appartenenti al gruppo sperimentale sono stati sottoposti al trattamento metacognitivo computerizzato per un periodo di quattro mesi con sedute bisettimanali di 45 minuti circa ciascuna. L'analisi statistica dei risultati sembra confermare la significatività dell'intervento proposto. In conclusione i risultati sembrano dimostrare, sul piano metodologico, l'efficacia del trattamento, fornendo ulteriori evidenze, sul piano teorico, all'ipotesi della relazione tra metacognizione e processo di comprensione, evidenziando nello specifico l'importanza di intraprendere un training atto a potenziare la capacità del soggetto di distinguere e riconoscere le idee centrali da quelle periferiche.

Cornoldi C., Lonciari I., Panelli D. (1999), *Highlighter*, Trento, Erickson-Anastasis.

De Beni R., Pazzaglia F. (1991), *Comprensione della lettura e difficoltà di comprensione*, in C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, il Mulino.

## Q.5

### Studenti che si affacciano all'università: metodo di studio, resilienza e scelta universitaria

CAROLINA MEGA E ROSSANA DE BENI

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*  
*carolina.mega@unipd.it*

La ricerca intende analizzare gli aspetti strategici, motivazionali e di resilienza di studenti degli ultimi anni delle superiori; indagare i legami tra tali aspetti e valutare come questi siano in relazione con la scelta universitaria.

È stato creato un questionario diviso in quattro sezioni: l'approccio allo studio, la resilienza, le emozioni e la motivazione. Tale questionario è stato inserito in internet nel sito della Regione Veneto.

I dati verranno accumulati in una banca dati aggiornata in tempo reale che permetterà una migliore individuazione di quelle variabili strategiche, motivazionali ed emotive maggiormente in relazione con una scelta universitaria consapevole. Inoltre potrà anche fornire degli interessanti spunti di riflessione per come progettare interventi volti a favorire nei futuri utenti dell'università una scelta coerente con le proprie caratteristiche attitudinali e di studio.



## Sessione Poster con gli Autori

### R.1

#### La valutazione della dislessia evolutiva e della disortografia evolutiva in soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado

D. BINDELLI, D. DEPETRIS, K. FOLISI, D. MARZORATI, E. PROFUMO, R. SERAFINO E F. TORCELLINI

*Servizio per la Diagnosi e lo Studio dei Disturbi dell'Apprendimento*

*U.O.N.P.I.A. Azienda Ospedale San Paolo – Milano*

*enrico.profumo@fastwebnet.it*

In questi ultimi anni ai servizi di N.P.I. è arrivata una crescente domanda di accertamenti per sospetto DSA, da parte di soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

Tale domanda ha trovato e trova impreparati molti servizi. La valutazione delle prestazioni di lettura e di scrittura dei soggetti frequentanti le superiori viene spesso ancora fatta utilizzando dati normativi relativi a gruppi di controllo frequentanti la fine della III° media, con l'elevato rischio di produrre falsi negativi.

Alcuni recenti lavori hanno validato le prove di lettura per la III° media studiando gruppi di controllo di soggetti frequentanti le scuole superiori di secondo grado. Altri recenti lavori hanno validato con soggetti delle superiori prove di lettura di testi ricchi di lessico a bassa frequenza o di lessico specialistico, ritenendo giustamente che tale sia la caratteristica dei testi proposti in quell'ordine di scuola. In un precedente studio, gli autori hanno messo in evidenza quanto la complessità lessicale del brano influenzi la lettura dei soggetti dislessici evolutivi, a differenza di quanto succede nei soggetti normo-lettori, contribuendo ad evidenziare le prove maggiormente discriminanti.

Il presente lavoro intende perseguire gli stessi scopi nell'ambito della diagnosi della disortografia. Trattasi di un disturbo attenzione-disperdente; l'attenzione viene sottratta a ciò che nelle superiori impegna significativamente il sistema cognitivo: la creazione ideativa e la costruzione morfo-sintattica del testo scritto da produrre. È necessario disporre di prove che discriminino al meglio l'eventuale mancata automatizzazione del processo di scrittura delle parole.

Con delle prove di dettato di parole si intendono studiare tre variabili: effetto complessità ortografica degli item, effetto lessicalizzazione (parole-non parole), effetto metodologia di somministrazione (con-senza soppressione articolatoria).

Al fine di acquisire ulteriori informazioni sulla storia naturale dei disturbi specifici di lettoscrittura in soggetti che utilizzano un sistema scritto regolare come la lingua scritta italiana si studieranno anche i rapporti tra disturbo dislessico e disturbo disortografico, mettendo un focus particolare ai rapporti tra la qualità delle difficoltà di lettura e la qualità degli errori ortografici in scrittura.

*Soggetti e metodi*

Verranno studiati 82 soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado con diagnosi di dislessia evolutiva secondo i criteri di inclusione stabiliti dalla “Consensus Conference sulle linee guida per la diagnosi dei DSA”.

A tutti i soggetti verranno somministrate prove di dettato atte ad evidenziare le variabili oggetto dello studio.

A partire da molte evidenze già emerse durante l'attività clinica ci si attende:

- Significativo effetto complessità ortografica soprattutto per le parole “ambigue”
- Scarso o nullo effetto lessicalizzazione
- Imponente effetto metodologia di somministrazione (in soppressione articolatoria)
- Disturbo dislessico più severo del disturbo disortografico

**R.2**

### **L'ingresso nel mondo della lettura e della scrittura: riflessioni sull'eterogeneità tra i bambini di prima elementare**

S. CABONI, M.V. CAMBONI, V. FADDA, D. FLORIS, C. LUSSU, F.R. MELONI, A. PORRU, R. POVOLO, S. VINCI, D.R. PETRETTO E C. MASALA

*Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Cagliari  
masala@unica.it*

I modelli evolutivi di apprendimento della lettura e della scrittura forniscono indicazioni sullo sviluppo tipico delle abilità di lettura e di scrittura ed individuano delle fasi la cui variabilità temporale è ampiamente dibattuta in letteratura (Frith, 1985, Seymour, 1989 e succ.). Sin dalle prime fasi di scolarizzazione emerge infatti una notevole eterogeneità tra i bambini rispetto ai tempi di acquisizione delle suddette abilità scolastiche strumentali. Una parte dei bambini sviluppa con estrema facilità tali abilità, alcuni necessitano di tempi maggiori ed alcuni mostrano precocemente delle difficoltà. Individuare precocemente ritardi nell'apprendimento della lettura e della scrittura e conoscere l'eterogeneità dei tempi di acquisizione all'interno delle classi rappresenta la prima fase per la programmazione di interventi di affiancamento, di recupero e per la programmazione di forme di didattica individualizzata. In questo lavoro vengono analizzati e discussi i dati relativi all'acquisizione della lettura e della scrittura in 110 alunni della prima elementare. Vengono presentati dati raccolti durante l'intero anno scolastico e vengono proposte strategie di intervento.

## R.3

## Ritardo del linguaggio-Disturbo specifico dell'apprendimento: casistica personale

MARIADONATELLA COCUZZA<sup>o</sup>, FABRIZIO LA ROCCA<sup>o</sup>, ERICA BIONDI<sup>o</sup>,  
SALVATORE FRISA<sup>o</sup> E LETIZIA SABBADINI\*

<sup>o</sup>U.O.C. *Neuropsichiatria Infantile-Azienda Ospedaliero-Universitaria Policlinico di Catania;*

\**Dipartimento di Psicologia - Università di Roma*

*cocuzza@hotmail.com*

Il disturbo degli apprendimenti scolastici rappresenta, in età evolutiva, uno dei problemi più rilevanti sia in relazione alla sua incidenza (20-25%) sia per gli effetti sullo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino. I dati di letteratura dimostrano come i bambini, in età prescolare, con disturbo specifico del linguaggio (DSL) principalmente di tipo “espressivo” costituiscono un gruppo a rischio per i disturbi dell'apprendimento. L'incidenza dei disturbi dell'apprendimento in bambini con pregresso ritardo del linguaggio è stata stimata intorno al 30-40%. Gli indici linguistici predittivi prognosticamente negativi dovrebbero includere: alterazioni dell'organizzazione morfo-sintattica, deficit lessicali e di comprensione verbale, deficit significativi di memoria verbale a breve termine. Il nostro lavoro riporta i dati preliminari di uno studio retrospettivo condotto su una popolazione pediatrica affetta da DSA e, in età prescolare, da ritardo del linguaggio.

Lo studio è stato condotto c/o l'Ambulatorio dell'U.O. di Neuropsichiatria Infantile dell'Azienda Ospedaliero Universitaria Policlinico di Catania ed ha incluso un gruppo di pazienti giunti alla nostra osservazione per la presenza di difficoltà scolastiche (lettura, scrittura e calcolo). Tutti i pazienti sono stati sottoposti ad una valutazione neuropsicologica.

La valutazione psicodiagnostica è stata effettuata attraverso la somministrazione dei seguenti test: Valutazione cognitiva: WISC-R; Valutazione abilità visuo-spaziali: VMI; valutazione apprendimento: Tressoldi e Cornoldi, Prove MT (lettura e scrittura), A-BCA; Valutazione delle abilità prassiche: APCM.

L'evoluzione a lungo termine dei bambini con DSL sembra confermare l'esistenza di una stretta correlazione tra sviluppo linguistico in età prescolare ed apprendimento del codice scritto. Numerosi studi hanno infatti documentato un'elevata incidenza di deficit nell'acquisizione di scrittura e lettura in bambini ai quali era stata posta diagnosi di “disturbo specifico del linguaggio”. L'incidenza si aggira intorno al 25-60%. Un disturbo del codice linguistico può interessare in diversa misura i differenti aspetti implicati nel processo di lettura (transcodifica fonologica-rappresentazione lessicale ortografica). Secondo l'ipotesi cosiddetta “fonologica” il DSA deriva da un deficit di decodifica della lingua scritta secondario ad una mancata rappresentazione, recupero e utilizzo dei suoni del linguaggio. Tutto ciò porterebbe ad una difficoltosa acquisizione delle regole di corrispondenza grafema-fonema, principio fondamentale nel processo di acquisizione della lettura. Oggi si ritiene, quindi, che la causa del DSA vada ricercata nel dominio della fonologia ed in particolare in un'alterazione del processamento fonologico (phonological core deficit hypothesis).

## R.4

## Denominazione rapida seriale (RAN) e denominazione rapida di stimoli singoli in bambini non selezionati per abilità di lettura: un contributo all'identificazione dei fattori sottostanti l'associazione tra RAN e lettura

FILIPPO GASPERINI\*, DANIELA BRIZZOLARA\*\* E AGNESE FATIGHENTI°

\*Dipartimento di Neuroscienze dell'Età Evolutiva, IRCCS Stella Maris, Calambrone;

^Dipartimento di Medicina della Procreazione e dell'Età Evolutiva, Università di Pisa;

°Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze

filippogasperini@yahoo.it

Un numero crescente di studi documenta il ruolo di primaria importanza delle abilità sottostanti la denominazione rapida seriale di stimoli visivi familiari (RAN) per l'apprendimento della lettura, soprattutto tra i bambini esposti a sistemi ortografici trasparenti (Landerl, 2001; de Jong e van der Leij, 2003; Brizzolara *et al.*, 2006). Resta da chiarire, tuttavia, quale o quali delle variabili sottostanti la denominazione rapida seriale siano in grado di mediare l'associazione tra questa abilità e l'acquisizione delle capacità di lettura. Allo scopo di fornire un contributo in questa direzione, nel presente studio a un gruppo di 40 bambini del secondo anno della scuola primaria non selezionati per abilità di lettura è stata somministrata una prova di denominazione rapida di stimoli familiari presentati singolarmente, oltre ad una classica prova di RAN con gli stessi stimoli; è stato quindi indagato il valore predittivo delle due prove rispetto al livello di lettura (di brano, parole e non-parole) contemporaneamente raggiunto dai bambini. I risultati dello studio hanno mostrato come la velocità nel denominare stimoli in presentazione singola è in grado di spiegare una porzione non trascurabile della variabilità relativa alle prestazioni di lettura. Una volta tenuta sotto controllo l'influenza della velocità di denominazione degli stimoli isolati, tuttavia, la rapidità di denominazione degli stessi stimoli disposti in modo seriale (RAN) resta un predittore significativo delle abilità di lettura. L'insieme di questi risultati sembra indicare che tanto variabili implicate nell'elaborazione degli stimoli singoli (visuo-percettive, fonologiche, di integrazione visuo-verbale) che variabili relative ai processi di scansione visiva e/o sganciamento e spostamento rapido dell'attenzione visiva sono coinvolte nell'associazione tra RAN e abilità di lettura.

## R.5

## Un mare di parole – Attività di lettura e scrittura per il primo ciclo della scuola primaria

ANNA JUDICA, LAURA BALDONI, VALERIA BARTOLI, DEBORAH CHIODI, LUCIANA CHIRRI, GUIDO DEL VENTO, VALENTINA DI GIORGIO E LAURA GIOVANNETTI

IRCCS Fondazione Santa Lucia – Roma

anna.judica@uniroma1

I bambini con problemi di lettura e scrittura spesso incontrano notevoli difficoltà anche nello svolgimento dei compiti per le vacanze che richiedono di aver acquisito, durante l'anno scolastico, una serie di abilità. *Un mare di parole*, pensato come libro da usare durante le vacanze estive, è destinato anche ai bambini che frequentano l'ultimo

anno della scuola dell'infanzia, per prepararli in modo semplice e divertente all'apprendimento della lettura e della scrittura. *Un mare di parole* è una favola attiva articolata in due parti. Nella prima, *L'Arcipelago dei Suoni delle Parole*, i bambini impareranno a conoscere e analizzare le parole attraverso esercizi di rima, di riconoscimento di sillabe e di singoli suoni, di fusione e segmentazione, di fluency verbale. In questa parte, si richiede al bambino anche di cominciare a scrivere singole lettere e sillabe che formano una parola da leggere. La seconda parte, *Le Terre della Lettura e della Scrittura*, contiene compiti di lettura e scrittura di parole brevi, controllate per lunghezza, frequenza d'uso e categoria lessicale. Per gli esercizi di scrittura, sono state scelte solo parole che rispondono ad un principio di piena regolarità di trascrizione. Il libro si conclude con una raccolta di giochi enigmistici, *I giochi del Pirata*.

## R.6

### Influenze lessicali nelle prime fasi dell'apprendimento: gli effetti del vicinato ortografico in funzione del compito

ALESSANDRA NOTARNICOLA, FRANCESCA COLELLA, SERENA AMOROSO E PAOLA ANGELELLI

*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bari*  
*a.notarnicola@psico.uniba.it*

Nell'ambito delle ricerche sulle influenze lessicali, assumono una posizione di rilievo gli studi sul vicinato ortografico. Il crescente numero di ricerche sull'influenza della vicinanza ortografica sull'elaborazione di parole e nonparole giunge, tuttavia, a risultati contrastanti (per una rassegna vedi Baldi e Traficante, 2000; 2001).

È possibile ipotizzare che la variabilità dei risultati sia in parte spiegata dal fatto che tali studi si differenziano in funzione dello status lessicale degli stimoli in essi utilizzati (parole o non parole) e/o della dimensione del vicinato misurata (numerosità e/o frequenza d'uso), ma anche in funzione del compito richiesto ai soggetti e, dunque, delle abilità in esso implicate. Questi studi, tra l'altro, sono stati condotti per la maggior parte con soggetti di età adulta.

L'obiettivo del presente studio è indagare gli effetti lessicali sul riconoscimento di parole e nonparole in bambini della scuola primaria di primo grado.

A tale scopo, sono state messe a punto una serie di prove che richiedono livelli di elaborazione differenti di parole e non parole singole. Le diverse prove sono composte dallo stesso set di stimoli: parole e nonparole bisillabiche controllate per il vicinato ortografico e per la frequenza d'uso degli stimoli e sono state paragonate le prestazioni di campioni di soggetti normolettori con differenti livelli di scolarità.

I dati mostrano effetti significativi in funzione del livello di scolarità dei bambini, dello status lessicale degli stimoli e della modalità di presentazione degli stimoli.

I risultati sono coerenti con l'ipotesi di un'interazione tra procedure lessicali e nonlessicali già nelle prime fasi di apprendimento.

Baldi P.L., Traficante D. (2000), *Modelli di lettura e metodi di ricerca sulla somiglianza ortografica*, Roma, Carocci.

Baldi P.L., Traficante D. (2001), *EPOS: Elenco delle Parole Ortograficamente Simili*, Roma, Carocci.

## R.7

### Aspetti ritmici della lettura: applicazione di un protocollo su un ragazzo con D.S.A.

PATRIZIA PICCININI

*Docente Scuola Primaria, Lucca VI Circolo Didattico  
patriziapiccinini@email.it*

L'educazione strutturo-ritmica è uno strumento didattico educativo di notevole interesse e può essere applicata in forme notevolmente diverse: dal ritmo musicale, alla danza, alla percezione uditiva, alla coordinazione motoria. Dal nostro punto di vista le strutture ritmiche sono uno dei cardini dell'educazione. Qualsiasi azione, sia essa concreta o pensata, non può non far riferimento ad una organizzazione strutturale di entità successive. L'educazione strutturo-ritmica ha lo scopo di allenare ed aiutare i ragazzi ad organizzare in modo preciso ed ordinato le percezioni, siano esse visive, uditive o motorie. In questo caso il soggetto applica l'isocronia alla lettura con risultati positivi immediatamente riscontrabili.

Lo studente di cui è stata presa in esame la lettura ha 15 anni, frequenta la 1° classe di una scuola secondaria di primo grado, ha una diagnosi funzionale del 2007 di D.S.A., che fa particolare riferimento a dislessia, disgrafia e discalculia

Sono state registrate due letture: una prima lettura spontanea del ragazzo, una seconda in cui è stato applicato il protocollo Piccinini-Menegus (P.Piccinini, T. Menegus, *Recupero delle difficoltà spazio-temporali*, Scuola Italiana Moderna, n° 15, 15 aprile 2000). L'audio delle due letture è stato portato in forma grafica (intensità sonora in funzione del tempo) tramite un programma sviluppato appositamente.

Dal confronto tra le due letture emerge che nella seconda, in cui è stato applicato il protocollo, la velocità di lettura è diminuita del 21,5%, mentre il numero degli errori nell'unità di tempo è diminuito del 65,14%.

Le carenze ritmiche del ragazzo, già rivelatasi nelle prove di strutturazione ritmica quantitativa di M. Stambak, sono state attenuate con l'applicazione del protocollo che prevede l'introduzione dell'isocronia e la lettura, pur non essendo adeguata all'età, è migliorata in fluidità e correttezza.

Cazzago P. (1986), *Psicomotricità e spazio-tempo. Strutture e ritmi*. Brescia, La Scuola.

Cazzago P. (1996), *Chi riesce a...?*, Brescia, La Scuola.

Furth H.G., Wachs H. (1983), *Il pensiero va a scuola*, Firenze, Giunti Barbèra.

Mucchielli-Bourcier A. (2001), *Prévention et traitement des troubles scolaires de l'apprendissage avec OU-ROS, méthode neuro-psichomotrice*, Paris, L'Harmattan.

Piccinini P., Menegus T. (1999), *Metronomo e lettura*, "Scuola Italiana Moderna", 4.

Piccinini P., Menegus T. (2000), *Recupero delle difficoltà spazio-temporali*, "Scuola Italiana Moderna", 15 (con allegato "Protocollo per una didattica spazio-temporale della lettura").

Piccinini P. (2006), *Can Rhythm Help Children in Reading and Writing Difficulties?*, IX Convegno Internazionale di Studi Musicali Percettivi e Cognitivi, 22-26 agosto 2006, Bologna.

Piccinini P. (2006), *Rhythm as an help for children in reading and writing difficulties*, 15<sup>th</sup> Polish Dyslexia Association Conference on Dyslexia –15<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup> September 2006, Gdansk University, Poland.

## R.8

## Un nuovo strumento di valutazione della competenza linguistica: il Test di comprensione sintattica Radelli Musola Franchi

BRUNA RADELLI, DEBORA MUSOLA E ELISA FRANCHI

*Università di Venezia – Cooperativa Logogenia  
d.musola@logogenia.it*

Il nostro gruppo di lavoro sta sviluppando un test originale per la valutazione della comprensione dell'italiano in età evolutiva, con specifico riferimento all'ambito morfosintattico. Il test, una volta standardizzato, potrà misurare la competenza di tutti quei soggetti che per qualunque ragione si allontanano dalla condizione standard di un parlante nativo normodotato, come ad es. soggetti con disturbi dell'apprendimento, non udenti (anche impiantati), non madrelingua, DSL. Il test si ispira ai principi guida della Logogenia, quella disciplina di linguistica applicata che studia l'acquisizione del linguaggio sulla base dei dati che provengono dall'acquisizione dell'italiano in condizioni di sordità. Tre le novità di questo strumento: (1) la competenza è rilevata a partire dalla percezione di opposizioni morfosintattiche, nella forma di coppie minime di frasi (CM); (2) viene verificata la percezione dell'agrammaticalità e (3) dell'ambiguità sintattica. Nella sua fase attuale, il test consta di 18 CM (36 items), 5 set di due sequenze agrammaticali e una frase grammaticale l'uno (15 items) e 4 frasi sintatticamente ambigue (8 items): 59 items totali. Al momento attuale 126 bambini normodotati di 7 anni afferenti alla seconda classe della scuola primaria sono stati testati individualmente, in due sessioni separate di circa 20 minuti l'una. Le frasi, opportunamente randomizzate in modo che le due componenti di una CM non compaiano mai in successione, sono presentate oralmente e la comprensione verificata attraverso il picture matching a 4 figure (per le CM e per le frasi ambigue). Le sequenze agrammaticali, mescolate a sequenze grammaticali, sono presentate attraverso una brevissima finzione narrativa che permette al bambino di giudicarle in modo spontaneo. Nella fase di calcolo dei risultati, le risposte alle frasi delle CM e delle sequenze ambigue sono state valutate per coppia. Definiamo infatti competenza linguistica la capacità di percepire tutte le opposizioni sintattiche specifiche di una data lingua. Pertanto non valutiamo i risultati per singole frasi, ma per CM, che consideriamo comprese se e solo se il bambino individua il disegno corretto per entrambe le frasi che le compongono. Il materiale linguistico proposto in questa fase è molto diversificato, per poter verificare se vi siano items che superano la soglia di competenza sviluppata da un soggetto normodotato di 7 anni in condizione di test. In effetti, un primo spoglio dei dati indica che alcuni items andranno eliminati, mentre altri andranno aggiunti in modo da includere nella versione finale solo ed esclusivamente quelli che risulteranno compresi da una percentuale statisticamente significativa di soggetti (considerando una percentuale fisiologica di errori legata alla situazione di test). Un risultato positivo emerge dallo spoglio dei dati sull'agrammaticalità: 13/15 items risultano corretti in più del 95% dei soggetti. In questo ambito, gli unici soggetti che mostrano competenze significativamente basse sono quelli con disturbi dell'apprendimento, certificati o "sospetti". Questo dato suggerisce che la performance nell'ambito della agrammaticalità possa rivelarsi un indicatore molto preciso di problemi che vanno al di là dell'attenzione al compito e investono in modo specifico la competenza linguistica.

## R.9

Validità delle prove PAC-SI nella previsione del livello di lettura  
in prima e terza primariaTERESA GLORIA SCALISI<sup>\*</sup>, MARTA DESIMONI<sup>^</sup> E DANIELA PELAGAGGI*<sup>\*</sup>Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione – “Sapienza” Università di Roma; <sup>^</sup>Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica – “Sapienza” Università di Roma  
marta.desimoni@uniroma1.it*

Le prove PAC-SI “Prove di Abilità Cognitive per la Scuola dell’Infanzia” (Scalisi, Pelagaggi, Fanini, Desimoni, Romano, in corso di stampa) consentono di valutare abilità di base nell’apprendimento scolastico relative alle aree di Consapevolezza Fonologica, MBT, abilità di Denominazione e abilità Visuospaziali. Le prove (10 in tutto, per un totale di 13 punteggi) sono state somministrate a fine scuola dell’infanzia ad un campione di 453 bambini di età media 70,04 mesi di cui è stato valutato, alla fine della prima primaria, il livello di Comprensione, Correttezza e Rapidità di Lettura mediante le prove MT-2 (Cornoldi & Colpo, 1998). Alla fine della terza primaria, ad un sottocampione composto da 154 bambini appartenenti al campione complessivo, sono state nuovamente somministrate le prove MT di lettura. Sia in prima che in terza primaria sono stati selezionati 4 gruppi le cui prestazioni di lettura risultavano nel 25% inferiore della distribuzione solo in Comprensione (COM-), solo in Correttezza (COR-), solo in Rapidità (RAP-) o in tutti e tre gli indici (LET-). Separatamente per la prima e la terza primaria ogni gruppo è stato confrontato per le prestazioni alle prove PAC-SI con il relativo gruppo di controllo (LET+) formato da bambini con prestazioni nel 25% superiore della distribuzione per tutti gli indici di lettura. I confronti sono stati effettuati mediante analisi discriminante standard. La percentuale di devianza tra i gruppi spiegata dai predittori è compresa tra il 36,0% ed il 69,0% per il campione di prima primaria e tra il 53,9% ed il 70,1% per il campione di terza; tali percentuali risultano significative per tutte le analisi tranne che per il gruppo COR- in prima ( $p = 0,08$ ). Le percentuali di classificazioni corrette oscillano tra il 68,0% ed il 93,3% per i gruppi di prima e tra l’81,8% ed il 96,3% per i gruppi di terza primaria. Si osserva quindi che la capacità delle prove PAC-SI di discriminare tra gruppi con alta e bassa abilità di lettura, è buona sia se si considerano le prestazioni in lettura misurate dopo un anno, sia se il profitto in lettura viene valutato tre anni dopo.

Scalisi T.G., Pelagaggi D., Fanini S., Desimoni M., Romano L. (in corso di stampa), *PAC-SI. Prove di Abilità Cognitive per la Scuola dell’Infanzia*, Roma, Edizioni Infantiae. Org.

Cornoldi C., Colpo G. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.



## R.10

### La valutazione della comorbidità nei bambini con dislessia

MIRIAM TROIANIELLO, CHIARA TERRIBILI, ALESSIA MUNETTI E MONICA TERRIBILI

*Policlinico Tor Vergata  
miriam.tr@libero.it*

È stato ipotizzato che i bambini con disturbo specifico di apprendimento siano predisposti all'insorgenza di difficoltà emozionali, soprattutto relative alla sfera ansiosa.

Lo scopo del presente studio è quello di esaminare la differente percezione, tra paziente e genitore, dei sintomi internalizzanti ed esternalizzanti in comorbidità con la dislessia (Pennington BF, Wilcutt 2000).

Ad un campione di 20 soggetti dislessici, dai 9 agli 11 anni, sono state somministrate le interviste strutturate CDI (*Children Depression Interview*) e MASC (Multidimensional Anxiety Scale For Children), l'intervista semistrutturata K-SADS (*Kiddie Schedule For Affective Disorders And Schizophrenia Mania Rating Scale*) e, ai genitori, le interviste strutturate CBCL (*Child Behaviour Checklist*) e l'intervista semistrutturata K-SADS, Conners' Parent Rating Scale.

È stato osservato che i pazienti presentano punteggi elevati negli item che riguardano le relazioni sociali e l'ansia sociale, soprattutto ansia da prestazione e ansia di separazione, mentre i genitori riferiscono solo difficoltà di attenzione.

Conclusioni: l'aumento della comorbidità tra i fattori internalizzanti e esternalizzanti nei bambini con dislessia è strettamente collegato ad un'alterata consapevolezza delle capacità cognitive che il bambino con dislessia presenta e ad una non corretta comprensione da parte dei genitori della disabilità dovuta ad un deficit di automatizzazione delle abilità strumentali dell'apprendimento.

Carroll J.M., Iles J.E. (2006), *An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education*, "Br J Educ Psychol", 76(3), pp. 651-62.

## R.11

### L'evoluzione della abilità di lettura

RENZO TUCCI, PATRIZIO TRESSOLDI E CESARE CORNOLDI

*Università degli Studi di Padova  
renzotucci@yahoo.it*

Sempre di più sia gli Studenti delle scuole secondarie di secondo grado sia gli Universitari richiedono una valutazione degli apprendimenti per avere una certificazione di disturbo specifico di lettura o dislessia evolutiva e quindi ottenere degli strumenti dispensativi e/o compensativi previsti per legge.

Queste richieste hanno evidenziato un certo ritardo della comunità scientifica nella preparazione di strumenti efficaci e tarati per queste fasce d'età: alcuni autori hanno iniziato a predisporre così alcuni materiali per poter effettuare delle valutazioni attendibili (Cornoldi et al, in press; Lami et al, 2008; Judica et al., 2005)

I nuovi dati raccolti hanno però anche proposto una rivalutazione dell'idea che l'abilità di lettura dopo la terza classe della scuola media inferiore raggiunga un plateau di prestazione.

In questo lavoro abbiamo cercato di mettere in relazioni alcuni dati raccolti da lavori di recente pubblicazione con quelli da noi raccolti su un piccolo campione di studenti universitari.

Un gruppo di studenti di pari età con possibile storia di dislessia evolutiva mai diagnostica e curata è stato confrontato con il gruppo di studenti normolettori.

L'abilità presa in esame sembra poter continuare a svilupparsi fino ai 20 anni d'età.

Rimangono aperte alcune questioni: quale livello prestazionale può considerarsi sufficientemente adeguato per aderire al compito? Raggiunta una soglia di autonomia quando si può considerare clinicamente significativa una prestazione al di sotto di tale soglia?

Cornoldi C., Friso G., Giacomini A. e Pra Baldi A., *Prove avanzate MT di lettura e matematica*.

Lami L., Calmieri A., Solimando M.C. e Zizzoli C. (2008), *Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia*, "Dislessia", 5(1), pp. 7-17.

Judica A. e De Luca M. (2005), *Prova di velocità di lettura di brani per la Scuola Media Superiore*, Fondazione Santa Lucia.

## R.12

### Letture di parole, non parole, brano. Dopo il trattamento quanti e quali livelli di lettura devono migliorare?

MARTA VETTORE, ANGELA IANNITTI E LUCIA MICHELETTO

*Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento – Padova*  
vettore.marta@virgilio.it

La valutazione delle abilità di lettura al post-test pone problemi relativi non solo ai due parametri di rapidità e correttezza (non sempre concordanti), ma anche rispetto alle prestazioni nelle diverse prove (lettura di parole, non parole e brano).

L'interpretazione dei risultati è difficile ad esempio nel caso, frequente, di bambini dislessici che migliorino significativamente a livello di brano, ma non di parole isolate. In particolare, dai nostri dati emerge un costante svantaggio nella lettura di non-parole, che sembra rappresentare l'elemento più stabile del deficit.

Accanto alla descrizione dell'intervento attuato presso il *Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento*, convenzionato con l'Università degli Studi di Padova e gestito dal Gruppo Edimar, si presentano i dati di pre e post test di 20 bambini con disturbo di lettura, analizzandone distintamente i tre livelli di prova.

Il miglioramento nella lettura di brano, più vicina a quella funzionale, è l'elemento da noi ritenuto essenziale; l'eventuale normalizzazione a tale livello può essere considerato l'obiettivo finale?

## R.13

## Diminuire gli errori di lettura in seconda elementare non dimenticando le emozioni: una ricerca sperimentale svolta in classe

SERENA ZAMBIANCHI, LAURA OZZOLA, DANIELA FONTANA E FABIO CELI

*Istituto Comprensivo di Borgonovo Val Tidone e Ziano Piacentino (PC),  
Università di Parma e ASL1 di Massa e Carrara  
serena.zambianchi@libero.it*

Il presente lavoro è stato svolto all'interno di un progetto di formazione e ricerca arrivato al suo quarto anno. La lunghezza del percorso ha permesso la messa a punto di un lavoro che prevedeva obiettivi allo stesso tempo correttamente operazionalizzati, ma anche significativi per i bambini, perché scelti a partire dai loro bisogni percepiti: il *focus* del lavoro era il superamento di alcune difficoltà di lettura (autocorrezioni e esitazioni) e il riconoscimento delle emozioni connesse a queste difficoltà. I partecipanti erano 17 bambini di seconda elementare (il lavoro si è svolto sull'intera classe con una particolare attenzione ad un allievo Down). Sono state eseguite osservazioni occasionali e sistematiche (anche con l'uso di strumenti standardizzati come le prove MT e MOT-R) per la valutazione iniziale delle difficoltà di lettura e dei problemi emozionali connessi. Poi è stato fatto un lavoro sull'intera classe attraverso strategie di autoistruzione, *feedback* sulla diminuzione degli errori, automonitoraggio e educazione emotiva. Le osservazioni sistematiche, svolte in modo continuo lungo tutto l'anno scolastico, ci hanno permesso di valutare un'importante diminuzione degli errori di autocorrezione e di esitazione per tutta la classe (un discorso a parte merita l'incremento di abilità di riconoscimento di parole intese ottenuto attraverso tecnologie multimediali da parte del bambino Down). Molto significativa è stata anche la diminuzione di errori totali sui quali non era stato svolto uno specifico intervento, a conferma di un'avvenuta generalizzazione, e un aumento della velocità di lettura, in contrasto con le nostre ipotesi iniziali, spiegabile forse con un avvenuto processo di automatizzazione. Infine, è apparso evidente lo sviluppo di nuove capacità di riconoscimento dei pensieri e delle emozioni positive e negative connesse con l'approccio alla lettura.

## R.14

## La lettura nei Bambini di origine straniera: difficoltà o disturbo?

SILVIA CABRELE, KATJA VIVIANI E LUCIA MICHELETTI

*Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento-Padova  
silvia.cabrele@hotmail.it*

La necessità di uno studio sulle difficoltà scolastiche dei bambini stranieri emerge dall'esperienza di lavoro diretto con soggetti che sempre più frequentemente vengono inseriti nella scuola italiana dopo aver trascorso i primi anni di vita in un altro paese. Spesso l'apprendimento risulta difficoltoso fin dal loro inserimento a scuola. Le problematiche sono di difficile interpretazione in quanto è complesso determinare quanto lo svantaggio linguistico e le ricadute sulla sfera emotivo-motivazionale possano incidere sulle prestazioni scolastiche e quanto, invece, esse possano derivare da un deficit neurologico come nel caso dei disturbi di apprendimento. Nella fase diagnostica e riabilita-

tiva le differenze etnico-culturali potrebbero, quindi, essere identificate come fattori di esclusione (Consensus Conference, 2007) e “nascondere” un disturbo specifico, oppure, contrariamente, essere sottovalutate. Falso negativo o falso positivo? Le prestazioni nelle prove di lettura sono inizialmente comparabili, soltanto l'intervento sembra poter fare maggiore chiarezza.

Presentiamo i casi di due bambini di madrelingua straniera scolarizzati in Italia, entrambi segnalati dalla scuola in terza elementare per difficoltà di lettura.

## R.15

### Difficoltà di apprendimento scolastico nei bambini stranieri: applicazione di un progetto di intervento con le abilità di letto-scrittura

GIORGIA CONCARI\*, DOLORES ROLLO<sup>^</sup>

*\*Università di Parma, ^Università di Cagliari  
giorgia.concari@libero.it*

Tra le progressive trasformazioni che la scuola italiana sta subendo negli ultimi anni, la presenza di studenti stranieri e le difficoltà che questi spesso incontrano nel processo di apprendimento scolastico, comportano un cambiamento anche nelle richieste di intervento e di recupero nelle classi, rappresentate sempre di più da un disagio di tipo culturale-linguistico. La necessità di trovare percorsi validati ed efficaci per l'insegnamento della lingua italiana, con tempi e modalità adattabili al contesto scolastico, rappresenta una delle richieste più frequenti da parte degli insegnanti. Il lavoro esposto vuole essere un'esemplificazione dell'efficacia del Precision Teaching nell'insegnamento della letto-scrittura in bambini stranieri, attraverso l'implementazione di curricula strutturati derivanti dal progetto DIBELS (National Reading Panel, 2000).

Il progetto ha coinvolto 2 alunni stranieri frequentanti la prima classe elementare ed è stato realizzato attraverso l'applicazione educativa del disegno sperimentale a soggetto singolo ABA<sub>1</sub>. La valutazione delle competenze di base nella letto-scrittura è stata condotta sia attraverso consolidati strumenti normativi (MT, CPM) che attraverso test criteriale (Haughton, 1980). L'intervento, svolto da Marzo a Novembre, con l'interruzione nei mesi estivi, ha previsto due fasi: (1) *lettura* di singole lettere e di sillabe; (2) *scrittura* di singole lettere e di sillabe. Il materiale utilizzato è consistito in: Precision Teaching cartaceo, Flash Cards e SAFMEDS.

L'analisi dei risultati, effettuata sia attraverso la valutazione grafica delle Standard Celeration Chart (Lindsley, 1996), sia attraverso l'analisi statistica condotta con il test C di Von Neumann (Caracciolo, Larcán, Cammà, 1986; Perini, Rollo, 1996; Larcán, Cuzzocrea, 2006), evidenzia risultati significativi per entrambi i soggetti e per tutti i task considerati.

Il Precision Teaching è una metodologia di insegnamento che fa della gestione del tempo un punto di forza. I risultati ottenuti dai bambini confermano che entrambi hanno raggiunto ottimi livelli di fluenza negli elementi di base considerati. Questo non solo comporta un miglioramento nei compiti più complessi (ad esempio, il dettato), ma anche nella motivazione ad apprendere dei bambini. Tale risultato permette di apprezzare l'applicabilità di procedure individualizzate nel contesto scolastico, ed è anche indicati-

vo dell'importanza rivestita dalle abilità di base della letto-scrittura su *tasks* più complessi come la lettura di un testo o la dettatura.

Binder C. (2003), *Doesn't Everybody Need Fluency?*, "Performance Improvement", 42(3), pp. 14-20.

Kubina R.M. (2005), *The relationship between fluency, rate building and practice: a response to Doughty, Chase, and O'Shields*, "The Behavior Analyst", 28, pp. 73-76.

Murineddu M., Duca V. Cornoldi C. (2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, "Difficoltà di apprendimento", 12, 1, pp. 49-70.

## R.16

### Alunni stranieri e italiani: Presentazione di un questionario sull'atteggiamento verso la scuola e l'interculturalità

VALERIA DUCA, MARTA MURINEDDU E SARA PELLEGRINI

*Università di Padova*  
*duca.valeria@gmail.com*

Le difficoltà scolastiche dei bambini stranieri possono essere associate a problematiche di tipo emotivo, motivazionale o relazionale.

Per valutare alcuni di questi aspetti, è stato realizzato un questionario rivolto a tutti gli alunni che vivono l'esperienza della scuola multiculturale, sia italiani, sia stranieri.

Il questionario indaga alcuni aspetti emotivi e motivazionali che influenzano l'apprendimento scolastico non solo nel caso dei bambini stranieri. Infatti, sono state predisposte due versioni dello strumento, una per i bambini italiani, e una per i bambini stranieri.

In particolare, le 52 domande, indagano tre aspetti principali:

1. atteggiamento verso la scuola e l'interculturalità
2. informazioni generali
3. aspetti emotivi dell'interculturalità.

Saranno presentati i risultati di una somministrazione a cui hanno partecipato circa 400 bambini, dalla classe terza alla classe quinta della scuola primaria, di cui 80 di origine straniera.

## R.17

### La valutazione della comprensione del testo con un modello multicomponentiale

VALERIA ABUSAMRA, ANDREA CASAJÚS, ROMINA CARTOCETI, ALDO FERRERES, ROSSANA DE BENI E CESARE CORNOLDI.

*Università di Buenos Aires e Università degli Studi di Padova*  
*valeriaa@fibertel.com.ar*

La comprensione di un testo non costituisce un'abilità unitaria ma integra delle competenze indipendenti una dalle altre. Quindi, una prospettiva multicomponentiale di fronte ai processi che intervengono nella dimensione testuale è essenziale tanto da un punto di vista teorico come empirico.

Gli scopi del presente lavoro sono stati:

- 1) presentare i dati normativi della versione in Spnolo di una batteria per la valutazione della comprensione del testo (Nuova Guida alla Comprensione del Testo, De Beni et al., 2004) che identifica undici componenti del livello testuale.
- 2) dimostrare l'influenza delle variabili d'istruzione e di opportunità educativa nella performance dei bambini.

Hanno partecipato 800 allievi di scuole di Buenos Aires di livello socioculturale diverso. Il campione ha compreso allievi delle classi quinta elementare, prima e seconda media. Non sono stati inclusi alunni ripetenti e/o con alterazioni dello sviluppo.

Tutti i bambini sono stati valutati con la versione in Spagnolo della Nuova Guida alla Comprensione del Testo (che é un adattamento della versione in Italiano fatto con testi di scrittori latinoamericani) e con una misura indipendente di profitto scolastico.

Dalla valutazione sono stati ottenuti i seguenti dati statistici: (a) l'effetto e l'interazione delle variabili classe, tipo di scuola e le opportunità educative, (b) media, DS, massimo, minimo e 10° percentile di ogni area del protocollo, (c) sviluppo del profitto per livello scolastico. Inoltre, è stata applicata un'alfa di Cronbach per area e abbiamo ottenuto la validità concorrente attraverso la correlazione con una misura esterna e l'istruzione dei genitori.

I risultati dimostrano che l'istruzione e le opportunità educative sono variabili che influenzano il profitto. È stato osservato che alcune aree (Gerarchia del testo e Flessibilità, per esempio) hanno portato una più grande difficoltà probabilmente dovuta a una mancanza di insegnamento. È stata identificata, infine, una correlazione fra il profitto nel protocollo, la prova esterna e l'istruzione dei genitori.

## R.18

### Un'esperienza di promozione delle abilità di comprensione in una classe terza della scuola primaria: inferenze, metacognizione della lettura e arricchimento lessicale

NICOLETTA CIBINEL, DORIANA BINOTTO E CHIARA DE CANDIA

*I.C. Volpo Del Montello (Treviso) e AREP-Onlus Villorba (TV)*

*nicocibi@libero.it*

La somministrazione in una classe terza delle prove MT-2 (lettura e comprensione) ha evidenziato un quadro generale di difficoltà a carico della lettura (decodifica e comprensione) tale da richiedere un intervento di potenziamento. Tenendo conto delle esigenze didattiche dell'insegnante e della programmazione annuale, si è deciso di promuovere le abilità di comprensione, in particolare inferenze, metacognizione della lettura e arricchimento lessicale attraverso un progetto ad hoc.

#### *Metodo*

- Valutazione iniziale: prove MT 2 di comprensione e lettura strumentale.
- Somministrazione di un questionario di valutazione delle abilità di lettura (strumentale e di comprensione) ai bambini, genitori e insegnanti.
- Approfondimento dell'area delle inferenze lessicali e semantiche (prove criteriali tratte dalla "Nuova Guida alla Comprensione del Testo").

- Scelta del materiale più appropriato (vedi strumenti).
- Valutazione finale (MT 2 di comprensione finale e prove criteriali)
- Risomministrazione del questionario di valutazione delle abilità di lettura.  
Partecipanti: 22 alunni della classe terza, scuola primaria.

Procedure e strumenti: intervento strutturato in classe con l'utilizzo di materiali attinti in particolare dalla "Nuova Guida alla Comprensione del Testo" (De Beni et al., Ed. Erickson, 2003) della durata di 2 mesi per 3 ore settimanali in compresenza con l'insegnante di classe. Parte delle attività programmate sono state svolte con il metodo dell'apprendimento cooperativo.

### *Discussione*

L'intervento ha avuto esito positivo influenzando indirettamente anche la lettura e l'arricchimento lessicale.

De Beni et al. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Trento, Erickson.

De Beni e Pazzaglia (1995), *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*, Trento, Erickson.

Cornoldi et al. (1998), *Prove MT 2 di comprensione nella lettura*, Firenze, O.S.

## R.19

### Rapporto tra decodifica e comprensione del testo

TIZIANA DONATO E GIACOMO STELLA

*Università degli studi di Urbino "Carlo Bo", Università degli studi di Modena e Reggio Emilia  
tizdonato@libero.it*

Lo studio del rapporto tra decodifica e comprensione del testo vede la contrapposizione tra quanti sostengono l'indipendenza del processo di comprensione del testo dall'abilità di decodifica in quanto riferibili a meccanismi cognitivi diversi chiaramente visibili in alcune condizioni patologiche dell'età evolutiva (Zoccolotti et al,1999; Cain e Oakhill,2003) e quanti, invece, sottolineano l'interdipendenza tra il processo di decodifica e quello di comprensione evidente durante il normale sviluppo delle abilità di letto-scrittura (Shankweiler,1989; Shankweiler et al, 1999).Il presente studio si propone di analizzare la relazione tra decodifica e comprensione del testo, in bambini dislessici e non, mediante la valutazione di processi cognitivi specifici coinvolti nel processo di comprensione del testo scritto e di accertare se le eventuali compromissioni riguardino esclusivamente livelli di elaborazione complessi o se coinvolgano anche abilità cognitive di base.A tal fine, avvalendosi del test di valutazione delle abilità di decodifica Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva (Sartori, Job, Tressoldi, 1995), è stato selezionato un campione di ricerca costituito da 40 bambini con difficoltà di lettura e 40 controlli, tutti frequentanti la IV elementare.A tutti i soggetti, così selezionati, sono state somministrate le prove MT per la valutazione della comprensione. Nello specifico, ciascuna componente implicata nella comprensione del testo (competenza lessicale, abilità inferenziale, etc.) è stata esaminata attraverso test specifici, disponibili in letteratura. L'analisi dei dati raccolti ha consentito la valutazione dei processi cognitivi che maggiormente influenzano la comprensione del testo nei bambini dislessici e di eviden-

ziare alcune differenze delle sottocomponenti implicate nell'elaborazione del testo tra i bambini con difficoltà di lettura e i controlli.

Cain K., Oakhill J. (2003), *Reading comprehension difficulties. Handbook of children's literacy*, Dordrecht, Kluwer, pp. 313-338.

Oakhill J., Cain K., Bryant P. (2003), *The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills*, "Language and Cognitive Processes", 18, pp. 443-468.

Shankweiler D. (1989), *How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*, Ann Arbor (MI), University of Michigan Press, pp. 35-68.

Shankweiler D., Lundquist E., Katz L., Steubing K., Fletcher J., Brady S., Fowler A., Dreyer L., Marchione K., Shaywitz S., Shaywitz B. (1999), *Comprehension and decoding: patterns of association in children with reading difficulties*, "Scientific Studies of Reading", 3, pp. 95-112.

Zoccolotti P., De Luca M., Di Pace E., Judica A., Orlandi M., Spinelli D. (1999), *Markers of developmental surface dyslexia in a language (italian) with high grapheme-phoneme correspondence*, "Applied Psycholinguistics", 20, pp. 191-216.

## R.20

### Cooperative learning e comprensione del testo: attività di potenziamento in seconda elementare

ELISA LUSUARDI E BARBARA CARRETTI

Dipartimento di Psicologia Generale, Padova  
elisa.lusuardi@libero.it

L'ipotesi pone di verificare se attività finalizzate al potenziamento delle diverse componenti del processo di comprensione del testo presentate secondo una modalità di cooperative learning incrementino la comprensione del testo e promuovano le abilità sociali.

Il campione è costituito da 45 bambini iscritti alla seconda elementare dell'a.s.2007/08, dello stesso plesso scolastico, nella provincia di RE. I soggetti non sono stati assegnati casualmente alle condizioni sperimentale e di controllo, tuttavia i due gruppi sono appaiati per tutte le variabili misurate.

Nella fase di pretest (Dicembre 2007) la maestra ha partecipato a due incontri per la condivisione degli obiettivi, delle metodologie utilizzate e per decidere i membri dei gruppi cooperativi. Nella fase di trattamento (da metà Gennaio fino alla fine di Aprile 2008) mentre nel gruppo di controllo sono state affrontate diverse unità didattiche di potenziamento della comprensione del testo utilizzando una modalità di insegnamento tradizionale, nel gruppo sperimentale sono stati svolti i medesimi obiettivi in modalità cooperativa, secondo il *Learning Together*. Come previsto dal modello (Comoglio, 1999), sono state dedicate quattro ore di training per "insegnare" ai bambini l'abilità sociale seguendo la procedura definita *Procedural Learning*; l'insegnante ha scelto il comportamento "ascoltare". Sono state svolte 13 attività didattiche che hanno preso spunto da "Nuova Guida alla comprensione" (De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti, 2003) e "Lettura e Metacognizione" (De Beni e Pazzaglia, 1991) che hanno riguardato le seguenti aree: Sensibilità al compito; Personaggi, luoghi, tempi e fatti; Fatti e sequenze; Inferenze lessicali e semantiche; Modelli Mentali. Prima e dopo il trattamento è stato valutato il livello di comprensione del testo attraverso vari strumenti.



I dati rilevati indicano che il cooperative learning sembra avere un effetto significativo sulla comprensione del testo; infatti, mentre nella fase di baseline i gruppi non differiscono tra loro, nella fase di post test il gruppo sperimentale mostra un'abilità di comprensione del testo significativamente superiore nella prova MT. In contrasto con quanto sostenuto dalla letteratura sull'argomento, sembra inoltre non esservi un effetto significativo del cooperative learning sulle abilità sociali. Ciò potrebbe essere legato al fatto che sono state dedicate solo poche ore al training sull'abilità sociale, oppure all'utilizzo di uno strumento che includeva nell'osservazione diverse abilità sociali e non solo quella sottoposta a training. L'assenza di significatività dei dati nelle valutazioni dell'insegnante per quanto riguarda la comprensione del testo e le abilità sociali potrebbe inoltre essere legata allo strumento utilizzato che potrebbe essere influenzato da giudizi di valore dell'insegnante.

- Comoglio M. (1999), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B. & Meneghetti C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, vol. 1, De Beni R. & Pazzaglia F. (1991), *Lettura e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Johnson D., Johnson R. & Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- McGinnis E., Goldstein A.P., Sprafkin R.P. & Gershaw N.J. (1986), *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*, Trento, Erickson.
- Nuccini F. (in via di pubblicazione), *Tana libera tutti. Percorsi cooperativi di letto-scrittura per le classi Prime e Seconda*, Trento, Erickson;
- Swan K.D., Friehe M. & Harrington J.M. (2005), *Strategia per sviluppare le abilità di ascolto in classe*, "Difficoltà di Apprendimento", 10, pp. 403-414.
- Trubini C. & Pinelli M. (2005), *Il cooperative learning. Come condurre una didattica a mediazione sociale*, Parma, Uni.nova.

## R.21

### Il processo di comprensione del testo: valutazione di 10 componenti specifiche in studenti dalla terza elementare alla prima media

MONICA SCURATTI

Desio (MI)  
mscurat82@yahoo.it

La comprensione del testo scritto è un processo finalizzato a cogliere il significato di un testo: consiste in un'attività costruttiva, interattiva, attiva che richiede l'integrazione delle informazioni nuove, contenute nel testo, all'interno delle strutture di conoscenza possedute dal lettore. Per queste caratteristiche gli attuali modelli teorici di riferimento analizzano il processo di comprensione del testo sotto una visione *multicomponentiale* (Davis, 1944, 1972, Gernsbacher, Faust, 1991, De Beni et al. 2003, Carretti B., Meneghetti C., De Beni R., 2005). Lo scopo della presente ricerca consisteva nell'indagare l'andamento evolutivo dell'abilità di comprensione della lettura all'interno della fascia di scolarizzazione compresa tra la terza elementare e la prima media. I partecipanti sono stati reclutati all'interno di un Istituto Comprensivo in provincia di Milano per un totale di 165 alunni a cui sono state somministrate prove specifiche volte alla valutazione della comprensione del testo consistenti in: due prove di comprensione del testo tratte

te dalle *Prove di lettura MT* di Cornoldi e Colpo (1995, 1998), differenziate per fasce di scolarizzazione; una prova di lettura strumentale, denominata "Elefante" e tratta dalle prove *PRCR-2* (C. Cornoldi, L. Miato, A. Molin, S. Poli, 1985 e 1992) e le dieci prove criteriali contenute in *Nuova guida alla comprensione del testo* di De Beni et al. (2003). Le prove sono state somministrate collettivamente in ogni classe durante il normale orario scolastico nel bimestre gennaio-febbraio 2007 per un totale di cinque incontri per classe. I risultati a cui si è giunti, in seguito ad un'elaborazione a due fattori come illustrato nel lavoro di Meneghetti et al. (2006), hanno stabilito che alcune abilità di comprensione sono maggiormente padroneggiate di altre dagli alunni di classi differenti; i cattivi lettori manifestano delle generali difficoltà di comprensione del testo, evidenziabili in tutte e dieci le componenti valutate; entrambe le tipologie di abilità di comprensione indagate (quelle di base e quelle più complesse) sarebbero predittive della generale abilità di comprensione.

AA.VV. (1996), *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson.

Carretti B., Cornoldi C., De Beni R. (2002), *Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto*, in S. Vicari e M.C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Bologna, il Mulino.

Carretti B., Meneghetti C., De Beni R. (2005), *Evoluzione di alcune delle abilità implicate nella comprensione del testo in studenti dalla terza elementare alla prima media*, "Età evolutiva", 80, pp. 5-16.

Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S. (1992), *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura PRCR-2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Cornoldi C. e Colpo G. (1995), *Nuove Prove MT per la scuola media inferiore*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Cornoldi C., Colpo G., Gruppo MT (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Davis F.B. (1944), *Fundamental factors of comprehension in reading*, "Psychometrika", 9, pp. 185-197.

Davis F.B. (1972), *Psychometric research on comprehension in reading*, "Reading research quarterly", 7, pp. 628-678.

De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C. (2003), *Nuova Guida alla Comprensione del Testo: Volume 1*, Trento, Erickson.

Gernsbacher M.A., Faust M.E. (1991), *The mechanism of suppression: a component of general comprehension skill*, "Journal of experimental psychology. Learning, memory and cognition", 17, pp. 245-262.

Meneghetti C., Carretti B., De Beni R., (2006), *Components of reading comprehension and scholastic achievement*, "Learning and Individual differences", 16, pp. 291-301.

## R.22

### Valutazione dell'efficacia dell'*Handwriting Task Program* su bambini con Digrafia e DCD

MICHELA NUNZI, SILVIA BALDI, LAURA FRANCESCHIN E DAVIDE TUFARELLI

IRCCS San Raffaele Pisana, Roma

*silvia.baldi@sanraffaele.it*

Questo studio si propone di verificare l'efficacia di un programma di intervento specifico per la Disgrafia (*Handwriting Task Program*) in bambini con Disgrafia e DCD (Nunzi et al., 2007) e di indagare l'andamento nel tempo delle caratteristiche disgrafiche divise per area in bambini con differenti profili di scrittura. Inoltre si è voluto effet-

tuare un confronto tra i risultati prodotti dal trattamento di un anno su bambini con Disgrafia e DCD con quelli prodotti in tre mesi senza DCD. I partecipanti a questo studio sono stati tre bambini, di età compresa tra i 7 e i 9 anni, ai quali è stata effettuata la diagnosi clinica di Disgrafia e DCD. È stata valutata l'efficacia del trattamento attraverso un disegno sperimentale su soggetto singolo AB, in cui ogni bambino costituisce uno studio  $n=1$ . La variabile dipendente è il punteggio ottenuto ad un compito sperimentale che misura la qualità della scrittura, analizzata secondo la classificazione proposta da Blason e collaboratori (2004). La variabile indipendente è rappresentata dal trattamento effettuato dai bambini, l'*Handwriting Task Program*, riconducibile ad un approccio riabilitativo di tipo *task-oriented*. Inoltre, è stato utilizzato un *Systematic Parent Training* con i genitori dei bambini e un protocollo domiciliare. Le abilità grafo-motorie sono state valutate prima, dopo tre mesi e dopo un anno di trattamento attraverso il Test VMI (Beery, 1997) e la prova di velocità di scrittura della Batteria per la valutazione delle competenze ortografiche e di scrittura in età scolare (Tressoldi e Cornoldi, 2000). Per il compito sperimentale sono state effettuate 8 misurazioni nella fase di baseline e 12 misurazioni nella fase dell'intervento. Dall'analisi dei risultati è emerso che tutti i bambini ottengono un miglioramento nelle competenze di scrittura dall'inizio alla fine del trattamento. Per i bambini disgrafici con DCD con un profilo caratterizzato maggiormente da difficoltà visuo-spaziali, l'*Handwriting Task Program* è risultato efficace e i risultati ottenuti dopo un anno sono paragonabili a quelli ottenuti dai bambini disgrafici senza DCD in 3 mesi. Mentre per i bambini con Disgrafia e DCD con un profilo caratterizzato da difficoltà di controllo motorio le caratteristiche disgrafiche si riducono ma non in modo significativo.

Cornoldi C., Tressoldi P. (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S. (2004a), *Il Corsivo dalla A alla Z. La teoria*, Trento, Erickson.

Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S. (2004b), *Il Corsivo dalla A alla Z. La pratica*. Trento, Erickson.

Beery E.K. (2000), *Developmental Test of Visual Motor Integration*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

## R.23

### Livello socioculturale dei bambini con disturbi dell'apprendimento: Conseguenze di un'errata misurazione

ALESSANDRA COSCARELLI\*, GIULIA BALBONI\* E ROBERTO CUBELLI^

\*Facoltà di Psicologia, Università della Valle d'Aosta; ^Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Trento  
a.coscarelli@univda.it

Molte ricerche hanno riscontrato che le prestazioni nei test psicologici sono influenzate dal Livello Socio-Culturale (LSC) della persona valutata. Di conseguenza, per poter interpretare in modo corretto il punteggio ottenuto ad uno specifico test è necessario disporre di valide misurazioni del LSC. Nel caso di bambini, lo Status Socio-Economico della famiglia, indicato da livello di istruzione, tipo di professione, e reddito di entrambi i genitori è di solito utilizzato per misurare il LSC (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Varie indagini hanno rilevato che bambini con basso LSC presentano con una maggiore

frequenza difficoltà di apprendimento e problemi comportamentali disabilità (Molfese, Modglin, & Molfese, 2003). Gli indicatori dello Status Socio-Economico però sono spesso insufficienti. Nel caso di bambini con disabilità, ad esempio, il livello di istruzione e le risorse economiche dei genitori non sono predittivi dell'insieme delle opportunità disponibili di stimolazione e crescita. Per esempio, non è corretto ignorare le agenzie educative (scuola, oratorio, società sportiva, ecc.) ed i gruppi sociali (pari) frequentati. In realtà basso livello di istruzione e scarse risorse economiche spesso si accompagnano ad altre situazioni di svantaggio: per esempio carenza di stimoli culturali e assenza di una adeguata rete sociale di sostegno o di servizi offerti dalla comunità di residenza. Una inadeguata rilevazione del LSC può compromettere il processo diagnostico dei disturbi dell'apprendimento e produrre falsi positivi (sottovalutazione della rilevanza del basso LSC e medicalizzazione delle difficoltà scolastiche) o falsi negativi (sovrastima del ruolo del LSC che impedisce di comprendere l'origine degli specifici problemi cognitivi). Allo scopo di conseguire una valida rilevazione del LSC è necessario misurare anche capitale culturale (codici culturali rilevanti per la comunità in cui vive l'individuo) e capitale sociale (risorse conseguenti alle relazioni con le altre persone) del bambino con sviluppo normale o atipico. Nella presente rassegna, i problemi concettuali e metodologici relativi alla definizione del LSC e le conseguenze di una sua errata rilevazione nelle ricerche di psicologia dell'età evolutiva sono illustrati e discussi.

## R.24

### Memoria e apprendimento della lingua straniera: uno studio con studenti Italiani di 12 e 13 anni

MARCELLA FERRARI E PAOLA PALLADINO

*Università di Pavia  
marcella.ferrari@unipv.it*

Gli studenti con difficoltà di apprendimento della lingua straniera (DALs) sono stati descritti come individui in età evolutiva con un livello di intelligenza nella norma ma con un deficit nell'apprendere la lingua straniera, legato a difficoltà principalmente di tipo linguistico, spesso associato a problemi di lettura in lingua madre, legate alle abilità di comprensione del testo scritto (Ferrari & Palladino, 2007). Inoltre nell'esame delle DALs, cruciale risulta il ruolo dei processi di elaborazione fonologica e di memoria verbale (Palladino & Cornoldi, 2004). Il presente studio intende esaminare la natura delle DALs in termini di comorbilità con altri disturbi dell'apprendimento di area linguistica e testarne le abilità di memoria verbale e di memoria di lavoro, al fine di esaminare problemi di inibizione dell'informazione irrilevante. Le abilità di lettura, di memoria di lavoro verbale e di memoria fonologica di un gruppo di partecipanti di 12 e 13 anni con difficoltà ad apprendere l'Inglese come lingua straniera (gruppo DALs) sono state confrontate con quelle di un gruppo di controllo e di un gruppo con problemi di lettura, appaiati per età, genere ed intelligenza nonverbale. Procedura e strumenti Le abilità di lettura sono state testate attraverso prove di lettura standardizzate; le abilità di memoria ed elaborazione fonologica sono state misurate con compiti di ricordo di nonparole e di sensibilità fonologica; la capacità di inibire informazione irrilevante in memoria di lavoro è stata misurata attraverso un compito di decisione lessicale al termine della pro-

va di ricordo. Si rilevano nel gruppo DALS disturbi di lettura, legati prevalentemente ad aspetti di comprensione del testo scritto ed una minore abilità di ricordo di nonparole e di sensibilità fonologica rispetto agli altri gruppi di partecipanti. Nel compito di memoria di lavoro verbale, similmente a quanto accade per gli studenti con problemi di comprensione del testo, il gruppo con DALS mostra un deficit di inibizione dell'informazione irrilevante. L'esame della natura delle DALS suggerisce l'associazione con altri disturbi dell'apprendimento dell'area verbale e la presenza di una difficoltà a livello di controllo inibitorio delle informazioni irrilevanti, supportando l'ipotesi di un profilo cognitivo in parte simile a quello di altri disturbi dell'apprendimento, e l'idea di un sistema di memoria di lavoro strettamente legato all'efficienza di processi di controllo inibitorio.

## R.25

### Errori e sbagli: bilinguismo e tipologia di errori nell'apprendimento della scrittura

STÉPHANIE BELLOCCHI, GIUSEPPE CRISCI, PAOLA PERRETTA, MARIA SALVATO & SILVANA CONTENTO  
L.A.D.A. – Dipartimento di Psicologia – Università degli studi di Bologna  
stephanie.bellocchi@unibo.it

In Italia, l'aumento dei flussi migratori richiede una sempre maggiore attenzione rispetto alle lingue d'origine dei bambini stranieri. Considerando, inoltre, la percentuale di insuccessi scolastici in questo gruppo di soggetti (Murineddu, Duca, & Cornoldi, 2006), risulta necessario indagare lo sviluppo delle competenze scolastiche in modo approfondito riferendosi a gruppi linguistici specifici.

Il presente studio si focalizza sull'analisi dell'evoluzione temporale (da Febbraio a Maggio) della tipologia di errori commessi in una prova di dettato di parole confrontando bambini bilingui ( $n=43$ ; 13 albanesi, 17 filippini e 13 marocchini) con bambini monolingui italiani ( $n=43$ ) di prima elementare. Sono state considerate tre categorie di *errori fonologici* in quanto più frequenti in questa fase iniziale d'apprendimento. La classificazione è tratta da quelle più comunemente usate in letteratura (Tressoldi & Cornoldi, 1991; Bozzo, Pesenti, Siri, Usai, & Zanobini, 2000). È stato somministrato, inoltre, un test per la valutazione del funzionamento intellettivo [K-BIT (Kaufman & Kaufman, 1990)] da cui emerge che i gruppi di soggetti stranieri manifestano un QIV significativamente inferiore a quello dei bambini italiani [ $F_{(3,86)}=18,4$ ;  $p<.001$ ] mentre non sono emerse differenze significative nel QIP.

Da una prima analisi è emerso un effetto del gruppo linguistico [ $F_{(3,77)}=6,412$ ;  $p<.001$ ]: solo i marocchini e i filippini sono risultati significativamente meno accurati degli italiani. Inoltre si è rilevato un generale miglioramento della prestazione tra Febbraio e Maggio [ $F_{(1,77)}=33,31$ ;  $p<.001$ ].

Analizzando la tipologia di errore è emerso come vi siano delle differenze tra l'errore di scambio, omissione/aggiunta e inversione/migrazione di grafemi/sillabe e i gruppi linguistici [ $F_{(6,154)}=2,8$ ;  $p<.05$ ]. Inoltre, benché vi sia un miglioramento generale della prestazione tra Febbraio e Maggio [ $F_{(1,77)}=27,6$ ;  $p<.001$ ], esistono differenze a seconda del tipo di errore [ $F_{(2,154)}=8,9$ ;  $p<.001$ ].

In sintesi, dai risultati si è rilevato che l'evoluzione temporale ha un effetto positivo sul miglioramento dell'analisi fonologica della parola fondamentale nella fase alfabetica di acquisizione della scrittura. Questo dato si estende a tutti i gruppi linguistici. Tuttavia sono emerse delle differenze nel tipo di errori prodotti in riferimento al gruppo linguistico il che spinge a considerare questo dato come fondamentale nella valutazione e nel potenziamento di tali abilità così come nell'elaborazione delle programmazioni didattiche.

Bozzo M.T., Pesenti E., Siri S., Usai M.C., & Zanobini M. (2000), *CEO-Classificazione degli Errori Ortografici*, Trento, Erickson.

Murineddu M., Duca V., & Cornoldi C. (2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, "Difficoltà di Apprendimento", 12 (1), pp. 49-69.

Tressoldi P.E., & Cornoldi C. (1991). *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, O.S.

## R.26

### In viaggio tra le isole della scrittura: un percorso in piccolo gruppo per il potenziamento delle componenti ortografiche

CRISTINA FOGLIA, DORIANA BINOTTO E CHIARA DE CANDIA

AREP Onlus, Villorba (TV)

*cristinafoglia@libero.it*

*Introduzione:* nella pratica clinica accade frequentemente che, dopo un periodo di riabilitazione individuale, emerga la necessità di consolidare l'automatizzazione dei contenuti proposti, stimolando i soggetti generalizzare le strategie apprese. Per questo tipo di attività è stato scelto il contesto del piccolo gruppo, il quale permette di lavorare sulle competenze strumentali, creando nel contempo uno spazio che dia rilievo agli aspetti emotivi e motivazionali nella relazione con altri coetanei con analoghe difficoltà.

Infatti accade spesso che la maggiore consapevolezza del disturbo da parte del bambino e della famiglia si associ a difficoltà di tipo emotivo connesse con l'accettazione del disturbo stesso, le quali sfociano spesso in problematiche di autostima, percezione di sé, e rapporto con gli altri.

Da queste considerazioni nasce la proposta di un percorso di gruppo come "viaggio comune" verso una migliore competenza ortografica e una più serena accettazione delle proprie caratteristiche individuali.

*Metodo:* valutazione dell'effetto del trattamento in uno studio di gruppo (ABA).

*Partecipanti:* 4 bambini (età 9-10 anni) con diagnosi di disortografia evolutiva e 1 bambino con disturbo di scrittura con QI borderline, già seguiti in trattamento logopedico individuale.

*Procedure e strumenti:* i bambini sono stati sottoposti ad una valutazione neuropsicologica iniziale, mirata alle abilità di scrittura strumentale e agli aspetti emotivo-motivazionali.

Sulla base dei risultati è stato costituito il gruppo, che ha partecipato a 20 incontri settimanali della durata 90 minuti ciascuno, per un totale di circa 4 mesi.

All'interno del frame del viaggio, sono state proposte ai partecipanti attività di tipo ludico-didattico, costruite specificamente per lavorare sulle competenze ortografiche da

consolidare. La modalità di proposta è stata modellata sui principi dell'Apprendimento Cooperativo, in particolare in riferimento all'interdipendenza positiva.

*Risultati:* Il percorso ha evidenziato fin dalle fasi iniziali un'importante crescita della motivazione ad apprendere in relazione alle proposte, unita all'emergere di uno spirito solidale all'interno del gruppo che sta consentendo uno scambio sulle difficoltà di ciascuno. Essendo il percorso in fase di conclusione non sono ancora disponibili i risultati sull'evoluzione delle competenze strumentali.

*Discussione:* Il lavoro permette alcune osservazioni sull'utilità di fornire a bambini con disturbo dell'apprendimento uno spazio in cui poter condividere con i coetanei le ansie e le difficoltà connesse con la gestione quotidiana del disturbo. Il confronto tra pari stimola l'apprendimento attraverso l'interdipendenza positiva e apre importanti spazi per il singolo di riflessione metacognitiva utile soprattutto in questa seconda fase dell'intervento.

Cornoldi et al. (2005), *AMOS 8-15*, Trento, Erickson.

Ferraboschi e Meini (1995), *Recupero in ortografia*, Trento, Erickson.

Judica et al. (2006), *Un gioco di P.A.R.O.L.E.*, Trento, Erickson.

Judica et al. (2007), *Parole in corso, volumi 1 e 2*, Trento, Erickson.

Sartori G. et al. (2007), *DDE-2 Batteria per la valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva - 2*, Firenze, Giunti O.S.

Tressoldi P.E. et al. (2000), *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella Scuola dell'Obbligo*. Firenze, Giunti O.S.

## R.27

### La valutazione del pensiero strategico in bambini di 7/8 anni. Prima applicazione di due prove metacognitive narrative

ROBERTA SALA E ALESSANDRO ANTONIETTI

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
*roberta.sala@unicatt.it*

Scopo di questo contributo è di presentare due strumenti di valutazione del pensiero strategico per bambini della fascia di età compresa tra 7/8 anni, per i quali si sta procedendo con una prima applicazione, in prospettiva di una loro validazione. Questi strumenti, che rientrano nella tipologia delle tecniche "meno verbali" (Cornoldi C., 1995), sono finalizzati ad indagare le competenze di tipo strategico in riferimento a cinque dimensioni, che riguardano la valutazione dei dati, l'anticipazione di eventi futuri, la pianificazione delle azioni, l'individuazione/scelta di strategie di soluzione dei problemi, il monitoraggio dell'errore. Le prove consistono entrambe di situazioni narrative, scandite in 10 episodi, all'interno delle quali il bambino, di fronte alla presentazione di varie alternative di risposta, deve individuare quella che ritiene più adeguata alla soluzione del compito proposto.

Le prove sono state applicate su 145 bambini e i relativi dati, tuttora in fase di elaborazione, saranno oggetto di analisi e di discussione. Ci si aspetta di trovare una coerenza esterna tra le due prove e correlazioni interne tra le sotto-scale dello stesso strumento.

## R.28

## Capire gli altri aiuta a riflettere sulla propria mente: la teoria della mente come precursore della metacognizione

SILVIA ZOCCHI, SERENA LECCE, PAOLA PALLADINO E ADRIANO PAGNIN

Università degli Studi di Pavia  
 silvia.zocchi@unipv.it

*Introduzione:* L'importanza che la Metacognizione riveste per la riuscita scolastica rende evidente l'utilità di individuarne i prerequisiti, al fine di intervenire precocemente sul loro potenziamento. In quest'ottica, la presente ricerca si propone di valutare l'esistenza e la direzionalità dei legami tra la Teoria della Mente e la Metacognizione in età scolare considerando il ruolo giocato dalle differenze individuali nel linguaggio e nella memoria di lavoro. *Metodo:* La ricerca, condotta utilizzando un metodo longitudinale, ha coinvolto 71 bambini (37 maschi e 34 femmine). L'età media dei partecipanti al tempo 1 è pari a 10 anni ed al tempo 2 è pari a 10 anni e 11 mesi. – Procedure e strumenti. Sia al Tempo 1 che al Tempo 2 sono stati somministrati due test di Metacognizione, una misura standardizzata di Vocabolario e due prove di comprensione delle credenze: il Lessico Psicologico cognitivo (LPC) e le Strange Stories (Happè, 1994). Inoltre, al Tempo 1 è stata valutata la memoria di lavoro (ML). *Risultati:* sia al tempo 1 che al tempo 2 la metacognizione è risultata significativamente associata con la comprensione delle credenze, anche tenendo sotto controllo il linguaggio e la ML. L'analisi della regressione mostra una predittività della comprensione delle credenze sulla successiva Metacognizione. *Discussione:* I risultati spingono a considerare la teoria della mente come un precursore della metacognizione e aprono la possibilità di realizzare programmi di intervento in età prescolare.

Happè F. (1994), *An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feeling by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 24, pp. 128-153.

Lockl K. & Schneider W. (2007), *Knowledge About the Mind: Links Between Theory of Mind and Later Metamemory*, "Child Development", 78, pp. 148-167.

Lecce S., Palladino P., & Pagnin A. (2007), *Theory of mind and metacomprehension: which relationship?*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti & A. Valle (eds.), *Intersubjectivity, Metacognition and Theory of Mind*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, pp. 147-149.

## R.29

## Efficacia di un *training di problem solving* di memoria in studenti di quarta elementare parzialmente strategici

EMILIA CICCIA\*, SONIA TROTTA\*, ANTONELLA VALENTI\*, LUCIO COTTINI^

\*Università della Calabria; ^Università di Udine  
 emiliaciccia@alice.it

*Introduzione:* Utilizzare in maniera efficace la memoria non significa soltanto immagazzinare degli stimoli così come questi si presentano, ma mettere in campo delle procedure più sofisticate che permettono di codificare e organizzare le informazioni al



fine di recuperarle in modo agevole e funzionale. Questo viene garantito da tre processi tra loro correlati: l'utilizzo delle strategie di memoria (reiterazione, evidenziazione percettiva, codifica spaziale, associazione, organizzazione semantica); la conoscenza del tipo di strategia che si sta impiegando e la consapevolezza della sua efficacia nei compiti mnestici (*metamemoria*); la motivazione all'uso delle strategie.

Le strategie sono modi di intervenire, frequentemente consapevoli ed intenzionali, sul materiale da apprendere, così da facilitare l'apprendimento, ma non sono immediatamente disponibili nel bambino in quanto vengono faticosamente apprese durante lo sviluppo (Flavell, 1970). Secondo Schneider e Pressley (1989), il momento significativo nello sviluppo delle strategie mnestiche è quello che segna il passaggio da una esecuzione non consapevole ad una consapevole, intenzionale e controllata. Esse risultano quindi di fondamentale importanza in quanto permettono all'allievo di recuperare le informazioni pertinenti fra quelle numerosissime disponibili in memoria. Grazie all'impiego continuo di queste strategie siamo in grado di ovviare alle limitazioni della memoria di lavoro, ma è necessario anche mettere in evidenza come non tutti i bambini sono in grado di utilizzare le strategie spontaneamente, se non dopo un opportuno insegnamento.

*Metodo:*

- Partecipanti: 22 alunni (5 maschi e 18 femmine) della classe quarta di una scuola primaria.
- Procedure e strumenti: Per la valutazione dell'atteggiamento strategico nei compiti mnestici è stato somministrato il *MnemoTest* (Meazzini e Cottini, 2005), che si compone di una serie di prove finalizzate alla verifica dell'uso di strategie di memoria e del possesso di conoscenze metamnemoniche (consapevolezza del funzionamento della memoria).

L'intervento educativo è stato condotto sulla base del protocollo contenuto nel testo "Il fattore M nella scuola" (Meazzini e Cottini, 2007) e si è articolato in due percorsi: 1) *training* sulle strategie di memoria, con descrizione dell'insegnamento attraverso l'autoistruzione e presentazione di specifici esercizi riferiti alle singole mnemotecniche, 2) *training* metacognitivo, con formulazione di proposte per lo sviluppo della metamemoria e di suggerimenti per favorire un atteggiamento positivo verso le strategie di memoria. Per valutare l'efficacia dell'intervento educativo è stato nuovamente somministrato il *MnemoTtest* a quegli alunni che nel *pre-test* avevano evidenziato strategie di memoria poco funzionali.

*Risultati:* La somministrazione del *MnemoTtest* ha evidenziato che 5 studenti sui 22 del campione hanno un approccio parzialmente strategico nei compiti di memoria. Dopo il *training Mnemonic Problem Solving*, contenuto nel protocollo utilizzato, questi studenti hanno dimostrato nel *re-test* miglioramenti nelle loro prestazioni di memoria.

*Discussione:* Tale metodologia di lavoro, oltre a guidare l'allievo verso modalità di pensiero divergente nell'affrontare compiti di memorizzazione e recupero delle informazioni, ha evidenziato la relazione esistente fra impegno, comportamento strategico e prestazione efficace. Gli allievi hanno verificato che non esiste un solo modo per affrontare adeguatamente i problemi mnestici, anche se alcuni presentano indubbiamente dei vantaggi rispetto agli altri.

Meazzini P., Cottini L. (2005), *MnemoTest. Test di valutazione delle strategie di memoria*, Firenze, OS.

Meazzini P., Cottini L. (2007), *Il fattore M nella scuola. Guida alla valutazione e al miglioramento delle capacità di memoria nell'allievo*, Vannini.

Flavell J.H. (1970), *Developmental studies of mediated memory*, in *Advances on child development and behaviour*, a cura di H.W. Reese e L.P. Lipsitt, New York, Academic Press.

Pressley M., Schneider W. (1997), *Memory development in childhood and adolescence*, Mahwah (NJ), Erlbaum & Associates.

### R.30

## Corso di formazione, screening e trattamento metacognitivo in un progetto di ricerca-azione sulla capacità di problem solving nella scuola primaria

ROBERTA CORCELLA PALMA, CATERINA FIORILLI E OTTAVIA ALBANESE

*Università degli Studi Milano Bicocca, Facoltà di Scienze della Formazione  
p.corcella@campus.unimib.it*

Il lavoro che si propone ha come oggetto un corso di formazione per insegnanti della scuola primaria che ha avuto come obiettivo quello di effettuare contemporaneamente uno screening sulle competenze matematiche degli alunni seguito da un training metacognitivo, e sulle capacità di riflessione metacognitiva delle insegnanti.

La parte di formazione si è centrata sul significato che l'insegnante attribuisce all'errore poiché si suppone che questo interverrà nel determinare il tipo di strategie che verranno impiegate per favorirne la comprensione. L'insegnante potrà attribuire all'errore il valore di mancato apprendimento e valutarlo come una difficoltà dell'alunno oppure considerarlo il segnale di un malfunzionamento del processo di insegnamento-apprendimento che coinvolge sia l'alunno che l'insegnante.

La parte relativa allo screening ha visto un gruppo sperimentale di 4 classi terze della scuola primaria e un gruppo di controllo parallelo. Le insegnanti del gruppo sperimentale hanno partecipato all'attività di formazione, svolta due volte al mese per 6 mesi, sulle capacità di problem solving effettuando uno screening iniziale utilizzando il test SPM, un trattamento metacognitivo ed uno screening di verifica con lo stesso materiale. Sono emerse interessanti differenze tra i due gruppi che hanno preso parte all'esperimento insieme all'evidenza dell'importanza del ruolo di mediazione che l'insegnante svolge nei processi di apprendimento e di correzione dell'errore.

### R.31

## Matematica: che paura!!!

PAOLA CORCI E CECILIA CECCARELLI

*Centro Psicopedagogico Kentron di Pontedera  
paolacorci@imwind.it*

Obiettivo di questa ricerca è quello di cercare di capire se e in quale momento della vita scolastica, la matematica comincia ad essere vissuta, da un gran numero di studenti, come un ostacolo insormontabile.

L'indagine, svolta in alcune scuole della provincia di Pisa, ha coinvolto circa 800 studenti dai 5 agli 11 anni, ai quali sono state proposte prove standardizzate (SR 4-5 abilità logico matematiche, per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia; AC-MT test di valutazione delle abilità di calcolo e VAM soluzione di problemi per gli alunni dalla 1° alla 5° della scuola Primaria; scala MARS-R per la valutazione dell'ansia, per gli alunni della classe prima della scuola Secondaria di 1°), che permettessero una valutazione delle potenzialità, delle competenze e del grado di ansia nei confronti di questa disciplina, per arrivare ad individuare l'eventuale "punto critico" in cui cominciano le difficoltà.

Esiste nel corso della vita scolastica un momento in cui si sviluppa un particolare atteggiamento nei confronti della matematica? Le difficoltà che molti studenti incontrano in questa disciplina sono relative alle sue particolari caratteristiche o si formano attorno ad essa delle false credenze che provocano l'insorgere di tali difficoltà? Da che cosa, eventualmente, le false credenze sono generate?

Dall'analisi dei dati ancora in fase di elaborazione, ci proponiamo di rispondere a queste domande.

## R.32

### A.: un caso di disturbo specifico di lettura e di calcolo

ORIANA CORTESI

Crema

*oricorte@tin.it*

Esperienza di trattamento cognitivo e metacognitivo effettuata con un bambino di 9 anni con problemi specifici di lettura e di calcolo.

*Letture:* per l'aspetto cognitivo l'obiettivo è stato lavorare seguendo un percorso specifico relativo alla procedure di decodifica utilizzando:

- il "metodo Panlexia" con l'obiettivo di correggere gli errori di lettura e scrittura
- il programma "Occhio alla lettera" con l'obiettivo di apprendere la lettura veloce di sillabe
- il programma WINABC.

Per l'aspetto metacognitivo, l'intervento ha toccato diversi livelli:

- sviluppo della capacità di esplorazione del testo;
- lavoro di accesso alla parola;
- esempi delle strategie di lettura.

*Calcolo:* il lavoro ha seguito un percorso specifico utilizzando:

- "La linea del 20" con l'obiettivo di apprendere il calcolo a mente entro il 20;
- "Calcolare a mente" (CD-Rom) per il calcolo mentale apprendere attraverso un metodo analogico;
- "BDE" per il trattamento del sistema dei numeri e del calcolo

## R.33

## Il potenziamento dell'intelligenza numerica: un percorso breve nella scuola dell'infanzia

CRISTINA FOGLIA E CHIARA DE CANDIA

AREP Onlus, Villorba (TV)  
 cristinafoglia@libero.it

Sempre più spesso nella scuola capita di incontrare bambini che presentano difficoltà nel calcolo o nella soluzione di problemi matematici. Secondo dati recenti, raccolti attraverso interviste ai docenti della scuola primaria e secondaria, almeno il 20% della popolazione scolastica presenta difficoltà nell'area numerica. Una percentuale così alta in soggetti per lo più intelligenti induce a porsi delle domande relative alle motivazioni della difficoltà stessa, soprattutto se si considera che secondo la JARLD (International Academy for Research in Learning Disabilities) l'incidenza del disturbo del calcolo su base neuropsicologica è pari al 2 per 1000. Alla base del problema sembrano quindi esserci diversi meccanismi di ordine cognitivo, motivazionale e didattico.

L'apprendimento matematico si basa su meccanismi cognitivi specifici, i quali sono innati, ma necessitano di potenziamento prossimale per potersi sviluppare al meglio. Nella nostra cultura raramente i bambini hanno la possibilità di usufruire di interventi di potenziamento dell'intelligenza numerica prima di venire a contatto con la didattica formale della matematica. Questo primo contatto col mondo dei numeri risulta perciò difficoltoso per molti bambini, proprio perchè spesso giungono alla scuola primaria con una scarsissima consapevolezza del valore del numero. La fatica che il soggetto compie nell'approcciarsi al compito si traduce rapidamente in una forte demotivazione dei confronti della disciplina, demotivazione la quale, in mancanza di un intervento tempestivo, tende a sfociare in impotenza appresa. Da queste considerazioni nasce la proposta di un progetto sperimentale volto a valutare l'efficacia di un intervento di potenziamento dell'intelligenza numerica.

Partecipanti: 33 bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, divisi in gruppo sperimentale (18 soggetti) e gruppo di controllo (15 soggetti).

Procedure: a tutto il campione sono state proposte le prove della Batteria BIN nei mesi di febbraio e maggio 2008. Nel periodo intercorso tra le due somministrazioni i soggetti del gruppo sperimentale hanno seguito un percorso di 10 incontri di potenziamento dell'intelligenza numerica, costruiti sulla base delle aree risultate carenti.

I risultati evidenziano un'evoluzione positiva delle competenze di elaborazione del numero. Il lavoro permette alcune considerazioni sull'utilità di interventi precoci nel potenziamento dell'intelligenza numerica in età prescolare.

Butterworth (2007), *Lo sviluppo delle capacità aritmetiche*, "Difficoltà in matematica", 4 (1), pp. 9-40.

Costantini (2006), *Potenziare l'intelligenza numerica: un'indagine sperimentale volta a verificare l'efficacia di un trattamento in bambini di 5 anni*, "Difficoltà in matematica", 3 (1), pp. 95-116.

Lucangeli, Poli e Molin (2003), *L'intelligenza numerica*, volume 1, Trento, Erickson.

Molin, Poli e Lucangeli (2007), *BIN 4-6*, Trento, Erickson.

Poli e Molin (2004), *Come e quando insegnare le abilità matematiche: il progetto l'intelligenza numerica*, "Difficoltà in matematica", 1 (1), pp. 83-99.

## R.34

## Relazione tra memoria di lavoro visuospatiale e intelligenza numerica in età prescolare

MIRIAM LANDO \*, VALENTINA MORO \*, IRENE C. MAMMARELLA<sup>^</sup> E DANIELA LUCANGELI<sup>°</sup>

*\*La Nostra Famiglia, San Vito al Tagliamento; ^Dipartimento di Psicologia Generale, Padova;*

*°Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo, Padova*

*miriamlando@libero.it; vale.mo83@libero.it*

Nella presente ricerca ci si è proposti di approfondire il rapporto tra conoscenza numerica e memoria di lavoro visuospatiale (MLVS) in bambini in età prescolare (4-6 aa). Ad oggi non esistono molti studi in letteratura che indagano in modo sistematico tale rapporto: alcune ricerche dimostrano l'effettivo coinvolgimento della MLVS e del sistema esecutivo centrale in compiti di aritmetica, ma alcuni risultati sono tuttavia contraddittori.

L'obiettivo di questo studio è quello di indagare se esista una relazione fra intelligenza numerica e MLVS in bambini di età prescolare privi di difficoltà specifiche e, in secondo luogo, quali specifici compiti di MLVS possano predire meglio le prestazioni dei bambini nelle diverse aree di base dell'apprendimento matematico (processi semantici, lessicali, pre-sintattici e di conteggio).

Sono state somministrate 5 prove di memoria di lavoro visuospatiale (Lanfranchi, Cornoldi, & Vianello, 2004) e la Batteria completa di Intelligenza Numerica (BIN 4-6) a 60 bambini suddivisi in quattro fasce d'età secondo i criteri della BIN (48-54 mesi; 55-60 mesi; 61-66 mesi; 67-72 mesi)

È stata effettuata un'analisi della varianza delle prove di conoscenza numerica confrontando fra loro le diverse fasce d'età esaminate; si sono osservate differenze in linea con lo sviluppo evolutivo. Un'ulteriore analisi è stata condotta per le diverse prove di MLVS, confrontando fra loro le prestazioni nelle diverse fasce d'età: le prestazioni migliorano con l'età, ma solo per la prova doppio compito (MLVS 5) tra la prima e la quarta fascia si rileva una differenza significativa. Per quanto riguarda il rapporto tra MLVS e intelligenza numerica si osserva che le prove lessicali e semantiche delle BIN sono predette dal test di doppio compito della MLVS, il conteggio è predetto dalla prova di doppio compito e dalle matrici passive, mentre gli aspetti di pre-sintassi dalle matrici selettive e dalla prova di MLVS dei percorsi.

## R.35

## Una discalculia evolutiva di natura linguistica: il caso clinico di S.P.

DONATO LAURIA \*, ANTONINO CHINDEMI<sup>^</sup>, MARIA PORFIDO\* E GIUSEPPE ELIA<sup>°</sup>

*\*Ambulatorio per la Dislessia e i Disturbi dell'apprendimento del Servizio di Riabilitazione di Santeramo*

*in Colle (Ba) - Asl Bari; ^Responsabile UOS di Neuropsichiatria Infantile - Ospedale "F. Miulli" - Acquaviva delle*

*Fonti (Ba); °Docente di Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Bari*

*donato.lauria@libero.it*

Si descrive il caso clinico di S.P. un ragazzo dislessico di 11 anni che sbaglia nel leggere i "teens" a fronte di una buona capacità nel comprenderne la quantità sottesa. In letteratura sono descritti numerosi casi di discalculici adulti che presentano una disso-

ciazione di questo tipo, ma in nessuno di essi è valutata *la velocità* con cui afferrano il significato del numero. È possibile che un deficit di denominazione non incida sulla correttezza bensì sulla velocità di comprensione della cifra numerica e che ciò causi problemi secondari di apprendimento dei “fatti aritmetici”. Abbiamo indagato questo aspetto sottoponendo S.P. ad una prova di confronto di cifre “teens”, rilevando oltre che la correttezza della risposta anche i tempi di reazione impiegati (in millisecondi). I risultati rivelano che un deficit di lettura del numero non incide sulla velocità con cui se ne coglie il significato. Un’analisi qualitativa delle difficoltà incontrate da S.P. nella lettura dei numeri dimostra che la sua discalculia è attribuibile ad un deficit linguistico subclinico e in tale chiave interpretiva spieghiamo la sua incapacità a ricordare i fatti aritmetici. Non accogliamo, per questo caso clinico, l’ipotesi di un “modulo numerico danneggiato” né l’ipotesi di un “cattivo mappaggio numerosità – simbolo”.

### R.36

#### Modello sperimentale di valutazione e di intervento riabilitativo per le difficoltà specifiche d’apprendimento: disturbo in matematica e metodo di studio

E. RAMANZINI, C. RIGON, S. CANTARELLI E V. CAOBELLI

*Centro Medico Sociale C. Santi Don Calabria  
elisabetta.ramanzini@centrodoncalabria.it*

La tipologia di problemi affrontati in piccolo gruppo riguarda:

- dislessia
- disturbo specifico di comprensione
- disturbo della componente ortografica e velocità di scrittura
- difficoltà di soluzione di problemi aritmetici
- difficoltà di studio
- difficoltà a livello dei prerequisiti
- disturbo di attenzione e iperattività

Sono stati individuati bambini con caduta specifica nel recupero dei fatti suddivisi in gruppi, di 3 bambini, omogenei per livello di acquisizione, per età e per classe di appartenenza, seguiti attraverso incontri bisettimanali di 90’ ciascuno per una durata complessiva di tre mesi, con tre monitoraggi successivi a caduta mensile.

Nel gruppo con diagnosi di difficoltà di apprendimento sul metodo di studio è stata fatta una valutazione iniziale tramite il questionario di autovalutazione. L’intervento ha previsto 24 incontri a cadenza bisettimanale di 90’ per 3 mesi e con 3 monitoraggi mensili.

Alla fine del trattamento nella rivalutazione è emerso che si sono modificate tutte le aree e vi è una aumentata sensibilità metacognitiva.

## R.37

## Do Preschool children rephesent small and large quantities?

ELISA RIGAMONTI, LUISA GIRELLI, VIOLA MACCHI CASSIA, ELENA VESCOVO, TOMASO VECCHI E

MARIA LUISA LORUSSO

IRCCS "E.Medea", Ass. "La Nostra Famiglia" di Bosisio Parini (LC),  
 Università degli Studi di Milano-Bicocca; Università di Pavia  
 elisa.rigamonti81@tele2.it

Recent research demonstrates that, when controlling for perceptual variables such as surface, density, contour, stimulus size in quantity comparison tasks, preschoolers' responses do not differ from random responses (Rousselle, Palmers, Noel, 2004).

Over 400 preschool children were tested in the last year of nursery school with a comparison and a matching tasks where items had equal surface and heterogeneous size. In these task, exact and approximate processing of small and large quantities was investigated, with reference to different core systems as depicted by current model of cognitive development (Feigenson, Dehaene, Spelke, 2004).

Rousselle L., Palmers E., & Noel M-P. (2004), *Magnitude comparison in preschoolers: What counts. Influence of perceptual variables*, "Journal of Experimental Child Psychology", 87, pp. 57-84.

Feigenson L., Dehaene S., & Spelke E. (2004), *Core systems of number*, "Trends in Cognitive Sciences", 8(7), pp. 307-314.

## R.38

## Una mappa dei processi cognitivi per l'analisi dei disturbi del calcolo

RENZA ROSIGLIONI\*, CARLO MUZIO\*\*, CLAUDIA CAPPA^ E ALESSANDRA ZULIANI°

\*Studio Cometa-Ivrea; \*\*Università Pavia; ^ISAC-CNR Torino;

°Libera professionista, Roma

renzarosiglioni@libero.it

Presentiamo l'utilizzo di una mappa dei processi cognitivi implicati nelle abilità di calcolo mentale e scritto. L'obiettivo che si prefigge tale strumento è di essere una guida a livello riabilitativo e scolastico. A partire dal tipo di errori commessi in compiti scolastici si individuano le funzioni cognitive carenti direttamente implicate nelle attività di calcolo, così da definire il percorso abilitativo e rendere più semplice e comprensibile la comunicazione diagnostica dei clinici agli insegnanti. Più in specifico le finalità di questo strumento sono: 1) individuazione delle abilità deficitarie in soggetti con disturbo specifico del calcolo; 2) determinazione di un percorso abilitativo; 3) comunicazione più semplice e comprensibile tra i clinici e gli insegnanti.

La mappa cognitiva delle abilità di calcolo è stata da noi costruita considerando sia il modello del triplice codice di Dehaene (1992, 1997), sia il modello di McCloskey (1985, 1986, 1992). La mappa si sviluppa a cerchi concentrici: a partire dall'abilità principale indagata (l'abilità di calcolo scritto e mentale), si distribuiscono sul primo livello a raggiera il percorso delle funzioni cognitive implicate e le loro sottocomponenti, mentre nel secondo livello i compiti scolastici.

Nella presente ricerca sono stati coinvolti cinque soggetti con diagnosi di dicalculia in accordo con i criteri internazionali ICD 10 e DSM IV e con le indicazioni della Con-

sensus Conference (2007); in particolare si sono accolte le proposte di De Candia et al. (2007) di utilizzare come prove di valutazione di base le prestazioni nel calcolo scritto e nel calcolo orale considerando il parametro di correttezza e di velocità come indicatori di efficienza dell'abilità di calcolo. Il criterio utilizzato è la presenza di un parametro inferiore al 10° centile o a due deviazioni standard. Per la valutazione diagnostica sono state utilizzate le prove ABCA, BDE e AC-MT.

Vengono esaminati in dettaglio i profili diagnostici dei singoli casi indagati in sede di valutazione e di re-test. Viene presentato l'utilizzo della mappa e la sua ricaduta in ambito abilitativo e didattico.

L'applicazione della mappa cognitiva ai profili diagnostici dei singoli casi ci permette una visione sintetica e dettagliata delle funzioni carenti. Questo ci sembra di particolare utilità sia per la definizione del percorso abilitativo specifico, sia per l'intervento in ambito scolastico, facilitando la comprensione agli insegnanti della ragione delle specifiche difficoltà di calcolo dell'allievo, indipendenti dalle sue competenze cognitive generali. Questo lavoro fa parte di una ricerca più ampia che riguarda tutte le abilità necessarie allo studente per sviluppare la conoscenza matematica, di cui il calcolo è solo uno dei tanti aspetti.

Biancardi, Mariani, Pieretti (2003), *La discalculia evolutiva: dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*, Milano, Franco Angeli.

Biancardi, Nicoletti (2004), *Batteria per la discalculia evolutiva*, Omega ed.

Butterworth (1999), *L'intelligenza numerica*, Milano, Rizzoli.

Cornoldi, Lucangeli, Bellina (2002), *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo*, Trento, Erickson.

Dahene (2000), *Il pallino della matematica*, Milano, Mondadori.

De Candia (2007), *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, "Child Development & disabilities", XXXIII 1, pp. 11-22.

Lucangeli, De Candia (2003), *L'intelligenza numerica*, vol. 1, 2, 3, Trento, Erickson.

Lucangeli, Tressoldi (2001), *La discalculia evolutiva*, "Psicologia clinica dello sviluppo", 5, pp. 147-167.

Lucangeli et al. (1998), *Test ABCA. Abilità di calcolo aritmetico*, Trento, Erickson.

*Raccomandazioni per la pratica clinica sui Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento* (Consensus Conference, Milano, 26 Gennaio 2007)

Mc Closkey M., Caramazza A., Basili A. (1985), *Cognitive Mechanism in number processing and calculation. Evidence from dyscalculia*, "Brain Cognition", 4, pp. 171-196.

## R.39

### Modificazione delle difficoltà logico-matematiche a seguito di un potenziamento precoce: uno studio longitudinale su 60 soggetti

S. TOTI\*, F. GIOVANNONI\*\* E L. BERTOLO\*

\*AUSL 1 Massa e Carrara – Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento, zona Lunigiana; \*\*UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it; laura.bertolo@libero.it

Verranno presentati i risultati di uno studio longitudinale su un campione di 60 bambini, dai 4,6 ai 6,6 anni, valutati nell'area logico-matematica. La ricerca, effettuata nell'ambito di un progetto per l'identificazione e il potenziamento precoce delle difficoltà



tà di apprendimento, ha coinvolto i 60 bambini per due anni scolastici (l'ultimo della scuola dell'infanzia e il primo della scuola primaria). Il progetto ha previsto uno screening in entrata, con strumenti standardizzati diversi per anno di appartenenza, un potenziamento dell'area logico-matematica, e una nuova somministrazione degli strumenti alla fine di ogni anno scolastico. L'analisi di tale monitoraggio evidenzia risultati interessanti sulla modificazione delle difficoltà logico-matematiche a seguito di un potenziamento precoce.

## R.40

### L'apprendimento della geometria nella scuola dell'infanzia e nel primo anno della scuola primaria

DAVID GIOFRÈ, IRENE C. MAMMARELLA, CESARE CORNOLDI E DANIELA LUCANGELI

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova  
david.giofre@virgilio.it*

Nel corso degli ultimi decenni la psicologia dell'apprendimento ha avuto il grande pregio di apportare notevoli contributi alla descrizione dei processi cognitivi implicati nel calcolo e nella soluzione dei problemi. Per quel che riguarda la geometria ciò, purtroppo, non è avvenuto. Allo stato attuale, infatti, gli studi che affrontano l'argomento sono davvero esigui. A tutto ciò si aggiunge che la didattica proponga un'immagine della geometria solo parziale ed incompleta: *de facto* essa viene considerata come una materia minore.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di fare chiarezza su quali siano le competenze geometriche che i bambini di 4,5 e 6 anni vanno progressivamente acquisendo durante lo sviluppo.

Nella presente ricerca sono state presentate delle prove: riconoscimento di figure (quadrato, triangolo, rettangolo e rombo); nominalizzazione (esplicitare il nome delle figure); classificazione (congiungere coppie di figure dapprima uguali successivamente diverse per dimensione e orientamento); ricomposizione di figure (congiungere mentalmente due figure); differenze (riconoscere differenze tra due figure); colorare figure (riconoscere e colorare una determinata forma insieme ad altri distrattori).

I primi risultati di questa ricerca sembrano evidenziare uno sviluppo lineare delle abilità geometriche e ciò, se dovesse essere confermato da ulteriori analisi, suffragherebbe l'ipotesi di uno sviluppo lineare e stadiale del processo di sviluppo del pensiero geometrico (sostenuto in particolare dal modello di Van Hiele, 1984). Sarebbe quindi molto importante (come sostenuto da Clements, 2007) favorire una corretta programmazione didattica del programma di geometria, che accompni e sostenga il bambino durante le varie fasi di questo processo.

## R.41

### Programma di potenziamento per il riconoscimento delle figure geometriche

G. MIELE, M. TODESCHINI, I.C. MAMMARELLA\* e D. LUCANGELI^

*\*Dipartimento di Psicologia Generale, Padova; ^Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Padova  
giomiele@gmail.com*

Nel campo della psicologia, non esistono molte ricerche riguardanti in modo specifico il riconoscimento delle figure geometriche.

Di recente è stata effettuata una ricerca (Lucangeli et al., 2007) avente lo scopo di verificare in che modo i bambini di quattro, cinque e sei anni riconoscono le forme geometriche, in particolare il quadrato, il rettangolo, il triangolo e il rombo, e se ne conoscono il relativo nome. Sulla base di questa ricerca sono state elaborate alcune prove, le quali si propongono di valutare la conoscenza delle forme geometriche in bambini della scuola dell'infanzia e del primo anno della scuola primaria. In seguito, è stato creato un programma di potenziamento con l'obiettivo di sviluppare le competenze geometriche dei bambini di questa fascia d'età, riprendendo le attività proposte dalle prove. In particolare il potenziamento si propone di esercitare i bambini sulla nominalizzazione delle forme geometriche, sull'accoppiamento di figure uguali, sulla ricomposizione di figure, sulle differenze, sulla classificazione e sul riconoscimento di quadrato, triangolo, rettangolo e rombo.

## R.42

### Contributo alla standardizzazione di una prova di apprendimento della geometria nella scuola secondaria di primo grado

POZZEBON ELENA E ENGLARO GERMANA

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova  
ele\_pozzebon@hotmail.com*

Sebbene l'apprendimento della geometria sia legato all'area del calcolo e della matematica, non è mai stato oggetto di ricerche sistematiche. Nello specifico, allo stato attuale delle ricerche non sono stati indagati i processi cognitivi sottostanti l'apprendimento e l'applicazione di regole geometriche. Un recente progetto di ricerca ha permesso di portare l'attenzione della psicologia dell'apprendimento in questo ambito fino ad ora tralasciato. Il lavoro che verrà presentato ha, quindi, l'obiettivo di comprendere i processi di ragionamento e le fasi di sviluppo del pensiero logico-matematico nei ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

In particolare le prove somministrate agli studenti delle tre classi della scuola secondaria di primo grado sono suddivise in tre differenti aree: *domande* (inerenti aspetti lessicali, proprietà delle figure e formule geometriche), *problemi* (riguardanti le procedure e le strategie applicate) ed *esercizi visuospatiali*.

Verrà presentato lo strumento diversificato in base alle fasce scolastiche ed alle competenze attese da ragazzi di diversa età. Infine saranno presentati e discussi i primi

dati relativi alla standardizzazione e la relazione tra le diverse aree indagate (domande, problemi ed esercizi visuospatiali).

### R.43

#### Lo studio della Memoria di Lavoro Visuospatiala in casi di disturbo non-verbale (visuospatiala) dell'apprendimento

DOMENICO BASILE\*, IRENE C. MAMMARELLA^ E CESARE CORNOLDI^

\*Azienda USL 4 Prato; ^Dipartimento di Psicologia Generale, Padova  
dbasile@usl4.toscana.it

Vengono presentati alcuni casi di DANV, di età compresa fra i 9 e i 12 anni, diagnosticati in base alla prestazione scolastica e al profilo cognitivo-neuropsicologico. La somministrazione della scala BVS ha confermato come questi bambini presentino difficoltà diffuse di memoria di lavoro visuospatiala, ma come queste si possano ulteriormente articolare tenendo conto della distinzione fra processi passivi e attivi e componenti visive, spaziali-simultanee e spaziali-sequenziali.

### R.44

#### Un Training sperimentale per la memoria di lavoro visiva

SARA CAVIOLA, IRENE C. MAMMARELLA E CRISTINA TOSO

Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova  
alezzeia@tele2.it

L'obiettivo di questo lavoro è quello di valutare l'effetto di un training sperimentale sulla memoria di lavoro visiva in un caso di un disturbo dell'apprendimento non verbale.

Questa ricerca è iniziata con la progettazione e la realizzazione di un programma di trattamento specifico per la memoria di lavoro visiva. Il passo successivo è stato individuare un bambino con disturbo non verbale, avente una caduta specifica in tale componente di memoria.

Le ricerche condotte fino ad oggi indicano che i bambini con disturbo non verbale cadono in compiti visuospatiali e, in modo particolare, risulta critico il ruolo della memoria di lavoro visuospatiala (MLVS). Nel presente studio, la valutazione della MLVS è stata condotta attraverso la somministrazione della *batteria BVS per la memoria visuospatiala* (Mammarella, Toso, Pazzaglia e Cornoldi, 2008), che fa riferimento al modello di memoria di lavoro di Cornoldi e Vecchi (2003), oltre che alla distinzione tra compiti visivi, spaziali-sequenziali e spaziali-simultanei (Pazzaglia e Cornoldi, 1999). La batteria permette di verificare quali sono le difficoltà specifiche del bambino e consente quindi di proporre un training mirato che porti allo sviluppo ed al consolidamento delle strategie visuospatiali che nello specifico risultano carenti.

Il training riabilitativo prevede attività riguardanti la memoria di lavoro visiva, distinte in quattro tipologie di esercizi, per un totale di otto incontri: riconoscimento di

informazioni visive (tre incontri); ricordo di informazioni visive (tre incontri); everyday memory (un incontro); memoria attiva (un incontro).

Ciascun incontro – svolto con cadenza bisettimanale – è composto da circa dieci schede della durata complessiva di un'ora circa. Le schede sono state realizzate con l'obiettivo di favorire gli aspetti metacognitivi di conoscenza e uso di strategie: in ogni incontro, infatti, è previsto un momento di discussione in cui il soggetto viene stimolato a pensare alle strategie che ha messo in atto per lo svolgimento del compito o, se non riesce ad esplicitarle, formularne alcune che avrebbe potuto utilizzare. Inoltre per ogni compito sono stati forniti dei feedback specifici: per impegnare il bambino ad affrontare in maniera più adeguata le situazioni problematiche del compito richiesto risulta infatti utile implementare la capacità di operare su immagini tramite la verbalizzazione.

Infine per valutare gli effetti del training sono state nuovamente somministrate le prove della batteria BVS.

Mammarella I.C., Toso C., Pazzaglia F., & Cornoldi C. (2008), *Il test di Corsi e la Batteria BVS per la valutazione della memoria visuospatiale*, Trento, Erickson.

Pazzaglia F., Cornoldi C. (1999), *The role of distinct components of visuo-spatial working memory in the processing of text*, "Memory", 7(1), pp. 19-41.

Cornoldi C. & Vecchi T. (2003), *Visuospatial working memory and individual differences*, Hove, Psychology Press.

## R.45

### Abilità di percezione e memoria visiva nel disturbo dell'apprendimento non verbale

SARA LIBERTI, DORIANA GALDERISI,  
IRENE C. MAMMARELLA E FRANCESCA PAZZAGLIA  
*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*  
*sara.liberti@email.it*

Il presente lavoro ha inteso analizzare le prestazioni di bambini con difficoltà dell'apprendimento non verbale in compiti di percezione visiva e memoria di lavoro visuospatiale (MLVS). La ricerca si articola in due fasi: uno screening iniziale che ha lo scopo di individuare un gruppo di bambini che si caratterizza per le difficoltà che incontra nell'esecuzione di compiti che richiedono abilità spaziali e per buone prestazioni in compiti che richiedono abilità verbali ed un gruppo di controllo; una fase individuale in cui si ipotizza che il gruppo con difficoltà non-verbali presenti cadute in compiti di MLVS e in compiti di percezione visiva.

Allo screening iniziale hanno partecipato 480 bambini frequentanti la prima, seconda e terza media. Sono stati somministrate collettivamente due prove: una Prova di Significato Verbale e una Prova di Abilità Spaziale tratte dal PMA; inoltre, per ogni classe un insegnante ha compilato il Questionario Osservativo SVS. Dai 480 bambini, sono stati selezionati 21 bambini con difficoltà nell'area visuospatiale (DANV) e 21 bambini del gruppo di controllo appaiati al gruppo DANV per i punteggi alla scala verbale dell'SVS e alla prova di abilità verbale, nonché per età, genere, livello socioculturale.

Nella fase individuale, ai bambini del gruppo DANV e del gruppo Controllo sono stati somministrati individualmente: test di memoria visiva e di memoria spaziale in

formato simultaneo della batteria BVS; prove di riconoscimento percettivo immediato con stimoli tratti dalla batteria BVS e stimoli percettivi classici. I risultati hanno evidenziato cadute significative del gruppo DANV in una delle prove di memoria visiva ed in una di memoria spaziale della batteria BVS, nonché in tutti i test di riconoscimento percettivo immediato, rispetto al gruppo di controllo. L'analisi ha inoltre evidenziato una differenza significativa tra i due gruppi nella modalità di percezione dell'illusione del vaso di Rubin. Le cadute dei bambini con DANV in compiti di natura visiva e spaziale-simultanea vanno a sostegno dell'ipotesi che queste due tipologie di compiti sottendono processi differenti e che all'interno del gruppo DANV si possono trovare profili differenti di disturbo. Dai risultati emersi in questa ricerca le cadute di bambini con DANV sembrano confermare che i problemi di riconoscimento percettivo possano essere considerati alla base delle difficoltà di memoria di lavoro visuospatiale.

## R.46

### Decision making e pianificazione nei giovani adulti con ADHD

ROSARIA BIANCA LAMIA E ROSA ANGELA FABIO

*Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano  
rosaangela.fabio@unicatt.it*

Il Decision Making è un processo al termine del quale l'individuo esprime una preferenza tra almeno due alternative; è un'attività cognitiva complessa e la probabilità di mettere in atto la strategia decisionale migliore dipende dalla qualità di elaborazione delle informazioni. Gli adulti affetti da ADHD presentano difficoltà di concentrazione e attenzione, facile distraibilità e impulsività che si concretizzano in difficoltà di pianificazione e organizzazione di azioni complesse. La presente ricerca valuta se un deficit nelle funzioni esecutive e nei processi cognitivi possa portare questi soggetti all'assunzione di decisioni meno efficaci.

Campione: 24 ragazzi di V superiore (età 18/20) di cui 12 con punteggi ASRS superiore alla media e 12 di controllo pari per età, sesso e livello d'istruzione.

Tecniche di analisi: Analisi univariata della varianza di prove neuropsicologiche in cui è stata assunta come variabile indipendente i soggetti e come variabili dipendenti i parametri dei singoli test.

Risultati: al Gambling Task il punteggio ottenuto dal gruppo ADHD è inferiore [ $F(1, 22) = 16.82, p < 0.01$ ] mentre il tempo di esecuzione della prova non presenta differenze significative: [ $F(1, 22) = 0.17, p = 0.7$ ]. Il test di Hanoi evidenzia differenze significative nei punteggi [ $F(1, 22) = 23.78, p < 0.01$ ]. Nel test di Stroop della denominazione dei colori si è riscontrata una differenza significativa [ $F(1, 22) = 19.33, p < 0.01$ ] ma non nella parte della denominazione di coordinate spaziali [ $F(1, 22) = 7.77$ ]. I tests di memoria e riconoscimento visivo non evidenziano particolari differenze [ $F(1, 22) = 0.82, p = 0.37$ ] [ $F(1, 22) = 2.66, p = 0.11$ ].

Conclusioni: un deficit nelle funzioni esecutive e nei processi cognitivi può portare ad assumere decisioni meno efficaci o compiere scelte meno vantaggiose, infatti i soggetti ADHD hanno prestazioni inferiori nei compiti di DM, pianificazione strategica e attenzione selettiva in cui sono maggiormente coinvolti le Funzioni esecutive e i quindi i lobi frontali.

## R.47

## Criteria di valutazione da parte degli insegnanti delle strategie didattico-educative usate con alunni DDAI: uno studio pilota

IRENE FALORNI, VALENTINA GLORIA E LISA POLIDORI

AIDAI Toscana  
valegloria@libero.it

Il disturbo da deficit di attenzione-iperattività (DDAI) è caratterizzato da un marcato livello di disattenzione e da comportamenti che denotano iperattività e impulsività. Tra le difficoltà di “adattamento” che i bambini con DDAI incontrano vi sono comportamenti disfunzionali rispetto allo studio e all'apprendimento. Queste difficoltà scolastiche sembrano dovute ad un atteggiamento non funzionale verso le proprie capacità cognitive e a un metodo di studio (e di insegnamento) non efficaci.

La letteratura mostra che per questi studenti l'approccio metacognitivo finalizzato a sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quanto sta facendo risulta il più efficace. Tuttavia è possibile avere un'influenza didattica significativa e duratura sui bambini solo dopo aver instaurato con loro una “buona” relazione a cui si può arrivare con la comunicazione inter-umana (tecniche di Thomas Gordon). Inoltre, la possibilità di ottenere il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento (apprendimento cooperativo) promuove l'apprendimento scolastico e le abilità sociali anche con i bambini con DDAI.

In questa ricerca sono messe a confronto le 3 strategie didattico-educative (metacognizione, metodo Gordon, apprendimento cooperativo). Lo scopo di questo studio è di valutare attraverso il questionario QueSVED (Questionario di valutazione di Strategie Didattico-Educative) appositamente elaborato da AIDAI Toscana, come gli insegnanti percepiscono l'efficacia delle diverse strategie da utilizzare con gli alunni DDAI di tutte le età.

Il progetto prevede la somministrazione del questionario agli insegnanti di diversi ordini scolastici delle scuole di Pisa e della provincia di Livorno con l'obiettivo di raccogliere dati che verranno poi utilizzati per concludere la ricerca.

Andrich Miato S., Miato L. (2002), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson.

Barbani I., Sarzi Amadè A., Trubini C., Pinelli M. (2007), *Cooperative learning e disturbo da deficit di attenzione e iperattività*, “Disturbi di Attenzione e Iperattività”, vol. 3 n. 1, Trento, Erickson.

Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti.

Gordon T. (1997), *Genitori efficaci*, La Meridiana.

Perticone G. (2005), *Deficit dell'attenzione iperattività e impulsività. Linee guida per la conoscenza o l'intervento*, Milano, Armando Editore.

**R.48****Funzioni esecutive ed espressione scritta in bambini con caratteristiche DDAI**

ANNA GALLANI, MELANIE TOLOMEI, ANNA MARIA RE E CESARE CORNOLDI

*Dipartimento di Psicologia Generale, Padova  
annamaria.re@unipd.it*

Come è ormai noto in letteratura esiste una relazione tra il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività e i Disturbi dell'Apprendimento. Tuttavia solo pochi studi indagano gli aspetti dell'espressione scritta in bambini con DDAI. Il presente lavoro si è focalizzato sulle principali funzioni esecutive coinvolte nel processo di espressione scritta in bambini della scuola primaria con caratteristiche DDAI, DDAI + DSA e bambini di controllo. Sono state prese in considerazione la produzione di idee e la pianificazione. Entrambe le funzioni sono state studiate sia a livello neuropsicologico con prove specifiche, che nel processo di scrittura, attraverso prove create "ad hoc".

I dati mostrano una prestazione peggiore dei bambini con caratteristiche DDAI aggravate dalla presenza di difficoltà scolastiche (bambini con DDAI + DSA) sia nelle prove esecutive sia nelle prove di espressione scritta.

**R.49****Dislessia lieve e DSA con ADHD associata. Dubbi valutativi, conferme di vita**

ELISABETTA FRANCESCA GALUPPI

*Centro Pedagogico Symposium – Stradella (PV)  
elisa.galuppi@libero.it*

“Cosa c'è che non va? Non capisco ma continuo a vivere sensazioni di disorientamento: qualcosa non va”. Quando l'impossibilità di fare diagnosi perché l'attesa evolutiva è dovuta ma l'evidenza del reale propone affascinanti combinazioni fuori media, è opportuno fare interventi preventivi o è meglio l'attesa nel rispetto dei parametri valutativi condivisi? Nei casi in cui l'ascolto e l'osservazione dei bambini hanno dato risultati poco fruibili si è deciso di iniziare un percorso preventivo-compensativo a favore della promozione dell'autostima e della condivisione di intensi disagi. Lavorando sugli indicatori predittivi, l'evidenza di un'evoluzione fuori media e l'iniziale alternarsi di emozioni contrastanti poi sempre più vicine a sentimenti di frustrazione, rinuncia e mancanza di progettazione, sono stati definiti, nelle loro linee essenziali, percorsi d'intervento abilitativo e di sostegno all'autostima centrati sull'ascolto partecipato, l'utilizzo di strumenti compensativi e la personalizzazione del metodo informativo-didattico.

Due i casi scelti: una bambina in prima e un bambino in seconda Primaria.

Percorsi in atto presentati nella loro progressione evolutiva con immagini simboliche di momenti significativi sia come momenti di riflessione sia quali segnali precursori di svolte che hanno definito cambiamenti importanti.

## R.50

## Profili neuropsicologici di bambini con comorbidità fra ADHD e Disturbi Specifici dell'Apprendimento

AMANDA GRAZI<sup>^\*</sup>, DANIELA BRIZZOLARA<sup>^\*</sup>,  
 STEFANIA MILLEPIEDI\* E GABRIELE MASI\*  
<sup>^</sup>Università di Pisa; \*Irccs "Stella Maris", Pisa  
 amagr81@hotmail.com

Il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) è un disturbo frequente in età evolutiva ed è caratterizzato da problemi che riguardano sia la sfera comportamentale sia la sfera cognitiva con importanti coinvolgimenti anche a livello degli apprendimenti scolastici. Le ricerche mettono in evidenza che l'ADHD risulta frequentemente associato a Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) (Biederman, 2005; Mayes et al., 2000; Willcutt et al., 2000; Semrud-Clickeman et al., 1992), con percentuali variabili fra il 25-40% dei casi.

Scopo di questo studio è indagare il profilo neuropsicologico in vari domini cognitivi in bambini che abbiano ricevuto una diagnosi di ADHD o Dislessia (DE) o ADHD e disturbi di apprendimento al fine di verificare se esistono dei deficit cognitivi condivisi (in particolare di memoria di lavoro) in grado di spiegare l'elevata associazione fra le due problematiche e quali sono i disturbi di apprendimento più frequentemente associati all'ADHD (calcolo, scrittura o lettura).

I bambini selezionati, di età compresa tra 8-11 anni, vengono sottoposti a prove che valutano il funzionamento cognitivo generale, la lettura, la scrittura, la matematica, l'attenzione e la memoria di lavoro verbale e visuo-spaziale sia attiva che passiva.

Una migliore definizione delle caratteristiche cognitive dei soggetti che presentano le due problematiche associate potrebbe avere una ricaduta applicativa per individuare trattamenti riabilitativi mirati.

Biederman J. (2005), *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: a selective overview*, "Biological Psychiatry", 57, pp. 1215-1220.

Mayes S., Calhoun S.L., Crowell E.W. (2000), *Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders*, "Journal of Learning Disabilities", 33-5, pp. 417-424.

Willcutt E.G., Pennington B.F., & DeFries J.C. (2000), *A twin study of the etiology of the comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder*, "American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)", 96, pp. 296-301.

Semrud-Clickeman M., Biederman J., Sprich-Buckmister S., Lehman B.A., Faraone S.V., & Norman D. (1992), *Comorbidity between ADHD and LD: a review and report in a clinical referred sample*, "Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", 31, pp. 439-448.



## R.51

## Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività: cosa pensano gli educatori

OLIVIA MARANGHI, SARA PEZZICA E LUCIA BIGOZZI

*Università degli Studi di Firenze, AIDAI Toscana  
omaranghi@yahoo.com*

Il presente lavoro si propone di analizzare l'idea che gli educatori possiedono dei bambini con Disturbo dell'Attenzione/Iperattività e di valutare se tali educatori considerino l'attenzione e l'intelligenza costrutti "statici" o "incrementali". Le rappresentazioni hanno una funzione rilevante nell'interpretazione della realtà e nella costruzione delle relazioni sociali (Jodelet, 1989). Conoscere le rappresentazioni che gli educatori possiedono riguardo al Disturbo dell'Attenzione/Iperattività può essere utile per la costruzione di una relazione educativa più funzionale. L'idea che gli educatori hanno del disturbo dipende anche dalle loro concezioni sull'intelligenza e sull'attenzione: "statica" (intelligenza fissa) e "incrementale" (intelligenza flessibile) (Dweck e Leggett, 1988). Le persone con teorie statiche dell'intelligenza tendono a sottovalutare il ruolo dell'impegno sul piano cognitivo, hanno scarsa capacità di ragionamento logico e strategico e sul piano affettivo presentano scarsa motivazione, bassa autostima. In generale tendono a ricercare obiettivi di "prestazione" piuttosto che obiettivi di "apprendimento". Risulta pertanto interessante conoscere l'opinione degli educatori rispetto alla possibilità di modificare sia l'intelligenza che l'attenzione, per prevedere se orienteranno il loro intervento verso obiettivi di padronanza (*mastery-oriented*), favorendo nei ragazzi la convinzione di riuscire attraverso l'impegno e l'apprendimento a realizzare un Sé sufficientemente forte (Dweck, 2000). Hanno partecipato alla ricerca 124 educatori che svolgono un servizio di sostegno socio-educativo scolastico ed extra-scolastico per minori con disabilità e disagio sociale. Sono stati somministrati: il questionario *Psicopatologia dell'Età Evolutiva e Rappresentazione Sociale* (PEERS) (Caracciolo et al., 2006) e la *Scala delle teorie dell'Intelligenza e dell'Attenzione*, adattate da *Scheda sul sé per gli adulti* (Dweck, 2000). Il primo indaga le rappresentazioni che gli educatori possiedono di bambini con DDAI, mentre le scale rilevano quanto il campione consideri l'intelligenza e l'attenzione come entità immutabili o qualità dinamiche che possono essere incrementate. I risultati hanno evidenziato come gli educatori abbiano riconosciuto nei bambini DDAI, oltre che i sintomi primari di disattenzione, iperattività e impulsività, anche le complicità secondarie, dimostrando così di possedere una conoscenza sicuramente corretta ed anche piuttosto approfondita del disturbo. Sono emerse differenze statisticamente significative tra le caratteristiche associate dagli educatori al bambino con DDAI e alcune variabili del campione (contesto lavorativo e precedenti esperienze lavorative). I risultati hanno anche dimostrato che gli educatori sono orientati verso una teoria incrementale dell'attenzione e dell'intelligenza.

Caracciolo S., Pezzica S., Minervini I., Perticone G. (2006), *Psicopatologia dell'età evolutiva: la rappresentazione sociale degli insegnanti*, "Difficoltà di Apprendimento", 12, 2, pp. 231-242.

Dweck C.S., Leggett E.L. (1988), *A social-cognitive approach to motivation and personality*, "Psychological Review", 95, pp. 256-273.

Dweck C.S. (2000), *Teorie del sé, Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, a cura di A. Moè, Trento, Erikson.

Jodelet D. (1989), *Rappresentazione sociale: Fenomeni, concetto e teoria*, in S. Moscovici (a cura di), *Psicologia sociale*, Roma, Borla, pp. 336-357.

Pianta R.C., (1999), *La relazione bambino-insegnante: Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina.

## R.52

### Dislessia e ADHD. Risultati di un caso di trattamento logopedico integrato a intervento farmacologico

ALBERTO NORI

Alghero

albertonori@libero.it

Il lavoro mostra i risultati del trattamento logopedico svolto con un bambino con diagnosi di ADHD e Dislessia. Vengono illustrati i dati della valutazione iniziale, svolta nelle condizioni senza farmaco, e a seguito della sua somministrazione (metilfenidato); successivamente vengono mostrati i punteggi relativi delle valutazioni, svolte nelle medesime condizioni, dopo un periodo in cui si è eseguito l'intervento logopedico. Per la valutazione si sono utilizzate le prove di lettura MT e la Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia. I risultati della prima valutazione mostrano una grossa differenza tra quella effettuata a seguito della somministrazione del farmaco e quella senza, dati questi dalla riduzione delle componenti impulsive, iperattive e dell'inattenzione. I risultati della valutazione effettuata dopo un periodo in cui si è svolto il trattamento logopedico mostrano un miglioramento delle prestazioni, la differenza tra i punteggi delle due condizioni si è ridotto, con sviluppo delle capacità di concentrazione. Tali dati mostrano l'importanza del trattamento logopedico integrato a quello farmacologico al fine di sviluppare le abilità di lettura ed evitare nei bambini con ADHD e dislessia (circa il 2% della popolazione) il rifiuto scolastico e il relativo abbandono (circa il 25% più alto rispetto alla popolazione normale).

## R.53

### Le ricadute relazionali di un lavoro svolto in classe con un bambino con problematiche di comportamento

PAOLA SCANNAVINI, CECILIA TOSELLI, DANIELA FONTANA E FABIO CELI

Direzione Didattica di Cavezzo (MO), Università di Parma e ASL1 di Massa e Carrara

lupa92@libero.it

Spesso l'inserimento in classe di bambini con disturbi esternalizzati crea difficoltà che vanno molto oltre i problemi di attenzione e comportamento, e coinvolgono in modo pesante le emozioni degli insegnanti e dei bambini e le loro relazioni reciproche. Il presente lavoro si è svolto per un anno scolastico con un bambino con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e Disturbo Oppositivo Provocatorio. La gravità della patologia aveva prodotto nella maestra proprio questi effetti negativi di carattere emotivo relazionale. Il lavoro ha preso l'avvio dalla condivisione di un obiettivo positivo definibile come "esegue le richieste comportamentali" ed è proseguito, attraverso numerose analisi funzionali, con l'*insight* della necessità di sottolineare in modo affettivo e caldo i

comportamenti positivi che, sebbene rari, erano presenti, ma oscurati dai comportamenti negativi. Abbiamo lavorato su questo anche attraverso un lavoro sistematico sulla motivazione del bambino che, ovviamente in forma simbolico-metaforica, ha potuto costruire, nel corso dell'anno, case fatte con mattoncini che gli venivano assegnati quando eseguiva le richieste: le case sono poi diventate una città e la città ha avuto un suo sindaco, che inviava lettere e videomessaggi per congratularsi con il bambino restituendogli quella centralità di cui aveva bisogno. È importante notare che questa centralità non è andata in conflitto con l'integrazione: attraverso un gioco cooperativo attento e continuo i compagni hanno partecipato a questo sistema motivazionale e condiviso le soddisfazioni che ne derivavano, mentre il bambino *focus* dell'intervento ha sempre di più mostrato di apprezzare, e poi desiderare e infine incentivare in ogni modo questa condivisione. I risultati quantitativi mostrano un significativo incremento delle richieste eseguite durante il lavoro rispetto ai dati di *baseline*, mentre i risultati qualitativi evidenziano in modo persino emozionante più che un miglioramento un cambiamento radicale della relazione tra il bambino e la sua maestra che in passato tendeva a interpretare i comportamenti negativi dell'allievo come segno della sua aggressività, mentre oggi li legge nel loro significato di tristezza e di sofferenza.

## R.54

### Il trattamento FONO-LESSI.Co per le difficoltà di lettura e ortografia: studio su caso singolo

SILVIA BALDI, MAURIZIA MELLA, SIMONA MONTAGNANI E DAVIDE TUFARELLI

IRCCS San Raffaele  
maurizia.mella@sanraffaele.it

Tale lavoro nasce dai risultati di uno studio precedente (Baldi et al. 2007) sull'efficacia di un metodo di trattamento lessicale in bambini con DSA. I bambini del campione di tale studio miglioravano notevolmente sia nelle abilità di lettura che nelle abilità ortografiche. Alla fine del trattamento permanevano però errori di tipo fonologico. L'obiettivo del presente studio è quello di descrivere l'intervento riabilitativo integrato "FONO-LESSI.Co" in una bambina con DSA. Il trattamento "FONO-LESSI.Co" prevede un'iniziale intervento mirato a stimolare la via diretta di decodifica e un seconda fase di trattamento di tipo fonologico-ortografico e di tipo cognitivo-comportamentale. La bambina F.P., di 8 anni, frequentante la 3 elementare, ha eseguito una valutazione neuropsicologica completa prima del trattamento da cui è emersa la diagnosi Dislessia e Disortografia Evolutiva. F.P. ha quindi iniziato il trattamento riabilitativo con una modalità di intervento integrato "FONO-LESSI.Co" della durata complessiva di 6 mesi. Sono state proposte a F.P. delle prove di valutazione delle competenze di lettura e ortografiche (Sartori, Job, Tressoldi, 1995; Cornoldi e Tressoldi, 2000; Angelelli et al., 2008) a fine e inizio di ogni fase. Dai dati emerge che il trattamento FONO-LESSI.CO risulta complessivamente efficace. La prima fase di trattamento, di tipo lessicale, si è rivelata efficace sia per il miglioramento dell'efficienza della procedura diretta (lessicale), sia per il miglioramento della procedura indiretta (sub-lessicale o fonologica). La seconda fase di trattamento, focalizzata più specificatamente sulla pro-

cedura fonologica, si è rivelata efficace soprattutto in termini di miglioramento della correttezza sia di decodifica che ortografica.

Angelelli P., Notarnicola A., Costabile D., Marinelli C.V., Zoccolotti P., Luzzatti C. (2008), *DDO, Diagnosi dei Disturbi Ortografici in Età Evolutiva*, Trento, Erickson.

Baldi S., Nunzi M., Mella M., Marcone M., Tufarelli D. (2007), *Effetti di un trattamento di tipo lessicale sulle abilità di lettura e di ortografia in bambini con DSA*, XIV Congresso Nazionale AIRIPA, Belluno.

Cornoldi C., Tressoldi P. (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Cornoldi C., Colpo G. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare – 2*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Sartori G., Job R., Tressoldi P. (1995), *Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

## R.55

### Modificazione delle difficoltà visuo spaziali a seguito di un training di potenziamento

E. BATTAGLIA,<sup>\*,°</sup> C. CORNOLDI<sup>°</sup>, I.C. MAMMARELLA<sup>°</sup>,  
F. GIOVANNONI<sup>\*\*</sup> E L. BERTOLO<sup>\*</sup>

<sup>°</sup>Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova; <sup>\*</sup>AUSL 1 Massa e Carrara, Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento – zona Lunigiana; <sup>\*\*</sup>UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it; laura.bertolo@libero.it

Verranno presentati i risultati di uno studio a campione su 250 bambini, dai 6 ai 10 anni, valutati nell'area visuospatiale degli apprendimenti. La ricerca, effettuata nell'ambito di un progetto per l'identificazione ed un potenziamento specifico delle difficoltà di apprendimento, ha coinvolto i 250 bambini appartenenti al quinquennio della Scuola Primaria. La metodologia utilizzata ha previsto uno screening in entrata, con strumenti standardizzati (Prove MT, ACMT, Prova di relazioni spaziali del PMA, Questionario Osservativo SVS), un laboratorio di potenziamento scolastico visuospatiale, uno screening in uscita. Verranno illustrati i risultati dello studio.

## R.56

### Il precision teaching nella riabilitazione della disgrafia: descrizione del metodo e analisi di due casi sperimentali

FEDERICA BERARDO<sup>^</sup>, FRANCESCA CAVALLINI<sup>\*</sup>, SARA ANDOLFI E SILVIA PERINI<sup>\*</sup>

<sup>^</sup>Centro di Apprendimento Tice; <sup>\*</sup>Facoltà di Psicologia Università di Parma  
ticedisala@virgilio.it

Diversi studi sottolineano come i bambini disgrafici esibiscano difficoltà nei processi di ordine superiore necessari, per esempio, per comporre temi. Se le risorse attentive sono concentrate sulla formazione delle lettere non possono essere dedicate alla pianificazione del pensiero e alla generazione di testi. Partendo dai riscontri sperimentali sull'applicazione del Precision Teaching che dimostrano come la frequenza delle abilità

componenti permetta di acquisire più rapidamente le abilità composte, l'ipotesi, che la ricerca si propone di verificare, fa riferimento alla promozione della padronanza nella scrittura mediante il raggiungimento della fluenza negli elementi di base. L'intervento, che coinvolge 2 bambini con diagnosi di disgrafia, individualizzato, è mirato a rendere automatica e veloce la scrittura dei singoli caratteri per passare, una volta raggiunti i criteri di fluenza, alla produzione autonoma di frasi e testi. La metodologia PT è stata applicata in tutte le fasi del training, altre valutazioni riguardano la standard celeration chart come strumento decision making. L'intervento ha coinvolto 2 soggetti con diagnosi di disgrafia, di 9 e 10 anni. L'intervento ha avuto una durata di 5 mesi, con una frequenza di circa due volte alla settimana per un'ora. Il disegno sperimentale è stato programmato e condotto secondo un piano sperimentale a soggetto singolo con interruzione del trattamento (ABABA) per ognuno dei partecipanti. Analisi più generali, riguardanti la frequenza media necessaria per trasferire le abilità componenti alle composte, hanno invece coinvolto entrambi i soggetti. I progressi degli allievi sono monitorati mediante la Standard Celeration Chart, creata da Odgen Lindsley.

Binder C. (1996), *Behavioral Fluency: Evolution of a New Paradigm*, "The Behavior Analyst", 2, pp. 163-97.

## R.57

### Valutare la formazione di schemi mentali. Indicazioni per la diagnosi ed il trattamento in disturbi dell'apprendimento

VALERIA BIASI\*, LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA\* E PAOLO BONAIUTO\*\*

\*Università degli Studi "Roma Tre"; \*\* Università degli Studi "La Sapienza"  
 valeria.biasi@romascuola.net

Le immagini incongruenti, che cioè contraddicono schemi mentali, vengono enfatizzate nell'osservazione univoca (visione chiara e distinta). Inoltre, se accompagnate da colorazioni "allarmanti e seriose", producono sovraccarico di conflitto con conseguente difesa percettiva e sottostima dell'entità delle anomalie. Se l'immagine è invece accompagnata da colorazioni "rassicuranti e giocose", si ottiene una riduzione di conflittualità con accettazione e sovrastima dell'anomalia originaria (Bonaiuto, Biasi & Giannini, 2008).

A partecipanti d'ambo i generi, ripartiti per fasce d'età, sono state presentate tavole grafiche comprendenti immagini congruenti o incongruenti. Ognuna è stata valutata individualmente secondo profili semantici dicotomici quali "regolare", "normale" *versus* "irregolare", "strano", ecc.; e mediante scale di comparazione. Ciò ha consentito di testare la progressiva formazione di schemi mentali (casa, veicoli, schema corporeo, ecc.); anche nel confronto con soggetti con disabilità di apprendimento. Quando gli schemi mentali sono sufficientemente consolidati, i partecipanti riescono a rilevare e segnalare le anomalie (casa pendente, fisionomia corporea alterata, ecc.) e presentano i normali fenomeni di enfaticizzazione e risalto, o di difesa in funzione del colore. Chi non ha ancora sviluppato adeguati schemi, o si difende dal sovraccarico di conflitto, non individua e/o sottovaluta le medesime anomalie. Le distinzioni permettono migliori interventi sia didattici sia di *training* terapeutico.

## R.58

## Trattamento integrato in un caso di DSA: strategie di cambiamento comportamentale e trattamento abilitativo

E. CASTAGNA\*, F. GIOVANNONI\*\* E L. BERTOLO\*

*\*AUSL 1 Massa e Carrara, Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento; \*\*UFSMIA zona Lunigiana  
elisa.castagna2@virgilio.it; laura.bertolo@libero.it*

Verranno illustrati i risultati quantitativi e qualitativi di uno studio che si è proposto di verificare gli effetti di due modalità di trattamento sui comportamenti disadattivi di una bambina di terza elementare con diagnosi di DSA all'interno del contesto scolastico, valutando anche il mantenimento dei cambiamenti nel corso del tempo. L'osservazione, condotta con un disegno ABACA, si concentra su tre macrocategorie comportamentali. Utilizzando la norma di campionamento focale e la registrazione continua, i moduli comportamentali sono stati misurati attraverso il parametro della frequenza nelle fasi:

- baseline: registrazione comportamenti-target prima dell'attivazione dell'intervento;
- trattamento comportamentale: attivazione token economy di classe;
- ritiro trattamento: valutazione degli effetti del trattamento comportamentale, seguito da due sessioni di follow up a distanza di 3 e 5 mesi;
- trattamento ambulatoriale: introduzione di strumenti compensativi e dispensativi specifici per i disturbi d'apprendimento;
- ritiro trattamento: verifica del cambiamento comportamentale dopo la fine dell'intervento.

## R.59

## Velocità e accuratezza nella scrittura: definizione degli obiettivi di fluenza nella formazione e nel collegamento dei caratteri in corsivo

FRANCESCA CAVALLINI, ROBERTO CATTIVELLI E SILVIA PERINI

*Università degli Studi di Parma Facoltà di Psicologia, Centro Tice  
francesca.cavallini@unipr.it*

Il focus dell'attenzione rispetto alla scrittura è passato dall'aspetto puramente meccanico della produzione di segni grafici, al processo cognitivo implicato nella pianificazione, generazione e revisione di testi. Il Precision Teaching è una metodologia che aiuta gli studenti a raggiungere la fluenza negli aspetti meccanici della scrittura. La ricerca sperimentale si propone di verificare gli obiettivi di frequenza che ogni singolo comportamento implicato nella scrittura deve possedere per garantire l'acquisizione dell'apprendimento successivo. Lo studio ha coinvolto 4 soggetti con difficoltà di scrittura. Le valutazioni iniziali hanno evidenziato difficoltà nella formazione, nella legatura e nel ritmo di scrittura. Il disegno sperimentale è stato pianificato e condotto secondo un disegno sperimentale a soggetto singolo, altre analisi sono state effettuate invece su i soggetti come gruppo. I risultati (analizzati mediante grafici e statistica) evidenziano il raggiungimento degli obiettivi di fluenza e il trasferimento di questa abilità nel processo di scrittura. A livello di gruppo le analisi confermano 90 caratteri al minuto come il

livello minimo di frequenza per garantire generalizzazione. L'introduzione della frequenza come parametro principale di stima della padronanza costituisce un *nuovo paradigma*, inteso come cambiamento sia nella valutazione della difficoltà sia nelle metodologie utilizzate per contrastarla.

Binder C. (1996). *Behavioral Fluency: Evolution of a New Paradigm*, "The Behavior Analyst", 2, pp. 163-97.

## R.60

### Il software "Sviluppare l'intelligenza emotiva": usabilità, gradevolezza e primi dati empirici

ANTONELLA D'AMICO E TIZIANA DE CARO

Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Palermo  
adamico@unipa.it

Il software "Sviluppare l'intelligenza emotiva" (D'Amico e De Caro, 2008), è il primo strumento multimediale composto da un modulo di *assessment* ed un percorso di *training* sui quattro "rami" dell'Intelligenza Emotiva (IE), definiti nel modello di Mayer e Salovey (1997) quali: percezione, comprensione, uso e gestione delle emozioni.

Nel presente studio-pilota viene riportata la prima esperienza di utilizzo del modulo di *assessment* del software.

In un'unica sessione individuale, 74 studenti delle tre classi di scuola secondaria di primo grado hanno compilato, assistiti da uno sperimentatore, la prova e un breve questionario. Il modulo di *assessment* è composto da una totale di 27 item che esplorano le dimensioni di: Percezione (volti, paesaggi, brani musicali, 9 item); Uso (6 item); Comprensione (trasformazione e miscela di stati emotivi, 6 item) e Gestione (intrapersonale e interpersonale, 6 item). Il questionario aggiuntivo chiedeva ai soggetti di esprimere su scala Likert a 5 livelli (da "per niente" a "moltissimo") la difficoltà percepita per ogni item e la gradevolezza complessiva dello strumento. I dati sono stati analizzati al fine di rilevare sia i livelli di difficoltà di ciascun item o ramo nelle tre fasce scolastiche, che le caratteristiche di usabilità dello strumento.

Nel gruppo totale di studenti si sono ottenute percentuali di risposte corrette differenziate nei diversi rami dell'IE, in particolare: Percezione,  $M=77$ ,  $DS=14$ ; Uso,  $M=59$ ,  $DS=14$ ; Comprensione,  $M=57$ ,  $DS=24$ ; Gestione,  $M=57$ ,  $DS=20$ . I punteggi ottenuti non differiscono significativamente nelle tre fasce scolastiche.

L'indice medio di gradevolezza complessivo dello strumento si colloca tra "abbastanza" e "molto" ( $M=3,58$ ,  $DS=0,96$ ), mentre l'indice medio di difficoltà complessivo, tra "per niente" e "poco" ( $M=1,28$ ,  $DS=0,28$ ) e presenta per le diverse aree i seguenti valori: Percezione,  $M=1,21$ ,  $DS=0,17$ ; Uso,  $M=1,39$ ,  $DS=0,29$ ; Comprensione,  $M=1,30$ ,  $DS=0,28$ ; Gestione,  $M=1,24$ ,  $DS=0,28$ . Non emergono differenze significative di età nelle valutazioni di difficoltà o gradevolezza sia complessivamente che per i singoli rami.

Il modulo di *assessment* considerato sembra possedere complessivamente buone caratteristiche di usabilità, come risulta dal livello medio-elevato di gradevolezza e dal basso o nullo livello di difficoltà percepita dagli studenti nel complesso e per singola a-

rea. Ulteriori rilevazioni, attualmente in corso, consentiranno di apprezzare eventuali relazioni tra i livelli di IE valutati con lo strumento ed il rendimento scolastico dei partecipanti.

D'Amico A., De Caro T. (2008), *Sviluppare l'intelligenza emotiva*, Trento, Erickson Software.

Mayer J.D., Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?*, in P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York, Basic Books, pp. 3-31.

## R.61

### Intervento precoce sulle difficoltà di apprendimento con progresso DSL: analisi di un caso

CHIARA DE CANDIA E CRISTINA FOGLIA

AREP Onlus, Villorba (TV)  
cristinafoglia@libero.it

La letteratura recente evidenzia con sempre maggiore forza il legame tra disturbi di linguaggio in età prescolare e disturbi dell'apprendimento in età scolare. Alla luce di questi dati sono state proposte diverse esperienze di screening prescolare ed interventi di potenziamento, i quali sembrano fornire risultati incoraggianti. Queste esperienze, unite ad una maggiore formazione degli insegnanti sul tema, permettono una presa in carico sempre più precoce del bambino a rischio per DSA, spesso con buoni risultati.

F. giunge al Centro a gennaio della I<sup>a</sup> elementare su iniziativa della famiglia, appoggiata dalle insegnanti, per difficoltà generalizzate negli apprendimenti.

*Metodo:* Studio su caso singolo (ABA).

*Partecipanti:* F. bambino del primo ciclo delle elementari.

È stata effettuata una valutazione neuropsicologica che evidenzia difficoltà linguistiche a livello recettivo-espressivo e marcato ritardo degli apprendimenti di lettura, scrittura e calcolo. Per stimare le abilità cognitive sono state somministrate le matrici di Raven colore, per la memoria verbale il Digit Span, per le abilità linguistiche alcune prove dalla BVN, per i prerequisiti CMF, PRCR-2 e VMI.

Viene tempestivamente intrapreso un percorso di intervento logopedico centrato sulle competenze di codifica e decodifica, a partire dai prerequisiti linguistici. I materiali per le attività carta matita sono stati per lo più creati ad hoc per il bambino, spesso prendendo spunto da attività di tipo ludico-enigmistico. Al lavoro a tavolino è stato affiancata l'attività al computer con software didattico specifico.

I risultati dell'intervento a fine seconda elementare evidenziano un'evoluzione positiva a livello di competenze strumentali, ma soprattutto in relazione agli aspetti emotivo-motivazionali.

Bisiacchi et al. (2005), *BVN 5-11*, Trento, Erickson.

Marotta et al. (2004), *CMF*, Trento, Erickson.

Raven (1991), *Matrici progressive*, Firenze, OS.

Beery Keith E., *Visual - Motor Integration*, traduzione e studio italiano a cura di Cristina Preda.

Cornoldi et al., *PRCR-2*, Firenze, OS.

Andrich e Miato, *Letture di base 1, 2, 3 CD-ROM*, Trento, Erickson.



Angiporti (2002), *I fonemi dall'ombra alla luce*, Torino, Omega.

Crip (2003), *Giocchi-Amo, vol 1 e 3*, Trento, Erickson.

Ferraboschi e Meini (1995), *Recupero in Ortografia CD-ROM*, Trento, Erickson.

Perrotta e Brignola (2000), *Giocare con le parole*, Trento, Erickson.

## R.62

### Come si può “misurare” l’efficacia di un trattamento?

ANGELA IANNITTI, MARTA VETTORE E LUCIA MICHELETTO

Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento – Padova  
angelaianmitti@yahoo.it

Si presentano metodologia e risultati ottenuti nei due anni di attività del *Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento*, convenzionato con l’Università degli Studi di Padova e gestito dal Gruppo Edimar.

Le aree di *intervento* sono: lettura, scrittura, calcolo e comprensione del testo. Le attività pomeridiane di potenziamento educativo hanno coinvolto circa *50 bambini* di scuola primaria e secondaria di primo grado, che hanno frequentato il Centro due volte a settimana (per ogni incontro: 45 min. di attività specifica individuale e 45 min. di sostegno scolastico a piccoli gruppi).

A partire dalla considerazione che un intervento è efficace se ottiene un miglioramento superiore a quello previsto dall’evoluzione naturale delle abilità esaminate, facendo riferimento alla letteratura e alle linee guida più recenti (Consensus Conference, 2007; Tressoldi, Vio 2007), si sono stabiliti sia *indici quantitativi* che *qualitativi* relativi alla percezione di competenza dei singoli.

## R.63

### Verifica dell’efficacia di un programma di trattamento riabilitativo e metacognitivo per le difficoltà di apprendimento e uso degli strumenti dispensativi e compensativi nel contesto scolastico

F. LAZZARIN, P. CINGUINO, M. MURINEDDU, V. DUCA, G. ARTIZZU, R. BONNI, I. CHIESI, M. FIOZZO, V. GUARIENTO, S. MAGNONI, S. PANIZZA, A. SAMMACICCIO E S. VAROTTO

Cooperativa Akras – Servizio CRESCO, Padova  
federalazzarin@akrascoop.org

Lo scopo di questo studio è di evidenziare l’efficacia del trattamento ambulatoriale per i disturbi specifici dell’apprendimento. Il campione clinico è composto da 100 bambini/e e ragazzi/e, d’età compresa tra i 6 anni e i 15 anni, frequentanti il Servizio Cresco – Centro Ricreativo Educativo di Sostegno alle Difficoltà Scolastiche. Una parte del campione presenta una diagnosi di disturbo specifico o difficoltà di apprendimento scolastico e seguono settimanalmente cicli di trattamento riabilitativo. I training sono rivolti a potenziare le seguenti aree: la lettura strumentale, con l’utilizzo del software WI-Nabc 5.0 (Tressoldi 2005), il software Dislessia e Trattamento Sublessicale (Cazzaniga et al, 2006); la scrittura strumentale, con l’utilizzo del volume il Corsivo dalla A alla Z

(Blason L., Boren M., Bravar L. & Zoia S.), il calcolo matematico, con i volumi Intelligenza Numerica (Lucangeli et al, 2003) ed altri software didattici. L'attività riabilitativa si svolge presso il Centro con incontri bisettimanali, della durata di 30 minuti ciascuno, per un totale complessivo di 4 ore mensili, per cicli di 3-6 mesi. I bambini sono inseriti inoltre nel programma "Cresco", che li vede impegnati nello svolgimento dei compiti scolastici e in attività di potenziamento metacognitivo, in piccolo gruppo (4-5) seguito da uno psicologo-educatore, due volte a settimana per 2 ore ad incontro. Vengono presentati i risultati ottenuti dal programma di riabilitazione e potenziamento metacognitivo, analizzando le prestazioni dei soggetti alle seguenti prove: negli apprendimenti specifici (*MT lettura*, velocità e correttezza, di Cornoldi et al 1995; *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella Scuola dell'Obbligo*" Tressoldi P., Cornoldi C., 1991 *prassie della scrittura*, numero grafemi e BVN- Bisiacchi, Cendron, Gugliotta, Tressoldi, Vio, 2005 *dettato incalzante, numero parole scritte correttamente*; Prove di Base AC-MT, di Cornoldi et al, 2003) e nelle prove (Amos 8-15 anni: *Questionario di Attribuzione e Questionario sull'approccio di studio*, di Cornoldi et al 2005, *Valutazione del cambiamento e uso degli strumenti compensativi dispensativi: insegnati, genitori, bambinile e ragazzinile*).

## R.64

### Valutazione di efficacia di un training specifico per il disturbo di lettura monitorato a distanza

ANGELA PAIANO

*Servizio Disturbi dell'apprendimento-Università degli Studi di Padova*  
angela.paiano@libero.it

Questo lavoro si propone di dimostrare l'efficacia di un training specifico, in un caso di disturbo di lettura, effettuato in ambito domiciliare con il monitoraggio costante di un esperto (tramite mail e contatti telefonici).

Le prove oggettive utilizzate per misurare il cambiamento dell'abilità di decodifica sono:

- lettura di brano MT per la scuola elementare (Cornoldi e Colpo, 1998);
- lettura di parole e non parole della Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (Sartori e coll., 1995).

Le diverse prove sono state somministrate ad una bambina di 9 anni in tre momenti dell'anno: fine anno scolastico (maggio 2007), inizio anno scolastico (ottobre 2007) e a distanza di 7 mesi dallo stesso.

Nella valutazione finale si sono osservati cambiamenti rilevanti nell'abilità di lettura, in particolare si sono evidenziati gli effetti positivi di un training condotto con costanza in ambito domiciliare.

## R.65

## Effetti di un trattamento per il potenziamento lessicale e la correttezza ortografica sulla velocità di lettura in un ragazzo adolescente

CAMILLA PAZZAGLI

Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze  
giacotos@tin.it; lbigozzi@unifi.it

Uno dei modelli della lettura e della scrittura più accreditati è il modello a due vie di Coltheart e collaboratori (1993; 2001). Esso ipotizza l'utilizzo di due strategie diverse alla base del riconoscimento e della produzione della parola scritta: la via sublessicale o indiretta in cui l'elaborazione avviene attraverso la conversione grafema-fonema e la via lessicale o diretta in cui la parola viene riconosciuta ricorrendo alla sua rappresentazione fonologica, ortografica e semantica immagazzinata nella memoria a lungo termine; proprio l'utilizzo della via diretta, secondo questo modello, consente l'automatizzazione dei processi di lettura e scrittura. L'espansione qualitativa e quantitativa del vocabolario gioca perciò un ruolo fondamentale nella correttezza ortografica e nella velocità di lettura. Il presente lavoro si è proposto di verificare l'efficacia sulla correttezza ortografica e sulla velocità di lettura del trattamento *Lessico e Ortografia* (Boschi, Bigozzi, Falaschi, 1999), già validato su soggetti normali e disortografici (Bigozzi et al., 2007), su un adolescente con diagnosi di grave dislessia e disortografia. Questo trattamento è costruito sulla base del Modello Multidimensionale di Rappresentazione del Lessico (MRL) di Boschi, Aprile e Scibetta (1992) che prevede che l'espansione lessicale avvenga seguendo alcune regolarità processuali che si modificano nel corso dello sviluppo: inizialmente prevalgono modalità più ingenuie (tautologia, vincoli grafo-fonemici, effetti consecutivi, valore d'immagine, frequenza d'uso-significato dominante), successivamente si sviluppano modalità più complesse (sinonimie, antinomie, categorizzazione, funzionalizzazioni) e la capacità di utilizzare il contesto.

Metodo-Partecipanti: un ragazzo di 16 anni con diagnosi di grave dislessia effettuata dal Asl della sua città quando frequentava la classe IV elementare, con certificazione di handicap (L.104/1992) rinnovata annualmente. Prima e dopo il trattamento sono state somministrate la *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva* (Sartori, Job e Tressoldi, 1995) e una prova di scrittura spontanea. La somministrazione del trattamento *Lessico e ortografia* si è svolta con incontri bisettimanali di circa 45 minuti ciascuno e ha avuto una durata di 14 mesi. L'incremento nella velocità della lettura e nella correttezza ortografica sono stati significativi (es. lettura parole della batteria citata 283 secondi pre-test 117 secondi post-test, cioè da 17,7 d.s. a 4,3 d.s. – scrittura di parole omofone da 9 errori a 1 errore). È stata potenziata la via semantica che ha permesso una codifica profonda e ha reso disponibile un maggior numero di parole da utilizzare nei compiti di lettura e scrittura. I risultati ottenuti in questo primo lavoro incoraggiano a intraprendere ulteriori studi sull'efficacia del trattamento per i soggetti dislessici.

Bigozzi L., De Bernart D., Falaschi E. (2007), *Uno studio sull'efficacia di un intervento di potenziamento lessicale-ortografico sul trattamento del disturbo di apprendimento dell'ortografia*, "Di. Pav.", 18, pp. 31-52.

Boschi L., Aprile L., Scibetta I. (a cura di) (1992), *Le parole e la mente*, Firenze, Giunti.

Boschi F., Bigozzi L., Falaschi E. (1999), *Lessico e ortografia*, Trento, Erikson.

Coltheart M., Curtis B., Atkins B., Haller M. (1993), *Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed-processing approaches*, "Psychological Review", 100, pp. 586-608.

Coltheart M., Rasile K., Perry C., Langdon R., Ziegler J. (2001), *DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*, "Psychological Review", 108, pp. 204-256.

## R.66

### Gruppi di Riabilitazione Informatica per Bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento

LETIZIA PIREDDA\*, LUCILLA MUSATTI<sup>^</sup>, LAVINIA FANELLI\* E NAUSICA RANUCCI\*

\*Dipartimento Scienze Neurologiche, Psichiatriche e Riabilitative dell'Età Evolutiva

Università di Roma "La Sapienza"; <sup>^</sup> A.I.D.

lpiredda@alice.it

Nella riabilitazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) è possibile operare scelte diverse per contenuto, per strumenti utilizzati o per contesto, privilegiando di volta in volta il versante neuropsicologico o il versante relazionale, strumenti tradizionali o strumenti tecnologici, contesti individuali o contesti di gruppo. In particolare negli ultimi anni si sono verificati due cambiamenti significativi: l'uso del computer si è imposto come strumento compensativo e vicariante nel percorso riabilitativo dei bambini con DSA; si è sviluppata una riflessione sul fatto che il contesto individuale non sempre riesce a coprire tutte le valenze terapeutiche.

Verranno proposte alcune linee di un modello riabilitativo neuropsicologico su base informatica, per gruppi di bambini DSA di età compresa tra gli 8 e i 14 anni, con 10 incontri a cadenza settimanale, o con formula intensiva nei periodi extra scolastici.

I principi basilari di questo modello riabilitativo sono:

- Convergenza tra modello patogenetico e modello riabilitativo: l'intervento riabilitativo deve porsi obiettivi mirati in base ai nodi evolutivi che caratterizzano il disturbo specifico di apprendimento nelle diverse fasce di età (modello delle funzioni emergenti)
- L'intervento riabilitativo deve poter integrare l'uso del computer con le sue specificità, con un'impostazione neuropsicologica della riabilitazione basata sulla scomposizione molecolare dei compiti e sulla conoscenza della dinamica che si stabilisce nei processi di lettura e scrittura tra competenze di alto e basso livello.
- Il contesto di gruppo favorisce, in quanto spazio multiplo, un apprendimento in interazione, in competizione/confronto, e in collaborazione con altri bambini; la dinamica che si stabilisce all'interno del gruppo consente di combinare e di bilanciare le difficoltà e le potenzialità di ciascuno, e soprattutto permette una visibilità che né la terapia individuale, né il gruppo classe consentono.

Verranno presentati e discussi i primi dati qualitativi risultanti dall'applicazione di questo modello d'intervento.

Berninger V.W. (1999), *Coordinating transcription and text generation in working memory during composition: automatic and constructive processes*, "Learning Disability Quarterly", 22, pp. 99-112.

Capozzi F., Musatti L., Piemontese M.E., Saponaro A., e Tiraboschi M.T. (1994), *Revisione linguistica dei racconti*, in A.M. Cortese (a cura di), *La cornacchia ladra: racconti di facile lettura*, Napoli, Tecnodid.

Di Fidio P. (2005), *Le tecnologie informatiche nel trattamento della dislessia evolutiva*, "Dislessia", 2 (3), pp. 317-335.

Levi G., Penge R. (1990), *Il bambino con DSA e il computer*, Atti del VII Incontro Pediatrico, Ostia Lido, pp. 55-64.

*Handbook of writing research* (2006), a cura di C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald, Guilford Press.

Piredda L., Penge R., Miraglia D., Freda F. e Bartolomeo S. (2002), *Difficoltà di costruzione di un testo scritto nei bambini con disturbo Specifico di Apprendimento*. "Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza", 69, pp. 369-379.

Piredda L., Penge R. (2007), *Riabilitazione neuropsicologica delle difficoltà di scrittura nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento*. "Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza", 74, pp. 87-98.

Piredda L., Musatti L. (2007), *Gruppi di Riabilitazione Informatica per bambini con DSA*, "Dislessia", 4, n. 3.

## R.67

### Modello sperimentale di valutazione e di intervento riabilitativo per le difficoltà specifiche di apprendimento: gruppi di lettura nella componente velocità e di scrittura

E. RAMANZINI, C. RIGON, M. BUSSINELLO E L. PIGOZZI

*Centro Medico Cc, Santi Don Calabria*  
*elisabetta.ramanzini@centrodoncalabria.it*

Il progetto riabilitativo Sul Disturbo della Lettura nella componente velocità è un training specifico rivolto a bambini già seguiti in precedenza con ancora tempi e parametri di rapidità inferiori alle aspettative. Il gruppo era costituito da 4 bambini di età compresa tra gli 8 e i 10 anni in due incontri settimanali della durata di 1,5 ore ciascuno per un totale di 28 sedute.

Al termine del trattamento trimestrale ad ogni bambino è stata riproposta la valutazione iniziale con incontri di monitoraggio a distanza di un mese.

Nel progetto riabilitativo riguardante la Scrittura è stato svolto un training di recupero sulle abilità ortografiche con un gruppo di bambini tra gli 8 e gli 11 anni già seguiti con logopedia individuale ma con bassi punteggi nelle prove di dettato, narrazione.

Sono stati eseguiti 15 incontri a cadenza settimanale e incontri di monitoraggio mensile. A conclusione del trattamento i bambini sono stati sottoposti ad una fase di re-test.

## R.68

### La valutazione delle abilità pragmatiche di linguaggio in campioni clinici

INGRID SANTORO E MARIA LUISA LORUSSO

*I.R.C.C.S. E. Medea, La Nostra Famiglia, Bosisio Parini (LC),*  
*Servizio di Psicologia Cognitiva e dei Disturbi di Apprendimento*  
*i.santoro@libero.it*

Le competenze linguistiche di tipo pragmatico si riferiscono alla capacità di comunicare efficacemente, tenendo cioè conto del contesto, della situazione comunicativa e delle conoscenze dell'interlocutore (Bishop, 1997). La Batteria A.P.L.-Medea (Abilità

Pragmatiche di Linguaggio, Lorusso, in pubblicazione) è uno strumento messo a punto allo scopo di indagare come le abilità pragmatiche del linguaggio si sviluppino e progrediscano nelle diverse fasce d'età, e di disporre inoltre di prove standardizzate per la valutazione clinica di tali abilità in età evolutiva. A completamento della batteria è stato poi sviluppato un programma per la riabilitazione delle aree pragmatiche del linguaggio che, in base ai risultati alle prove del test, appaiono più deboli ("Parliamone!!! Un percorso per le abilità pragmatiche" Lorusso, Santoro, Mazzotta, in pubblicazione).

La Batteria A.P.L.-Medea è stata somministrata a due gruppi di bambini suddivisi in base alla diagnosi clinica: Disturbo Generalizzato dello Sviluppo (DGS) e Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), la cui valutazione delle competenze pragmatiche potrebbe concorrere all'inquadramento e alla diagnosi differenziale. Per ciascun bambino sono stati selezionati, all'interno del campione normativo, due soggetti di riferimento: uno appaiato per età cronologica e uno appaiato per età mentale; sono state quindi effettuate analisi confrontando la prestazione dei bambini della popolazione clinica con quella di bambini di pari età cronologica e di assimilabile livello di sviluppo cognitivo. A titolo esplorativo, l'A.P.L.-Medea è stata inoltre somministrata ad un piccolo gruppo di bambini con diagnosi di Disturbo Misto dell'Apprendimento (DAM).

Dalle analisi effettuate, si osserva che, in alcuni casi, sono risultati più discriminativi i confronti compiuti con soggetti di controllo di pari età cronologica, mentre in altri casi, quelli con soggetti di pari età mentale. La variabile più sensibile nel discriminare i bambini con DGS, rispetto al campione normativo, nell'appaiamento per età cronologica, è quella relativa alla comprensione del significato implicito di brevi storielle. Per i DSL, invece, la variabile più sensibile nel differenziare il gruppo clinico da quello di controllo, sia appaiati per età cronologica che per età mentale, è quella relativa alla comprensione del significato assunto da particolari espressioni nell'interazione sociale. L'analisi discriminante dei risultati alle prove della batteria APL per i soggetti DGS e DSL consente di differenziare con discreta precisione i bambini appartenenti ai due gruppi. Da un punto di vista qualitativo, si sono osservate alcune variabili discriminative anche per i soggetti DAM, nell'appaiamento con bambini di controllo per età cronologica. In conclusione l'A.P.L.-Medea può essere proposto come uno strumento che fornisca una valutazione quantitativa delle competenze pragmatiche, ad integrazione della valutazione delle abilità linguistiche di base in età evolutiva.

Bishop D.V.M. (1997), *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*, Hove, Psychology Press.

Lorusso M.L. (in pubblicazione), *A.P.L.-Medea. Abilità pragmatiche nel linguaggio*. Firenze, Giunti-Organizzazioni Speciali.

Lorusso M.L., Santoro I., Mazzotta T. (in pubblicazione). *Parliamone!!! Un percorso per le abilità pragmatiche*, Firenze, Giunti-Organizzazioni Speciali.

## R.69

## Insegnamento Reciproco ed Internalizzazione. Uno studio condotto con alunni di IV elementare

CHRISTIAN TARCHI

Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze  
christian.tarchi@gmail.com

Questa ricerca si è proposta di condurre un'analisi quantitativa e qualitativa del processo di internalizzazione delle funzioni mentali superiori all'interno di un programma di istruzione metacognitiva alla lettura, l'*Insegnamento Reciproco* (Palincsar & Brown, 1984). Gli interrogativi di ricerca riguardavano: la valutazione dell'efficacia del programma nel migliorare la comprensione del testo e nello stimolare l'internalizzazione di un atteggiamento metacognitivo, la definizione del ruolo svolto dal *dialogo interno* e dai processi interpsicologici nell'internalizzazione. 10 bambini di IV elementare con difficoltà di comprensione del testo hanno partecipato ad un training di *Insegnamento Reciproco*. La loro prestazione pre- e post-trattamento è stata valutata tramite le Prove di Lettura MT (Cornoldi & Colpo, 1998) e le Prove di Metacomprendimento (Pazzaglia, De Beni & Cristante, 1994) e confrontata con la prestazione del resto delle rispettive classi. Per ciascun incontro, gli interventi sono stati audioregistrati e codificati secondo lo schema di Smith (1991). Il programma si dimostra efficace per difficoltà lievi di comprensione, stimolando in tali alunni un atteggiamento metacognitivo alla comprensione. L'analisi qualitativa delle discussioni evidenzia le componenti interpsicologiche che maggiormente favoriscono l'internalizzazione. Oltre a evidenziare i punti critici per un'implementazione corretta dell'*Insegnamento Reciproco*, questa ricerca contribuisce alla letteratura sulla comprensione del testo esplorando le proprietà che favoriscono il processo di internalizzazione.

Cornoldi C. & Colpo G. (1998), *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare – 2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Hacker D.J. & Tenet A. (2002), *Implementing Reciprocal Teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications*, "Journal of Educational Psychology", 94 (4), pp. 699-718.

Palincsar A.S. (1986), *The role of dialogue in providing scaffolded instruction*, "Educational Psychologist", 21 (1 & 2), pp. 73-98.

Palincsar A. S., & Brown A.L. (1984), *Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, "Cognition and Instruction", 1 (2), pp. 117-175.

Pazzaglia F., De Beni R. & Cristante F. (1994), *Prova di metacomprendimento – Valutazione dell'abilità strategica, della sensibilità al testo e dell'attività di controllo implicate nella comprensione della lettura*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Smith W. (1991), *Constructing meaning from text: an analysis of ninth-grade reader responses*, "Journal of Educational Research", 84 (5), pp. 263-271.

Vygotskij L. S. (1962), *Thought and Language*, Chichago, The MIT Press (trad. it. a cura di A. Massucco Costa, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1966).

Vygotskij L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press (trad. it. a cura di C. Ranchetti, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987).

Wertsch J. V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press.

Yuill N. & Oakhill J.V. (1991), *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*, Cambridge, Cambridge University Press.

## R.70

## Reti di supporto sociale per l'insegnante di sostegno

OTTAVIA ALBANESE, ROBERTA CORCELLA, CATERINA FIORILLI, PIERA GABOLA E FEDERICO ZORZI

*Università Milano Bicocca  
ottavia.albanese@umimib.it*

In una ricerca recente (Albanese et al., 2006) con insegnanti di scuola elementare è emersa una significativa relazione tra la condizione di esaurimento emotivo nella professione di insegnante e la ricerca di supporto sociale, interno ed esterno alla scuola, di fronte alle situazioni problematiche. In particolare, gli insegnanti con un'alta disaffezione al lavoro, ritiro dalle relazioni e disinvestimento professionale cercano sostegno, in caso di difficoltà, nella rete sociale esterna al sistema scolastico. Negli ultimi tempi un'attenzione particolare è stata rivolta alla percezione di autoefficacia dell'insegnante e alla facilità di accesso alle risorse scolastiche come fattori di protezione dal rischio burnout (Betoret, 2006). L'accessibilità alle risorse offerte dall'ambiente può aumentare il benessere: insegnanti che percepiscono un alto grado di supporto sociale hanno migliore salute fisica e mentale (Burke, Greenglass e Schwarzer, 1996).

Obiettivo principale della ricerca è di analizzare i fattori di rischio (in termini di esaurimento professionale e di disaffezione al lavoro) e di protezione (in termini di soddisfazione personale e sostegno sociale) della professione insegnante. A tale scopo si intendono confrontare due diverse situazioni professionali: l'insegnante di sostegno e quello curricolare. Ci chiediamo se gli insegnanti di sostegno che svolgono una particolare funzione di aiuto costituiscano una popolazione più a rischio rispetto agli insegnanti curricolari.

108 insegnanti di scuola elementare di cui N=26 insegnanti di sostegno e N=82 insegnanti curricolari. Il gruppo di insegnanti di sostegno è composto prevalentemente da precari (80%) appartenenti alla classe d'età 31-40 anni, con un numero di anni di servizio inferiore a 5. Sono stati impiegati il Maslach Burnout Inventory – MBI (Maslach, 1981) nella versione italiana standardizzata di Sirigatti e Stefanile (1992); il Questionario sul Sostegno Sociale – QSS e il Questionario sulla Competenza Emotiva – QCE nella versione italiana tradotta da Albanese et al. (2006). Le analisi preliminari hanno messo in luce significative differenze tra i due sotto-gruppi di insegnanti. Gli insegnanti di sostegno hanno un livello di esaurimento emotivo significativamente superiore al gruppo di insegnanti curricolari ( $t=471$ ,  $p<.000$ ); inoltre presentano una più bassa realizzazione professionale ( $t=922$ ,  $p<.040$ ). Per quanto riguarda la ricerca di sostegno sociale nelle situazioni complesse gli insegnanti di sostegno mostrano l'assenza di risorse (nessun sostegno=24%) mentre gli insegnanti curricolari si rivolgono con maggior frequenza alle risorse interne alla scuola (collega=35%; dirigente=11%). Infine le 16 fonti di sostegno indicate dagli insegnanti sono state ricodificate in 4 categorie di supporto sociale (scolastico, extrascolastico, nessuno, altro). Il test ANOVA rileva una significativa prevalenza per la rete di sostegno scolastico da parte degli insegnanti curricolari ( $F=3.53$ ,  $p<.050$ ) e la tendenza a non richiedere sostegno nelle situazioni di difficoltà per gli insegnanti di sostegno.

Albanese O., Doudin P.-A., Farina E., Fiorilli C., Strepparava M.G. (2006), *Rischi e risorse nella professione insegnante*, in Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere. Contributi dalla psicologia positiva*, Milano, Franco Angeli, pp. 73-89.



Betoret F.D. (2006), *Stressor, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain*, "Education Psychology", 26, pp. 519-539.

Burke R.J., Greenglass E.R. e Schwarzer R. (1996), *Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences*, "Anxiety, Stress and Coping: An International Journal", 9, pp. 261-275.

Maslach C., Jackson S.E. (1981), *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

Sirigatti S., Stefanile C. (1992), *Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI*, "Bollettino di Psicologia Applicata", 202, pp. 3-12.

## R.71

### Progetto di valutazione delle abilità di studio "Motivati non si nasce ma si diventa"

JENNY AMBRUOSO\*, FRANCESCA COLELLA\*° e ALESSANDRA NOTARNICOLA°

°Dipartimento di Psicologia. Università degli Studi di Bari

\*A.I.E.P. Associazione Italiana di Evoluzione Personale, Bari  
francycol81@inwind.it

Il numero crescente di insuccessi scolastici, testimoniati da fenomeni di abbandono, dispersione scolastica, cambi di studio, scarse prestazioni e insoddisfazione personale sono determinati da problematiche di tipo cognitivo, da inadeguata conoscenza e uso di strategie di studio, da deficit nei processi di controllo metacognitivo, da scarsa motivazione e stili attributivi disfunzionali (Moè, De Beni, 2002).

In virtù di tale scenario, in seguito alla richiesta di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Bari, è stato effettuato un progetto articolato in tre fasi:

1. Lo screening delle abilità e della motivazione allo studio di studenti delle classi prime e seconde: sono state valutate diverse componenti implicate nelle abilità di studio, attraverso la somministrazione di prove tratte dalla Batteria AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2005), in 99 studenti.
2. La promozione di una riflessione metacognitiva sui profili individuali ottenuti, attraverso incontri di formazione-informazione tra insegnanti e responsabili del progetto.
3. La pianificazione di un intervento da svolgersi all'inizio del prossimo anno scolastico, attraverso training riabilitativi e di potenziamento di modalità autoregolate di studio, che implicano il coinvolgimento sia degli studenti sia degli insegnanti.

Vengono riportate, nello specifico, le fasi del progetto, la metodologia di intervento e i risultati ottenuti dalle analisi quantitative e qualitative dei dati raccolti.

Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C. (2005), *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erikson.

Moè A., De Beni R. (2002), *Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna*, "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 6 (1), pp. 7-37.

Cornoldi C., Gruppo MT, De Beni R., (2001), *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erikson.

**R.72****L'importanza della fase di assessment nella riduzione di comportamenti disfunzionali in un alunno con diagnosi di disturbo di personalità**

IELENA BARBIANI, CHIARA TRUBINI E FABIO CELI

*Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma  
barbiani.ielena@alice.it*

Individuare obiettivi specifici e significativi è fondamentale nella progettazione di interventi psicoeducativi. Tuttavia è un'operazione che spesso si rivela difficoltosa a causa della complessità del contesto scolastico. Si vuole quindi sottolineare il ruolo chiave che la fase di assessment (osservazione sistematica e analisi funzionale del comportamento) ha nella progettazione di un intervento a scuola. Obiettivo dello studio è verificare l'efficacia di un training cognitivo-comportamentale, preceduto da una lunga e accurata fase di assessment, nel ridurre alcuni comportamenti disfunzionali di un bambino di terza elementare con una diagnosi di disturbo di personalità. In un'ottica cooperativa l'intervento è stato esteso a tutta la classe.

I risultati a seguito del training mostrano una significativa diminuzione del comportamento problematico "fare versi stereotipati con la voce" e un maggiore coinvolgimento del bambino durante le lezioni. Effetti positivi si sono osservati nelle relazioni con i compagni. Coinvolgere gli insegnanti in tutte le fasi di un intervento psicoeducativo, dall'assessment iniziale all'analisi dei risultati, favorisce l'osservazione anche di minimi progressi degli alunni e i processi di ristrutturazione cognitiva ed è alla base del successo dell'intervento.

Celi F. e Fontana D. (2007), *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*, Milano, McGraw-Hill.

**R.73****Auto-Monitoraggio della Performance (SMP) in bambini della scuola primaria**

MARGHERITA BONFATTI SABBIONI, GIOVANNI NICHELINI E MARINA PINELLI

*Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma  
marghebs@yahoo.it*

Molti autori considerano l'automonitoraggio il principale componente dell'autoregolazione (Harris, 1986; Maag, Reid e Di Gangi, 1993). L'automonitoraggio è un processo che prevede due passi: innanzitutto il soggetto deve auto-valutare se il comportamento target si è verificato o meno, e poi successivamente auto-registrare alcune dimensioni del comportamento target (Nelson e Hayes, 1981). In letteratura vengono descritte due procedure di automonitoraggio: l'automonitoraggio dell'attenzione o SMA (Hallahan e Sapon, 1983) e l'automonitoraggio della performance o SMP (Harris, Graham, Reid, McElroy e Hamby, 1994). In generale, l'automonitoraggio non produce nuovi comportamenti, ma promuove il cambiamento esercitando un'influenza su quei comportamenti che fanno già parte del repertorio dell'individuo, fenomeno questo, definito *reattività*. In ambito scolastico l'automonitoraggio viene utilizzato per incre-

mentare l'accuratezza, la produttività e il comportamento on-task. La ricerca ha come obiettivo quello di indagare gli effetti di SMP sulla prestazione accademica (accuratezza e produttività), sul comportamento on-task e sullo stile attributivo di dodici alunni di una classe seconda della scuola primaria composta da 6 maschi e 6 femmine. Il trattamento è stato condotto in aula durante le ore curricolari di matematica per una durata di 21 giorni. Ad ogni studente è stato chiesto di esercitarsi su appositi fogli di lavoro contenenti operazioni di somma, sottrazione e tabelline e di eseguire quanti più esercizi possibile all'interno di un'unità di tempo prestabilita (5 minuti). Alla fine di ogni sessione di lavoro, gli alunni dovevano auto-correggere i risultati contando il numero di esercizi completati in totale (produttività) e il numero di esercizi sia corretti che sbagliati (accuratezza) e riportare i dati ottenuti su un grafico. Dall'analisi dei dati eseguita con il Test di Wilcoxon sono risultate differenze significative tra il pre e il post test rispetto alla produttività ( $Z=-3,061$ ;  $p<.05$ ), l'accuratezza ( $Z=-3,063$ ;  $p<.05$ ), il comportamento on-task ( $Z= -3,059$ ;  $p<.05$ ) e lo stile attributivo per le scale dell'impegno riguardo al successo, scala SI ( $Z=-2,870$ ;  $p<.05$ ) e riguardo l'insuccesso, scala II ( $Z=-2,943$ ;  $p<.05$ ). Dai risultati è emerso che grazie a SMP tutti gli alunni hanno aumentato il tempo trascorso sul compito e migliorato la performance, sia in termini di aumento di accuratezza che di produttività. Inoltre, si evidenzia come SMP abbia prodotto un cambiamento nelle attribuzioni degli alunni aumentando il peso esercitato dall'impegno personale nei confronti di successi o insuccessi nel rendimento scolastico. L'auto-monitoraggio è stato efficace rispetto agli obiettivi prefissati e utile per investire gli alunni di maggiore responsabilità e senso di padronanza.

Hallahan D. e Sapon R. (1983), *Self-monitoring of attention with learning disabled children*, "Journal of Learning Disabilities", 16, pp. 616-620.

Harris K. (1986), *Self-monitoring of attentional behavior vs. self-monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children*, "Journal of Applied Behavior Analysis", 19, pp. 417-423.

Harris K., Graham S., Reid R., McElroy K. e Hamby R. (1994), *Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison*, "Learning Disability Quarterly", 17, pp. 121-139.

Maag J.W., Reid R. e Di Gangi S.A. (1993), *Differential effects of self-monitoring attention, accuracy and productivity*, "Journal of Applied Behaviour Analysis", 26, pp. 329-344.

Nelson R.O., e Hayes S.C. (1981), *Theoretical explanation for reactivity in self-monitoring*, "Behavior Modification", 5, pp. 3-14.

## R.74

### Percezioni e credenze dei preadolescenti sull'utilità dello psicologo scolastico

ALESSANDRA CAGNIN E DONATELLA BENETTI

Studio di Psicologia Fiesso D'Artico, Venezia  
studiosicologiagagnin@yahoo.it

In questo lavoro viene presentato un progetto che ha coinvolto circa 800 ragazzi della scuola secondaria di primo livello del territorio veneziano.

Gli alunni sono stati intervistati tramite un questionario con domande a scelta multipla circa l'utilità di avere uno psicologo a scuola. Sono state raccolte e descritte le loro percezioni e credenze sulla figura professionale dello psicologo e sono stati indicati i temi che i ragazzi hanno ritenuto maggiormente di loro interesse e che avrebbero voluto affrontare con l'esperto.

Dalla compilazione del questionario venivano ricavati tre simpatici profili che sarebbero serviti per avviare una discussione in classe. Il questionario è stato somministrato anche alla fine dell'esperienza dello sportello scolastico. Verranno qui descritti i cambiamenti nel modo di valutare l'utilità del servizio da parte dei ragazzi.

## R.75

### La comprensione del concetto di valutazione alla scuola superiore di primo e secondo grado

MANUELA CANTOIA

*Gruppo Master (II livello) "Interventi psicologici nella scuola"*  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
*manuela.cantoia@unicatt.it*

La comprensione del concetto di valutazione è stata indagata in un campione di circa 400 studenti attraverso la somministrazione di uno strumento che esplora il concetto di valutazione sia in un'accezione ampia che nell'esperienza scolastica.

Agli studenti è stato consegnato un fascicoletto di tre pagine da compilare seguendo l'ordine di presentazione. Ogni consegna attiva codici e strutture differenti. La prima pagina propone la richiesta di tre sinonimi del verbo "valutare", si chiede poi di disegnare un simbolo per rappresentare il concetto di valutazione e infine di compilare una tabella nella quale mettere in relazione i referenti della valutazione con le rispettive modalità e situazioni. Nel secondo foglio viene chiesto di raccontare in poche righe una esperienza di valutazione significativa nelle attività extrascolastiche, a scuola, in famiglia e in un ambito a scelta. Nell'ultima pagina gli studenti devono definire le caratteristiche di una valutazione costruttiva attraverso quattro scelte multiple da motivare.

I dati, attualmente in lavorazione, indicano una concezione globale della valutazione che richiama sia la valenza negativa che quella positiva, è riferita sia al comportamento che alla persona ed è vissuta in più ambiti, non unicamente nel contesto scolastico.

## R.76

### Lo screening nelle scuole come costruzione di un percorso condiviso tra operatori, insegnanti e genitori

SARA CIAPPONI E ALESSANDRA NATALE

*Coop. Sociale Metamorfofi*  
*coopmetamorfofi@yahoo.it*

La possibilità di effettuare una valutazione precoce (ultimo anno della scuola materna e primo anno della scuola elementare) delle difficoltà scolastiche, permette a tutti i

soggetti coinvolti (insegnanti, alunni e genitori) di affrontare il percorso di valutazione e presa in carico prima che queste difficoltà creino un ciclo di non comprensione tra gli adulti, di perdita dell'autostima nei bambini e una sfiducia di tutti i membri nelle possibilità di cambiamento. La scelta di attivare un percorso di screening che coinvolga tutti e tre gli attori (insegnanti, genitori e alunni) fin dalle prime fasi di lavoro nella scuola vuole aprire ad una maggiore responsabilizzazione degli adulti, riducendo il rischio di un rifiuto della diagnosi e del percorso che deve essere intrapreso, allo stesso tempo proponendo agli insegnanti coinvolti dei possibili strumenti di lettura della realtà della classe e degli interventi che si possono attivare. La sperimentazione di questo modello ha coinvolto 160 bambini tra i 5 e i 6 anni, appartenenti ad un unico comprensorio di Milano. Il lavoro di screening ha richiesto tre momenti di interventi in classe (con l'utilizzo dei disegni della figura umana e della casa, delle Matrici Progressive Colore e del PRCR-2), due riunioni con gli insegnanti (una iniziale e una finale) e un ciclo di colloqui di approfondimento con i genitori dei bambini che presentavano qualche elemento di disagio (da uno a tre a seconda della necessità). Il lavoro ha evidenziato circa il 20% di bambini che presentavano qualche forma di difficoltà scolastica e ha permesso di distinguere le difficoltà dovute a una qualche forma di disturbo dell'apprendimento dal disagio scolastico come forma sintomatica di difficoltà relazionali, permettendo una presa in carico maggiormente rispondente ai bisogni dei bambini. La collaborazione con un'associazione di volontariato che si occupa di aiuto scolastico e di prevenzione del disagio vuole essere alla base della creazione di un sistema integrato di presa in carico che non limiti la collaborazione con la scuola alla sola fase di valutazione ma che permetta di seguire le famiglie e gli insegnanti nel corso dei successivi anni scolastici.

## R.77

### Laboratorio linguistico alla scuola primaria: uno studio su 442 soggetti

E. CINQUANTA\*, F. GIOVANNONI\*\* E L. BERTOLO\*

*AUSL 1 Massa e Carrara, Progetto Leonardo;*

*\*Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento – zona Lunigiana; \*\*UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it; laura.bertolo@libero.it*

Verranno presentati i risultati di uno screening su un campione di 442 bambini, dai 6 agli 11 anni, valutati nell'area linguistica degli apprendimenti, frequentanti l'intero ciclo della Scuola Primaria. La ricerca, effettuata nell'ambito di un progetto per l'identificazione e il potenziamento precoce delle difficoltà di apprendimento, è stata svolta nell'Anno scolastico 2007/8, coinvolgendo l'intero ciclo della Scuola Primaria. La metodologia utilizzata ha visto la proposta di screening in entrata, con strumenti standardizzati, un potenziamento dell'area linguistica, lo screening in uscita. Gli strumenti utilizzati per valutare l'area linguistica sono stati: prove MT di rapidità, accuratezza e comprensione di lettura, check-list per la scrittura. La seconda somministrazione delle prove MT, nel mese di maggio, evidenzia risultati incoraggianti sull'efficacia della rilevazione e del potenziamento precoci.

## R.78

## E-learning e Web 2.0 a scuola? Proposte per una gestione del sapere co-costruito, allargato e condiviso, a favore del recupero e del sostegno degli apprendimenti in soggetti in difficoltà

EMANUELA CREN E FRANCESCA ZANON

Università degli Studi di Trieste  
 emanuela.cren@scfor.units.it

Lo studio si pone come progetto pilota longitudinale tra i diversi ordini di scuola dell'obbligo. Lo scopo è costruire una nuova cultura formativa nei docenti, volta all'uso diversificato e funzionale di nuovi Learning Management System (Web 2.0) e dei recenti orientamenti dell'e-learning (Downes, 2007). Si tratta di far sperimentare un modello strategico di gestione delle difficoltà e delle soluzioni didattico operative: avvalendosi della Rete e di Tools funzionali alla comunicazione ed alla co-costruzione di materiali, ottengo percorsi frutto della mediazione di competenze, conoscenze, abilità e di *produzioni* metodologico-didattiche derivate anche da apprendimento informale (Masie, 2007). Implementabilità ed adattabilità alle diversità, diventano punto di forza. Il docente è parte di una comunità di colleghi e di strutture (Costruttivismo Socioculturale) dove il sapere si concretizza nella spirale crescente di possibilità di indagine e feedback informali/formali, strutturati e tarati sul bisogno (Ianes, 2007).

Usando un LMS tarato sul bisogno, docenti di classe comune e di sostegno condividono pratiche e saperi per riorganizzare il concetto di *fare scuola* (KCA, Rosemberg, 2005).

Risultati attesi: costruzione di nuovi modelli di organizzazione oraria e gestione del tempo scolastico; produzione di strumenti e strategie testabili in classi diverse con feedback tra i docenti coinvolti; costruzione di cultura formativa orientata alla co-costruzione mediata del sapere ed alla sua divulgazione.

Discussione: analizzare l'evoluzione del concetto di fattibilità in contesto scolastico, finalizzato ad una più efficace ed efficiente gestione delle RU e dei saperi professionali, mutuati da una gestione intergrata di LMS e dalla co-costruzione e condivisione di saperi formali e non, a favore della diffusione di prassi operative adeguate al recupero, sostegno ed integrazione degli studenti.

- Albanese O., Migliorini P., Pietrocola G. (2000), *Apprendimento e nuove strategie educative*, Milano, Unicopli.
- Bellagente M. (2006), *E-learning e creazione della conoscenza. Una metodologia per progettare a distanza*, Milano, Franco Angeli.
- Boam R., Sparrow P. (2000), *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Civelli F., Manara D. (2002), *Lavorare con le competenze: riconoscerle, gestirle, valorizzarle*, Milano, Guerini e Associati.
- Cross J. (2007), *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Masie E. (2005), *Learning. Rants, Raves and Reflection*, Pfeiffer.
- Pavone M. (2006), *Il Portfolio per l'alunno disabile. Uno strumento di valutazione autentica e orientativa*, Trento, Erickson.

## R.79

**Uno strumento per la valutazione delle competenze educative dei genitori.  
Prima fase di taratura**

FRANCESCA CUZZOCREA  
*Università degli Studi di Messina*  
*fcuzzocrea@unime.it*

La crescente diffusione di programmi di parent training rivolti a genitori che, per svariate ragioni, vivono in maniera problematica la relazione educativa con i figli, sottolinea l'esigenza, sia in ambito clinico che di ricerca, di realizzare strumenti che permettano una sempre maggiore e più accurata valutazione delle diverse dimensioni del parenting. In particolare, il nostro obiettivo di studio si è rivolto alla valutazione della capacità di utilizzo delle contingenze nella gestione della disciplina. Questa scelta è stata motivata da diverse ragioni; innanzitutto perchè, tranne rare eccezioni (Straus e Fauchier, 2007), gli strumenti di valutazione del parenting si concentrano prevalentemente su aspetti generali, senza fornire specifici indicatori comportamentali relativi a situazioni interattive genitori-bambino. Riteniamo inoltre che la valutazione di questo aspetto della relazione genitori-figli possa rivelarsi di estrema utilità in molte situazioni familiari cliniche, quali ad esempio, la presenza di figli con disabilità o con specifici disturbi della condotta, o per la progettazione di interventi di prevenzione in presenza di particolari condizioni di rischio, individuali o dell'intero nucleo familiare. Abbiamo ritenuto utile progettare uno strumento che fosse al contempo breve e di facile utilizzo, e che rispondesse alla nostra esigenza di valutare in fase di assessment le conoscenze e le modalità d'uso dei principali metodi di gestione delle contingenze da parte di genitori di bambini dai 3 ai 12 anni con problemi comportamentali o per varie ragioni considerati a rischio. Nella strutturazione di un parent training comportamentale, e in particolare quello da noi più frequentemente utilizzato (Larcan e coll., 2008), che si basa principalmente sull'insegnamento di tecniche di gestione delle contingenze, è infatti di fondamentale importanza disporre di una base-line di tali conoscenze e competenze sia ai fini della progettazione di un intervento mirato, sia per la successiva valutazione dell'efficacia dell'intervento e per la misurazione del mantenimento degli effetti (Larcan, Cuzzocrea, 2006). L'obiettivo principale di questo lavoro è stato quindi di verificare l'attendibilità, la validità e soprattutto la sensibilità dello strumento ideato per la valutazione della competenza educativa dei genitori (QVCE), con preciso riferimento al modello educativo comportamentale. In questa prima fase di taratura dello strumento, il questionario è stato somministrato a 180 genitori, divisi in 3 gruppi: genitori italiani; genitori italiani con un figlio disabile; genitori stranieri. I risultati ottenuti hanno confermato la sensibilità dello strumento e in gran parte anche la sua validità ed affidabilità. Lo strumento ha le potenzialità per rivelarsi estremamente adatto per la valutazione delle competenze educative comportamentali, ma per migliorarne il grado di attendibilità sarà necessario effettuare alcune correzioni, legate non tanto alla struttura generale del questionario, ma principalmente nella revisione di due item che non si correlano agli altri in modo significativo.

Larcan R., Cuzzocrea F. (2006), *Misurare e valutare il cambiamento*, Roma, Aracne Editrice.  
Larcan R., Oliva P., Sorrenti L. (2008), *Interventi psicologici sulla famiglia*, Padova, Piccin.

Straus M.A., Fauchier A. (2007), *Manual for the Dimensions of Discipline Inventory*, Durham (NH), Family Research Laboratory, University of New Hampshire.

## R.80

### Rapporti tra concezioni dell'apprendimento, autoregolazione nello studio e rendimento scolastico

GIULIA DE MARCHI, ELENA DE TOMASI,  
ENRICO GATTI E ALESSANDRO ANTONIETTI

*Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione (SPAEE) – Università Cattolica di Milano*  
*dm.giulia@gmail.com*

Alla luce delle teorie che sostengono l'esistenza di legami tra concezioni dell'apprendimento e metacognizione (Perez-Tello, 2005), tra metacognizione e rendimento scolastico (De Beni e Moè, 1997; Moè e De Beni, 2000) e tra autoregolazione e successo accademico (Shunk e Zimmermann, 1998), si sono studiati i nessi presenti tra concezione d'apprendimento, metacognizione, autoregolazione cognitiva e rendimento scolastico applicando una serie di strumenti self-report a un campione di studenti della seconda classe di una scuola secondaria di primo grado di Milano.

Per rilevare le concezioni dell'apprendimento è stato fatto compilare il QAPCOL (Questionnaire About the Popular Concepts Of Learning; Perez et al., 2005) e due strumenti in cui si chiede di scegliere dei sinonimi del verbo "imparare" (Antonietti, 1997). Il CHPQ (Cognitive Holding Power Questionnaire) è stato impiegato per valutare il controllo cognitivo in compiti che richiedono abilità differenti. Infine è stato somministrato il LASSI (Learning Study Strategies Inventory) per rilevare l'autoregolazione cognitiva nelle sue componenti strategiche finalizzate al perseguimento di specifici obiettivi nello studio. I cinque strumenti sono stati messi in rapporto anche con il rendimento scolastico nel primo e secondo quadrimestre. È risultato un pattern di correlazioni che indica come il modo di intendere l'apprendimento si associa a specifici atteggiamenti e strategie di autoregolazione nello studio scolastico.

## R.81

### Che senso ha studiare? Risultati di un'applicazione del programma "il diario del mio apprendimento" nella scuola secondaria di primo grado

ELENA DE TOMASI, ENRICO GATTI,  
GIULIA DE MARCHI E ALESSANDRO ANTONIETTI

*Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione (SPAEE) – Università Cattolica di Milano*  
*giulia.dm@tiscali.it*

Il presente lavoro ha come oggetto di indagine le concezioni sull'apprendimento, intese come convinzioni ed emozioni rispetto al soggetto che impara e le relazioni esistenti tra questi due aspetti.

Sono stati coinvolti 63 studenti di tre classi di scuola secondaria di primo grado a cui è stato somministrato il "Questionario sulle concezioni sull'apprendimento" (Liverita Sempio e Marchetti, 2001) composto di due sezioni: la 1a sezione include item relati-



vi alle convinzioni e opinioni circa la struttura globale del processo di apprendimento; la 2a sezione item riferiti alle reazioni emotive ed ai significati personali connessi all'apprendimento. È stato applicato anche un strumento per rilevare gli aspetti ricettivi, attivi e riflessivi dell'apprendimento che gli studenti hanno soprattutto presenti (Antonietti, 1997).

Gli studenti sono stati valutati prima e dopo un training formativo di quattro mesi a cadenza settimanale. Una classe ha ricoperto il ruolo di gruppo di controllo. Il training, volto a rendere i soggetti più riflessivi ed attivi rispetto ai diversi compiti che la scuola propone, è costituito da attività tratte da "Il D.I.A.R.I.O del mio apprendimento" (Antonietti e Vigano, 2007). Si ipotizza un cambiamento della visione dell'apprendimento a seguito del training. Le osservazioni compiute durante le attività attestano progressi degli studenti nelle loro capacità di riflessione metacognitive. L'elaborazione statistica dei dati quantitativi è in corso.

## R.82

### La famiglia si mette in gioco: un training di formazione in parallelo, genitori e figli

ANGELA FANIGLIULO, ELISA SPADA E EMANUELA MASTRETTA

ANFFAS Milano ONLUS  
angela.fanigliulo@libero.it

Il Servizio Sanitario di Riabilitazione ANFFAS ha svolto interventi di supporto e formazione rivolti ai genitori dei ragazzi con DSA. La formazione ai genitori è finalizzata all'incremento delle abilità educative e di gestione dei problemi nella relazione con il bambino.

L'obiettivo è stato creare un percorso di condivisione, discussione e ricerca che coinvolgesse il "sistema famiglia" all'interno del percorso riabilitativo del bambino. Si è quindi deciso di gestire in parallelo il "gruppo genitori" e il "gruppo figli".

Anche i ragazzi, in gruppo, lavoravano sugli aspetti emotivo-relazionali legati alle difficoltà scolastiche, attraverso discussioni, giochi di ruolo e attività creative per sperimentare la condivisione delle proprie difficoltà e riflettere sui propri punti di forza e competenze.

Metodo:

- Partecipanti: 7 nuclei familiari di bambini in carico al Servizio di Riabilitazione e parallelamente, in gruppo separato, i loro figli (con DSA)
- Procedure e strumenti: 6 incontri per il gruppo genitori; altrettanti per il gruppo bambini. Lavoro su aspetti relazionali e cognitivi (strategie) per affrontare le difficoltà.

Risultati: creazione di una rete di supporto genitoriale; scambio di informazioni, strumenti e conoscenze. Maggiore accettazione delle difficoltà del figlio; miglioramento del rapporto genitore-bambino; consapevolezza delle difficoltà del bambino, aumento competenze nell'aiuto allo svolgimento dei compiti a casa; aumento della sicurezza in sé.

## R.83

### Modificare il comportamento: degli alunni o dei docenti?

LUCIANA FERRABOSCHI, DANIELA FONTANA E FABIO CELI

*CTRH – Circolo Didattico Di Manerbio (Bs)*  
*Ferraboschi1@tin.it*

Oggi si è molto abbassata l'età dell'emergenza educativa; molti problemi di controllo del comportamento sono riscontrabili già a livello di scuola primaria (assenza di regole, complessità dei contesti di provenienza, disorientamento delle figure genitoriali, prime forme di "bullismo" ...).

Nella gestione dei comportamenti problematici degli alunni la scuola si trova di fronte a difficoltà dovute a:

- Scarsa preparazione dei docenti in servizio che mettono in atto molti tentativi (spesso legati al singolo episodio) ma che non possiedono strategie organizzate di intervento educativo.
- Scarsa collaborazione delle famiglie (per competenza, disponibilità, assenze, ...).
- Scarsità di risorse umane e materiali.

Il Circolo di Manerbio, appoggiandosi al CTRH (Centro Territoriale di Risorse Handicap) ha promosso una rete tra le scuole della Bassa bresciana per attivare, con la collaborazione dell'Università di Parma (supervisione Dott.ssa Fontana e Dott. Celi) un intervento mirato su alcune classi. Scopo: mettere a punto, nella classe e con la classe, un intervento cooperativo di modificazione dei comportamenti (degli alunni ma anche dei docenti).

La ricerca-azione è stata guidata da esperti, con l'individuazione di diverse fasi di lavoro: ricognizione delle esperienze pregresse, individuazione del problema, raccolta dati attraverso l'osservazione sistematica, progettazione dell'intervento, intervento nelle classi, riflessione conclusiva in funzione valutativa e metacognitiva, diffusione dei risultati e delle pratiche attivate nelle scuole di appartenenza. Nei collegi docenti: riflessione sul modello di formazione basato sulla ricerca-azione e sull'approccio utilizzato (vantaggi e limiti nei risultati).

Hanno aderito al progetto 10 classi, complessivamente una trentina di docenti (protagonisti attivi) che sono stati seguiti da due consulenti esperte per tutto l'anno scolastico. Indirettamente hanno partecipato i collegi docenti delle scuole di appartenenza per l'assunzione dei risultati finali e il CTRH (per l'analisi costo /benefici e la diffusione delle pratiche). Fondamentale è stato l'alternarsi dell'azione in classe e della successiva riflessione tra i docenti e i consulenti sulle pratiche attivate; altrettanto cruciale l'uso di un approccio rigoroso basato sull'osservazione e sull'analisi dei dati.

I risultati: livelli più elevati di inclusione degli alunni problematici, modifiche nel comportamento dei docenti, formazione in servizio attraverso la consulenza e l'accompagnamento, costituzione di circoli di qualità tra scuole in rete capaci di gestire altri momenti di formazione.

Il modello di gestione dei comportamenti problematici degli alunni agisce prima di tutto sui docenti costringendoli ad utilizzare strategie concordate, basare le decisioni di intervento sui dati, superare la frammentazione e l'episodicità dei propri interventi. Il modello formativo (ricerca-azione con accompagnamento esperto), pur richiedendo tempi impegnativi e fatica del lavoro di gruppo risulta un modello vincente per la for-

mazione in servizio degli operatori scolastici. Fondamentali la coerenza tra le azioni della scuola, quelle dei docenti e quelle degli alunni per la messa a punto di un sistema di modificazione dei comportamenti dei docenti e della cultura organizzativa dell'istituzione scolastica. Le connessioni tra le diverse azioni si inquadrano sia in una corretta relazione tra soggetto in apprendimento e oggetti culturali, sia nel ciclo del miglioramento continuo (ruota di Deming) di una organizzazione complessa.

Argyris C., Schön D.A. (1998), *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, a cura di F. Carmagnola e M. Tomassini, Milano, Guerini.

Celi F., Fontana D. (2003), *Fare ricerca sperimentale a scuola. Una guida per insegnanti e giovani ricercatori*, Trento, Erickson.

Celi F., Fontana D. (2007), *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola: storie di cooperazione tra psicologi e insegnanti*.

Elliot J., Iordan C., Scurati C. (1993), *La ricerca azione, metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.

Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.

Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.

Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.

Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS.

## R.84

### Pratiche efficaci di abilitazione in Friuli Venezia Giulia: l'esperienza di Superabile, doposcuola specialistico per bambini con DSA, in rete con famiglia, scuola e servizi

MARIA GRAZIA LAMPARELLI, MARINA BIANCOTTO E ALESSIA TULLIO

*Hattiva Lab coop. soc. onlus, Udine*  
 *mariagrazia.lamparelli@battivalab.org*

Si presenta il primo anno di avvio del doposcuola specialistico organizzato in collaborazione con il Servizio di Neuropsichiatria dell'A.S.S.4 Medio Friuli. Sono stati individuati dal Servizio 8 bambini frequentanti la scuola primaria e 8 frequentanti la scuola secondaria di primo grado con diagnosi di DSA ai quali è stato fornito per 8 mesi un servizio bisettimanale (per un totale di 4 ore/sett) di doposcuola specialistico con l'utilizzo sia di strumenti tecnologici per lo studio (scanner, sintesi vocale, mappe concettuali, sistemi di videoscrittura) che di interventi di sostegno e rinforzo al percorso logopedico già effettuato in neuropsichiatria. I bambini sono stati seguiti da personale specializzato in rapporto di 2:1. Al termine del doposcuola sono stati somministrati questionari ai bambini ed ai genitori di cui si esporranno i risultati.

**R.85****Distrazione o supporto allo studio? Un'indagine sull'uso del calcolatore e di internet da parte di un campione di adolescenti italiani**

ANTONIO LOPERFIDO E BARBARA MUZZATTI

*ASS6 Friuli Occidentale  
barbara.muzzatti@libero.it*

L'elevata diffusione e l'alta disponibilità di calcolatori e collegamenti ad Internet rendono reale il rischio dell'abuso e della dipendenza. La presente ricerca indaga l'utilizzo di questi mezzi da parte di un campione di adolescenti italiani.

Metodo: 188 studenti (48% maschi, 52% femmine) delle scuole medie di primo (40%) e secondo (60%) grado (età mediana = 14 anni) hanno compilato un questionario self-report.

I risultati, frutto di analisi parametriche e non parametriche, indicano, tra l'altro, che oltre 9/10 degli studenti sanno usare il calcolatore; che i software più utilizzati sono i videogiochi e i programmi di videoscrittura; che si fa un uso moderato del PC (2-3 volte alla settimana), soprattutto a casa e a scuola. Sembrano accedere ad un PC collegato ad Internet circa 6/10 degli studenti; la frequenza dell'accesso alla rete è modesta (per la maggior parte meno di una volta alla settimana) e avviene in prevalenza da casa; Internet sembra impiegata più come fonte di informazione e di dati (per esempio nel fare i compiti) che come veicolo sociale e/o comunicativo. Il genere e il grado scolare fungono da moderatori. Se pure non priva di intrinseche limitazioni, la presente indagine esplorativa offre interessanti spunti di riflessione.

**R.86****La ricerca azione per i disturbi di comportamento a scuola: quando gli insegnanti imparano facendo**

CRISTINA MENAZZA E ANNA TAVANO

*AIDAI Veneto, Fiesso d'Artico (Ve)  
cristinamenazza@libero.it*

Viene di seguito presentato un progetto di sperimentazione, basato su un percorso di supervisione agli insegnanti sui comportamenti – problema nelle classi, condotto nella Repubblica di San Marino. “Ci sono pochissime cose che si imparano attraverso l'ascolto di qualcuno che ex cattedra ce le insegna. Quasi tutte le altre si imparano provando a farle” (Celi, 2007). La teoria infatti è importante, ma solo come prerequisito all'azione: gli interventi efficaci ed efficienti devono riuscire a coniugare in un'unica sinergia i due momenti.

Negli incontri di supervisione si utilizza il colloquio clinico e il dialogo strategico per condurre le insegnanti a trovare la propria strada, potenziando con l'ausilio di un “occhio esperto” le risorse già presenti nel “modus operandi” dell'insegnante, e guidandole ad applicare nuove strategie dalla tradizione cognitivo comportamentale, riprendendo il vecchio adagio “Chi si persuade da sé lo fa prima e meglio” (S. Agostino).

Partecipanti: Insegnanti della scuola primaria di primo grado

*Procedure e strumenti*

Settembre 2006: un incontro di formazione frontale a tutti i docenti delle scuole primarie della Repubblica di San Marino per illustrare l'approccio cognitivo-comportamentale.

A.s. 2006/2007 e 2007/2008: rispettivamente 13 + 45 incontri di supervisione agli insegnanti durante il corso dell'anno scolastico, per lavorare operativamente sulle problematiche di ogni specifico gruppo-classe.

Settembre 2008: Un incontro finale in plenaria rivolto a tutti i docenti non partecipanti per illustrare e condividere i risultati del lavoro svolto.

Gli incontri sono condotti da uno psicologo-psicoterapeuta esperto in difficoltà di apprendimento e di gestione dei comportamenti-problema e, nell'a.s. 2007/2008, da uno psicologo osservatore che registra gli incontri e annota i contenuti e gli aspetti metodologici.

Vengono riportati i risultati del questionario di autovalutazione compilato a fine percorso dagli insegnanti che hanno partecipato al secondo anno di supervisione e vengono illustrati alcuni esempi delle strategie applicate in classe.

Le insegnanti si appropriano strada facendo di una metodologia che permette loro di gestire in modo efficace le situazioni problematiche di alcuni alunni con strategie psico-educative in un'ottica di didattica inclusiva.

Questa modalità di lavoro coniuga la prima parte, nella quale vengono poste le basi teoriche, delineando a grandi linee l'approccio metodologico, e la seconda, in cui gli insegnanti seguiti in piccolo gruppo scelgono alcuni comportamenti concreti e imparano una metodologia che conduce ad individuare strategie pratiche per fronteggiare i problemi individuati, stabilendo un *trait de union* tra formazione, intervento e ricerca sul campo.

Celi F., Fontana D. (2007), *Formazione, ricerca ed interventi psicoeducativi a scuola*, Milano, Mc Graw-Hill.

Fiorenza A., Nardone G. (1995), *L'intervento strategico nei contesti educativi*, Milano, Giuffrè.

**R.87****Un'esperienza di approccio globale al disturbo dell'apprendimento**

PATRIZIA MARTIGNONI E VALERIA ROSCELLI

*Centro di Riabilitazione Accreditato La Prateria, Paderno Dugnano, (SPAEE) Università Cattolica di Milano  
laprateria@mac.com*

La presentazione descrive l'esperienza di un percorso di potenziamento cognitivo, linguistico e motivazionale con un gruppo di bambini della scuola primaria che presentano un disturbo dell'apprendimento associato ad una limitata integrazione nel gruppo dei pari.

I contenuti si riferiscono all'applicazione delle metodologie di rinforzo e degli strumenti operativi impiegati per costruire il programma di intervento che ha determinato lo sviluppo delle competenze strumentali e della autonomie sociali.

La visione globale del bambino ci ha portate ad optare per un lavoro integrato tra didattica, relazione e attività motorio-espressiva.

La posizione dell'adulto, concordata nella fase di progettazione, è stata caratterizzata dalla costante modificabilità in relazione alla risposta del bambino.

Il gruppo dei bambini è stato omogeneo per fascia d'età (3<sup>a</sup> elementare) e i contenuti dell'apprendimento sono stati affrontati all'interno di un percorso emotivo-motivazionale che ha valorizzato il rapporto tra intelligenza, affettività e linguaggio.

L'accoglienza e la partecipazione al gruppo hanno consentito e favorito la crescita delle autonomie personali, delle autonomie sociali e delle abilità di letto-scrittura sia sul piano formale che nei contenuti.

## R.88

### Bullismo: aspetti emozionali e difficoltà di apprendimento

MARIA ANGELA OLIVA

*“Osservatorio permanente sul bullismo”, presso Direzione Didattica Statale II circolo  
“Giovanni Falcone” di Piazza Armerina (En)  
olivamariangela@libero.it*

Il bullismo rappresenta una delle principali problematiche che la scuola si trova ad affrontare.

In questo lavoro si presenterà il progetto: “Il bullismo, tra senso d'inadeguatezza e onnipotenza” in corso di attuazione nel II Circolo Didattico “G. Falcone”, di Piazza Armerina. Il progetto rivolge particolare attenzione alle difficoltà di apprendimento derivanti da dinamiche relazionali disadattive presenti nei gruppi-classe attraverso la predisposizione di specifici strumenti di misurazione e di percorsi curriculari mirati a:

- ridefinire il concetto di conflitto come elemento di crescita;
- analizzare e sviluppare le competenze utili per la gestione dei conflitti interpersonali e gruppalì al fine di stimolare l'ascolto in classe (CIRCLE TIME);
- offrire occasioni perché ciascuno possa esprimere i propri vissuti emotivi (ROLE-PLAY e MODELING).

Il progetto ha una cadenza pluriennale e ha individuato nelle azioni di prevenzione – più che di contrasto – il suo obiettivo principale.

Le tecniche d'intervento sono state modulate sull'approccio teorico cognitivo-comportamentale in virtù della stretta correlazione che interconnette il pensiero alle emozioni e al comportamento.

Prefigura un insieme di “azioni di sistema” in grado di agire sull'intero spettro dei comportamenti che possono perturbare il clima socio-relazionale del singolo soggetto e del gruppo-classe.

Parte dal presupposto che il bullo è un soggetto con un marcato deficit di consapevolezza emozionale e che, pertanto, è portatore di una specifica mappa di bisogni educativi, quali ad esempio quello di imparare e potenziare il vocabolario emozionale per saper individuare e riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri.

Novara D., Regoliosi L. (2007), *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Roma, Carocci.

Fedeli Vannini D. (2007), *Il bullismo: oltre. Verso una scuola pro sociale: strategie preventive e di intervento sulla crisi*, Brescia.

- Progetto Bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Maggi M., Buccoliero Berti E. (2006), Piacenza.
- Iannaccone N. (2005), *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, Bari, La Meridiana.
- Menesini E. (2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson.
- Fonzi A. (1999), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti.
- Sharp S., Smith Peter K. (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erickson.
- Di Pietro (1999), *L'ABC delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Trento, Erickson.
- Costantini A. (2007), *Bullismo stop*, Milano, Italia nuova.
- Oliviero Ferrari A. (2007), *Piccoli bulli crescono*, Milano, Rizzoli.
- Iannaccone N. (2007), *Né vittime né prepotenti*, Bari, La Meridiana.
- Gini G. (2005), *Il Bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Roma, Edizioni Carlo Amore.

## R.89

### Le conoscenze della scuola sui DSA: un confronto tra un gruppo di futuri insegnanti specializzati (SSIS Veneto) e insegnanti di sostegno (SOS 400)

MARTINA PEDRON E CLAUDIA ZAMPERLIN

*L.I.R.I.P.A.C. Servizio per i Disturbi dell'Apprendimento – Università degli Studi di Padova  
martina.pedron@gmail.com*

Il presente lavoro si pone lo scopo di mettere a confronto le conoscenze relative ai DSA dei futuri insegnanti di Scuola Secondaria di primo e secondo grado (che frequentano il primo anno della Scuola di Specializzazione per Insegnanti della scuola secondaria – SSIS Veneto sede di Padova-) con le conoscenze possedute dagli insegnanti che frequentano la Scuola per ottenere la Specializzazione nell'ambito del sostegno (SOS 400 – sede di Venezia) e che sono quindi già stati abilitati all'insegnamento. È stata indagata, mediante un questionario, la conoscenza posseduta dai corsisti in merito alle diverse tipologie di difficoltà/disturbi/disabilità ed alle normative vigenti in materia di DSA. Tali conoscenze appaiono infatti essere di fondamentale importanza per poter lavorare in modo efficace nella Scuola, dove si incontrano quotidianamente allievi con difficoltà o disturbi di apprendimento. Tali studenti necessitano, infatti, di attenzioni particolari e facilitazioni al fine di garantire sia l'apprendimento che la prevenzione di ricadute sul piano emotivo-motivazionale, aspetto che assume notevole rilevanza nella Scuola Superiore.

L'indagine è stata condotta su un totale di circa 300 corsisti (200 dei quali iscritti alla SSIS ed un centinaio iscritti alla SOS 400) e dalle analisi preliminari emerge che, a fronte di una sufficiente conoscenza delle differenti problematiche (difficoltà/disturbi), anche gli insegnanti che hanno già ottenuto l'abilitazione all'insegnamento non sembrano essere adeguatamente informati in materia di strumenti compensativi e dispensativi, peraltro previsti dalla recente normativa ministeriale.

## R.90

### La personalizzazione nel processo di integrazione e inclusione scolastica

VALERIA ROSCELLI, PATRIZIA MARTIGNONI E ALESSANDRA FABIANO

*Centro di Riabilitazione Accreditato La Prateria, Paderno Dugnano, (SPAEE) Università Cattolica di Milano  
laprateria@mac.com*

La personalizzazione e l'individualizzazione dei contenuti didattici sono uno strumento fondamentale al servizio dell'integrazione e dell'inclusione scolastica di bambini che presentano disabilità. La nostra esperienza ci motiva a testimoniare che è sempre possibile attivare un percorso integrato con il gruppo classe.

La presentazione enuclea i pilastri portanti della personalizzazione della programmazione didattica con alcune esemplificazioni. In specifico:

- un percorso di personalizzazione del programma di storia di un ragazzo affetto da grave ipovisione, ritardo intellettivo di linguaggio;
- la preparazione all'esame di stato di scuola media inferiore di un ragazzo che presenta un quadro di tetraplegia spastica completa in sindrome di Arnold Chiari, agnosia, tracheostomizzato in ventilazione meccanica continua.

## R.91

### La correlazione tra Aspetti Evolutivi e scala dell'ansia ambientale e scolastica

AMBRA SAITTA E TERESA STAROPOLI

*Associazione La Lumera Palermo e Associazione Arispe Messina  
ambrasa@tin.it*

È noto che l'ansia scolastica e ambientale costituiscono una importante variabile che influenza le performance scolastiche, l'apprendimento e l'adattamento sociale degli individui. Questi fattori sono determinanti fin dall'infanzia per la costituzione di una sana personalità e dell'identità e favoriscono un buon adattamento nelle relazioni.

In questa ricerca si sono indagate, attraverso il questionario dell'ansia per l'età evolutiva, le differenze nella percezione dell'ansia scolastica e dell'ansia sociale in tre fasi dello sviluppo.

Metodo: somministrazione del questionario per l'ansia in età evolutiva a bambini del terzo anno e del quinto anno della scuola primaria di primo grado e a bambini del secondo anno della scuola primaria di secondo grado. I soggetti sono alunni/e del terzo e del quinto anno della scuola primaria di primo grado e alunni/e del secondo anno della scuola primaria di secondo grado (in tutto 50 bambini).

Procedura: somministrazione, tabulazione e correlazione dei risultati tra ansia scolastica e ansia ambientale.

Risulta evidente che con l'aumentare dell'età del campione non diminuisce l'ansia ambientale, mentre si riduce l'indice dell'ansia scolastica. La differenza di genere gioca un ruolo importante nell'ansia: mentre per i maschi più piccoli è maggiore l'indice di ansia ambientale, per le femmine il valore nell'arco evolutivo si mantiene costante.



In conclusione, l'ansia scolastica e ambientale si modificano con la crescita e sono differenti tra maschi e femmine.

Busnelli C., Dall'Aglione E. e Faina P. (1974), *Questionario Scala d'Ansia per l'Età Evolutiva*, Firenze, OS.

Ferdinand R.F., Bongers I.L., van der Ende J., van Gestel W., Tick N., Utens E., Verhulst F.C. (2006), *Distinctions between separation anxiety and social anxiety in children and adolescents*, "Behaviour Research and Therapy", 44, pp. 1523-1535.

Dina R., Hirshfeld-Becker 1,2 and Biederman J. (2002), *Rationale and Principles for Early Intervention With Young Children at Risk for Anxiety Disorders*, "Clinical Child and Family Psychology Review", 5 (3)

Mindell J.A., Barrett K.M. (2002), *Nightmares and anxiety in elementary-aged children: is there a relationship*, "Child: Care Health & Development", 28, 4.

Muris P., Rapeeb R., Meesters C., Schouten E., Geers M. (2003), *Threat perception abnormalities in children: the role of anxiety disorders symptoms, chronic anxiety, and state anxiety*, "Journal of Anxiety Disorders", 17, pp. 271-287.

## R.92

### Giochiamo con le parole, un'esperienza a scuola di potenziamento dei prerequisiti della letto-scrittura e... qualcosa in più!

VALERIA SAVASI<sup>^</sup>, RITA DE BIASI<sup>\*</sup>, MARIA GRAZIA VILLAGROSSI<sup>\*</sup>, LUISA SPITTI<sup>\*</sup> E BRUNELLI ILARIA<sup>\*</sup>

*Scuola Primaria in provincia di Mantova; <sup>^</sup> Psicologa, <sup>\*</sup> Insegnante  
valeria.savasi@libero.it*

Il presente lavoro è nato dalla sensibilità di alcune insegnanti delle province di Mantova che hanno voluto rafforzare le prime fasi di apprendimento della letto-scrittura con un lavoro più sistematico e specifico che potesse affiancare e supportare la quotidiana attività didattica. Si è iniziato in Ottobre con un primo screening per individuare nelle classi i bambini che potenzialmente potessero avere maggiori difficoltà negli apprendimenti scolastici; successivamente si è fatta una valutazione più approfondita dei prerequisiti nei soggetti individuati ed infine si è pianificata la partecipazione degli alunni al laboratorio, cercando di alternarne la presenza. Conoscendo a rotazione un po' tutti gli alunni si è potuto calibrare l'intervento in base alle loro effettive difficoltà, inserendo anche attività di potenziamento cognitivo (processi attentivi e di elaborazione delle informazioni). L'intero percorso si è concluso in Aprile con la valutazione di tutti i bambini nella lettura e nella scrittura, per individuare eventuali situazioni di rischio di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Con il presente contributo si vuole offrire un'occasione di riflessione, condivisione e scambio di idee tra quanti quotidianamente si trovano ad operare come insegnanti o "esperti" nel "mondo-scuola".

## R.93

**Scrivere, fare errori e affliggersi sul compito: un intervento cognitivo-comportamentale a scuola**

ELENA SORBI, CHIARA TRUBINI E FABIO CELI

*Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma  
sorbi-elena@libero.it*

Spesso i problemi emotivi o motivazionali che si possono rilevare in classe sono effetto delle difficoltà di apprendimento. Si tende ad etichettare bambini con scarso rendimento, o che presentano comportamenti-problema, come poco motivati allo studio. Queste condotte possono invece nascondere un disturbo, o un'incapacità di comunicare il proprio disagio attraverso comportamenti alternativi (Celi e Fontana, 2007). Obiettivo della nostra ricerca applicata è stato verificare l'efficacia di un training cognitivo-comportamentale (training di metafonologia, apprendimento senza errori, modellamento, prevenzione della risposta, automonitoraggio, rinforzamento simbolico, sociale e informativo) nel promuovere competenze ortografiche in un alunno di quarta elementare con difficoltà generalizzate di apprendimento e problemi emotivi e comportamentali. In un'ottica di integrazione l'intervento è stato esteso a tutta la classe (apprendimento in piccolo gruppo e token economy cooperativa). I risultati mostrano un netto miglioramento nelle competenze ortografiche del bambino, che ha prodotto effetti positivi statisticamente significativi anche su numerosi comportamenti disfunzionali. Dunque intervenire a scuola sulle difficoltà di apprendimento può produrre miglioramenti anche da un punto di vista motivazionale, emozionale e comportamentale.

Celi F. e Fontana D. (2007), *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*, Milano, McGraw-Hill.

## R.94

**L'approccio integrato come intervento efficace.  
Il training sulle abilità di studio e il parent training**

TERESA STAROPOLI E AMBRA SAITTA

*Associazione Arispe Messina, Associazione La Lamera Palermo  
staropoli@email.it*

Il miglioramento nel rendimento scolastico di alunni con difficoltà di apprendimento è influenzato da molteplici variabili, tra cui le cognizioni sull'apprendimento, il contesto educativo e il supporto dei genitori.

È stato proposto un trattamento integrato di parent training e di training sulle abilità di studio attraverso la metodologia del cooperative learning.

I partecipanti sono 10 bambini con difficoltà di apprendimento e 10 mamme.

Procedure e strumenti: 20 incontri di 60 ore per gli alunni e per le mamme. Sono stati somministrati agli alunni questionari metacognitivi e di personalità. Gli stessi questionari sono stati compilati dalle mamme (eterovalutazione), in riferimento ai singoli figli insieme al questionario "*Senso di Competenza dei genitori*" – versione per le madri – Vio e al. (1999, Erikson).

L'approccio cooperativo all'interno di un setting laboratoriale migliora e motiva i discenti, sia a livello gruppale che individuale. Tale cambiamento è integrato dal supporto fornito dai genitori. I dati esaminati evidenziano una ricaduta positiva del programma sulle competenze scolastiche dei bambini con difficoltà di apprendimento.

La percezione del senso di competenza delle madri ha una sensibile variazione nel senso di efficacia confrontando le risposte al questionario all'inizio del parent training e quelle fornite a conclusione del trattamento. Altro elemento importante emerge dall'autovalutazione e dall'eterovalutazione degli alunni e delle mamme con discrepanze per quanto riguarda sia i cinque tratti di personalità e sia la prosocialità percepita dai figli rispetto al valore attribuito agli stessi bambini da parte delle madri.

Barbaranelli (1998), *BFQ-C Big Five Questionnaire*, Firenze, OS.

Caprara e coll. (1992), *CP. Indicatori delle capacità di adattamento sociale in età evolutiva*, Firenze, OS.

Ferla J., Valcke M., Schuyten G. (2008), *Relationships between student cognitions and their effects on study strategies*, "Learning and Individual Differences", 18.

Heiman T. (2002), *Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations*, "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 14 (2).

McMaster K.N., Fuchs D. (2002), *Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities*, 17 (2).

## R.95

### La Piattaforma multimediale Erickson: formazione degli insegnanti, valutazione delle abilità e intervento didattico sulle difficoltà di apprendimento

GRAZIELLA TARTER E MONJA TAIT

Centro Studi e Laboratori di Ricerca Erickson

monja.tait@erickson.it

Il Centro Studi e i Laboratori di Ricerca Erickson propongono una Piattaforma Multimediale Internet per ampliare l'accessibilità da parte delle Scuole Primarie al servizio di individuazione precoce e di recupero dei bambini con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura. L'esperienza maturata nelle scuole del Trentino in oltre 20 istituti comprensivi ha permesso di individuare una metodologia di intervento sulle difficoltà di apprendimento efficace nella scuola.

Metodo: interventi, online e in presenza, per la formazione degli insegnanti sui disturbi dell'apprendimento e la formazione dei docenti referenti. Per la somministrazione delle prove scolastiche volte all'individuazione dei bambini in difficoltà, la lettura dei risultati e l'intervento laboratoriale didattico per il recupero, la Piattaforma offre vari servizi, tra cui un tutor online, come la possibilità di scaricare i materiali per l'individuazione, inserire i risultati e ottenerne l'elaborazione dei dati, la restituzione di carattere quanti-qualitativo dei profili dei bambini con indicazioni per i laboratori linguistici da parte dell'esperto.

Partecipanti: insegnanti dell'intero istituto comprensivo per la formazione iniziale; gli insegnanti referenti e quelli delle classi prime e seconde della scuola primaria per il

percorso di individuazione e recupero delle difficoltà. Gli alunni delle classi prime e seconde.

**Procedure e strumenti:** viene proposta la metodologia della ricerca-azione tramite la consulenza dell'esperto durante l'anno sul lavoro degli insegnanti e il monitoraggio del percorso dei bambini in difficoltà. Vengono utilizzate prove specifiche predisposte allo scopo di individuare i bambini con ritardo/disturbo nell'apprendimento della letto-scrittura. Successivamente per l'intervento laboratoriale scolastico vengono consigliate le metodiche e i materiali didattici specifici per i casi individuati.

**Risultati:** la ricerca-azione come metodologia scolastica si è rivelata nel tempo e nell'esperienza dei clinici la risposta più coerente e adeguata alle richieste della scuola sia rispetto all'individuazione precisa dei bisogni dei bambini, sia rispetto alla necessità di rigore clinico, sia infine rispetto alle possibilità della scuola di poter rispondere ai bisogni e organizzare l'intervento di recupero. Negli anni si è potuta valutare una sensibile riduzione degli invii immotivati ai Servizi Sanitari e una maggior collaborazione tra scuola e servizi, grazie alla rete creatasi grazie al lavoro del consulente scolastico (psicologo o logopedista).

## R.96

### **Teoria della mente, funzioni esecutive e capacità di regolazione emotiva in età prescolare: quali relazioni con le manifestazioni comportamentali osservate in classe?**

LAURA TRAVERSO E PAOLA VITERBORI

*Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova  
laura.traverso@unige.it*

Negli ultimi anni, la ricerca si è focalizzata sull'analisi delle caratteristiche cognitive sottostanti ai disturbi del comportamento. L'obiettivo generale della presente ricerca è analizzare come la Teoria della Mente, la capacità di regolazione emotiva e le funzioni esecutive spiegano le manifestazioni comportamentali osservate in classe. A tal fine è stato valutato un campione di circa 60 bambini di età compresa fra i 5 e i 6 anni, frequentanti l'ultimo anno della scuola d'infanzia. La fase di valutazione diretta è stata svolta in quattro sessioni individuali della durata di circa trenta minuti l'una. La Teoria della Mente è stata valutata mediante il classico test di Sally e Anne (Baron-Cohen et al. 1985) e un test di falsa credenza sul contenuto. La capacità di regolazione emotiva è stata valutata come abilità di modulare il comportamento in situazioni affettivamente connotate; sono state quindi somministrate prove relative alle funzioni esecutive "hot", come ad esempio il Gift-delay test (Carlson, 2005) per la valutazione della capacità di posticipare una gratificazione. A tutti i soggetti è stata inoltre somministrata una batteria di test per la valutazione delle funzioni esecutive classiche, come la capacità di pianificazione, di inibizione e di flessibilità cognitiva. Sono stati infine valutati il livello cognitivo generale con le Matrici Colorate di Raven (Raven, 1947) e la capacità linguistica con il Peabody Picture Vocabulary Test (Stella et al., 2000). L'osservazione delle manifestazioni comportamentali è stata svolta dalle insegnanti e ha previsto la compilazione della scala SDAI (Cornoldi et al., 1996) per la valutazione dei comportamenti iperattivi e disattenti, la scala SEDS (Hutton, Roberts, 1994) per la valutazione dei problemi

emozionali e comportamentali a scuola e il questionario osservativo IPDA (Terreni et al., 2002) per la valutazione dei pre-requisiti scolastici.

## R.97

### Ciascuna idea di apprendimento perfetto è diversa: troviamo la nostra

RICCARDO VENTURINI, SERENA AMANTINI E MELISSA BIORDI

*Servizio Minori (Istituto Sicurezza Sociale – San Marino)*

*riccardo\_ven@hotmail.com*

Attraverso un approccio multisensoriale per una riduzione delle difficoltà di apprendimento, abbiamo coinvolto alcuni alunni delle scuole medie inferiori e scuole secondarie superiori con medio-gravi difficoltà scolastiche e abbiamo costruito un progetto per renderli più competenti per affrontare le differenti condizioni di apprendimento vissute a scuola

Metodo:

- Partecipanti: 12 ragazzi (scuola media e scuola secondaria superiore)
- Procedure e strumenti: percorso guidato alla scoperta delle proprie competenze e delle differenti modalità di raccogliere dati e informazioni su argomenti della programmazione scolastica (40 ore: attività in gruppo, in piccolo gruppo e individuale).

Attraverso questionari di autovalutazione, prove oggettive standardizzate e test di valutazione nelle materie oggetto di studio è stato misurato il miglioramento raggiunto da ognuno, sia a livello individuale rispetto alle strategie e alle differenti modalità di accesso all'apprendimento, sia a livello di prestazione riferita alla conoscenza di ciascuno degli argomenti trattati.

La Teoria a cui il progetto si riferisce è il Modello triarchico dell'intelligenza di Robert J. Sternberg (Teorie dell'Intelligenza). Con riferimenti anche agli studi di Howard Gardner e di Donald A. Norman. Con l'obiettivo generale di valorizzare le competenze di ciascuno studente per favorire sia una riappropriazione della identità positiva individuale, sia un maggiore successo scolastico. L'analisi della condizione di difficoltà vissuta da numerosi studenti porta a riflettere sull'alto numero di insuccessi, di drop out (abbandono) e di bassa motivazione nei confronti del sistema scolastico. L'approccio metacognitivo su cui si basa il progetto propone di integrare la modalità unica e tradizionale di apprendimento, attraverso l'utilizzo degli altri canali sensoriali di accesso alle informazioni relative al materiale didattico, nell'ipotesi che un dato veicolato e esperito attraverso più modalità sia più facile da acquisire e da mantenere in memoria. Siamo partiti da una fase di riconoscimento per l'identificazione: delle caratteristiche di ciascun soggetto, delle modalità di accesso alle informazioni impiegate e degli stili di pensiero dominanti. Per passare poi ad una fase di stabilizzazione e di studio, dove gli argomenti individuati del programma sono stati ordinati e organizzati con moduli, stimoli e input accessibili attraverso tutti i canali sensoriali. Per arrivare ad un percorso individualizzato di apprendimento per i diversi contenuti. Per completare con una fase di verifica, quando in un tempo successivo sono state raccolte, scambiate e confrontate le informazioni apprese ed effettuata una valutazione degli apprendimenti raggiunti da ognuno. Il progetto ha la finalità di favorire l'apprendimento attraverso l'individuazione e il potenziamento di strategie metacognitive che rispettano lo stile cognitivo, lo stile di pen-

siero e gli accessi sensoriali privilegiati di ogni alunno. L'obiettivo finale sarà quello di responsabilizzare lo studente rispetto al proprio apprendimento e renderlo capace di individuare una propria ed unica metodologia di apprendimento.

Sternberg J.R., *Teorie dell'Intelligenza*, Milano, Bompiani.

Sternberg J.R., *Stili di pensiero*, Trento, Erickson.

## R.98

### Sordità e comprensione delle emozioni. Uno studio pilota

OTTAVIA ALBANESE E MARIE KROG OVERGAARD

*Università degli Studi di Milano Bicocca*

*ottavia.albanese@unimib.it*

Riconoscere e comprendere le emozioni proprie ed altrui è una competenza non solo emotiva ma anche sociale (per una rassegna si veda Harris, 2000; Pons, Harris e De Rosnay, 2004; Albanese e Molina, 2008). Lo sviluppo di tale competenza segue un andamento abbastanza regolare in base all'età, tuttavia le differenze individuali rimangono di grande entità anche a parità di età cronologica. Uno dei filoni di ricerca più recenti si concentra sui fattori cognitivi che possono influenzare la comparsa di tali differenze e lo sviluppo linguistico, nei suoi diversi aspetti, sembra emergere come abilità cruciale per favorire la comprensione delle emozioni nei bambini: le abilità lessicali, sintattiche e semantiche sono risultate strettamente legate ad una buona comprensione delle emozioni nei bambini (Lohman & Tomasello, 2003; Astington & Jenkins, 1999). Recenti studi hanno dimostrato che la comprensione delle emozioni è legata ad una competenza più generale legata all'uso del linguaggio, quindi agli aspetti pragmatici (Cheung, 2006; Harris, 2005; Farina, Albanese e Pons, 2007). Bambini sordi nati in famiglie con genitori udenti che non utilizzano il linguaggio dei segni mostrano maggiori difficoltà nella comprensione degli stati mentali degli altri, rispetto a bambini sordi con genitori che utilizzano il linguaggio dei segni (Peterson e Siegal, 2000; Woolfe, Want e Siegal, 2002). Bambini sordi educati in scuole "bilingui", che adottano cioè sia il linguaggio dei segni che il linguaggio verbale, sono meglio in grado di comprendere gli stati mentali di bambini frequentanti scuole non bilingui e di bambini sordi con accesso tardivo al linguaggio dei segni (Merito, Falkman, Hjelmquist, Tedoldi, Surian, Siegal, 2007). Si ipotizza che i soggetti sordi segnanti padroneggino la comprensione delle emozioni come i soggetti udenti della stessa età. È stato condotto uno studio pilota al fine di indagare la capacità di comprendere le emozioni in bambini non udenti frequentanti la scuola di Cosato (BI) che sperimenta dal 1994 l'uso della lingua dei segni sia da parte degli udenti che dei sordi promuovendo la socializzazione e la comprensione reciproca tra sordi e udenti. I partecipanti sono 5 soggetti sordi profondi tra i 6 e gli 11 anni, allievi della scuola primaria. Il test delle matrici a colori di Raven ha dato una misura dello sviluppo cognitivo, e il Test di Comprensione delle Emozioni (Albanese e Molina, 2008, traduzione italiana del TEC di Pons e Harris, 2000) ha fornito una misura della comprensione delle emozioni in 9 componenti. I bambini non udenti più piccoli (6 e 7 anni) hanno livelli inferiori di comprensione delle emozioni rispetto ai bambini udenti di pari età cronologica, mentre i due bambini di 11 anni hanno punteggi paragonabili – e in un ca-

so addirittura superiori – a quelli dei bambini Italiani udenti della stessa età. Anche se si tratta di uno studio pilota, sembra emergere come l'accesso ad una qualsiasi forma linguistica, quindi anche quella dei segni, sia fondamentale per lo sviluppo sociale e comunicativo. Ciò conferma quanto emerge dalla letteratura: non è tanto la condizione di non udenti ad ostacolare la comprensione delle emozioni nei bambini sordi, quanto il loro mancato accesso ad una forma di comunicazione linguistica strutturata.

- Albanese O., Molina P. (2008), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*, Milano, Unicopli.
- Astington J.W., Jenkins J.M. (1999), *A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development*, "Developmental Psychology", 35(5), pp. 1311-1320.
- Cheung H. (2006), *False belief and language comprehension in Cantonese-speaking children*, "Journal of Experimental Child Psychology", 95, pp. 79-98.
- Farina E., Albanese O., Pons F. (2007), *Making Inferences and Comprehension of Emotions in Children of 5-7 years of age*, "Psychology of Language and Communication", 11(2), pp. 3-19.
- Harris P.L. (2005), *Conversation, pretense, and theory of mind*, In J.W. Astington & J.A. Baird (eds.), *Why language matters for theory of mind*, New York, Oxford University Press, pp. 70-83.
- Harris P.L. (2000), *Understanding emotion*, in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*, 2nd ed., New York, Guilford Press, pp. 281-292.
- Lohmann H., Tomasello M. (2003), *The role of language in the development of false belief understanding: A training study*, "Child Development", 74, pp. 179-188.
- Merito M., Falkman K.W., Hjelmquist E., Tedoldi M., Surian L., Siegal M. (2007), *Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence From Deaf Children in Bilingual and Oralist Environments*, "Developmental Psychology", 43(5), pp. 1156-1169.
- Peterson C.C., Siegal M. (2000), *Insights into a theory of mind from deafness and autism*, "Mind and Language", 16, pp. 77-99.
- Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. (2004), *Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organization*, "European Journal of Developmental Psychology", pp. 127-152.
- Woolfe T., Want S.C., Siegal M. (2002), *Signposts to development: Theory of mind in deaf children*, "Child Development", 73, pp. 768-778.

## R.99

### Epilessia, qualità della vita e rappresentazione di sé

ANNA BELLINI\*, PAOLA COSTA<sup>^</sup> E LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS\*

\*Università di Trieste; <sup>^</sup>IRRCs Burlo  
loredana.domenis@libero.it

L'epilessia è una malattia cronica che implica una serie di limitazioni e di ripercussioni notevoli nella vita del soggetto che ne è affetto, specie quando l'esordio è infantile.

In quest'ottica, la presente ricerca-intervento ha inteso indagare la rappresentazione di sé e la conquista della propria autonomia in un gruppo di venti ragazzi dai 9 ai 16 anni – con *epilessia idiopatica* non grave nè accompagnata da ritardo mentale – individuati attraverso l'esame delle cartelle cliniche, presso la S.C.di Neuropsichiatria Infantile dell'IRRCs Burlo Garofolo di Trieste.

In ambito ospedaliero, a ciascun soggetto è stato proposto un percorso metacognitivo articolato in tre incontri a cadenza bimestrale. Attraverso un recente adattamento del test di Nowiki-Strickland del 1973 e una prova di 32 vignette appositamente ideata,

si è voluto osservare come l'imprevedibilità di questa malattia influenzi la convinzione di poter controllare e gestire con coinvolgimento diretto e personale gli eventi positivi e negativi della vita propria o altrui (*internal or external locus of control*). Il sentirsi in balia di elementi esterni come il caso, la fortuna o persone più potenti che possono/devono prendere in mano la gestione della malattia o al contrario l'eccessivo senso di responsabilità o di colpevolezza, potrebbero pregiudicare la qualità di vita di chi soffre di epilessia sia nelle relazioni sociali che nell'aspetto del conseguimento dei traguardi personali.

Dopo questo primo momento di studio del locus of control e di individuazione di profili con caratteristiche comuni, una serie di prove di tipo proiettivo ha condotto alla analisi dei singoli casi. Ne sono risultate indicazioni più precise per una possibile realizzazione di percorsi educativi *ad personam* volti a indurre atteggiamenti maggiormente adattivi e consapevoli nella gestione dei successi e degli insuccessi della quotidianità. Infatti, per questo gruppo di soggetti, particolarmente coinvolti dalle loro stesse famiglie nella gestione in prima persona della malattia, emergerebbe come la responsabilizzazione porti ad una forte internalità e ad una perdita di flessibilità specie nella capacità di instaurare relazioni soddisfacenti con gli altri. Un eventuale futuro intervento educativo dovrebbe tener conto di questi aspetti e smorzare atteggiamenti non funzionali alla qualità della vita del soggetto.

Lefcourt H.M. (1981), *Research with the locus of control construct*, N.Y., Academic Press.

Mattheus W.S., Barabas G., Ferrari M. (1982), *Emotional concomitants of childhood epilepsy*, "Epilepsia", 23 (6), p. 671.

Nowicki S. & Strickland B. (1973), *A locus of control scale for children*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 42, pp. 148-155;

Rotter J.B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, "Psychological Monographs", 80 (1 whole No. 609), pp. 1-28.

Sally D., Correa L. (1987), *Locus of control in children with epilepsy*, "Psychological reports", 60(1), pp. 9-10.

## R.100

### Duplè: esperienza di intervento psicoeducativo nell'autismo e nelle disabilità complesse

E. BENETTI<sup>^</sup>, S. PARADISI<sup>^</sup>, S. TOTI<sup>^</sup>, F. GIOVANNONI<sup>\*\*</sup> e L. BERTOLO<sup>\*</sup>

<sup>^</sup>AUSL 1 Massa e Carrara; <sup>\*</sup>Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento - zona Lunigiana; <sup>\*\*</sup>UFSMIA zona Lunigiana  
 en.ben@libero.it; simpapa1@virgilio.it; erikettacinquanta@libero.it; laura.bertolo@libero.it

Verrà presentato il lavoro svolto in un centro per bambini con autismo e ritardo mentale. I bambini sono impegnati nelle varie attività per 3 ore pomeridiane ogni giorno per 5 giorni alla settimana. L'approccio utilizzato è ispirato a quello TEACCH; ogni bambino ha un programma individualizzato ricavato dalla diagnosi funzionale. Gli obiettivi vengono valutati quotidianamente attraverso griglie di osservazione e il progetto viene aggiornato ogni quindici giorni. Verranno presentati il percorso e i risultati ottenuti in un anno di lavoro.



**R.101****Test di cancellazione: valutazione della velocità visuo-motoria e della ricerca visiva rapida**

FRANCESCO BENSO, FABRIZIO BRACCO, VALENTINA CLAVAREZZA E FEDERICA MAZZOLI

*DISA (Dipartimento di Scienze antropologiche), Università di Genova  
fbenso@unige.it; bracco@disa.unige.it; clavarezzav@email.it; willefree@libero.it*

La prova proposta nasce dall'intenzione di individuare il tempo di ricerca visiva "puro", sottraendo la velocità visuomotoria al compito di cancellazione di un bersaglio circondato da distrattori (Benso & Bracco, 2006; Benso, 2007). Sono stati somministrati a titolo di controllo anche la figura di Rey e il test delle Campanelle modificato (Biancardi & Stoppa, 1997).

I partecipanti sono 70 bambini di IV primaria. La velocità visuomotoria è stata ottenuta cancellando il più velocemente possibile uno stimolo target senza la presenza di distrattori; la ricerca visiva rapida si è ottenuta sottraendo la velocità visuomotoria dalla prova di cancellazione di un bersaglio circondato da distrattori.

Le prove di abilità visuomotoria del test correlano tra loro, come correlano tra loro le prove di ricerca visiva rapida. Non vi sono correlazioni incrociate per abilità. Il test delle Campanelle correla sia con le prove di ricerca visiva che di abilità visuomotoria.

I risultati indicano che il test misura separatamente l'abilità visuomotoria e la ricerca visiva. Il test delle Campanelle modificato non distingue le due abilità, perciò è poco specifico per valutare l'attenzione selettiva sottostante alla ricerca visiva rapida. Il nostro test di cancellazione vuole proporsi come una valida misura per l'attenzione selettiva.

Benso F. (2007), *Un modello di interazione tra il Sistema Attentivo Supervisore e i sistemi specifici nei diversi apprendimenti. Saggi in Neuropsicologia Evolutiva e disturbi di apprendimento*, "Child development & Disabilities", 32, 4, pp. 39-52.

Benso F., & Bracco F. (2006), *Oriented cancellation test: assessment of visuo-motor and visual search speed*, Genova, 3<sup>rd</sup> European Working Memory Symposium.

Biancardi A., & Stoppa E. (1997), *Il Test delle Campanelle Modificato: una prospettiva per lo studio dell'attenzione in età evolutiva*, "Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza", 64, pp. 73-84.

**R.102****Disturbi attentivi nella disabilità visiva: efficacia della Token Economy**

CHIARA BONFIGLIUOLI E MARINA PINELLI

*Facoltà di Psicologia, Università degli studi di Parma  
chiara.bonfigliuoli@nemo.unipr.it*

La Token Economy è definita come una procedura di rinforzo positivo (Perini, 1997; Trubini, 2005). I bambini ricevono token (rinforzi tangibili) ogni volta che producono il comportamento target e questi token, una volta collezionati in un certo numero, possono essere poi scambiati con premi anch'essi tangibili oppure attività o privilegi (Carbone, 2001). In letteratura, tuttavia, non troviamo particolari riferimenti all'utilizzo della Token Economy con soggetti con disabilità visiva, mentre i benefici so-

no stati largamente dimostrati con soggetti normodotati o con soggetti con altre disabilità (Higgins, Williams e McLaughlin, 2001; Musser et al., 2001; Christensen, Young e Marchant, 2004; Lieberman, 2004; Friend e Bursuck, 2005; Seligson Petscher e Bailey, 2006). La ricerca (disegno a soggetto singolo ABA) si propone di valutare l'efficacia di questa metodologia, per la diminuzione dei comportamenti disattentivi in un alunno non vedente. Grazie alla possibilità che la TE offre di rendere tangibili i rinforzi e di fornire validi sostituti sia per rinforzi sociali (come sorrisi e sguardi di approvazione) sia per l'apprendimento per osservazione spesso poco fruibili da parte dei non vedenti, è stato possibile assicurare la partecipazione attiva del soggetto. Attraverso l'osservazione sistematica ad intervalli di tempo regolari, è stato misurato il tempo trascorso senza manifestare alcuni comportamenti indicativi di distrazione e disattenzione per questa particolare disabilità. I risultati, analizzati attraverso il test C per serie ripetute, mostrano un miglioramento in seguito al training con la TE, mantenuto anche nella fase di follow up, confermato inoltre da osservazioni di tipo qualitativo.

Carbone E. (2001), *Arranging the classroom with an eye (and ear) to students with ADHD*, "Teaching Exceptional Children", 34(2), pp. 72-81.

Christensen L., Young K.R. e Marchant M. (2004), *The Effects of a Peer-Mediated Positive Behavior Support Program on Socially Appropriate Classroom Behavior*, "Education and Treatment of Children, 27(3), pp. 199-234.

Friend M., Bursuck W.D. (2005), *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, NC, Prentice Hall.

Higgins J.W., Williams R.L. e McLaughlin T.F. (2001), *The effects of a token economy employing instructional consequences for a third-grade student with learning disabilities: A data-based case study*, "Education and Treatment of Children", 24(1), pp. 99-106.

Lieberman D.A., (2004), *Learning and memory: An integrative approach*, Belmont (CA), Wadsworth/Thompson Learning.

Musser E.H., Bray M.A., Kehle T.J. e Jenson W.J. (2001), *Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance*, "The School Psychology Review", 30, pp. 294-304.

Perini S. (1997), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.

Seligson Petscher E. e Bailey J.S., (2006), *Effects of training, prompting, and self-monitoring on staff behavior in a classroom for students with disabilities*, "Journal of Applied Behavior Analysis", 39, pp. 215-226.

Trubini C. (2005), *Il cooperative learning: una didattica a mediazione sociale*, Parma, Uninova.

## R.103

### Iperdotati mentali e pensiero critico

ROSA ANGELA FABIO E CRISTINA MAINARDI

Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano

rosaangela.fabio@unicatt.it

L'obiettivo principale di questa ricerca consiste nell'indagare se e in quale misura le qualità intellettive dei soggetti iperdotati mentali sono correlate ad un migliore utilizzo dell'abilità di pensiero critico rispetto ai soggetti normodotati. In particolare si vuole comprendere come i soggetti iperdotati mentali procedono nell'utilizzo del pensiero critico applicato a due ordini di problemi: uno eticamente neutro, l'altro con implicazioni etiche.

Il campione della ricerca è costituito da 31 bambini di età compresa tra 6 e 11 anni suddivisi in tre gruppi: il gruppo degli iperdotati (12 soggetti), il gruppo di controllo dei normodotati appaiati per età cronologica (12) e il gruppo dei normodotati appaiati per età mentale (7 soggetti). Ai bambini sono stati presentati due brani: il primo eticamente “neutro” riguardava la scelta di uno sport da praticare; il secondo portava all’attenzione del soggetto la questione “etica” del rispetto verso l’ambiente ecologico e il prossimo. In entrambi i problemi ai soggetti veniva richiesto di prendere una decisione.

I risultati hanno evidenziato differenze significative sia rispetto al contenuto neutro che etico: gli iperdotati sono maggiormente abili nell’utilizzo del pensiero critico rispetto ai normodotati, soprattutto nella capacità di valutazione delle diverse parti dei problemi e nella capacità di capire se queste possono essere considerate possibili fonti di informazioni utili e attendibili.

## R.104

### La costanza del comportamento di scelta nella sindrome di Rett

SAMANTHA GIANNATIEMPO E ROSA ANGELA FABIO

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
*samantha.giannatiempo@gmail.com*

Sigafoos, Laurie e Pennell (1995) in un’indagine relativa alla capacità di scelta dei soggetti con Sindrome di Rett hanno dimostrato la loro abilità nell’indicare le loro preferenze. Gli obiettivi di questa ricerca sono: accertare la costanza delle risposte delle bambine con sindrome di Rett e verificare se i differenti livelli di difficoltà degli stimoli influenzano questa capacità di compiere delle scelte.

Il campione di questa ricerca è costituito da 15 bambine Rett e 15 bambine normodotate appaiate per età mentale. Le bambine sono state sottoposte a varie sedute in cui venivano date loro 5 opportunità per scegliere tra coppie di items, costituite, per la metà delle bambine da cibi e/o bevande, e per l’altra metà da stimoli di gioco; gli items presentati riguardavano inizialmente materiale concreto, poi fotografie ed infine coppie di scritte indicanti gli stimoli iniziali.

I risultati hanno evidenziato che gli indici di coerenza delle bambine Rett sono tutti piuttosto elevati, e non si differenziano significativamente da quelli delle bambine del gruppo di controllo, né per quanto riguarda la costanza all’interno del materiale, né per quanto riguarda la costanza all’esterno del materiale, cioè gli indici di coerenza interna ed esterna del gruppo sperimentale risultano equivalenti a quelli del gruppo di controllo.

## R.105

### Memoria verbale in soggetti ciechi e ipovedenti

CHIARA GORI\*, CLAUDIA CASALINI\*\* E NICOLETTA BERARDI\*

*\*Università degli Studi di Firenze; \*\*IRCCS “Stella Maris” Pisa*  
*chiaragori1@aliceposta.it*

Da tempo in letteratura è stato dimostrato che i soggetti privi della vista sviluppano, rispetto ai vedenti, una maggiore efficienza degli altri canali sensoriali (ad esempio tattili-

le e uditivo) – secondaria a cambiamenti funzionali e strutturali interpretabili con l'ipotesi della “plasticità intermodale” (Roder et al., 1999, 2002; Grant et al., 2000; Lessard et al., 1998; Voss et al., 2004) – e, conseguentemente, maggiori abilità in compiti cognitivi mediati dagli stessi fra cui, ad esempio, migliori abilità di memoria verbale (Amedi et al., 2003; Golbreich e Kanics, 2003; Roder et al., 2001; Van Boven et al., 2000). L'effetto di plasticità intermodale non si osserva, invece, in soggetti ipovedenti in cui la presenza di un sia pur minimo residuo visivo sembra di ostacolo allo sviluppo di abilità sensoriali di tipo compensatorio (Lessard et al., 1998; Roder et al., 1999; Voss et al., 2004); non ci sono, invece, studi sulle loro abilità cognitive ed in particolare sulle loro competenze mnestiche. Nel presente lavoro ci siamo proposti di studiare la memoria verbale a breve e a lungo termine in soggetti ciechi e ipovedenti e valutare quanto la mancanza di vista possa incidere su questa abilità.

Sono stati esaminati 36 soggetti adulti, privi di patologie neurologiche e psichiatriche, suddivisi in tre gruppi (comparabili per numero, età e livello di scolarità) in base all'acuità visiva: vedenti, ipovedenti e ciechi. I soggetti sono stati sottoposti alla valutazione delle abilità di memoria verbale attraverso la somministrazione dei test di “memoria logica”, “curva di posizione seriale” e “associazione di coppie di parole” presentati a vari intervalli temporali.

I risultati principali dimostrano che i soggetti ciechi hanno abilità di memoria, soprattutto a lungo termine, significativamente maggiori rispetto ai soggetti vedenti e ipovedenti che invece non differiscono fra loro. La superiorità di questa funzione cognitiva nei soggetti ciechi può essere spiegata in base al concetto della plasticità intermodale che invece, a conferma dei dati della letteratura sulle abilità sensoriali, non è presente negli ipovedenti in cui il residuo minimo di acuità visiva fa sì che non sviluppino abilità di memoria verbale come i ciechi.

Amedi et al. (2003), *Early “visual” cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind*, “Nat. Neurosci.”, 6, p. 75.

Golman-Rakic P.S. (1994), *The issue of memory in the study of prefrontal function*, in A.M. Thierry e coll., *Motor and Cognitive Functions of the Prefrontal Cortex*, Berlin, Springer Verlag, pp. 112-121.

Grant et al. (2000), *Tactile perception in blind Braille readers: A psychophysical study of acuity and hyperacuity using gratings and dot patterns*, “Percept. Psychophys”, 62, pp. 301-312.

Lessard et al. (1998), *Early-blind human subjects localize sound sources better than sighted subjects*, “Nature”, 395, pp. 278-280.

Roder et al. (2001), *Auditory memory in congenitally blind adult: A behavioural-electrophysiological investigation*, “Cogn. Brain Res.”, 11, pp. 289-303.

Roder et al. (2002), *Speech processing activates visual cortex in congenitally blind humans*, “Eur. J. Neurosc.”, 16, pp. 930-936.

Roder et al. (1999), *Improved auditory spatial tuning in blind humans*, “Nature”, 400, pp. 162-166.

Voss et al. (2004), *Early-and late-onset blind individuals show supranormal auditory abilities in far space*, “Curr.Biol.”, 14, pp. 1734-1738.

## R.106

### Neuropsicologia dell'adolescenza: due casi clinici

MARIA GUGLIOTTA

*Dipartimento dell'Età Evolutiva – Università degli studi di Parma e U.O. di Clinica Pediatrica, Azienda Ospedaliero-Universitaria di Parma  
maria.gugliotta@unipr.it*

La neuropsicologia clinica dell'adolescenza appare rivolta soprattutto ad individui con difficoltà cognitive e neuropsicologiche pregresse, comunemente rilevate già nella prima infanzia o con l'ingresso nella scuola primaria. Tuttavia, talune condizioni cliniche sfumate possono giungere a segnalazione nell'adolescenza, presentando in questa età quadri intricati di disturbi del comportamento o addirittura psicopatologici, il cui substrato cognitivo non è chiaro. In tali circostanze, le indagini sulla sintomatologia lamentata e la chiarificazione del quadro clinico si gioverebbero, oltre che della rilevazione del livello cognitivo, anche della determinazione del profilo neuropsicologico. In questo lavoro presentiamo due di questi casi clinici, cui è stata applicata una batteria neuropsicologica dedicata all'adolescenza, la BVN 12-18 (1,2).

I partecipanti sono V.I. e R.N., entrambi di 15<sup>6/12</sup> anni, giunti presso il servizio di psicologia dell'U.O. di Clinica Pediatrica dell'Università di Parma, rispettivamente, per sospetto disturbo borderline di personalità e per episodi di bullismo. Oltre alle rilevazioni anamnestico-cliniche ed ai colloqui, entrambi i pazienti sono stati sottoposti a valutazione mediante la scala WISC-R e la BVN 12-18.

V.I. presentava: QI totale di 80, QI verbale di 87 e QI di performance di 74. ed R.N. presentava: QI totale di 84, QI verbale di 96, QI di performance di 73. Nel primo caso è stata esclusa una organizzazione psicotica della personalità e la somministrazione della BVN 12-18 ha evidenziato cadute relative in prove visuo-percettive, prassiche e di funzioni esecutive. Una RMN dell'encefalo, effettuata successivamente, ha rilevato una malformazione di Arnold-Chiari. Nel secondo caso, si sono rilevati segni di disturbo depressivo e la BVN 12-18 ha evidenziato cadute relative nelle prove visuo-percettive, prassiche e di funzioni esecutive.

L'utilizzazione di prove neuropsicologiche in soggetti adolescenti, giunti alla prima valutazione di un servizio di psicologia ospedaliero e segnalati per disturbi psicopatologici o di comportamento, si è rivelata estremamente utile per chiarire quadri clinici complessi, in cui il substrato cognitivo non risultava sufficientemente determinato.

Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M., Tressoldi P.E., Vio C. (2007), *La valutazione neuropsicologica nella preadolescenza e nell'adolescenza*, Atti XV Congresso Nazionale AIRIPA, Roma 20-21 Ottobre 2006, p. 62.

Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M., Tressoldi P.E., Vio C. (in press), *BVN 12-18, Batteria di valutazione neuropsicologica per l'adolescenza*, Trento, Erickson.

## R.107

### Prima il disegno, poi la matematica

PAOLO PAPA E GIOVANNI MAFFULLO

*Università degli Studi di Milano – SILSIS: Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l’Insegnamento  
Secondario, Indirizzo Sostegno  
giovmaff@libero.it*

Studentessa con lieve ritardo mentale, con talune difficoltà di orientamento spaziale, scarsa propensione alla relazione con i coetanei e qualche difficoltà nel rispettare le regole. Frequenta il terzo anno di corso per grafico pubblicitario; la classe è costituita da 20 studenti di cui 4 alunni disabili.

Con la realizzazione del modulo si è voluto coniugare la buona abilità nel disegno con lo scarso interesse per la matematica.

Area di intervento: interdisciplinare

Requisiti: interesse nell'utilizzo del personal computer

Finalità: usare il programma GeoGebra per acquisire conoscenze e competenze specifiche da condividere con i compagni di classe giocando un ruolo da protagonista (trasmettendo il “sapere come”).

Metaobiettivo: sostenere la stima di sé, essenziale per lanciare ponti relazionali verso i pari.

Obiettivi: migliorare l'orientamento sul piano cartesiano, rispettare le regole di applicazione dandosi un “ordine procedurale” e quindi mentale, interiorizzare l'apprendimento della matematica partendo dal piacere di disegnare.

Spazi: aula, laboratorio di informatica

Tempi: 12 ore

Metodologia: lavoro individuale e di gruppo

Strumenti: carta, penna e personal computer, nonché rete internet

L'elaborato grafico, disegno a piacere liberamente realizzato con GeoGebra, è stato analizzato e scomposto al fine di scoprire tutte le potenzialità didattiche del software (ad es. la possibilità di disegnare solo metà figura e riprodurre l'altra metà con l'apposito strumento ricorrendo al concetto applicato di simmetria assiale). Il lavoro realizzato dall'alunna con bisogni educativi speciali è stato condiviso con i compagni di classe a cui è stato esteso l'utilizzo di GeoGebra il cui apprendimento è stato mediato dall'azione sinergica del docente e della studentessa.

## R.108

### Apprendimento della letto-scrittura in un soggetto affetto da PCI

Laura Maria Porcelli \*, Elena Bortolotti \*\* e Irene Fontanot\*

*\*Struttura Complessa “Tutela Salute Bambini, Adolescenti, Donne e Famiglie” ASL, Distretto 1, Trieste;*

*\*\*Dipartimento della Formazione e dell'Educazione – Università di Trieste  
laura.porcelli@scfor.units.it*

La paralisi cerebrale infantile costituisce un capitolo molto importante della neuropsichiatria infantile. Si può affermare che la PCI sia un'alterazione persistente del movimento e della postura, dove il disturbo più evidente è proprio quello legato alla motricità.

Obiettivo del contributo é mettere in evidenza l'importanza della stesura di un progetto riabilitativo multidisciplinare e precoce.

Verrà presentato un caso di un bambino affetto da tetraparesi spastico-distonica. Verranno riportati il quadro clinico, una valutazione di partenza ed il follow up effettuato dopo un intervento riabilitativo che utilizza la strategia della CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), mirato a potenziare le capacità del soggetto di comunicare. Verrà infine discusso l'utilizzo di questo metodo per intraprendere, nella scuola primaria, un percorso didattico di alfabetizzazione.

Ferrari A. (1997), *Proposte riabilitative della paralisi cerebrale infantile*, Pisa, Ed. Del Cerro.

Sabbadini M. (2002), *La valutazione neuropsicologica del bambino con grave disabilità neuromotoria e verbale*, in S. Vicari, M.C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.

## R.109

### Indagine sul benessere dei lavoratori operanti nei servizi alla persona: ruolo della formazione, dell'istruzione e delle variabili demografiche

RUDY ORZES (\*), ALVARO PRA BALDI (\*),  
CRISTINA RAVAZZOLO (\*) E ANGELICA MOÈ (\*\*)

(\*) *Metàlogos, ricerca, consulenza, formazione, Belluno;*  
(\*\*) *Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

## R.110

### DAMP e Tic

MIRIAM TROIANIELLO, LAURA ROBERTI E MONICA TERRIBILI

*Policlinico Tor Vergata*  
*miriam.tr@libero.it*

DAMP (deficit in attention, motor control and perception) è diagnosticato sulla base di concomitante disturbo dell'attenzione, iperattività e impulsività, deficit di coordinazione, deficit di scrittura e altre funzioni motorie fini, deficit nelle percezioni sensoriali, non spiegabili da un grave danno neurologico. Un tic è un movimento o una vocalizzazione improvvisa, rapido, ricorrente, ritmico e stereotipato (DSM IV).

Studi di neuroimmagine sui bambini con DAMP e Tic, hanno mostrato un'ipoplasia del corpo calloso (Plessen K.J., June 2007).

*Caso clinico:* un bambino di 8 anni, con una storia di tic complessi insorti all'età di un anno. Attualmente sono presenti: hand-washing, accompagnato ad un movimento "oscillatorio" della testa e del tronco e strizzamento palpebrale, protrusione della lingua.

La valutazione cognitiva ha mostrato un QI nella norma, una caduta nella aritmetica, una compromissione delle abilità visuospatiali e nella memoria non verbale.

Il paziente mostrava disprassia: difficoltà nella coordinazione, nell'equilibrio, incapacità nella pianificazione, organizzazione e coordinazione dei movimenti. Inoltre sono presenti disattenzione, iperattività e impulsività.

EEG è risultato nella norma. La risonanza magnetica ha mostrato un'ipoplasia del corpo calloso.

L'Ipoplasia del corpo calloso nel DAMP e nel tic è collegato a un deficit nelle abilità visuo-spaziali e delle difficoltà di coordinazione.

Caylak E. (1996), *Corpus callosum in children with Tourette syndrome and attention deficit hyperactivity disorder*, "Neurology", 47 (2), pp. 477-82.

Caylak E. (2007), *A review of association and linkage studies for genetical analyses of learning disorders*, "Am J. Med B. Neuropsychiatr. Genet.", 144 (7), pp. 923-43.

Peterson B.S., Leckman J.F., Duncan J.S., Wetzles R., Riddle M.A., Hardin M.T., Cohen D.J. (1994), *Corpus callosum morphology from magnetic resonance images in Tourette's syndrome*, "Psychiatry Res", 55 (2), pp. 85-99.

### R.111

## Individuazione precoce del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI-ADHD) nella scuola dell'infanzia

DARIO IANES, VANESSA MACCHIA

*Università di Bolzano*

Nell'ambito delle problematiche evolutive, specialmente del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI), risulta molto difficile porre una diagnosi precoce dei bambini in età prescolare, per causa della grande variabilità del loro comportamento. Proprio per questo motivo la gran parte delle ricerche hanno coinvolto bambini dai 7 anni in su e di conseguenza un nuovo confine da superare sarà proprio quello della diagnosi e dell'intervento precoci.

Il Progetto in atto alla Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Bressanone, vuole riflettere sulla possibilità dell'individuazione precoce del disturbo impiegando tre diverse modalità di screening per individuare precocemente i bambini a "rischio DDAI" nella scuola dell'infanzia, con l'intento di valutare quale di esse risulti la più predittiva. Questa ricerca longitudinale è stata svolta in tutte le scuole d'infanzia di lingua italiana in Alto Adige (Provincia Bolzano), coinvolgendo tutti i bambini dell'ultimo anno (N=890), con un proseguimento nella prima classe primaria. Sono stati confrontati i seguenti tre strumenti: Scala Conners forma breve (con 10 item, check list), Scala SDAI (con 18 item, check list) e Scheda tipo informale "aperta" (griglia di osservazione libera), e ne è risultato che la Scala SDAI, che ne ha identificato il tot. 6,22% "a rischio DDAI", risulta la più affidabile nella predizione del disturbo. Attualmente è in atto la seconda fase dello studio che utilizzerà in parte strumenti diversi.



## R.112

**Software per l'individuazione precoce di bambini a rischio dislessia nella scuola dell'infanzia dell'Alto Adige**

DARIO IANES, FRANCESCO ZAMBOTTI

*Università di Bolzano*

Sul territorio della Provincia Autonoma di Bolzano sono attive già da alcuni anni numerose iniziative volte a identificare precocemente indicatori di rischio dislessia e di problemi nell'ambito della letto-scrittura, sia nel primo ciclo della scuola primaria, sia nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

La Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione, cattedra di Pedagogia Speciale, ha attivato un Progetto di Ricerca, coordinato dal Prof. Dario Ianes, finalizzato ad identificare precocemente possibili fattori di rischio nell'ambito della letto-scrittura nelle scuole dell'infanzia dell'Alto Adige.

Il progetto di ricerca, che in una prima fase sarà attivo fino a Novembre 2009, coinvolgerà tutti i bambini di **cinque anni**, di madrelingua italiana o con almeno un genitore di madrelingua italiana della Provincia (tenendo presente la situazione culturale e sociale data dal trilinguismo del territorio e del tasso di immigrazione).

Nel corso del 2008 è stato prodotto un Cd-Rom multimediale e interattivo pensato per l'età anagrafica dei bambini a cui è rivolto e facilmente utilizzabile da parte delle insegnanti della scuola dell'infanzia in sezione.

Il software "**Dov'è la mia vasca?**" conduce il bambino ad affrontare diverse brevi prove nei seguenti ambiti:

- Visuo-spaziale;
- Consapevolezza metafonologica;
- Loop fonologico;
- Memoria verbale;
- Memoria spaziale.

Ad oggi siamo nella fase conclusiva della produzione del software.

Ad Ottobre 2008 inizierà un **percorso di formazione** per le insegnanti che utilizzeranno il software con i bambini nelle sezioni. La somministrazione del test avverrà nel corso di due settimane tra fine Novembre 2008 e inizio Dicembre. I primi risultati saranno disponibili da Gennaio 2009.

È importante evidenziare come questo percorso di ricerca non sia isolato sul territorio, ma sia inserito all'interno di un più ampio movimento di formazione degli insegnanti e di screening, progettato dalla Sovrintendenza di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, per le scuole dell'infanzia e per le scuole primarie.

Il nostro lavoro di ricerca e di produzione del software è stato condotto in stretta collaborazione con il gruppo di lavoro dei Laboratori Erickson, coordinato dalla Dott.ssa Monja Tait che, parallelamente al nostro, promuoverà un percorso tradizionale di screening e di formazione degli insegnanti.

Obiettivo del nostro lavoro di ricerca sarà anche la valutazione delle analogie e delle differenze, così come dei vantaggi e degli svantaggi di un metodo di indagine tramite un software multimediale, rispetto ad uno operato in modo tradizionale.

Nel protocollo di ricerca è prevista una seconda somministrazione del software nel mese di Maggio 2009 e una successiva seconda fase di Ricerca che coinvolgerà le scuole primarie, per seguire lo sviluppo del campione, fino ad arrivare all'età in cui è possibile effettuare una diagnosi clinica.



finito di stampare  
nel mese di ottobre 2008  
presso la LITOGRAFIA SOLARI  
Peschiera Borromeo (MI)