

# “Dislessia e aspetti psicologici”



Daniele Mugnaini  
Psicologo

Figline Val d'Arno  
**21 marzo 2011**



## Rapporto “caldo”

Apprendimento senza errori  
o Insegnamento senza errori

Gradualità

Analisi dell'errore

Spiegazione

Aiutare a metabolizzare il limite

> proposta personalizzata (da casa/privato a pubblico)

Aiuto nel dimostrare le proprie capacità e i propri talenti

# Contenuti

- Cosa comporta un DSA in termini psicologici
- Come lo si affronta

...a parte:

- la didattica (delle materie umanistiche e scientifiche, e dell'inglese)
- l'uso di strumenti compensativi e dispensativi

# Concetto di automatizzazione

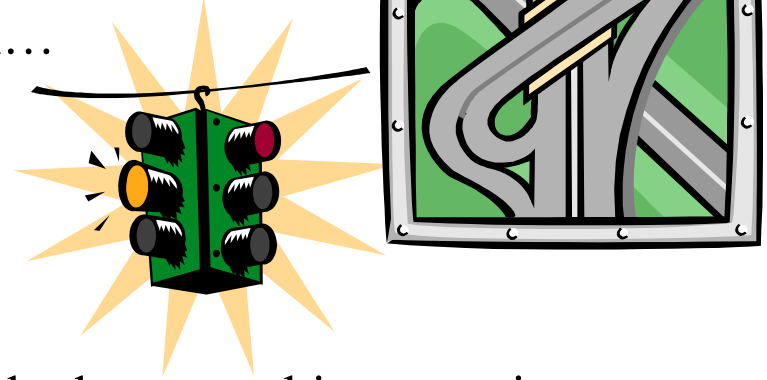
Nella Dislessia e nella Disortografia si tratta (almeno a livello descrittivo) di un deficit di **automatizzazione** degli specifici processi cognitivi coinvolti (con conseguente dispendio attentivo e cognitivo, che aumenta lo stress e ostacola gli altri compiti).

- Interferenza sull'apprendimento di compiti “superiori” che suppongono le abilità scolastiche di base

# Problema dell'AUTOMATIZZAZIONE

PENSIAMO A QUANDO SI IMPARA...  
a guidare?!

Sentiamo il pesante impegno mentale  
e l'importante dispendio attentivo:  
cerchiamo di ricordare tutte le varie cose



(guardare la strada e i cartelli, percepire quando dover cambiare marcia,  
cambiare marcia con delicatezza senza far “singhiozzare” l'automobile)

abbiamo poi l'impressione di non ricordare tutto, di non ricordarlo bene, di  
non essere capaci di regolare tutto come si deve, non siamo sicuri se stiamo  
facendo bene

(anzi, effettivamente, non stiamo facendo bene: cambiamo marcia un po'  
troppo presto, andiamo un po' troppo lenti in curva, abbiamo poco occhio nel  
parcheggiare vicino al marciapiedi), abbiamo paura di agire in modo  
pericoloso, abbiamo la sensazione che non impareremo mai.

È un'esperienza stressante.  
Ne usciamo esausti.

## Errori ortografici (esempi)

OMISSIONI

CBO (cibo)

RIDUZIONI

POTIERE (portiere)

INVERSIONI

VITNO (vinto)

SOSTITUZIONI

FASO (vaso)

DOPPIE E ACCENTI

DELA (della) PIU

FUSIONI ILLECITE

LALBERO

SEPARAZIONI ILLECITE

LA SILO

USO DELL'APOSTROFO

UN'AMICO

USO DELL'H

AI FAME

# DISORTOGRAFIA NON È:

Disgrafismi: m-n, *o-a*

Disgrafia (calligrafia irregolare e illeggibile, mancato rispetto delle righe, cattiva gestione dello spazio nel foglio)

Errori di Maiuscole-minuscole

Errori di Punteggiatura

Ripetizioni e poca organizzazione nella produzione del testo

**...MA QUESTE DIFFICOLTÀ SONO SPESSO ASSOCIATE O NE SONO UNA CONSEGUENZA!**

# Descrizione stadiale

F?

PERLF

~~PFRLF~~

- Modello a due vie
- Stadi della Ferreiro Teberovsky (stadio preconvenzionale-sillabico-alfabetico)
- Stadi logografico-alfabetico-ortografico-lessicale (U. Frith)

Preconvenzionale a febbraio

Fasi: preconvenzionale, sillabico, alfabetico...

NASO  
FARO  
TUTA  
PINO  
FALCO  
PONTE  
MOSTRO  
SCARPA  
MINUTO  
DENARO  
FANALE  
NUVOLA  
FORTUNA  
SCALATA  
MINESTRA  
NASCOSTO

NAM  
ISTRICE  
TOPR  
NUR  
FARI  
UHIA  
BITUP  
STERZ  
BSRT  
TGH  
FHR  
PHGS  
CMNS  
SHGR  
TSHC  
GHCS

NS  
FO  
TA  
PN  
FCO

preconvenzionale

NAM  
ISTRICE  
TOPR  
NUR  
FARI  
UHIA  
GITUP  
STERZ  
BSRT  
TGH  
FHR  
PHGS  
CMNS  
SHOR  
TSHC  
GHCS

**A METÀ PRIMA  
ELEMENTARE, UN  
BAMBINO DEVE  
AVER SUPERATO  
QUESTA FASE,  
ALTRIMENTI È  
UTILE UN  
APPROFONDIMENTO  
VALUTATIVO  
SPECIALISTICO.**

Seminar

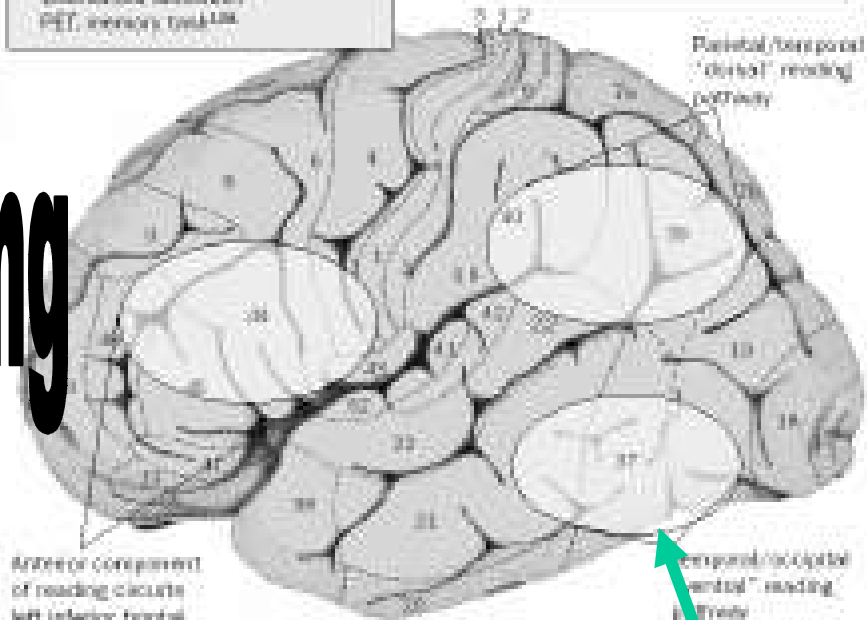
# Developmental dyslexia

Jean-François Démonet, Margot J Taylor, Yves Chaux

**Dysfunctions of left inferior frontal area**  
 Increased activation:  
 fMRI, hierarchically-organized tasks with phonological processes<sup>100</sup>  
 PET, explicit and explicit word and phonological reading<sup>101</sup>

Decreased activation:  
 PET, memory task<sup>102</sup>

**Reduced activity in left parietal/Temporal regions**  
 PET, rhyming task<sup>103,104</sup>  
 PET, pronunciation and decision making tasks<sup>105</sup>  
 fMRI, hierarchically-organized tasks with phonological processes<sup>106</sup>  
 PET, reading<sup>107</sup>



**Reduced activity in left inferior temporal/occipital area**  
 fMRI, rhyming task<sup>108</sup>

# Studi di neuroimaging

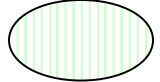
Lancet 2004; 363: 1451-50

INSERM U455, Hôpital Purpan, IFR 99, Toulouse, France  
 J.F. Démonet (ed); CNRS UMR 5549, Faculté de Médecine de  
 Toulouse-Rangueil, IFR 99, Toulouse, France (M.J. Taylor (ed); unit  
 Unité de Neuro-Pédiatrie, Hôpital des Enfants, Toulouse, France  
 (Y. Chaux (ed)

Correspondence to: Dr J.F. Démonet  
 (jeff.demonet@toulouse.inserm.fr)

Maurer et al., 2007 in BRAIN ;  
 Kronbichier et al. 2007 in HUMAN BRAIN MAPPING

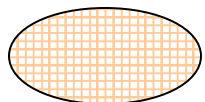
# **Lo spettro delle difficoltà secondo la neuropsicologia scolastica**



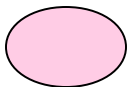
Difficoltà di lettura, scrittura e/o calcolo (prestazioni sotto  $-1,0$  deviazioni standard)



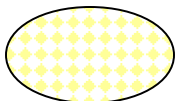
Difficoltà di lettura, scrittura e/o calcolo rilevanti, oltre  $-2,0$  deviazioni standard (PRESTAZIONI DA D.S.A.)



Difficoltà di autoregolazione oltre l'85° percentile



Difficoltà di autoregolazione oltre il 93° percentile (PRESTAZIONI DA ADHD o ADD)



Quoziente Intellettivo sotto gli 85 (BORDERLINE).

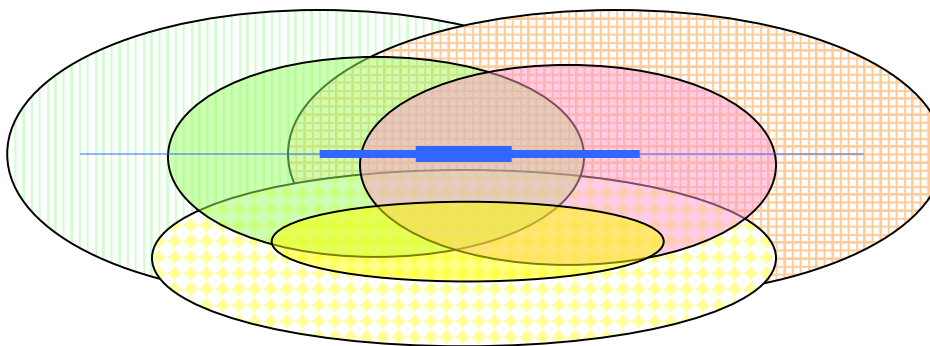


Quoziente Intellettivo sotto i 70 (IMMATURITA').



Altre Disabilità Importanti o non corrette di tipo sensoriale, motorio, o elettroencefalico)

1,5%



**Su 100 bambini sufficientemente scolarizzati in una scuola italiana e senza un'importante deprivazione affettivo/culturale.**

## Disturbo Specifico di Apprendimento

Prestazioni significativamente scadenti (oltre le 2 ds) in lettura, scrittura e/o calcolo, non attribuibili a :

un'importante deprivazione socio-culturale,

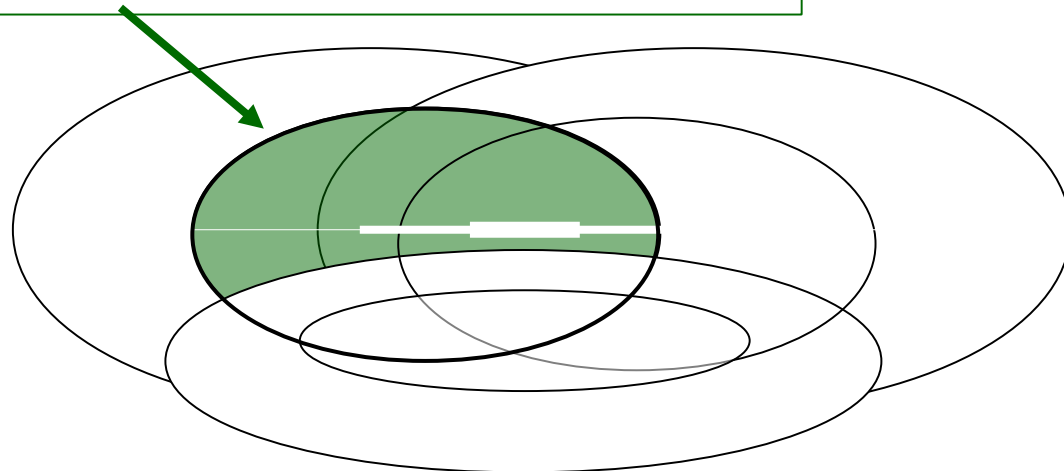
un'insufficiente scolarizzazione (in scuola italiana),

un quoziente intellettivo sotto gli 85,

un difetto non corretto alla vista o all'udito,

un'epilessia, tipo piccolo male, non controllata o una paralisi cerebrale infantile.

Disturbo Specifico dell'Apprendimento  
(DISLESSIA, disortografia, discalculia, disgrafia)



**Come si manifesta il DSA**

# Come si presenta il bambino con Disturbo Specifico dell'Apprendimento?

Dipende da:

- IL TIPO DI D.S.A. (solo scrittura, lettura+scrittura+calcolo, ecc.?)
- LA GRAVITÀ (in termini di severità della disabilità – vd. anche la familiarità – in termini di caratteristiche associate)
- LE ABILITÀ COGNITIVE COMPENSATIVE PRESENTI (bagaglio cognitivo generale, abilità linguistiche o cognitivo-verbali, autoregulative – es. attenzione –)
- IL TIPO e IL GRADO di un'eventuale COMORBILITÀ (=altra sintomatologia)
- LA PRECOCITÀ ed ADEGUATEZZA DELLA PRESA IN CARICO e DELL'INTERVENTO
- LA VULNERABILITÀ PERSONALE E FAMILIARE (PREDISPOSIZIONI PSICOPATOLOGICHE, o RESILIENZA)

## *Dal secondo ciclo della primaria*

Capiamo che una storia scolastica influenzata da un DSA ha comportato una serie di carenze:

- nell'automatizzazione dei processi di lettura e/o scrittura, con conseguente lentezza, maggiore affaticabilità e maggiore dispendio attentivo e cognitivo durante tali compiti,
- nella motivazione alla lettura ed allo studio,
- nella qualità e nei tempi di acquisizione di abilità e conoscenze mediate da abilità automatizzate di codifica e decodifica (es. calcolo mentale)
- nella quantità di letture (quindi nello sviluppo della via diretta/globale di lettura)
- nello sviluppo del lessico,
- nello sviluppo di abilità metacognitive di comprensione e produzione del testo scritto,
- nelle abilità di studio.

# Problemi molto frequenti

Discrepanza fra prestazioni cognitive (es. ottima comprensione da ascolto)

Variabilità delle prestazioni nel tempo  
(correlazione con il livello di stress)

# Sintomi spesso associati alla dislessia

Dobbiamo ricordare che associate alle difficoltà di letto-scrittura (ovviamente quasi sempre presenti anche nelle lingue straniere, specie nell'inglese) si possono frequentemente trovare altre caratteristiche che aumentano la possibilità di sperimentare le sopra descritte fonti di stress (e non solo a scuola ma anche nella vita extrascolastica!):

Possibili aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull'APPRENDIMENTO DELLE  
LINGUE STRANIERE

1. la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso,
2. la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni,
3. limitazioni a livello della memoria di lavoro,
4. debolezza dell'elaborazione fonologica e dell'associazione fra suono e corrispondente forma grafica,
5. la poca sensibilità per la dimensione grammaticale,
6. la tendenza alla confusione in campo sintattico.

“La dislessia è un fenomeno comune a tutte le culture, ma nel mondo anglosassone il disturbo della lettura è più difficile da superare che in Italia per le complessità della lingua inglese. La dislessia rende difficile connettere suoni verbali con le lettere o i simboli che rappresentano il suono. Per questa ragione imparare a leggere in inglese è molto più difficile che in italiano. L'inglese ha 40 suoni o fonemi, ma questi suoni possono essere rappresentati da oltre mille combinazioni di lettere (o grafemi) diverse. In italiano i suoni sono 25, e 33 i modi di scriverli” (ANSA 15/03/2001, da un articolo di Paulesu su *Science*). Il bambino dislessico e disortografico avrà quindi difficoltà maggiori nella lettura-scrittura inglese che in quella italiana.

Difficoltà nel comprendere la grammatica e la punteggiatura.

Difficoltà nell'utilizzo del dizionario

Difficoltà nell'accesso lessicale

Altre difficoltà linguistiche (per es. organizzazione della frase complessa, o aspetti che interferiscono nell'apprendimento della seconda e terza lingua)

Difficoltà nelle tabelline e nell'automatizzazione di semplici somme o sottrazioni

Difficoltà nella letto-scrittura delle cifre e dei numeri

Difficoltà nel padroneggiare i termini logico-matematici (ognuno, prodotto, valore totale, ecc.)

Difficoltà nel padroneggiare i concetti temporali

## Disgrafia

Minori abilità di studio

Difficoltà nel riconoscere velocemente la destra dalla sinistra

Difficoltà di memoria a breve termine e di lavoro

Difficoltà di tipo metacognitivo (uso adeguato di strategie, pianificazione, monitoraggio, revisione)

Difficoltà attentive e motivazionali (con conseguente variabilità delle prestazioni)

Impulsività

Difficoltà in alcune abilità sociali (es. nella conversazione o nel riconoscimento delle emozioni/ intenzioni altrui)

Scott (2004), per sua esperienza clinica con bambini, giovani e adulti con dislessia, aggiunge:

- confusione con le date, con gli orari, quindi con gli appuntamenti, e con le direttive (come quelle stradali) che necessitano di tenere a mente sequenze precise

ipersensibilità alle critiche

- minor vocabolario.

# Conseguenze



- **SVANTAGGIO**
- Interferenza nei compiti superiori (es. comprensione del testo, produzione del testo scritto, compiti scritti, compiti con componente matematica, prendere appunti)
  - PER LA SCORRETTEZZA e per
  - IL DISPENDIO DELLE RISORSE COGNITIVE (es. attenzione)
- Dilatazione dei tempi necessari ad una corretta prestazione di lettura (di schede, dalla lavagna, del diario, del testo del problema, del numero...) o di scrittura (che è anche copiatura dalla lavagna o dal testo, scrittura su dettato, utilizzo del diario, prendere appunti...) o matematica
- Importanti difficoltà nella letto-scrittura della seconda lingua, specie l'inglese
- (Interferenza nella letto-scrittura di numeri, operazioni, ecc.)
- **STRESS**

# Disgrafia

- Fluenza (lentezza)
- Stress, fatica in scrittura
- Leggibilità
- Demotivazione a scrivere

# **LA DISCALCULIA EVOLUTIVA**

**1. fatti aritmetici e calcolo**

**2. processamento numero**

**(enumerazione bidirezionale, letto-scrittura del numero -lessico e sintassi-, giudizio di numerosità o di grandezza numerica)**

**Cosa comporta un DSA  
in termini psicologici**

Queandbo lio szdtimuolo nmon  
èa cichiaero sziaemno motlto  
infvazsdtitdidti.

Q u a  
n d o  
c i v  
u o  
l e t r o  
p p o t  
e m p o n n è  
p i c l e v a  
o l e. I  
g i o  
c o n o  
n v  
a l e l  
a c a

Occupate la vostra mente contando in avanti a partire da 171 e non vi fermate mai di contare anche se vi sarà chiesto di leggere e rileggere la frase proposta. Cominciate a contare e solo dopo un po' cominciate a leggere CONTEMPORANEAMENTE la frase qui di seguito:

“Se occupo il 70% delle risorse attentive e mnestiche in una parte del compito, come potrò svolgerne contemporaneamente un altro che richiede il 60% delle mie risorse cognitive?”

# Tutti i fattori sopra citati possono:

non rendere giustizia dello sforzo compiuto,  
impedire al bambino di vivere il successo conseguente allo  
stare attento e all'impegnarsi,  
sottolineare l'"anormalità" delle capacità del bambino,  
ossia il fatto che non riesca mentre riesce a quasi tutti,  
minare il suo senso di competenza scolastica,  
forzare il bambino ad autointrattenersi in altre attività  
(distrazione, ridacchiare, fare il pagliaccio),  
elicitare la sensazione di essere trattati ingiustamente, di  
vivere un ambiente minaccioso, anziché alleato e  
costruttivo.

## Le forme di aggressività che producono e aumentano il disagio possono quindi essere molte:

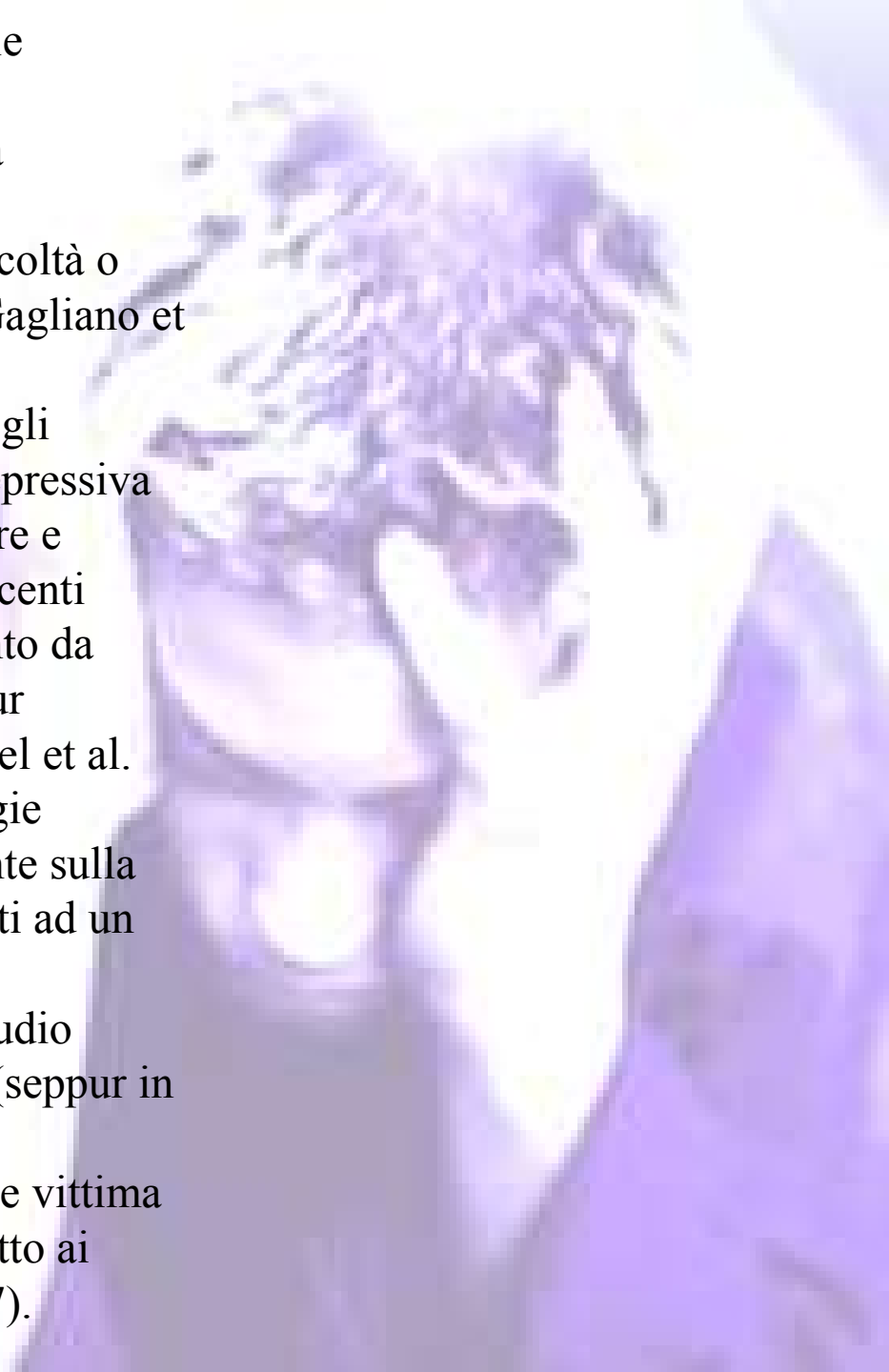
- Sottoporre a molto stress tramite una didattica inappropriata e la mancata adozione di accorgimenti dispensativi e compensativi.
- Sottoporre a molti fallimenti: il fallimento di per sé, in un contesto in cui i bambini dovrebbero fondamentalmente riuscire e trovare gratificazione, è umiliante, frustrante e demotivante.
- Dare giudizi negativi (non sufficiente, appena sufficiente, “hai sbagliato”). Non fare un’attenta analisi dell’errore (per es. in compiti scritti) che abbia come conseguenza indicazioni precise al bambino relative a percorsi di lavoro di recupero su tali errori.
- Commentare in modo critico (“non fare il pigro, ti devi impegnare di più, non va bene per niente, eh!”, “qui hai fatto bene, *ma...*”).
- Sanzionare in termini di più compiti (“rifai la scheda nell’intervallo, o a casa”) o di esercizi inutili (“copia cinquanta volte la parola...”).
- Mettere il bambino nella condizione di essere sottoposto ad un giudizio negativo da parte dei compagni (ad es. lettura ad alta voce).
- Mostrare disinteresse per le difficoltà e le frustrazioni del bambino, con indisponibilità ad aiutare o dare le chiarificazioni richieste dal bambino.
- Non dare opportunità al bambino di dimostrare i suoi ambiti di successo.
- Gestire la difficoltà specifica senza accettazione, comprensione, rispetto e progettualità.
- Utilizzare in classe modalità didattiche che favoriscono la competizione, il paragone, il giudizio sociale relativo alle prestazioni scolastiche degli altri.
- Avere un atteggiamento generale che valuta il bambino in termini di successo o meno a scuola o in una materia (per es. essere affabile e sorridente coi più bravi).



I bambini con dislessia, specie per la loro disattenzione (Brendgen et al., 2006), potrebbero essere poi *bombardati*, quale forma di abuso verbale, da commenti negativi.

È probabile che nel bambino si manifestino o peggiorino  
tensione, mal di testa,  
predisposizione al disimpegno mentale,  
sensazioni di ansia, incontrollabilità e impotenza,  
un senso di frustrazione, di avvilitamento, demoralizzazione,  
bassa autostima,  
una tensione con gli adulti  
(insegnanti e/o genitori che si occupano dei compiti),  
un atteggiamento rinunciatario  
ed evitante lo sforzo mentale,  
con progressivo ritiro  
dell'investimento motivazionale sullo studio,  
facile distraibilità,  
bassa autogolazione e carente adesione alle regole.

I dati suggeriscono la presenza di una più probabile vulnerabilità ai meccanismi di impotenza appresa (Butkowsky e Willows, 1980), alla sintomatologia depressiva, ansiosa, oppositivo-provocatoria e di disattenzione e/o iperattività nei bambini con difficoltà o disturbo di lettura (Willcutt e Pennington, 2000; Gagliano et al., 2007; Goldston et al., 2007). In particolare la sintomatologia ansiosa sembra essere presente fra gli adolescenti (Carroll e Iles, 2006). Anche quella depressiva potrebbe non essere evidente agli occhi del genitore e tuttavia essere presente nei bambini e negli adolescenti (Maughan et al., 2003; Arnold et al., 2005), al punto da suscitare pensieri di abbandono scolastico e, seppur certamente in pochi casi, perfino di suicidio (Daniel et al. 2006). E' importante ricordare che le sintomatologie ansioso-depressive possono interferire ulteriormente sulla vita scolastica e sociale, anche se non sono presenti ad un livello tale da giustificare una diagnosi di *disturbo* depressivo o d'ansia (Angold et al., 1999). Uno studio recente ha mostrato come i bambini con dislessia (seppur in contesti scolastici in cui non si attuano interventi personalizzati fuori dalla classe) riportano di essere vittima di un maggior numero di episodi di bullismo rispetto ai compagni senza dislessia (Luciano e Savage, 2007).



Scott (2004) ricorda agli insegnanti la necessità, ancora più urgente per questi bambini che per quelli senza dislessia, di adottare flessibilità nella loro didattica, esprimere calore affettivo e accettazione, costruire una relazione positiva dove trovino spazio alte aspettative nei confronti del bambino, curare attivamente le relazioni sociali tra il bambino con dislessia e i suoi compagni, scorgere eventuali forme di bullismo.



Ovviamente centrale è la qualità e l'organizzazione degli aiuti speciali (logopedia, accorgimenti e strumenti a scuola, eventuale sostegno psicologico), delle modalità di concertazione fra i vari ordini di scuola, e della comunicazione e collaborazione fra scuola, famiglia e servizi sanitari.

## Stress ambientale

Quando le richieste ambientali si fanno troppo stressanti, ossia attivano quel processo che a lungo andare si fa debilitante e psicologicamente logorante? Questo succede quando viene richiesto un compito molto faticoso, che richiede un eccessivo sforzo mentale, o quando si sottopone il bambino a forme di *aggressività* continue.

Può accadere che la richiesta cognitiva sia eccessiva in termini diversi.

In termini di accessibilità cognitiva: per esempio, per un ragazzo che non abbia una sufficiente memoria a breve termine, semplicemente scrivere o leggere parole lunghe o brani con parole per lui complesse è un altro compito che può risultare troppo difficile.

In termini di ambiguità e interferenze cognitive da tollerare: in un bambino che non percepisce o decodifica uno stimolo in modo sufficientemente univoco e chiaro possono crearsi una confusione e un disagio che determinano stress.

In termini di procrastinazione della soddisfazione: l'accesso al significato del testo può essere rallentato e ostacolato dalla dislessia, richiedendo una maggiore capacità di attesa.

- In termini di tempo: di per sé una richiesta che è tollerabile per un più breve periodo può diventare stressante se prolungata nel tempo. Si pensi a un bambino con dislessia che debba leggere o scrivere un testo lungo, oppure leggere e scrivere in varie circostanze durante la mattinata in classe.

- In termini di immagine di sé: non finire in tempo, non avere la soddisfazione di far bene, di aver successo di fronte al vicino di banco, se non perfino di fronte alla classe intera, ricevere un giudizio negativo (un voto insufficiente, a volte solo inferiore alle proprie aspettative, la percezione della delusione e del biasimo da parte dell'adulto o dei compagni, una punizione) sono tutti elementi che elicitano emozioni di ansia e demoralizzazione.

- Infine ci sono i sintomi associati o secondari, di natura autoregolativa, depressiva e d'ansia, stressanti di per sè: mal di testa, mal di pancia, demotivazione, preoccupazione di far male o brutta figura, senso di incontrollabilità e impotenza, solitudine, bassa autostima, tensione con gli adulti (insegnanti e/o genitori che si occupano dei compiti), incapacità di concentrarsi o controllarsi rispetto a comportamenti impulsivi.

## **Le forme di aggressività che producono e aumentano il disagio possono quindi essere molte:**

- Sottoporre a molto stress.
- Sottoporre a molti fallimenti: il fallimento di per sé, in un contesto in cui i bambini dovrebbero fondamentalmente riuscire e trovare gratificazione, è umiliante, frustrante e demotivante.
- Dare giudizi negativi (non sufficiente, appena sufficiente, “hai sbagliato”).
- Commentare in modo critico (“non fare il pigro, ti devi impegnare di più, non va bene per niente, eh!”, “qui hai fatto bene, *ma...*”).

Sanzionare in termini di più compiti (“rifai la scheda nell’intervallo, o a casa”) o di esercizi inutili (“copia cinquanta volte la parola...”).

- Mettere il bambino nella condizione di essere sottoposto ad un giudizio negativo da parte dei compagni (ad es. lettura ad alta voce).
- Mostrare disinteresse per le difficoltà e le frustrazioni del bambino, con indisponibilità ad aiutare o dare le chiarificazioni richieste dal bambino.
- Non adottare accorgimenti dispensativi e compensativi.

Non fare un'attenta analisi dell'errore (per es. in compiti scritti) che abbia come conseguenza indicazioni precise al bambino relative a percorsi di lavoro di recupero su tali errori.

- Non dare opportunità al bambino di dimostrare i suoi ambiti di successo.
- Gestire la difficoltà specifica senza accettazione, comprensione, rispetto, progettualità e senso di sfida.
- Utilizzare in classe modalità didattiche che favoriscono la competizione, il paragone, il giudizio sociale relativo alle prestazioni scolastiche degli altri.

Avere un atteggiamento generale che valuta il bambino in termini di successo o meno a scuola o in una materia (per es. essere affabile e sorridente coi più bravi).

I bambini con dislessia, specie per la loro disattenzione (Brendgen et al., 2006), potrebbero essere poi *bombardati*, quale forma di abuso verbale, da commenti negativi di questo tipo:

Ma che hai fatto? Dove l'avevi la testa? Ma come leggi? Leggi bene! Leggi meglio! Sta' attento a quello che leggi! Sii più attento! Dai, che lo sai fare! Dai, che lo sapevi fare! Che fai? Qui hai letto male!

Non si che hai letto?! Qui hai scritto male! Qui sei stato molto disordinato! Qui non sei stato attento!

Con il tono della voce, possono ricevere continui messaggi di questo tipo: Qui non me l'aspettavo proprio (così male)! Qui mi hai fatto imbestialire. Qui mi fai cascare le braccia (dallo scoraggiamento, sei senza speranza). Non so più che fare con te. Te l'ho detto mille volte! Qui non mi sei piaciuto per niente.

Anche messaggi del tipo "Dai, che sei intelligente! Dai che sei bravo!" non sono da coltivare. L'utilizzo di "intelligenza" e "bravura" per complimentarsi o incoraggiare, oppure di "compito semplice", che ha come conseguenza implicita l'impiego da parte del bambino che fallisce di termini quali "non intelligente" e "non bravo", "incapace di affrontare compiti semplici" (Mueller e Dweck, 1998).

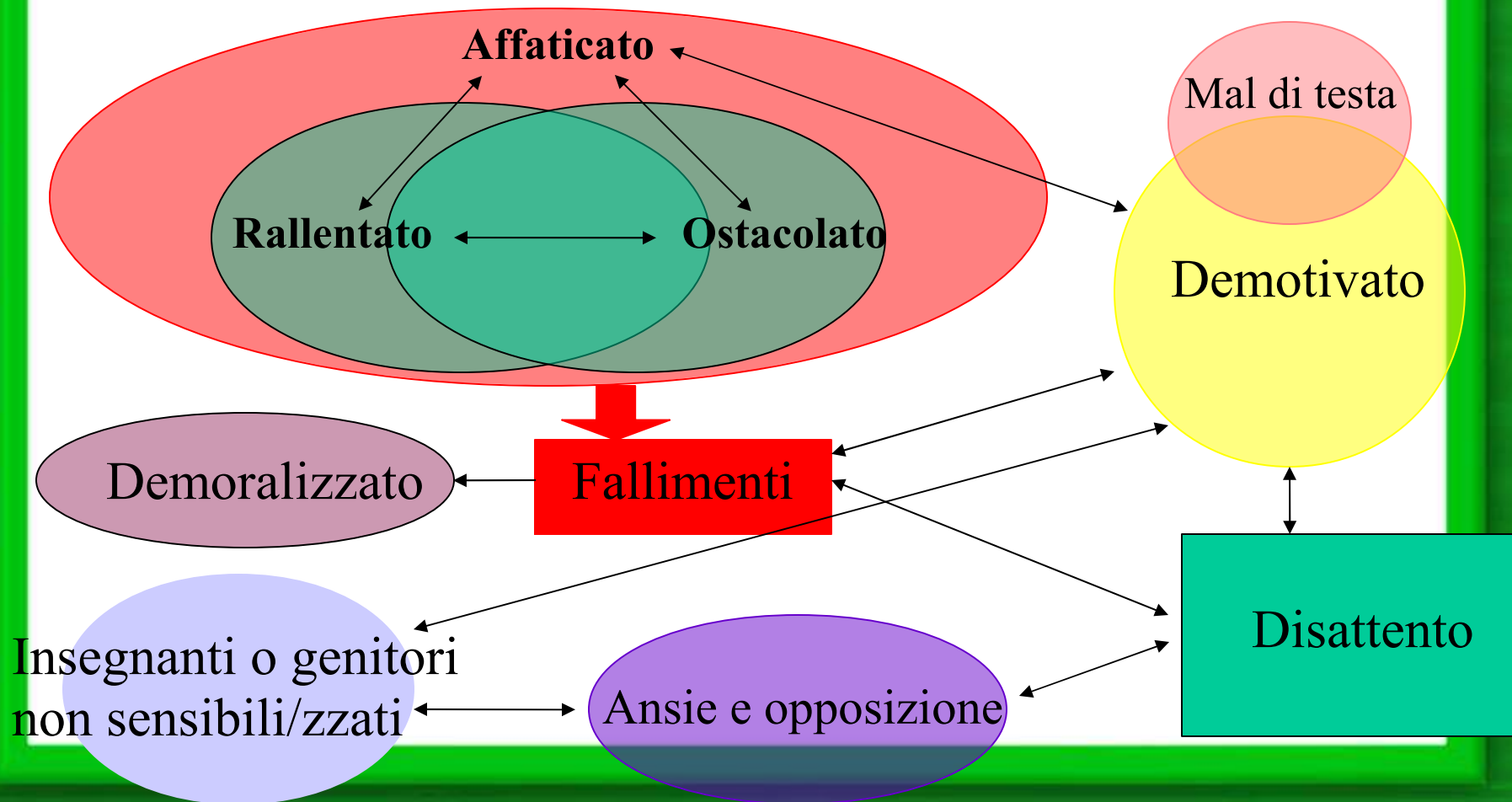
I dati suggeriscono la presenza di una più probabile vulnerabilità ai meccanismi di impotenza appresa (Butkowsky e Willows, 1980), alla sintomatologia depressiva, ansiosa, oppositivo-provocatoria e di disattenzione e/o iperattività nei bambini con difficoltà o disturbo di lettura (Willcutt e Pennington, 2000; Gagliano et al., 2007; Goldston et al., 2007).

In particolare la sintomatologia ansiosa sembra essere presente fra gli adolescenti (Carroll e Iles, 2006). Anche quella depressiva potrebbe non essere evidente agli occhi del genitore e tuttavia essere presente nei bambini e negli adolescenti (Maughan et al., 2003; Arnold et al., 2005), al punto da suscitare pensieri di abbandono scolastico e, seppur certamente in pochi casi, perfino di suicidio (Daniel et al. 2006). È importante ricordare che le sintomatologie ansioso-depressive possono interferire ulteriormente sulla vita scolastica e sociale, anche se non sono presenti ad un livello tale da giustificare una diagnosi di *disturbo* depressivo o d'ansia (Angold et al., 1999).

Riassumendo una serie di osservazioni comuni in ambito clinico Brooks (2001) ha descritto molti bambini a cui si restituisce una diagnosi di dislessia e che devono cominciare un trattamento abilitativo, come appesantiti da sentimenti di bassa considerazione di sé, di incompetenza e sfiducia nel futuro, tratti che si associano a comportamenti di rinuncia davanti alla difficoltà, evitamento di compiti, tendenza a incolpare gli altri e a diventare clown o bulli in classe. Non sono rari i circoli viziosi che arrivano a produrre sentimenti di fallimento e disperazione. Per quanto riguarda l'impotenza appresa riscontrata in bambini con difficoltà di lettura, essa consiste nella ridotta aspettativa di successo prima del compito, minore persistenza sul compito, attribuzione di causa interna stabile per gli insuccessi ed esterna per i successi, minore aspettativa di successo conseguentemente a un compito non riuscito.

# INTERFERENZA SUL FUNZIONAMENTO

## Effetti secondari dei Disturbi dell'Apprendimento



Il bambino può sviluppare:

Scarso senso di competenza

Scarsa autostima scolastica

Demotivazione ai compiti scolastici

Disattenzione in classe: distraibilità, poca  
concentrazione, perdita di impegno attento sul  
compito

Agitazione e atteggiamenti da clown in classe

Predisposizione alle lamentele somatiche

# The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA)

**Table 1**  
**Examples of Items Found on Each Scale or Subscale of the**  
**Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents**

Item No.	Item	Scale or Subscale
1	I am worried that people will make fun of me if I fail a test.	Social Humiliation
37	I fear that my teacher will think I am stupid if I fail a test.	Social Humiliation
18	I feel shaky before taking a test.	Physiological Hyperarousal
36	I feel sick to my stomach while I am taking a test.	Physiological Hyperarousal
3	I worry about how well I did on a test until I receive my grade.	Worry
25	I worry about a test before taking it.	Worry
5	I do better on a test if I am slightly worried before I take it.	Performance Enhancement/ Facilitation Anxiety
43	If I feel slightly nervous when taking a test, I know I will do well.	Performance Enhancement/ Facilitation Anxiety
30	I earn a perfect score on each test I take.	Lie
35	I do well on all tests.	Lie
10	I forget the material I know when taking a test.	Cognitive Obstruction/ Inattention
17	My mind wanders when I am taking a test.	Cognitive Obstruction/ Inattention

## ACCORGIMENTI PER LA MEMORIZZAZIONE E LA GENERALIZZAZIONE

Dopo aver fatto bene un tipo di esercizio, chiedere la stessa prestazione a distanza di breve tempo, più volte (e dare una scheda facile per casa).

# ESERCIZIO DI REVISIONE GUIDATA

Far fare l'esercizio con un foglio con risposte corrette da consultare alla fine significa introdurre il bambino al compito dell'auto-revisione.

Il passo successivo sarà fornirgli un foglio che riassume le regole di cui ricontrollare la corretta applicazione, dopo una produzione scritta.

Un'altra possibilità sta nel fotocopiare più volte una sua produzione scritta. Correggere gli errori su una copia, spiegandone la natura. Chiedere al bambino se ha capito. Fargli fare eventuali schede ad hoc. Chiedere al bambino di correggere la propria produzione su una fotocopia.

# POVERE CAPACITÀ METACOGNITIVE

Problematizzare (capire quando e dove c'è un problema ortografico):

- Esercizi di valutazione iniziale con feedback sulla facilità-difficoltà del compito e sulla necessità-o-meno di prestare particolare attenzione.

Attivare la riflessione studiata su una regola ortografica:

- Esercizi di Autoregolazione.

Integrare l'applicazione di più riflessioni sulle regole ortografiche

Passando da più concetti:

- Possono esserci più regole ortografiche a cui dover pensare,
- Possono esserci più livelli: analitico-seriale, quasi globale (doppia), globale (accenti, maiuscola), della frase (punteggiatura).

Sentire la necessità di una revisione:

- Esercizi a matrice di parole tutte da correggere. Anche per maiuscole. Esercizi con frasi da correggere, per la punteggiatura.

# ACCORGIMENTI

**Uso dello stampatello, uso di schede di correzione, avere la possibilità di avere dei fogli su cui è scritto ciò che gli altri devono copiare dalla lavagna o dal libro.**

**Avere più tempo per portare a termine i compiti scritti.**

**Non sottoporre a dettati veloci.**

**A casa l'uso del computer con indicatore di errore ortografico (WORD).**

**Avere meno compiti se alcuni di questi comportano un ampio uso della scrittura.**

# ESERCIZI MIRATI DI ABILITAZIONE

**Dare spazi a scuola o a casa per fare schede specifiche**

**(per non far sviluppare deficit cumulativi, per verificare quanto le difficoltà siano refrattarie a diminuire e per valutare l'impegno ad affrontare e migliorare i propri limiti).**

# COME VALUTARE

## FARE UN'ANALISI DELL'ERRORE

Dopo ogni produzione scritta dare una valutazione multidimensionale, che privilegi l'aspetto comunicativo.

Per ogni errore ortografico rimandare a un esercizio in cui il bambino possa riflettere su qualche errore.

Mettere pochi segni rossi, semmai fare un foglio aggiuntivo con gli errori ricopiati (dall'insegnante!).

VALORIZZARE MIGLIORAMENTI E IMPEGNO

## STIMOLARE SEMPRE LA PRODUZIONE DEL TESTO

Fare usare il registratore per descrizioni,  
narrazioni ecc.

Può imparare a far uso dell'INSERISCI in  
WORD di file audio con idee principali.

Tramite produzioni facili e guidate da  
scenette.

Ripetere anche le solite storie figurate.

**Lavorare sulle aspettative dei genitori**

**Lavorare sull'importanza di trovare  
compiti per casa adeguati che il bambino  
riesca a fare da solo.**

# Il computer e le difficoltà di scrittura

Quale il senso di una rapida seppur attenta introduzione dell'ausilio del computer nel contesto di apprendimento formale di bambini con Disortografia? In altre parole, perché un insegnante di un bambino con disturbo della letto-scrittura dovrebbe conoscere ed usare il computer, conoscere il materiale didattico software già in commercio e saper utilizzare i programmi che permettono di creare in modo semplice progetti didattici adeguatamente personalizzati, magari programmati in collaborazione con l'esperto che segue il bambino?

a.

a. Il computer si può costituire spazio di apprendimento ludico, multimediale (immagini, luci, movimento, suoni, voce, musica, quindi personaggi animati, parole di colore, grandezza e stile diversi ecc.), affascinante, coinvolgente, e *può* convogliare positivamente l'attenzione focalizzata e distribuita nei bambini demotivati e disattenti con Disortografia (mentre un programma poco appropriato può, piuttosto, essere disorientante!). Al computer infatti il bambino prova piacere, sperimenta un minor numero di messaggi negativi e svalutanti da parte di un insegnante "frustrato" e un maggior senso di padronanza del compito, un maggior numero di successi e di rinforzi per ogni azione efficace (componenti della motivazione ad apprendere che sono compromesse nell'esperienza didattica normale di molti bambini con Disortografia).

b. Il computer può facilitare l'esercizio di abilità deficitarie poiché, oltre a dare un contributo sul piano attentivo-motivazionale sopra citato, può offrire un materiale (multimediale appunto) più facilmente memorizzabile e, soprattutto, più facilmente oggetto di compiti ripetitivi. Se, come molti teorici sostengono, i bambini con Disortografia hanno deficit nei processi di automatizzazione, la ripetizione rimane un'esperienza di primaria importanza (tuttavia attenzione! La ripetizione dei soliti esercizi non deve rimanere l'intervento primario in questi bambini, non ci deve essere un accanimento terapeutico controproducente).

c. La dimestichezza col computer (quale un'attività piacevole e utile) renderà naturale l'auspicabile utilizzo successivo di programmi di videoscrittura (con correttore ortografico, sinonimi ecc.), di ipertesti multimediali (per es. narrativi o enciclopedici), di programmi di riconoscimento vocale ecc., quali strumenti che permettano di apprendere "aggirando" in qualche modo il problema di una lettura e/o di una scrittura lente e/o scorrette.

d. Il computer può sviluppare la creatività. A volte è difficile per un bambino con Disortografia, che per vari motivi può avere associati dei problemi di disgrafia, disegnare o scrivere ed avere un prodotto esteticamente soddisfacente. Al contrario la stampa di produzioni creative al computer dà un risultato sempre affascinante agli occhi del bambino "artista".

e. Il computer può rispondere ad un semplice clic del mouse sopra una lettera, una sillaba, una parola ecc. con la loro lettura.

f. Il computer permette l'applicazione di facilitatori di derivazione comportamentistica: contingenza (sincronica o diacronica, ad es. tra immagine e nome, tra fonema o sillaba o parola o frase scritta e lettura della stessa, successo e rinforzo, istruzioni e compito, ecc.), procedimento e consolidamento seriale di compiti dal più facile al più difficile (task-analysis), prompting, fading, feedback, modeling.

g. Il computer permette attivare abilità cognitive in modi quasi insostituibili. Permette per esempio di lavorare con tempi brevissimi di presentazione (ad es. una visualizzazione tachistoscopica di sillabe o parole per la dislessia).

h. Il computer permette di registrare automaticamente successi e insuccessi, dando un'idea precisa dei progressi.

i. Il computer rispetta i tempi di riflessione e di scelta del bambino, stimola il problem-solving e l'autonomia, a differenza di un contesto relazionale fra alunno e insegnante dove quest'ultimo rischia di dare suggerimenti eccessivi al bambino così che in pratica è l'insegnante a svolgere il compito, mentre il bambino diventa un semplice trascrittore. Al computer, invece, il bambino diventa facilmente un piccolo esploratore alla ricerca non solo del "tesoro", ma anche dei "mezzi" per trovarlo.

j. Il computer permette di guardare le lettere nella direzione corretta, mentre le carte con le lettere (o le lettere a calamita) possono essere sempre inclinate o capovolte, rafforzando l'esperienza della "costanza della forma" (es. una tazza è sempre una tazza da qualunque direzione io la guardi), mentre tale caratteristica non si addice alle lettere (si pensi alla N-Z, o alla b-q ecc.).

k. L'uso della tastiera rallenta e insieme dà più tempo per riflettere sulla scelta del fonema che compone la stringa fonemica. Inoltre consolida l'associazione grafo-fonemica nella "e" e nella "a" (spesso confuse per la loro somiglianza grafica), poiché più facilmente si fa una scelta corretta fra la "E" e la "A" sulla tastiera, ottenendo però la "e" e la "a" sul videoschermo.

Al computer c'è la possibilità di manipolare più volte uno stesso prodotto grafico o testuale (es. cambiare carattere dallo stampatello maiuscolo allo script minuscolo, copiare parti di un file e incollarlo altrove ecc.)

# Una disortografia cosa comporta?

- Numerosi errori ortografici
- Interferenza nella produzione del testo scritto
- Dilatazione dei tempi necessari ad una corretta prestazione di scrittura (che è anche copiatura dalla lavagna o dal testo, scrittura su dettato, utilizzo del diario, prendere appunti...)
- Importanti difficoltà nella scrittura della seconda lingua, specie l'inglese
- (Interferenza nella scrittura di numeri, operazioni, ecc.)

Si ridurranno al minimo le esperienze di imprevedibilità, incontrollabilità, stress, frustrazione e umiliazione. Si vorrà partire da una descrizione dettagliata del bambino (PEI), calibrare gli obiettivi e fornire aspettative corrette rispetto al rapporto fra gli sforzi necessari e i miglioramenti raggiungibili. Importante sarà la concertazione degli interventi, degli atteggiamenti, delle relazioni rispetto al bambino o ragazzo dislessici, e, rispetto al piano di intervento, saranno la progettazione e il monitoraggio (e correzione/feedback), l'evitare cattive interpretazioni e carenze di informazione, e la sensibilizzazione di tutte le parti coinvolte (genitori, fratelli, insegnanti, compagni, clinico, terapeuti, ecc.).

Si promuoverà l'autostima e le varie forme di autoefficacia, le abilità di vita, l'ottimismo, la condivisione di esperienze positive, la consapevolezza di fattori di crescita quali conseguenze dello stress, l'impegno a restare coinvolto, a mantenere il controllo, a vivere tutto come una sfida, confidando che da tutto si può prendere del positivo e da tutto si può uscire cresciuti. Tutto all'interno di un clima il più "caldo" possibile, creato attraverso una genitorialità attenta e disponibile a condividere tempo, abilità di vita e interessi.

Rispetto all'*appartenere scolastico*, sarà utile promuovere forme di soddisfacente compartecipazione, tramite, ad esempio, l'apprendimento cooperativo (dove ognuno ha uno specifico ruolo) o l'accorpamento per intelligenze diverse (interpersonale, artistico-espressiva, sportiva, ecc.), o per condivisione valoriale.

Infine, promuovere la salute psicologica significherà anche monitorare le sintomatologie psicopatologiche per chiedere aiuto al momento in cui queste raggiungessero livelli preoccupanti.

Quando deve svolgere un esercizio o un compito che richiede la lettura, trovo accorgimenti che lo dispensino dalla lettura:

leggo al bambino la consegna o il testo da leggere,

utilizzo il computer+file tipo audio (es. oggetto “Audio Wave” su WORD),

utilizzo il computer+ProgrammaCarloII+scrivergli la consegna sul computer (così che il bambino può riascoltarla quante volte vuole – con le cuffie),

do al bambino più tempo,

altro:

.....  
.....

Quando deve svolgere un esercizio o un compito che richiede la scrittura (anche nelle lingue straniere), trovo accorgimenti che lo dispensino dalla scrittura:

permetto che scriva in stampato maiuscolo, se preferisce,

permetto che i compiti per casa siano scritti da chi lo aiuta nei compiti,

permetto l'uso di finestrelle per la lettura;

*se è un compito di copiatura*, lo dispenso fornendogli una copia scritta a macchina (o al computer),

gli do più tempo; non propongo test a tempo;

*se è un compito di dettatura*, lo dispenso (più, eventualmente, gli chiedo di scrivere “quello che può senza fretta, ma con attenzione, avendo pazienza con se stesso se lascia delle parole”);

*se è un compito di produzione*, scrivo quello che il bambino ci detta,

gli faccio utilizzare il computer+videoscrittura,

gli do più tempo,

gli ricordo di utilizzare una lista di passi da seguire (es. foglio di revisione); discuto con lui la traccia da seguire.

Quando facciamo lettura ad alta voce in classe, mi comporto con lui come d'accordo (o non lo faccio leggere, o gli faccio leggere una parte che gli ho comunicato precedentemente e su cui ha avuto modo di esercitarsi).

Quando valuto un compito scritto, tengo conto della disabilità.

Quando valuto un compito che richiede la lettura di una consegna o di un testo, tengo conto della disabilità.

Supplisco con altre fonti di informazione (cassette audio, video, Cdrom, Libro parlato).

Promuovo l'utilizzo di strumenti compensativi (es. tabella dei mesi, dell'alfabeto, dei vari caratteri, delle misure, delle formule geometriche, tavola pitagorica...).

Dispenso dall'uso del vocabolario.

Libri parlati, ebooks, Dragon Natural Speaking.

Quando emergono difficoltà nelle aree:

“voglia di studiare” (motivazione, interesse, attenzione in classe o a casa nei compiti, “sembra che se ne approfitti”),  
concentrazione e attenzione mantenuta nel tempo,  
gestione del materiale scolastico (disordine, smemoratezza)  
esposizione orale e scritta (accesso lessicale, costruzione morfo-sintattica),  
grammatica (analisi grammaticale, logica, del periodo),  
memorizzazione (di materiale poco significativo, come coniugazioni, poesie poco lineari, *nomi propri, termini tecnici, date, numeri...*),  
uso di concetti temporali (stagioni, anni...), spaziali (destra, sinistra...),  
matematici (ognuno, spartire, triplo...),  
stare bene a scuola (es. lamenta mal di testa),  
calcolo mentale (correttezza e lentezza), padronanza dei fatti aritmetici (es. tabelline),

...tengo conto del fatto che sono molto probabilmente tratti della dislessia, quindi:

non gli rimprovero che la difficoltà è dovuta al poco esercizio o alla pigrizia, ecc.

cerco di prevedere l'interferenza di tali difficoltà e di prevenire il fallimento aiutandolo in modo mirato [1].

[1] Per es. permettondigi l'utilizzo della calcolatrice durante la risoluzione dei problemi matematici. Dopo vari tentativi ho dispensato dallo studio mnemonico delle tabelline.

Evito in tutti i modi di ridicolizzarlo (chiamandolo “pigro, stupido, lento, svogliato, senza speranza, irrecuperabile, destinato a un insuccesso futuro”).

Sostituisco i compiti per lui troppo difficili o inappropriati con esercizi mirati al consolidamento delle aree in cui presenta difficoltà.

Per le verifiche, ho progettato:

accorgimenti personalizzati per verificare lo studio e le acquisizioni:

più interrogazioni che verifiche scritte,

interrogazioni programmate, diverso format del compito scritto, obiettivi personalizzati per il compito scritto,

non valuto gli errori da DSA,

altro:.....

Per i compiti a casa:

Ho pensato a modalità per alleggerire il carico di lavoro, in modo da renderlo tanto impegnativo quanto quello dei suoi compagni:

do meno compiti (per dargli tempo di intrattenersi in attività che consolidino l'autostima, o per rilassarsi dal maggiore impegno avuto a scuola, per dargli modo di impegnarsi nella riabilitazione),

sostituisco le richieste che necessitano della scrittura o della lettura con richieste che necessitano l'ascolto e l'elaborazione orale,

altro:.....

Quando lo aiuto, sono sicuro di aver fatto il possibile (tramite chiarimenti dati in precedenza, o durante) perché il bambino non lo viva come una “diversità che lo fa *meno capace* degli altri”.

Non do compiti in più (compiti nell’intervallo, più compiti per casa, ecc.).

Ho consigliato un ADULTO VICINO, che aiuta il bambino nella preparazione di un ambiente favorevole per lo studio, si sostituisce nella lettura aiutando la comprensione del testo, nell'organizzazione dei compiti a casa (sintesi, uso di schemi per l'esposizione orale e scritta), nelle strategie di memorizzazione e di studio, nello sviluppo dell'autonomia.

Cerco di compensare le frustrazioni da insuccesso con incoraggiamenti e lodi: per far questo cerco di mettere il bambino in condizione di poter esprimere le proprie abilità e i propri punti forti. Così:.....

Cerco di aumentare l'autostima del bambino, promuovendo lo sviluppo e la valorizzazione delle sue attitudini in campi quali: la scienza, la meccanica, la tecnologia, (la musica, lo sport, il disegno, la recitazione...), campi solitamente sottostimati a scuola.

Parlo al bambino rassicurandolo della mia premura nei confronti di sue eventuali difficoltà.

Se confido molto nelle spiegazioni (e nella capacità del bambino di prendere appunti), allora do appunti già fatti al bambino, chiedo a compagni in gamba di riscrivere gli appunti al computer e darli al bambino, consegno al bambino riassunti scritti, schemi e mappe concettuali (magari prima della lezione), permetto di registrare la lezione con il registratore. Scrivo alla lavagna in modo ordinato, leggibile, organizzato, lasciando la scritta per molto tempo. Provvedo perché prenda familiarità con la tastiera del computer e che scrivano al computer.

Insegno esplicitamente alla classe o al bambino tecniche di studio.

Verifico che abbia gli appunti necessari per il compito.

Non mi sorprendo della variabilità delle sue prestazioni, se cade la prestazione ortografica in contesti di calo dell'attenzione o di maggiore richiesta di attenzione.

Dedico al bambino spazi di esercizio mirato sugli aspetti:

ortografici,

di punteggiatura,

di produzione del testo,

di comprensione del testo letto e di abilità di studio

(es. “Imparare a Studiare” 2, Cornoldi, DeBeni, Gruppo MT, Ed. Erickson),

di problem solving matematico,

di arricchimento del lessico,

di consolidamento dell'autostima.

Collaboro al lavoro di equipe, cercando di comunicare e collaborare con genitori, neuropsichiatria infantile o psicologo, altri colleghi insegnanti, eventuali persone che affiancano il bambino nei compiti, logopedista.

Sto particolarmente attento a comunicare a bambino e genitori i criteri di valutazione, contemplando il massimo dei voti in corrispondenza di prestazioni non equiparabili al massimo dei voti per i bambini senza disabilità.

Mi rendo conto che Disattenzione, Iperattività, Disobbedienza e Provocazione possono emergere come conseguenze di un disagio secondario al disturbo specifico e cerco di capire, avere più pazienza, e migliorare il modo in cui conduco la didattica [i].

**L'auto-determinazione** può essere promossa e incrementata tramite accorgimenti quali i seguenti (Grolnick et al., 1997):

- aumentare le sue abilità di autoregolazione (e l'autonomia),
- dargli la possibilità di partecipare all'elaborazione dei propri obiettivi formativi,
- dargli opportunità di scelta e decisione (dei compiti e nei compiti), appropriate alle capacità individuali, magari personali e creative,
- unire elementi di soddisfazione negli apprendimenti,

- promuovere nel bambino una chiara comprensione del compito,
- dare al bambino chiari segnali legati ai “miglioramenti” che sta avendo,
- comunicargli i processi che ci sembra lo abbiano portato a sbagliare (per una sensazione di aiuto e di maggiore controllo sul compito),
- inventare modalità per “celebrare” i suoi successi,

Vianello (1999), riassumendo, ha così indicato: valorizzare l'iniziativa e l'attività del soggetto tramite un insegnamento metacognitivo, che incrementi la consapevolezza dei propri processi, il repertorio di strategie e le abilità per una loro buona gestione.

È poi opportuno comunicare al bambino interesse e calore affettivo. Uno studio longitudinale su circa 1600 bambini ha mostrato che i bambini che facevano esperienza di insegnanti "calde", sviluppavano con maggiore probabilità un senso di controllo (corrispondente al sentirsi capaci), una maggiore partecipazione alle attività di classe, migliori risultati scolastici.

➤ La lode, quando è (percepita come) giustificata e sincera, contribuisce alla formazione di attribuzioni causali controllabili, e all'incremento dell'autonomia e del senso di competenza (Henderlong e Lepper, 2002). Uno studio ha mostrato come un sistema di lodi sincere possa contribuire a strutturare una buona disposizione/motivazione per la matematica (Aunola et al., 2006). Benessere, motivazione e persistenza però sono correlati a lodi o critiche *sul processo* (Qui hai fatto bene! Qui hai sbagliato! Ottimo utilizzo di strategie, concentrazione, perseveranza! Ottimo impegno!) piuttosto che alle lodi o alle critiche sulla persona o sui risultati (Kamins e Dweck, 1999).

Allo stesso modo, far pensare al bambino che l'intelligenza e le abilità in genere sono qualcosa che possono aumentare/migliorare, perché questo aumenta la motivazione, l'impegno e la perseveranza sul compito (Tab.25). Compiti che "danno la sensazione" di aumentare le proprie abilità incoraggiano questo tipo di percezione. Per correggere la falsa credenza diffusa fra i ragazzi che intelligente è chi fa bene senza impegnarsi o durare fatica, potremo fornire loro l'esempio dei musicisti e degli atleti: al campione servono grande allenamento, molta fatica e perseveranza. Il successo scolastico costruisce nel tempo credenze ottimistiche circa l'efficacia del proprio sforzo (Skinner et al., 1998): "quando mi impegno riesco bene".

[i] Quando le difficoltà di letto-scrittura si costituiscono fattore di stress per l'emergere di un disagio?

Succede quando viene richiesto un compito:

1. più/troppo *faticoso* rispetto agli altri, ossia che *richiede un eccessivo sforzo mentale*,
2. più/troppo *complesso* rispetto alle abilità del bambino,
3. *pieno di ambiguità/incertezze/confusioni cognitive*,
4. che *richiede un tempo più/eccessivamente lungo per la risoluzione parziale o totale del compito*,
5. che *richiede un dispendio attentivo tale da compromettere la qualità della prestazione*,
6. che *sottopone il bambino a un giudizio negativo (delusione, biasimo, punizione) dei compagni o dell'insegnante*,
7. che *impedisce al bambino di vivere il successo conseguente allo sforzo e consolidante il senso di competenza e l'autostima*,
8. che *sottolinea l'"anormalità" delle capacità del bambino*, ossia il fatto che non riesca mentre riesce a quasi tutti,
9. che *non rende giustizia dello sforzo compiuto*,
10. che *elicita la sensazione di essere trattati ingiustamente, di vivere un ambiente minaccioso, anziché alleato e costruttivo*,
11. che *forza il bambino ad autointrattenersi in attività altre* (distrazione, alienazione),
12. che mette in una situazione di bassa gratificazione, che a sua volta *spinge il bambino a trovare altre modalità, scadenti, di stima sociale*, per es. ridacchiare col compagno, o fare il pagliaccio.

Si produce così nel bambino, rispettivamente:

1. 4. stress, tensione, mal di testa, predisposizione al disimpegno mentale,
2. 9. una sensazione di ansia, *incontrollabilità e impotenza*,
3. una sensazione di *disagio mentale*,
5. 9. un *senso di frustrazione, di demoralizzazione*,
6. una *bassa autostima ed una tensione con gli adulti* (insegnanti e/o genitori che si occupano dei compiti),
7. un *atteggiamento rinunciatario ed evitante* lo sforzo mentale,
8. 9. una bassa autostima, con *progressivo ritiro dell'investimento motivazionale sullo studio*,
10. *tensione con il mondo della scuola e/o degli adulti*,
11. *facile distraibilità, disattenzione*,
12. *bassa autogolazione e carente adesione alle regole.*

### *Le dinamiche che producono e aumentano il disagio*

Sottoporre a molti fallimenti: il fallimento di per sé, in un contesto in cui i bambini dovrebbero fundamentalmente riuscire e trovare gratificazione, è umiliante, frustrante e demotivante.

Giudizio negativo (non sufficiente, appena sufficiente, “hai sbagliato”).

Commento critico dell’insegnante (“non fare il pigro, ti devi impegnare di più, non va bene per niente, eh!”, “qui hai fatto bene, MA...”).

Sanzione in termini di più compiti (“rifai la scheda nell’intervallo, o a casa”) o di esercizi inutili (“copia cinquanta volte la parola...”).

Mettere il bambino nella condizione di essere sottoposto ad un giudizio negativo da parte dei compagni (ad es. lettura ad alta voce).

Disinteresse per le sue difficoltà e frustrazioni.

Indisponibilità all’aiuto o alla chiarificazione richiesti dal bambino.

Mancanza di accorgimenti dispensativi e compensativi da parte dell’insegnante.

Mancanza di un’attenta analisi dell’errore (per es. in compiti scritti) che abbia come conseguenza indicazioni precise al bambino relative a percorsi di lavoro di recupero su tali errori

Mancanza di opportunità per il bambino di dimostrare i suoi ambiti di successo

Mancanza di modellamento da parte dell'insegnante di come va gestita la difficoltà specifica (con accettazione, comprensione, rispetto, progettualità, sfida, strategie dispensative e compensative; con una matura visione del valore/amabilità della persona che prescinde dalle difficoltà specifiche, dai fallimenti in qualche campo e da trattamenti personalizzati relativi alle difficoltà).

Utilizzo in classe di modalità didattiche che favoriscano la competizione, il paragone, il giudizio sociale relativo alle prestazioni scolastiche paragonate agli altri.

Utilizzo di “intelligenza” e “bravura” per complimentarsi o incoraggiare, oppure di “compito semplice”, che ha come conseguenza implicita l'impiego da parte del bambino che fallisce di termini quali “non intelligente” e “non bravo”, “incapace di affrontare compiti semplici”.

Atteggiamento generale dell'insegnante che valuta il bambino in termini di successo o meno nella sua materia (per es., affabile e sorridente coi più bravi).

*Seconda lingua.* In italiano i suoni sono 25, e 33 i modi di scriverli” (ANSA 15/03/2001, da un articolo di Paulesu su *Science*). Il bambino dislessico e disortografico avrà quindi difficoltà maggiori nella letto-scrittura inglese che in quella italiana.

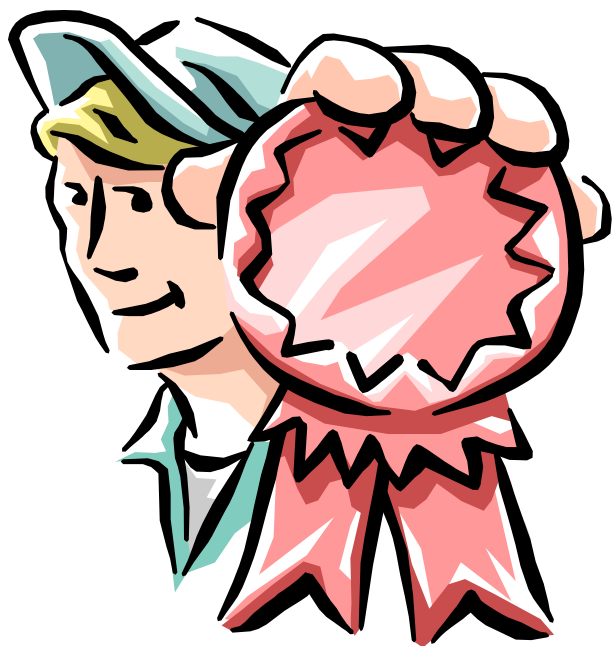
Punto più sull'apprendimento della lingua orale.

Aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull'apprendimento di lingue straniere sono:

la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso, la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni, limitazioni a livello della memoria di lavoro, debolezza dell'elaborazione fonologica e dell'associazione fra suono e corrispondente forma grafica, la poca sensibilità per la dimensione grammaticale, la tendenza alla confusione in campo sintattico.

Considero la disabilità quando valuto l'apprendimento della seconda lingua.

# CULTURA DEL LIMITE E DEL MIGLIORAMENTO



**AUTOSTIMA**

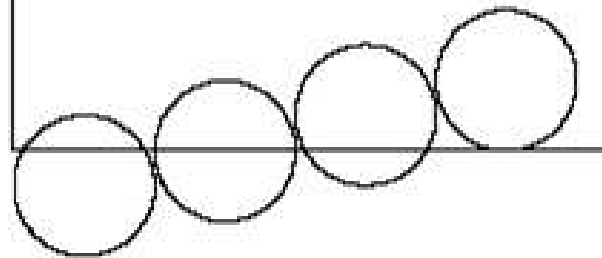
Immagine di Sé (self-concept) = Credenze che la persona ha circa il suo grado di successo-competenza nelle varie aree dell'autostima. Si differenzia dall'Autostima in quanto quest'ultima è il rapporto tra il livello di competenza percepita (immagine di sé) e il valore che egli attribuisce al successo nei vari settori (vd. Criteri di autovalutazione).

Autoefficacia = In altre parole, è la percezione che la persona ha delle proprie possibilità-capacità di eseguire un compito e di risolvere un problema, autonomamente e con successo. E' un aspetto di ogni ambito dell'autostima.

Poca

Importanza data a  
quell'ambito di  
"apprezzabilità"/  
"amabilità"

Molta



Poco

Molto

Grado di sovrapposizione fra percezione di sé ideale e percezione di sé reale

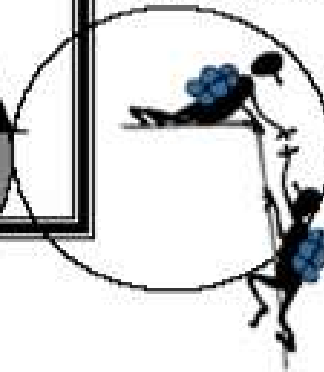
SCUOLA



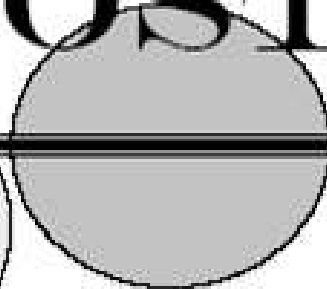
MUSICA



SENSIBILITA'



AUTOSTIMA



POPOLARITÀ

AFFETTO  
FAMILIARE



SPORTE

Clima della classe

Opportunità di mostrare i propri talenti

Atteggiamento insegnante-alunni

Valutazioni in itinere: orali e scritte

Valutazioni finali

## Una cultura delle difficoltà

Al fine di prevenire e promuovere il benessere di bambini con dislessia, disortografia, ADHD, ecc. è necessario riflettere con la classe sul fatto che:

- Ognuno ha dei limiti, ma ciò non compromette la globale amabilità, il valore della persona. Ognuno deve lavorare per accettarli e affrontarli.
- Ognuno ha bisogno che gli siano riconosciuti i limiti e che sia trattato di conseguenza
- Ognuno ha bisogno in qualche momento della vita di chiedere aiuto: povero quello che non sa chiederlo
- Ognuno nella vita può aver bisogno di essere valutato per l'eventuale presenza di un "disturbo" (dell'apprendimento, dell'attenzione, depressivo, d'ansia, ecc)

E' poi importantissimo il dialogo e la collaborazione fra scuola e famiglia

E' importantissimo che i vari ordini di scuola abbiano spazi e tempi di incontro e di scambio di informazioni, in generale e sui bambini

## Insegnante

In riferimento alla situazione scolastica Weiner, Graham, Stern e Lawson (1982) hanno dimostrato che le reazioni emotive manifestate dagli insegnanti trasmettono agli allievi informazioni sul loro livello di abilità. Ai soggetti –allievi di diverse età- si presentava il caso di uno studente che non riusciva in una prova di esame e del suo insegnante che si arrabbiava (o si rattristava, o si commuoveva, ecc.) per questo. Ai soggetti si chiedeva di valutare la ragione della reazione emotiva dell'insegnante, cioè l'attribuzione da lui effettuata per il cattivo risultato dell'allievo. I risultati hanno mostrato la tendenza dei soggetti ad associare la collera dell'insegnante allo scarso impegno dell'allievo (>senso di colpa e di autodeprecazione?), la compassione alla scarsa abilità, mentre la tristezza risultava associata più strettamente al tipo di risultato che a una specifica attribuzione causale.



E se sopravvaluta le prestazioni dell'allievo?

Se offre aiuto non richiesto?

E se si manifesta tenerezza- "poverino"?

E se si dice "E' questione di impegno"? Se poi lui si impegna e non riesce?

E il senso di impotenza e di disarmo?

Esercizio: Poniamo un bambino intelligente, con dislessia, difficoltà attentive, aspettative alte e indisponibilità a percorsi personalizzati, memoria di lavoro non brillante, difficoltà nella comprensione dei concetti temporali, ansioso, demotivato, impulsivo, con abilità linguistiche e conversazionali al limite della norma, che si lascia trasportare dal gruppo, un po' impacciato nello sport. COSA VALE? NIENTE? NON BISOGNA FORSE SCOPRIRE IL TALENTO CHE C'E'?

E il bambino autistico? E il bambino ritardato? ecc. Quale cultura delle intelligenze multiple promuoviamo? Quale cultura delle virtù sociali e di problem-solving promuoviamo (es. capacità di non arrendersi di fronte alle difficoltà importanti e dolorose, capacità prosociali -di comprendere il dolore altrui, di perdonare-, capacità di cura responsabile -coltivazione-, capacità di apprezzare la semplicità...)?

Che valore stimoliamo nella classe? (vd. Modellamento)

**E' NECESSARIO MONITORARE LA PROPRIA COMUNICAZIONE VERBALE  
E NON VERBALE !!**



- “Te l’ho detto cento volte!”
- “ma come te lo devo dire? Dimmelo te?”
- “lo vuoi capire o no?”
- “ma allora sei duro come il muro!”
- “non vedi come Tizio e Caio stanno buoni!?”
- “non ce la faccio più!”
- “non ti sopporto più!”
- “con te non so più che pesci prendere... non capisci niente!”



## ...E TRASFORMARSI !



“forse non ho capito che non può controllarsi più di tanto”

“forse non ho ancora preso la situazione di petto per gestirla attivamente” (percorsi personalizzati per l'autoregolazione, la comprensione e/o la motivazione)

“forse non ho prestato sufficiente attenzione ai momenti in cui si sforza e migliora”

## **Come stimolare il bambino?**

La minaccia al valore di sé è intrinseca alla struttura stessa del sistema scolastico, in cui l'individuo impara che il suo valore personale dipende dalla capacità di riuscire e che quindi stimola la sua competitività.

Se dopo che un bambino ha fatto un esercizio alla lavagna, faccio esprimere a tutti la valutazione rafforzo la valutazione interna di tipo "abilità".

**PER I COMPTI,**

dire: **HAI LAVORATO SODO! BRAVO!** (ho visto che sei stato sul compito, on-task; ho visto che provavi a riflettere e non ti sei precipitato sul compito; ho visto che hai cercato nello schema giusto; ho visto che hai faticato ma che non hai rinunciato; ho visto che non ti sei scoraggiato e hai tenuto duro; ho visto che mi hai ascoltato mentre ti spiegavo l'errore; ho visto che hai capito perchè non è andata bene; ho visto che hai capito che puoi farcela... ho visto che hai imparato come fare e sei riuscito, continua così; ho visto che hai accettato volentieri un compito diverso dagli altri; ho visto che hai ricontrollato; ho visto che hai organizzato bene il tempo che avevi a disposizione).

## DEVI DARE IL MEGLIO DI TE!

Non devi avere pretese e non devi avere criteri di autovalutazione superficiali!  
So che ce la puoi fare, dai che ce la fai: prima sforzati, altrimenti trova l'”intoppo” e il modo di superarlo!

Bisogna evitare di dire: -Sii intelligente!-, -Dai, che ce la fai, che sei intelligente!-.

Mueller CM, Dweck CS (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *J Pers Soc Psychol* 75(1): 33-52.

# AUTOSTIMA

Modellare e stimolare l'assertività (ossia la capacità di espressione delle sue emozioni, della sua progettualità, delle sue contestazioni, senza essere aggressivi), la socievolezza e le abilità sociali.

Costruiamo la sua autostima: lo stimiamo? Gli facciamo i complimenti? Siamo contenti e orgogliosi di lui? Glielo comuniciamo? Stimoliamo spazi dove possa svilupparla?

## COME AIUTARE I BAMBINI AD ACQUISIRE UN BUON CONCETTO DI SÉ

Prevenire è meglio che curare e, sebbene non si debba sottovalutare o censurare la rabbia dei piccoli, gli adulti possono contribuire alla prevenzione di esplosioni "vulcaniche" di rabbia incentivando l'autostima dei bambini con cui vivono o lavorano. Grazie a una sana autostima, i bambini saranno in grado di gestire la rabbia in senso positivo e costruttivo. Ecco alcuni suggerimenti:

1) **I bambini hanno bisogno di sentirsi apprezzati per quello che sono:**  
potete farlo capire loro tramite messaggi verbali come:

- *Sei proprio un bravo bambino.*
- *Mi piace come sei.*
- *Sono felice di avere un figlio / una figlia come te.*
- *Averti in classe è un vero piacere.*
- *Sono felice che tu sia tornato/a a scuola.*
- *Vieni a raccontarmi...*
- *Vieni a sederti qui un momento.*
- *Come stai?*

## ○ tramite messaggi non-verbali:

- Assicurando che il loro turno venga rispettato.
- Aiutandoli individualmente per un momento.
- Toccandogli la spalla quando gli passate accanto.
- Sorridendogli.
- Guardandoli negli occhi.
- Ricordando il loro nome.
- Chiedendo notizie di qualcosa che vi avevano raccontato in precedenza.

## 2) I bambini hanno bisogno di sentirsi apprezzati per quello che fanno.

Fate commenti positivi come per esempio:

- *Mi piace come porti a termine i lavori.*
- *I cani li disegni proprio bene.*
- *La lettera f li è venuta benissimo.*

## 3) Prima di riuscire ad accettare una critica senza perdere l'autostima bisogna aver ricevuto molti elogi. Seguite la regola del cinque a uno: una critica ogni cinque elogi o riconoscimenti positivi.

## 4) Non esprimete giudizi generalizzati, che non sono sempre veri, del tipo: «Non arrivi mai puntuale a scuola», oppure: «Il tuo lavoro è sempre disordinato».

## 5) Evitate i giudizi: si attaccano come etichette. A volte perfino gli apprezzamenti positivi rischiano di essere controproducenti. Voi dite: «Sei una brava bambina» e la bambina lo interpreta come: «Mi accettano solo quando mi comporto come un angioletto».

- 6) **Non offendete.**
- 7) **Evitate di avere aspettative sproporzionate all'età dei bambini.** Cercate di capire quali sono le loro capacità nei vari stadi dell'evoluzione. Spesso si sente un adulto dire a un bambino: «*Tu cosa proveresti se...?*». I piccoli non lo possono sapere: è come pretendere che un bambino di sei anni prenda al volo la palla con una sola mano!
- 8) **Non fate confronti fra bambini.**
- 9) **Se volete fare una critica, riferitela al comportamento, non al bambino.** Dite: «*Non mi piace quello che hai fatto*», invece di dire: «*Sei cattivo*». Un giudizio così offende la persona e non lascia spazio alla speranza, mentre il precedente può essere inteso come: «*Se cambio comportamento le cose mi andranno meglio*».
- 10) **Date ai bambini il tempo di imparare.** Le cose non cambiano da un giorno all'altro. I bambini sono in continua evoluzione, come tutti d'altronde.
- 11) **Mettevi dalla parte dei bambini.** Una frase come: «*Qui c'è un problema. Vediamo cosa possiamo fare*», dà sostegno al bambino nel momento critico.
- 12) **Quando i bambini si sentono minacciati o hanno paura possono reagire con espressioni di rabbia.**

Queste sono alcune cose di cui i bambini hanno spesso paura:

*di sbagliare*

*di non essere all'altezza della situazione*

*di non essere al sicuro*

*di non essere amati*

*di non farcela*

*di non essere desiderati*

*di non essere graditi ad altri bambini*

*di avere fame*

*di non avere un posto (in famiglia, nella cultura del luogo, nel gruppo dei pari)*

*di essere smascherati, messi in imbarazzo, svergognati*

*di non capire*

*di non conoscere le regole*

*di farsi male*

*di non sapere che cosa gli altri si aspettano da loro*

*di perdere qualcosa di importante*

*che qualcuno gli porti via qualcosa di importante*

# MOTIVAZIONE ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE



## Scheda 1

DISPIACERE DELLA LETTURA	
SINTOMI	COSA FARE
<p><b>Fatica di leggere</b> Può dipendere da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lessico difficile</li> <li>• fraseologia complessa</li> <li>• situazioni di racconto distanti</li> <li>• mancanza di interesse nella storia.</li> </ul>	<p><b>Offrire un'alternativa</b> di lettura, un testo più semplice e accattivante, molto illustrato.</p> <p><b>Gratificare</b> il bambino condividendo la sua preferenza per il testo più semplice.</p> <p><b>Aprire una discussione</b> in classe su quali sono i libri più stimolanti.</p>
<p><b>Obbligo di leggere</b> È causato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• associazione della lettura con la punizione ("per domani leggerai da pagina...");</li> <li>• lettura come dovere scolastico (studio, verifiche, <i>routine</i>);</li> <li>• lettura come fatto privato (ciascuno legge il suo brano, in silenzio);</li> <li>• lettura come esercitazione per l'apprendimento linguistico;</li> <li>• lettura come alternativa negativa ("leggi invece di guardare la tivù").</li> </ul>	<p><b>Diversificare i momenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la lettura come <i>routine</i> scolastica e la lettura "per piacere";</li> <li>• alternare la lettura solitaria a quella dell'insegnante (ad alta voce);</li> <li>• creare momenti e spazi di lettura diversi da quelli della <i>routine</i> scolastica: un'ora alla settimana (l'ora della lettura), in uno spazio particolare (un angolo dell'aula, con cuscini per sedersi per terra), creando un'atmosfera speciale (silenzio, luce più bassa);</li> <li>• proporre la lettura associata ad attività creative, di animazione, espressive, di drammatizzazione.</li> </ul>

- **ADULTO VICINO**, che aiuta il bambino nella preparazione di un ambiente favorevole per lo studio, si sostituisce nella lettura aiutando la comprensione del testo, nell'organizzazione dei compiti a casa (sintesi, uso di schemi per l'esposizione orale e scritta), nelle strategie di memorizzazione e di studio, nello sviluppo dell'autonomia.

Un primo accorgimento starà nel puntare più all'apprendimento della lingua orale.

Propongo che vi procuriate l'articolo di Giancarlo Tucci "Dislessia e difficoltà di apprendimento della seconda lingua", nella rivista italiana "Difficoltà di apprendimento" 7/4, aprile 2002, che può essere facilmente richiesta alle edizioni Erickson.

Aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull'apprendimento di lingue straniere sono la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso, la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni, limitazioni a livello della memoria di lavoro, debolezza dell'elaborazione fonologica e dell'associazione fra suono e corrispondente forma grafica, la poca sensibilità per la dimensione grammaticale, la tendenza alla confusione in campo sintattico.

Considerare i possibili errori comuni nella letto-scrittura italiana dei dislessici

(omissioni, fusioni, inversioni, sostituzione p/b, d/b, m/n, s/z, c/g, f/v, digrammi, trigrammi, doppie ecc.) e fare attenzione a non introdurre parole scritte confusive fino a quando il bambino non abbia superato certe sue difficoltà nell'italiano. Attenzione a parole quali: phone (se ancora non ha un'associazione fonografica chiara della "f"), say, cable (se ancora confonde "a" ed "e"), cigarette, cycle (se ancora non padroneggia la "s" e la "c"), recognize (se ancora non padroneggia la "gn"), get, girl, cheese, child, chinese (se ancora non padroneggia la "ci/chi, ce/che"), shop, brochure (se ancora non padroneggia la "sc"), zoo (se ancora non discrimina bene la "z" dalla "s") ecc.

Ancora più necessario è il motto “poco ma bene” (sia per il vocabolario scritto, sia per la padronanza di regole ortografiche). Il bambino deve sentire di padroneggiare un compito o un esercizio, altrimenti il suo senso di autoefficacia e la sua motivazione ne saranno compromessi.

Proporre inizialmente parole scritte comuni, brevi, foneticamente facili (che riprendano fonemi simili all'italiano –es. dog, red, bed-), altrimenti soffermarsi per fare un'analisi fonologica esplicita, lenta e accurata dei suoni nuovi (per es. æ, th), delle corrispondenze grafonemiche nuove (es. key, people, sheep, cream ecc. per la “i”) e dei possibili errori di inversione o di stringhe fonemiche confusive (es. there-three, to-two-tow, he-her, isn't-it is, by-bye, who-how).

Introducendo le regole della lingua scritta è possibile cominciare da forme facilmente traducibili (articolo e sostantivo – soggetto –, verbo, articolo e sostantivo – complemento oggetto-), diversamente da forme formalmente più complesse (What's your name? > Quale è il tuo nome? > Come ti chiami? oppure How old are you? > Quanto vecchio sei tu? > Quanti anni hai?).

È necessario schematizzare le regole, fare un quaderno di facile consultazione, aiutare il bambino a prendere coscienza degli errori e delle strategie di ricerca sul quaderno, lavorare bene su una regola, poi su una seconda, poi su entrambe, ecc.

# Preadolescenza

## **IMPOTENZA APPRESA (SELF-HELPLESSNESS)**

Modello passato dalla psicologia sperimentale (Seligman, 1967) a quella clinica (studi sulla depressione) e sociale, utilizzato per spiegare lo sviluppo di insicurezza e passività di fronte ai problemi stressanti, che sono stati sperimentati a lungo come incontrollabili, ingestibili, inevitabili. Ne conseguirebbe un ritardo o un impedimento nell'emissione di risposte appropriate in situazioni in cui gli eventi sarebbero controllabili. Diener e Dweck (1980), studiando i bambini helpless rispetto alle competenze scolastiche, li hanno descritti come bambini con minori aspettative di successo futuro, sottostima dei propri successi, sopravvalutazione delle prestazioni altrui, maggiore vulnerabilità al fallimento, convinzione che il successo non indica abilità.

Questi bambini hanno un atteggiamento rinunciatario e **NON CERCANO NUOVE STRATEGIE RISOLUTIVE** (deficit autoregolativo).

Situazione originale (in campo sperimentale, con cani): arriva la scossa e non può sfuggirle; col passare del tempo si “rassegna”, non reagisce... come il bambino, che appare insensibile alle ramanzine, alle sgridate, alle ricompense.

Il modello non è una teoria fenomenologica; le attribuzioni e le attese sono costrutti ipotetici. Solo a volte i bambini sono consapevoli di tali credenze, al punto di autobiasimarsi, autocriticarsi ed esprimere tali credenze ad alta voce.

Il meccanismo della helplessness è possibile già in bambini di 4-7 anni.  
(Burthans KK, Dweck CS (1995). Helplessness in early childhood: the role of contingent worth. Child Dev 66(6): 1719-38).

**Teoria attribuzionale:**

**sistema di credenze sulle quali ciascuno identifica i fattori causali dei propri successi ed insuccessi**

Soggetti normali: sistemi attribuzionali protettivi che salvaguardano l'autostima (ricavare forza dai successi e minimizzare gli insuccessi)

Bambini con DA: realismo depressivo (vergogna, senso di colpa, impotenza)

**Attribuzioni depressive:** attribuzione interna di insuccessi (poca intelligenza, scarsa capacità); attribuzione di successi a fattori esterni non controllabili (fortuna, aiuto); scarso ruolo attribuito all'impegno

Influenza di tali credenze sulle capacità di attivare meccanismi di controllo strategico (metacognitivo)

## **Debolezza del Sé cognitivo**

- Bassa autostima
- Sensazione di scarso controllo sulla realtà esterna, futuro poco prevedibile; passività
- Emozionalità inibita, oppure poco controllata, agita con comportamenti impulsivi
- Relazioni sociali timorose o adesive
- Funzionamento cognitivo superficiale, evitamento della riflessione cognitiva
- Atteggiamenti regressivi (“non può”) o aggressivi (“non vuole”) nel contesto familiare

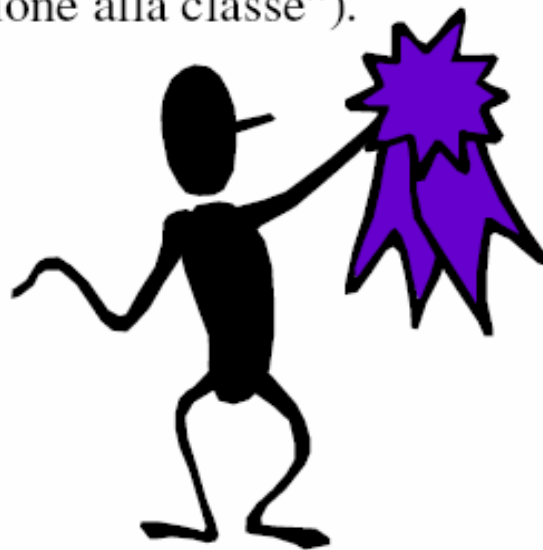
# **Sé accademico e sentimenti depressivi**

Il Sé accademico è costituito da diverse credenze e convinzioni, che possono variamente contribuire a sentimenti depressivi (es. rappresentazione delle proprie abilità cognitive vs. rappresentazione del proprio atteggiamento emotivo di fronte all'apprendimento).

Masi G., Tomaiolo F., Sbrana B., Favilla L., Poli P., Baracchini M.G., Pruneti C.A, Floriani C, Marcheschi M (2001). Depressive symptoms and academic self-image in adolescence. *Psychopathology* 34, 57-61.

## L'autostima (scolastica e globale) del bambino

Le gratificazioni devono essere autentiche, coerentemente fornite e immediate.  
Sensibilizzare i genitori circa l'importanza di corrette Aspettative genitoriali  
Sensibilizzare la classe e il bambino circa l'importanza di corrette Autoaspettat.  
Sviluppare una cultura dei Talenti (cfr. la teorie delle intelligenze multiple di Gardner, 1983): oltre che linguistico o logico-matematico, musicale, spaziale (percepisce, rappresenta mentalmente ed elabora in modo accurato le relazioni spaziali), corporeo, interpersonale (capacità di rispondere appropriatamente agli umori, bisogni e sentimenti degli altri).  
Ricompensare autenticamente e continuamente tutti gli aspetti positivi dell'alunno  
Fornire la possibilità all'alunno di "insegnare" al resto della classe (vd. "Il bambino con DDAI fa lezione alla classe").



## Il senso di auto-efficacia

Rafforzare il senso di auto-efficacia tramite la presentazione di compiti adeguati (vd. Task.analysis).



## **Gli stili attribuzionali del bambino**

Accrescere il repertorio di attribuzioni (vd. esempio).

Affrontare il grado di incontrollabilità percepita di fronte agli insuccessi

Notare quanta paura del fallimento ci sia (vd. ripulsa dei compiti facili, cfr. Atkinson, 1964)

## **La qualità dell' apprezzamento, da parte degli insegnanti, degli sforzi del bambino**

Valorizzare gli sforzi e i piccoli miglioramenti

(per far ciò è necessario riproporre le stesse prove diverse volte e registrare i risultati precedenti) negli ambiti prestazionale, autoregolativo e motivazionale.

Auto-innalzamento (self-enhancement) = La teoria dell'auto-innalzamento di Sigall e Gould (1977) suggerisce una funzione protettiva dell'autostima, nel comportamento di quei bambini con bassa autostima, che si impegnano in compiti facili e inventano scuse per non impegnarsi in compiti difficili ("non serve", "non posso farlo"... ) per i quali prevedono un insuccesso.



# La dislessia

Il ruolo della scuola e della famiglia

Dario Ianes | Sofia Cramerotti | Monja Tait



GOLLANA  
FACCIAMO IL PUNTO SU...  
a cura di DARIO IANES

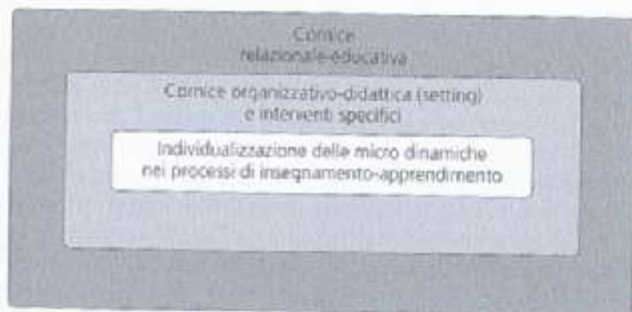


Erickson

## PARTE SECONDA

# STRATEGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE

I disturbi di lettura sono una realtà molto articolata e complessa, con implicazioni in vari ambiti, e coinvolgono l'azione di varie figure, professionali e non, compreso ovviamente l'alunno dislessico. Ecco allora che nasce forte il bisogno di disporre di uno «sfondo integratore» che interconnetta, tenga insieme e dia un senso e una finalità alle differenti azioni educative, abilitative e didattiche. Ogni persona che cerchi di sviluppare competenze e apprendimenti nell'alunno dislessico dovrebbe orientarsi all'interno della mappa che segue.



Nel nostro agire quotidiano, che sia scolastico, abilitativo o domestico, qualsiasi siano gli obiettivi che ci poniamo, dobbiamo sempre tenere presente i tre piani complementari: la qualità della relazione, l'organizzazione dei contesti e delle situazioni di apprendimento con le specificità degli interventi e la gestione microscopica e individualizzata delle interazioni tra input, elaborazione del soggetto, output di azione, feedback e così via, in un ciclo ininterrotto di mediazione e di costruzione di apprendimenti. Questi tre piani si interconnettono e si influenzano a vicenda, ma può essere utile esaminarli separatamente per definire alcuni aspetti specifici di cui dovremo tener conto.

Le azioni dell'insegnamento-apprendimento, quello che fa l'insegnante e quello che fa l'alunno, sono infatti tante e così complesse, che senza un'organizzazione, una mappa, rischiamo di perderci. Dunque abbiamo bisogno di una mappa che orienti e costruisca una visione d'insieme, anche per cer-

care sempre nuovi approcci, azioni, materiali, che sapremo però assimilare criticamente e consapevolmente nel nostro background di competenze, evolvendolo, se questo sarà ordinato e strutturato in modo significativo. In questo caso, l'insegnante, l'educatore, ma anche il genitore, leggendo, studiando e sperimentando, incontreranno proposte nuove, e le potranno collocare al livello della relazione, della didattica, dell'individualizzazione, oppure con varie sovrapposizioni e scavalchi, ma sempre con consapevolezza critica, che servirà poi a ritrovarle, a riusarle in altri contesti, ecc. Con un modello globale che integri i vari piani d'azione, saremo anche un po' più difesi dalla tentazione riduzionistica, che prende la singola parte e pensa che sia il tutto. Questo è un rischio che non corre soltanto l'insegnante tecnicamente evoluto, ma lo vive anche l'insegnante che invece si colloca soltanto nella dimensione didattico-organizzativa, realizzando molto lavoro in situazioni cooperative, laboratoriali o con nuove tecnologie (ad esempio), ma trascurando di coltivare una buona e significativa relazione con l'alunno e di comprendere bene le sue microdinamiche di apprendimento.

L'abilitazione e l'apprendimento hanno bisogno di buona relazione come di organizzazione e struttura didattica ben articolate e di gestione specifica di alcune comunicazioni didattiche «minime», finalizzate e individualizzate. Nonostante però l'estrema variabilità relativa ai bisogni di uno specifico alunno, nelle nostre azioni, variamente mescolate, ritroveremo sempre il sapore dei tre ingredienti base: relazione, organizzazione e comunicazione-mediazione individualizzata.

## La cornice relazionale: la qualità della relazione con l'alunno dislessico

Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e apprendimento, e lo è ancora di più se l'alunno presenta delle difficoltà. Se la relazione è carente o disturbata, i successivi livelli di azione sono compromessi, e il disagio che si crea può portare allo sviluppo di disturbi emozionali o problemi anche gravi.

Una relazione è più della somma delle sue singole parti-componenti (le interazioni, le aspettative, le convinzioni, le credenze e le emozioni) ed è anche la risultante di rapporti tra sistemi anche molto diversi che si influenzano continuamente: la relazione con l'alunno, quella con la famiglia, con i colleghi, con altri bambini, ecc. Accanto ai sistemi diadici di relazione, ci sono poi quelli biologici e comportamentali (del bambino), quelli di relazione con i gruppi sociali, le comunità, le culture, i sistemi di politiche, ecc.

La «bontà» e la significatività di una relazione non sono dunque caratteristiche intrinseche soltanto della diade insegnante-alunno, e di quello che vi accade. Le qualità sono distribuite in vari aspetti della diade, e nei vari sistemi di relazioni-interazioni in cui la diade è collocata. Ma vediamo un po' più da vicino l'aspetto della «bontà-significatività» della relazione.

Un insegnante e un bambino che ridono insieme (reciprocità o sincronia) o un maestro che coglie un momento di frustrazione del bambino e gli si avvicina con in mano il pezzo che gli manca per completare il puzzle (sensibilità), sono esempi di aspetti quotidiani di intenzione... Gli stili preferiti dagli insegnanti per l'espressione emotiva (calmo/tranquillo o teso/agitato), la loro attenzione e la loro sensibilità ai bisogni emotivi dei bambini e la loro percezione o le credenze relative al comportamento sociale del bambino e alle sue emozioni (se sono ritenute importanti o no) sono altri esempi di variabili... (Pianta, 2001, p. 38)

In questi accenni abbiamo sicuramente definito diverse dimensioni ritenute fattori importanti per dare qualità positiva alla relazione, per darvi un forte valore positivo e affettivo. Si potrebbe dire allora che una relazione è buona quando desideriamo «arricchirci» di essa, e siamo motivati a realizzarne e viverne sempre di più (e sempre meglio) e quando, attraverso di essa, riusciamo a costruire livelli di sviluppo più alti e desiderabili, in noi e negli altri.

La pedagogia ci insegna che una buona relazione di aiuto (Canevaro e Chierigatti, 1999) ha bisogno di tempo, di occasioni e di incontri ripetuti: non dobbiamo avere fretta. Spesso invece gli insegnanti sono sotto pressione per le scadenze, i tempi e quest'ansia rovina la relazione. Nell'aspettare, dobbiamo però accompagnare, dare appuntamenti anche ambiziosi all'alunno in difficoltà, conoscerlo nell'incertezza della sua situazione e con questa comprensione accompagnarlo in un pezzo di strada, anche con l'energia e la decisione di una guida sicura. Guida che non ha certo la presunzione onnipotente di conoscere tutto il tragitto, ma che lo progetta assieme, in un «noi vorremmo arrivare là».

L'insegnante che lavora con un alunno in difficoltà e afferma che «non ha problemi, va tutto bene», forse non legittima a sufficienza i propri vissuti emotivi negativi, forse tende a reprimerli, perché «non è giusto» arrabbiarsi per un deficit di un alunno problematico, «non è professionale» demoralizzarsi e sentirsi impotenti quando non impara, ecc. Nelle buone alleanze educative, in particolare quelle costruite per realizzare un interven-

to abilitativo complesso, si dedica invece un'attenzione particolare ad alcuni momenti e rituali di gruppo finalizzati all'espressione-riconoscimento-legittimazione dei vari vissuti emotivi negativi degli insegnanti e dei familiari (Ianes e Cramerotti, 2002).

Canevaro, con Meiricu (Canevaro e Chierigatti, 1999), ci invita a lavorare pedagogicamente sulla resistenza dell'altro, perché lì si trova il punto di inizio di una relazione educativa. Con una persona con un deficit funzionale (come ad esempio la dislessia), i punti di resistenza sono molti: resiste all'apprendimento, complica la comunicazione, probabilmente alcuni comportamenti problema la ostacolano, molti aspetti psicologici creano barriere, legami e relazioni familiari talvolta deviano, chiudono, nascondono, rappresentazioni sociali svalutanti allontanano, ecc. Non è semplice, in molti casi, facilitare lo sviluppo di una relazione buona e significativa con un alunno così complicato, così «resistente». Eppure la relazione è la componente fondamentale del nostro piano d'azione, la nostra cornice in cui mettere dentro tante belle cose di abilitazione e di didattica, più o meno speciale. Cerchiamo dunque di facilitare lo stabilizzarsi di un «legame» sufficientemente buono attraverso alcune grandi aree di attenzione specifica.

## 1. Accettazione incondizionata e attribuzione di valore positivo

Una relazione si avvia a diventare buona quando ci si accetta profondamente per quello che si è, quando l'altro «mi va bene» al di là delle sue diversità, capacità, competenze, stato di salute, età, comportamento, ecc. L'altro vale in sé, non rappresenta per me valore solo se «cambia», se apprende, se procede verso i «miei» obiettivi attraverso i «miei» interventi. Questa accettazione va però accompagnata da un'attribuzione di valore positivo: l'altro vale quanto me, almeno. In un'ottica sistemica, è evidente che queste percezioni e rappresentazioni di valore strettamente individuali sono in interconnessione con altri macrosistemi di carattere culturale, organizzativo, sociale, storico (si veda, ed è un esempio particolarmente tragico, come il contesto del nazismo influì sulla percezione sociale e personale delle persone disabili in Canevaro e Chierigatti, 1999).

Questo primo ingrediente si riferisce dunque al valore che attribuisco all'alunno in difficoltà e a quanto lo «accetto» senza condizionare questa mia «benevolenza» al suo saper fare qualcosa che io desidero.



Vedi parte terza  
«Le alleanze  
scuola-famiglia»

DVD-VIDEO



Vedi filmato  
«Testimonianze»  
Marilena Meloni

## 2. Ascolto attivo, conoscenza, comprensione, empatia

Una relazione si avvia a diventare buona anche quando ci si sente ascoltati, compresi profondamente, anche negli aspetti più delicati, quelli emotivi che derivano dal deficit funzionale e dalla sua percezione ed elaborazione.

DVD-VIDEO



Vedi filmato  
«Testimonianze»

Su questi temi i livelli di analisi sono molti, ma crediamo che almeno due dimensioni più di altre meritino una piccola riflessione. L'alunno dislessico ha bisogno di essere riconosciuto come «soggetto deficitario che presenta un funzionamento specifico», non come un alunno colpevole di prigrizia, che trascura i suoi doveri di alunno. È fondamentale una «decolpevolizzazione», per togliere

il marchio della cattiva volontà e per disporsi sul piano del comprendere i reali bisogni di apprendimento. Sentirsi accusati ingiustamente di pigrizia e svogliatezza mentre invece non si riesce, pur sforzandosi, incide molto negativamente sulla relazione e sull'autostima.

Il secondo ambito di riflessione riguarda l'empatia e il suo ruolo nel più generale gioco di regolazione delle emozioni. Una buona relazione, qui «buona» anche perché ricca di comprensione empatica, favorisce molti aspetti dello sviluppo emotivo dell'alunno e dell'insegnante: l'espressione-produzione di emozioni, la loro interpretazione, il sollievo dal disagio emotivo, il sostegno-rafforzamento-legittimazione di alcune emozioni e la loro autoregolazione.

Le relazioni con gli adulti contribuiscono in molti modi a questi processi: aiutano a tollerare l'ansia dell'apprendimento difficile e forniscono etichette linguistiche per gli stati emotivi e danno modalità più adatte di espressione e «controllo» delle emozioni. Un insegnante empatico riesce a comprendere l'emozione dell'alunno (comprendere non significa sempre giustificare, né spiegare razionalmente!), gli sta vicino mentre la esprime, gli consente di esprimerla, lo aiuta a nominarla-classificarla, e forse a «controllarla» un po' di più nella sua espressione, in modo produttivo e non repressivo.

Con l'empatia l'insegnante diventa dunque un aiuto nella regolazione delle emozioni: aiuta l'espressione dell'emozione, eventualmente ne contiene e ne limita i comportamenti conseguenti, se problematici, offre conforto e fornisce etichette verbali per gli stati affettivi. Queste verbalizzazioni (ad esempio: «Sei proprio arrabbiato perché non riesci a leggere bene!»,) non dovrebbero essere viste come un irrigidimento formalistico nell'etichettatura linguistica, ma come un creare una base di collegamento e comprensione tra un vissuto emotivo, un codice e il pensiero. Su questa base condivisa si può costruire più facilmente una qualche forma di autoregolazione emotiva e si

segnala all'alunno la nostra volontà di entrare profondamente in contatto con il suo vissuto emotivo, cercando però nel contempo di non esserne coinvolti e travolti e di aiutarlo in uno scatto evolutivo, anche attraverso la sua denominazione del vissuto (Janet e Demo, 2007; Outley, 2007).

## 3. Proattività, stimolo, aiuto, decisione, accompagnamento, azione orientata, proposta, guida, attese

Una relazione si avvia a diventare buona quando ci sentiamo in un progetto di azioni concordemente e coerentemente orientate a degli obiettivi, quando qualcuno, che ci valorizza e ci comprende, ci guida per mano, anche decisamente ed energicamente, se necessario; quando sentiamo che questa guida sa dove andare, come andarci, e sentiamo che queste direzioni sono condivise, sono il «nostro» progetto. Sentiamo positivamente (e proattivamente: l'insegnante non potrà costruire una buona relazione se si fa trascinare dall'alunno) una forza di stimolo e di aiuto, che accompagna, guida, propone; sentiamo le aspettative positive e alte, sentiamo la fiducia in noi, nelle nostre (magari scarse) capacità.

In questa terza componente c'è dunque l'elemento «produttivo», il voler cioè contribuire attivamente alla produzione di abilità, esperienze, competenze; il voler essere nella storia dell'alunno con energia. L'insegnante che accetta, valorizza, ascolta e comprende ora si assume un'altra responsabilità, quella dell'azione orientata. Questo «fare» dovrà però avere alcune caratteristiche, che vedremo fra poco, e dovrà essere costantemente monitorato rispetto agli esiti che esso produce in termini di autostima, identità e sicurezza dell'alunno.

L'azione dovrà essere regolare nel tempo, costante e frequente (troppi insegnanti nutrono sentimenti di onnipotenza: «Ho provato un paio di mesi, con pochi risultati...»); dovrà essere prevedibile, stabile, strutturata, coerente (routine regolari creano sicurezza); dovrà essere negoziata, condivisa, co-decisa, rispettosa; dovrà essere ricca di investimento affettivo-emotivo; dovrà essere immediatamente responsiva ai segnali dell'alunno e resistente alla frustrazione e ai fallimenti («Ho la testa più dura di lui!»); dovrà essere curiosa di conoscere, ambiziosa di fare qualcosa di nuovo per entrambi, umoristica e simpatica. Nessun essere umano riesce a fare bene tutto questo, è evidente. Bene, allora ridimensioniamo pure le nostre aspettative, si commetteranno pure tanti errori, ma la nostra azione produrrà comunque autostima, identità e sicurezza. Non dobbiamo stare fermi per timore di sbagliare, perché altrimenti faremmo come quel limoniere che per paura di

non portare al meglio la sua barca, la ferma e rimane in balla delle onde, del vento e della corrente, con il rischio di finire, proprio per questo, sugli scogli. La barca in movimento si governa, la barca ferma no (o meglio, la governano altri elementi).

#### 4. Autostima, identità e sicurezza

Nella nostra azione proattiva cerchiamo di migliorare l'autostima dell'alunno e anche la nostra. Se l'azione sta andando bene, l'autostima aumenta, e con essa l'autoefficacia, la motivazione intrinseca, la curiosità e gli interessi, la ricerca di obiettivi sempre più avanzati, ecc. Una relazione è buona se produce in entrambi un aumento di autostima, che ancora una volta è nello stesso tempo fine (in sé) e mezzo (un giudizio positivo sul proprio valore è strumentalmente connesso ad altri risultati, o ad altre dimensioni psicologiche a loro volta importanti mediatrici di ulteriori risultati, ad esempio l'autoefficacia).

La nostra azione proattiva dovrebbe anche aiutare lo sviluppo (in entrambi) di un'identità più autonoma, sempre più articolata e forte. La relazione si fa sempre più «buona» nella misura in cui aiutiamo l'altro (e viceversa) nello sviluppo dell'identità, ci aiutiamo a costruire buoni tentativi di risposta alla domanda «Io chi sono?».

Alcuni aspetti della relazione insegnante-alunno (ma anche genitore-figlio, ovviamente) sono molto connessi con l'identità. In primo luogo il rispetto dei confini e delle scelte dell'altro, la non invadenza. E poi l'aiuto all'altro nell'espandere il più possibile il suo campo di possibili scelte autonome: non si costruisce infatti identità senza fare scelte, prendere decisioni. Si aiuta l'identità restituendo e rielaborando insieme la memoria di una storia e insieme progettando il futuro. Il nostro Sé fonde la memoria autobiografica con il progetto dei Sé possibili che includano e valorizzino le nostre caratteristiche e specificità, anche quelle di essere poco capaci di leggere,

ma molto abili nell'ascolto, nella concettualizzazione e comprensione con grafici e mappe, nell'uso di tecnologie compensative. Si aiuta lo sviluppo di un'identità ponendosi senza ambiguità come modello di alte aspettative, motivazioni, valori, desideri: un alunno dislessico, per aiutarsi nello sviluppo della sua identità, ha bisogno di vivere con insegnanti e genitori che hanno un progetto, un sogno, un valore da realizzare con lui (e lo comunicano chiaramente e con fiducia).

LIBRO 

Vedi:  
«Appendice»

La nostra azione proattiva dovrebbe anche generare (in entrambi) sicurezza. Sicurezza non vuole dire tranquillità passiva, vuol dire sentirsi protetti per affrontare bene i rischi. Una buona relazione, in questo senso, costruisce una «base sicura», di protezione, contenimento, attaccamento, da cui partire per esplorare, rischiare, e a cui si è sicuri di poter tornare in ogni momento per riprendersi dalle difficoltà.

La sicurezza, l'identità e l'autostima danno energia alla relazione e alle persone che la costruiscono, e questa energia diventa anche curiosità, interessi, motivazioni intrinseche, voglia di apprendere, creatività. Una relazione buona e significativa non può essere analizzata e vissuta solo nella dimensione insegnante-alunno e genitore-figlio. Il bambino è immerso in una serie di sistemi di relazioni, più o meno interconnessi tra di loro, e anche a questo livello si dovrà parlare di relazioni buone/significative.

L'alunno è in un sistema relazionale anche con i suoi compagni, e con loro costruisce un sistema come «un tutto inscindibile». Una non accettazione, un rifiuto o l'essere ignorati in questo sistema produrrà disagio e danni significativi.

Vorresti far parte del loro gruppo, ma ti lasciano fuori. Non ti chiedono di mangiare al loro tavolo, non ti vogliono. Non hai un posto veramente tuo. Ti senti una nullità, come se ti avessero buttato via. (S.S. 11 anni)

Questa è una testimonianza di un bambino rifiutato dai compagni, tratte dal testo di Karen Bierman (2004), in cui si esaminano le sofferenze e i danni prodotti dal rifiuto cronico da parte dei compagni. Danni che possono risultare permanenti, specialmente nell'ambito della psicopatologia (gravi disturbi di personalità, ansie sociali, comportamenti antisociali). Gli alunni dislessici sono più a rischio degli altri compagni di essere oggetto di rifiuto. I bambini individuano i compagni simpatici in quelli disponibili, amichevoli, gentili, generosi, comprensivi e bravi nei giochi. Tra i fattori che invece generano antipatia troviamo spesso i problemi di comportamento, sia del genere esternalizzato (disturbo, aggressioni, ecc.) sia del genere evitante/ansioso, oltre a qualche caratteristica fisica e mentale atipica (disattenzione, scarsa autoregolazione, ecc.) (Bierman, 2004).

Queste ultime considerazioni ci porteranno a privilegiare, nel prossimo paragrafo in cui si parlerà di organizzazione didattica, lo sviluppo di relazioni prosociali e di aiuto reciproco tra gli alunni, la tessitura cioè di rapporti di riconoscimento reciproco e di disponibilità come base relazionale «diffusa», su cui innestare soluzioni metodologiche più strutturate come l'apprendimento cooperativo e il tutoring.