

## ***PROFILO NEURO-PSICOLOGICO E PROBLEMATICHE EMOTIVE NEI DSA:***

### ***UNA PROPOSTA DI RICERCA-INTERVENTO***

Negli ultimi decenni si assiste ad un considerevole incremento delle diagnosi di Disturbo dell'Apprendimento (DSA), tuttavia la differenza tra difficoltà e disturbo non sempre viene appresa appieno, nonostante sia fondamentale per capire come intervenire nello sviluppo e nell'apprendimento di qualsiasi alunno. Per difficoltà si intende quella condizione non patologica e non innata, che non soddisfa i criteri clinici per il Disturbo, modificabile con adeguati interventi mirati, per disturbo si intende un deficit che ha un'origine neurobiologica che è alla base del diverso funzionamento cognitivo e del diverso modo di apprendere di questi bambini. Non è dovuto a fattori ambientali come la mancata/scarsa istruzione, difficoltà emotive o problemi a livello ambientale o familiare (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018).

La dislessia è sicuramente il disturbo specifico di apprendimento (DSA) maggiormente noto e maggiormente studiato a livello internazionale, meno noti sono la disortografia, la disgrafia e la discalculia. Esiste ancora oggi un ampio dibattito sulla stessa definizione dei DSA e sugli stessi criteri diagnostici, che attualmente si basano su una rilevazione psicometrica delle abilità scolastiche strumentali. C'è un ampio dibattito sulla definizione stessa di disturbo di apprendimento e secondo alcuni autori la sfida maggiore è quella di giungere ad una definizione condivisa che ancora non appare esserci (Grunke and Cavendish, 2016, Venkatesan, 2017, Petretto and Masala, 2017). Per quanto concerne le manifestazioni cliniche, le principali difficoltà riguardano l'apprendimento della lettura (o di altre abilità scolastiche strumentali, a seconda della specificità del disturbo) nelle prime fasi della scolarizzazione, ma vi possono essere differenti manifestazioni in diverse fasi del ciclo di vita e vi possono essere conseguenze in diversi domini della vita. Si stima che dal 2.5 al 15% degli studenti possa avere un qualche disturbo specifico di apprendimento e vi possono essere sia comorbidità tra diversi DSA, sia tra questi ed altri disturbi del neurosviluppo, sia quelli di internalizzazione, sia quelli di esternalizzazione. Tutto ciò comporta una relativa eterogeneità nelle specificità e caratteristiche di coloro che ricevono una diagnosi di DSA, anche a causa delle possibilità che nella stessa persona possano emergere differenze in funzione dell'età, del temperamento e della personalità, della storia familiare, scolastica, clinica, del livello di scolarizzazione e dell'interazione con l'ambiente.

Recentemente l'American Psychiatric Association ha proposto nel DSM-5 dei nuovi criteri diagnostici internazionali che, modificando alcuni criteri utilizzati in precedenza (come il riferimento al principio di discrepanza ed introducendo l'importanza delle abilità scolastiche secondarie nelle fasi successive di scolarizzazione) aumentano l'eterogeneità attesa all'interno del gruppo delle persone con diagnosi di DSA. E' ancora attuale il dibattito su come approfondire

questa eterogeneità, soprattutto per consentire interventi di supporto nel contesto scolastico, familiare, sociale e lavorativo delle persone con DSA: una pista per lo studio di questa eterogeneità può essere rappresentata dallo studio del profilo funzionale e neuropsicologico delle persone con diagnosi di DSA, con un focus sul tema delle funzioni esecutive che consente di tener in considerazione sia gli aspetti cognitivi sia quelli emotivo-relazionali (cosiddette Hot and cool Executive functions).

Ogni apprendimento, inteso come un processo complesso e multi determinato, deve tener conto delle esperienze relazionali all'interno del nucleo familiare, nel gruppo dei pari, nella realtà scolastica. È la qualità dei rapporti che influenza l'apertura, la curiosità verso nuove esperienze, la capacità di percepire le connessioni e di scoprire i loro significati. Se da un lato, le relazioni inadeguate portano a una costruzione instabile della realtà e quindi possono produrre difficoltà e disturbi in vari ambiti, i disturbi dell'apprendimento tendono spesso ad essere legati a disagi emotivi e comportamentali, che aumentano con l'età (Lewis & Sullivan, 2014).

Date le precedenti considerazioni sulla variabilità numerica e clinica nei DSA ci si interroga su quali aspetti sia necessario intervenire precocemente e in modo sistemico. Tra questi aspetti, un ruolo chiave è riconosciuto all'aspetto emotivo che si ripercuote poi sull'aspetto motivazionale, relazionale e sulla prestazione (Apa, 2013). E' certo oggi, che emozioni e apprendimento siano, dunque, concetti collegati (Nelson & Harwood, 2011). Le emozioni negative possono essere sia la causa sia l'effetto delle difficoltà di apprendimento. Ansia o depressione, rabbia o frustrazione possono pertanto interferire con l'apprendimento creando disadattamento.

Pertanto, è fondamentale valorizzare le emozioni per facilitare l'apprendimento e quindi, i compiti di natura cognitiva, ma l'obiettivo è soprattutto quello di prevenire i comportamenti relazionali a rischio, concentrandosi sulla promozione di valori e competenze che possano aiutare gli studenti ad assumere ruoli di consapevolezza di sé in base ai vari contesti, nella vita da studente, come compagno di classe, come futuro lavoratore, come membro di una famiglia e di una comunità. Sarebbe fondamentale includere il benessere scolastico, l'intelligenza emotiva, la metacognizione, così come l'autostima, l'autoregolazione e l'autoefficacia sia in protocolli diagnostici che in programmi di intervento scolastico ed extra-scolastico (Bonifacci et al., 2016; Green e Norrish, 2013; Peeters, De Backer, Kindekens, Triquet & Lombaerts, 2016). Ancora più importante, l'apprendimento socio-emotivo dovrebbe essere considerato come un mezzo per promuovere una maggiore inclusione scolastica (Arthur, 2003).

Partendo da questa premessa il progetto ha come obiettivo quello di proporre un approccio integrato nel campo del supporto scolastico alle persone con DSA attraverso interventi che comprendono la formazione dei docenti, la sensibilizzazione di altri operatori scolastici, genitori e la valutazione di

efficacia di un progetto d'intervento con un focus sull'interazione tra caratteristiche neuro-psicologiche, componenti emotivo-relazionali in persone con DSA e si basa su interventi rivolte alle classi, a piccoli gruppi, e a individui.

Tali interventi risultano fondamentali anche per poter agire in un'ottica preventiva su quelle variabili che spesso sono legate ad una difficoltà contornata di malessere emotivo, che se gestita in team e in modo adeguato, evita di trasformarsi in disturbo.

Il progetto prevede le seguenti Fasi:

1. **SVOLGIMENTO** di incontri di alfabetizzazione della durata di 4 ore nette di lavoro ciascuno, rivolti ad insegnanti di ogni ordine e grado e aventi come obiettivo la promozione dell'acquisizione di competenze didattiche ed educative specifiche per poter esercitare un aiuto concreto verso bambini e ragazzi con DSA. **VALUTAZIONE** della percezione da parte degli insegnanti (scuola primaria, scuola secondaria di I grado, scuola secondaria di II grado) del rapporto tra profilo neuro-psicologico e problematiche emotive degli alunni;
2. **SELEZIONE**, all'interno di 5 scuole primarie di Cagliari e provincia, di **3 gruppi** di 20 insegnanti (classe III, IV, V) per un totale di 60 classi: Gruppo A (formazione+valutazione e intervento); Gruppo B (formazione+valutazione); Gruppo C (valutazione);
  - a. Formazione dei gruppi A e B: un gruppo di 40 docenti che insegnano nelle scuole primarie della provincia di Cagliari che parteciperanno ad un corso di formazione di 16 ore sul rapporto tra il profilo neuro-psicologico e le problematiche emotive degli alunni;
    - i. Valutazione-Intervento:
      1. Nelle 60 classi verrà effettuata una valutazione iniziale del rapporto tra il profilo neuro-psicologico e le problematiche emotive degli alunni (attraverso la somministrazione anche di un questionario che andrà compilato dall'insegnante, dal genitore e dallo studente e che indagherà alcune dimensioni fondamentali: intelligenza emotiva, autostima, autoregolazione, motivazione e benessere scolastico percepito);
      2. Nelle 20 classi del gruppo A verrà proposto un intervento con frequenza settimanale con la durata di max 3 ore con un focus su: funzioni esecutive e controllo inibitorio, abilità visuo-spaziali, gestione degli aspetti emotivi degli alunni e facilitazione della comunicazione insegnanti-genitori;
      3. Nelle 60 classi verrà effettuata una valutazione finale del rapporto tra il profilo neuro-psicologico e le problematiche emotive degli alunni (attraverso la somministrazione anche di un questionario che andrà compilato

dall'insegnante, dal genitore e dallo studente e che indagherà alcune dimensioni fondamentali: intelligenza emotiva, autostima, autoregolazione, motivazione e benessere scolastico percepito);

<b>Gruppo A</b>	<b>Gruppo B</b>	<b>Gruppo C</b>
Formazione (Gennaio)	Formazione (Gennaio)	/
Valutazione iniziale (Gennaio)	Valutazione iniziale (Gennaio)	Valutazione iniziale (Gennaio)
Intervento (Febbraio-Aprile)	/	/
Valutazione finale (Maggio)	Valutazione finale (Maggio)	Valutazione finale (Maggio)

### 3. RESTITUZIONE

Incontri e confronto con gli insegnanti che hanno partecipato alla fase 1 sui risultati della ricerca-intervento

<b>FASI</b>	<b>Nov</b>	<b>Dic</b>	<b>Gen</b>	<b>Feb</b>	<b>Mar</b>	<b>Apr</b>	<b>Mag</b>	<b>Giu</b>
1.	<b>SVOLGIMENTO INCONTRI E VALUTAZIONE</b>	10 Dicembre deadline questionari VALUTAZIONE						
2.		<b>SELEZIONE GRUPPI</b>	Formazione					
			Valutazione iniziale	Intervento			Valutazione finale	
3.								<b>RESTITUZIONE</b>

#### **Gruppo di lavoro:**

prof. Stefano Carta  
 prof.ssa Stefania Cataudella  
 prof. Carmelo Masala  
 prof.ssa Maria Pietronilla Penna  
 prof.ssa Donatella Petretto  
 altri collaboratori

#### **Bibliografia**

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25–30. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2003.00193>.

Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 532-545.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1593627>

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Green, L. S., & Norrish, J. M. (2013). Enhancing well-being in adolescents: Positive psychology and coaching psychology interventions in schools. In *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 211-222). Springer, Dordrecht.
- Grunke M, Cavendish W (2016) Learning disabilities around the globe: making sense of the heterogeneity of the different point of viewpoints. *Learning Disabilities: a contemporary Journal* 14(1): 1-8
- Lewis, M., & Sullivan, M. W. (2014). *Emotional development in atypical children*. Psychology Press.
- Masala C. (2019), Neuroscienze ed Educazione, in Petretto D.R., Pilia R., Bariffi F., Jimenez E., Volterra S., Masala C., I Bisogni Educativi Speciali: il diritto all'istruzione in una prospettiva inclusiva, Edizioni Jovene.
- Nelson, J. M., & Harwood H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities* , 44 (1), 3-17.
- Palombo J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York: Norton.
- Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52, 88-96.
- Petretto D.R., Masala C. (2017), Dyslexia and specific learning disorders: new international diagnostic criteria (editorial), *Journal of Childhood and Developmental Disorders*, vol. 3, No. 4, 19.
- Venkatesan S (2017) Diagnostic decision tree for specific learning disability. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* 6(2): 121-127.
- Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning Disabilities and Emotional Intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476.