

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Students with SLD between school and relationships. Emotional and behavioural difficulties

Alunni con DSA tra scuola e relazioni. Le difficoltà emotive e comportamentali

di

Donatella Visceglia

donatella.visceglia@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

This paper aims, through the analysis of some of the latest studies conducted, to highlight the correlations between the diagnosis of SLD and the presence of emotional, social and behavioral problems.

Students with SLD, often show a reduced ability to adapt to the school and relational context, with negative consequences for personal well-being and quality of life.

In particular, there is low motivation to study, lack of confidence in one's own abilities, low self-esteem, perceptions and expectations with negative connotations regarding academic performance and interpersonal skills. These characteristics can affect emotional and behavioral functioning, and often also generate a risk of social isolation, which leads to school dropout. The difficulties encountered can be both internalizing, with the presence of higher levels of depression and anxiety than peers, and externalizing, with the implementation of provocative and/or aggressive behaviors. Finally, a clinical case will be presented, with which a network work has been carried out between school and family.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16224

Keywords: SLD, emotionality, anxiety, depression, personal well-being.

Abstract:

Il presente contributo si propone, attraverso l'analisi di alcuni tra gli ultimi studi condotti, di evidenziare le correlazioni tra la diagnosi di DSA e la presenza di problematiche di natura emotiva, sociale e comportamentale.

Gli studenti con DSA, infatti, mostrano spesso una ridotta capacità di adattamento al contesto scolastico e relazionale, con conseguenze negative per il benessere personale e la qualità della vita.

In particolare, si evidenziano bassa motivazione allo studio, sfiducia nelle proprie capacità, scarsa autostima, percezioni e aspettative connotate negativamente rispetto al rendimento scolastico e alle capacità relazionali. Tali caratteristiche, possono influenzare il funzionamento emotivo e comportamentale, e spesso generano anche un rischio di isolamento sociale, che porta all'abbandono scolastico. Le difficoltà riscontrate possono essere di tipo sia internalizzante, con presenza di livelli più alti di depressione e ansia rispetto ai coetanei, che esternalizzante, con la messa in atto di condotte provocatorie e/o aggressive. Si procederà, infine, alla presentazione di un caso clinico, con cui è stato condotto un lavoro in rete tra scuola e famiglia.

Parole chiave: DSA, emotività, ansia, depressione, benessere personale.

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di evidenziare la forte correlazione tra la diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) e la presenza di problematiche di natura emotiva, sociale e comportamentale (Buonomo et al., 2017; Arnold et al., 2005; Maughan & Carroll, 2006; Mugnaini et al., 2009; Trzesniewski et al., 2006; Usai, Viterbori, & Alcetti, 2007), presentando, in conclusione, anche uno studio di caso.

Gli allievi con DSA, infatti, mostrano spesso una ridotta capacità di adattamento al contesto scolastico e relazionale con bassa motivazione allo studio (Grolnick & Ryan, 1990), bassa fiducia nelle proprie capacità (Lackaye et al., 2006), tendenza a sottostimare il proprio ipotetico rendimento, maggiore propensione ad abbandonare la scuola (Deshler, 2005), con conseguenze negative per il loro funzionamento emotivo e comportamentale, benessere personale (Maughan & Carroll, 2006) e la qualità della vita.

Pertanto, diversi studi mostrano un'associazione tra la diagnosi di DSA e alcune difficoltà di ordine socio-emotivo e comportamentale, di tipo sia internalizzante (Arnold et al., 2005; Bazen et al., 2023; Carroll et al., 2005; Giovagnoli et al., 2020; Marinelli et al., 2016; Mugnaini et al., 2009; Novita, 2016); che esternalizzante (Arnold et al., 2005; Carroll et al., 2005; Trzesniewski et al., 2006; Willcutt & Pennington, 2000). Per quanto riguarda i problemi internalizzanti, nel confronto con pari a sviluppo tipico, gli studenti con DSA mostrano livelli più alti di depressione e ansia. Per quanto riguarda i problemi esternalizzanti, si evidenzia una prevalenza significativa di condotte provocatorie negli allievi con DSA se paragonati a pari con sviluppo tipico.

Sono state suggerite diverse ipotesi in letteratura, allo scopo di dare spiegazione alle associazioni tra DSA e problemi di internalizzazione ed esternalizzazione. Alcuni autori affermano che le difficoltà degli studenti con DSA, nel raggiungere un profitto scolastico adeguato, possano costituire un fattore

di rischio per lo sviluppo di difficoltà emotive come ritiro sociale, depressione e ansia, ma anche per problemi di condotta e di regolazione del comportamento (Willcutt & Pennington, 2000; Al-Yagon, 2015). Allo stesso tempo, altri studi suggeriscono che non sia tanto la diagnosi a implicare una difficoltà emotiva o comportamentale, quanto, piuttosto, l'interazione tra le caratteristiche dell'allievo e quelle dei suoi contesti di vita, in relazione al fronteggiamento e alla gestione delle difficoltà d'apprendimento (Margalit & Al-Yagon, 2002).

2. Conoscere i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

Hammil (1990) definisce le principali peculiarità del disturbo dell'apprendimento come *learning disability* (L.D.) riferibili ad una pluralità di disturbi causati da alterazioni del sistema nervoso centrale compromettenti la lettura, l'espressione orale, il ragionamento, l'ascolto e le abilità matematiche; tali difficoltà possono coesistere anche, con problemi comportamentali circoscritti all'autoregolamentazione e con difficoltà legate all'interazione sociale, ma queste ultime non sono singolarmente classificabili come *learning disability*.

Nell'ambito delle linee guida della *Consensus Conference* del 2007 viene anche chiarito che il Disturbo specifico dell'apprendimento si riferisce ad una distinta categoria diagnostica, identificabile con criteri precisi, valutabili e oggettivi. Ne consegue che la "specificità" risulti fondamentale per identificare il disturbo riferibile ad uno specifico dominio di abilità quale, la lettura, la scrittura, il calcolo, senza però coinvolgere gli aspetti cognitivi.

La categoria diagnostica che riguarda i DSA è quella prevista dal DSM V, che identifica i disturbi del neurosviluppo, ovvero condizioni neurologiche riscontrabili nella prima infanzia, generalmente prima dell'inizio della scuola primaria (Supino, 2019).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità nella Classificazione Internazionale ICD-10 con la sigla F-81, identifica i Disturbi Specifici di Apprendimento, considerati parte integrante della famiglia dei Disturbi Specifici dello Sviluppo, delle abilità scolastiche (DSSAS), presenti nel Capitolo "Disturbi dello sviluppo psicologico". In questi rientrano:

- la dislessia (caratterizzata da problemi di lettura);
- la disgrafia (caratterizzata da problemi della scrittura di parole e numeri con l'uso del segno grafico, dove la grafia risulta disordinata, difficile e difficilmente leggibile; si tratta di un disturbo non verbale a differenza della disortografia, la disgrafia coinvolge processi di realizzazione grafica legati a deficit di natura motoria) (Supino 2019);
- la disortografia (legata a deficit di componenti linguistica);
- il disturbo specifico della compitazione e la discalculia.

3. La relazione tra allievo DSA, famiglia e scuola

Il contesto di riferimento dell'allievo con DSA sembra essere fondamentale per il suo benessere psicologico ed emotivo, pertanto, è importante considerare il funzionamento della famiglia e della scuola.

Le famiglie di allievi con DSA mostrano spesso difficoltà nella relazione genitore-bambino, che si traduce in una forma di distacco emotivo, stress genitoriale (Al-Yagon, 2007; Seipp & Johnston, 2005) anche in riferimento al rendimento scolastico, rispetto al quale possono mostrare aspettative particolarmente basse e scarsa capacità di motivare e incoraggiare all'azione (Seligman, 2007).

Altri studi hanno evidenziato come i genitori di allievi con DSA rispondano allo stress genitoriale attraverso strategie di coping di tipo evitante in misura maggiore rispetto ai genitori di bambini e adolescenti senza DSA (Al-Yagon, 2007). Ne consegue, che relazioni genitoriali di questo tipo possono aumentare il rischio di disadattamento dei bambini e degli adolescenti con DSA.

Infatti, genitori che esprimono di frequente emozioni negative o distacco emotivo nei confronti dei figli o che hanno difficoltà di gestione dello stress familiare, possono aumentare il rischio che i propri figli sviluppino una problematica di tipo internalizzante (Kurdek, 2003; Yavuz et al., 2017). L'evitamento materno, in particolare, sembra influenzare negativamente anche l'idea che il bambino o l'adolescente con DSA ha del proprio futuro (Al-Yagon, 2007).

Per quanto riguarda il contesto scolastico, gli studenti con DSA riportano un maggior senso d'isolamento rispetto ai propri compagni e ritengono di essere meno in grado di cogliere le dinamiche sociali rispetto ai pari senza DSA (Al-Yagon, 2007; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008). La presenza di un clima di classe poco supportivo, con problematiche relative ad atteggiamenti di rifiuto ed esclusione, costituisce un fattore di rischio per gli allievi con DSA, che vivono relazioni poco significative e soddisfacenti, e tendono a sviluppare problemi emotivi e comportamentali, di natura sia internalizzante (Brendgen et al., 2010) che esternalizzante (Khamis, 2009).

Le conseguenze dell'isolamento e di una condotta generalmente inibitoria possono riguardare anche il funzionamento scolastico in senso stretto: uno studente che non riesce a partecipare attivamente alle lezioni perde opportunità d'apprendimento, il che può contribuire all'idea di non essere in grado di sostenere le richieste del contesto scolastico, con conseguenze sul piano emotivo e comportamentale. Allo stesso tempo, un efficace fattore di protezione può derivare dalla capacità dell'insegnante di cogliere le difficoltà dei propri studenti intervenendo sul clima di classe, attraverso l'adozione di una didattica attenta ed efficace, *evidence based*¹ (Jennings & Greenberg, 2009; Falcone et al., 2016; Sharabi & Margalit, 2001; Traversetti & Rizzo, 2023).

4. Osservare e valutare. Le caratteristiche emotivo-motivazionali degli allievi con DSA

Il profilo comportamentale ed emotivo associato ai DSA può presentare una grande eterogeneità, in base al livello di gravità del disturbo e alla modalità di reazione dell'allievo, in relazione alla sua difficoltà (Riddick, 2010). In tali quadri variabili si evidenzia la frequente presenza di depressione, ansia e scarsa autostima, soprattutto associate al basso rendimento scolastico (Arnold et al., 2005; Carroll & Iles, 2006; Mugnaini et al., 2009). Secondo Mugnaini (2009), i disturbi dell'apprendimento possono essere associati anche a problematiche comportamentali, probabilmente conseguenti ad emozioni e vissuti negativi quali rabbia, avversione, opposizione. La letteratura ha inoltre messo in luce che tra i disturbi sociali più evidenti vi sono le difficoltà di autoregolazione, di adattamento, di condotta (Sorrenti et al., 2019) e di interazione sociale, che può sfociare anche in ansia sociale. (De Beer et al., 2014). Per Humphrey e Mullins, (2002), queste dinamiche sono spesso determinate dall'incapacità di relazionarsi con i coetanei o dalla paura di essere giudicati per la propria difficoltà e di diventare bersaglio di discriminazione, rifiuto e nei casi più estremi, anche di bullismo. Di conseguenza, gli studenti con DSA possono avvertire il bisogno di auto-protegersi e difendersi,

¹ *L'evidence based education* (EBE) è un approccio di ricerca finalizzato alla produzione, raccolta e diffusione di conoscenze affidabili sull'efficacia di differenti strategie didattiche, al fine di orientare insegnanti, educatori e politiche scolastiche nell'assunzione di decisioni consapevoli (Traversetti & Rizzo, 2023)

adottando anche strategie di auto-sabotaggio (*self-handicapping*) che, in presenza di un compito percepito come difficile e minaccioso, agisce attraverso la costruzione di scuse e ostacoli, oppure rabbia e violenza, per affermare la propria autonomia. Tali aspetti, hanno particolare importanza anche nella costruzione delle relazioni con i coetanei, dell'immagine di sé, dello *status* e del supporto sociale (Carroll & Iles, 2006).

Inoltre, l'insuccesso scolastico, abbinato a quello relazionale e sociale, spesso alimenta la convinzione di avere qualcosa di sbagliato, di essere inferiore, e crea un circolo vizioso, che limita ulteriormente l'allievo nella motivazione all'apprendimento e alla relazione, dando vita a quella che in psicologia può essere definita una *profezia autoavverantesi*².

L'allievo con DSA si percepisce come meno intelligente ed è portato ad avere una concezione statica delle proprie abilità, intese come competenze, che si posseggono oppure che non si posseggono (Traversetti & Rizzo, 2023). Tale prospettiva è denominata *teoria entitaria* relativa ai processi metacognitivi ed è strettamente correlata alla giustificazione che gli allievi con DSA, propongono di fronte al poco impegno profuso in compiti giudicati troppo complessi, alle difficoltà e al fallimento scolastico, all'evitamento di situazioni nuove, al distacco e/o attacco nei confronti dei docenti e dei compagni, allo sviluppo di forti indici di stress, irrequietezza, ansia e tono dell'umore depresso (Traversetti & Rizzo, 2023).

Frederickson e Jacobs (2001) hanno evidenziato come gli insuccessi scolastici reiterati favoriscono lo sviluppo di un *locus of control*³ esterno, ovvero un'incapacità di poter operare un controllo sistematico sul proprio successo scolastico (Banks & Woolfson, 2008; Humphrey & Mullins, 2002). In poche parole, spesso, gli allievi con DSA sono portati ad interpretare i propri insuccessi come un'incapacità nell'esecuzione dei compiti e attività proposte, mentre i successi come colpi di fortuna legati alla facilità del compito o a situazioni particolari e contingenti non riferite a loro stessi. Infatti, la forte incertezza e instabilità delle abilità scolastiche possono generare ansia, inadeguatezza e *depressione* (Huntington & Bender, 1993; Palladino et al., 2000).

Altro aspetto da considerare è l'*autostima*. Marinelli (2016) ha evidenziato quanto già affermato da Chapman (1988) in merito al fatto che i DSA generino effetti sull'autostima, non solo in ambito scolastico, ma anche su altri domini afferenti la vita quotidiana. Infatti, anche nei rapporti interpersonali l'atteggiamento degli allievi dimostra una sostanziale tendenza all'autoisolamento, con conseguente difficoltà a partecipare ad attività collettive; ciò determina una minore accettazione da parte dei compagni, che tendono a rifiutarli a causa delle loro difficoltà relazionali, e delle scarse prestazioni scolastiche (Batshaw, 2005). Altri elementi connessi ad alti livelli di stress sono strettamente correlati, come abbiamo visto, alla relazione con gli insegnanti e all'interno della famiglia. In particolare, la preoccupazione e l'importanza data alla valutazione della prestazione scolastica, facilitano la manifestazione di fragilità emotiva e reazioni fisiologiche (nausea, tremore, tachicardia, fino all'attacco di panico). Così come la difficoltà da parte della famiglia di supportare e sostenere i figli con DSA può generare difficoltà di concentrazione, pessimismo, problematiche relative al sonno, all'alimentazione, umore depresso, perdita degli interessi, autocritica, ecc. (Alexander-

² Con il termine *profezia autoavverantesi*, si intende la tendenza della persona a rendere concrete quelle che sono paure, ansie, ecc. attraverso l'adozione di comportamenti che portano il contesto stesso a modificarsi e a offrire le risposte attese e temute dalla persona

³ Con il termine *locus of control*, si intende la valutazione soggettiva dei fattori cui si attribuisce la causa degli eventi

Passe, 2006; 2014; Dahle et al., 2011). Tutto questo avvalorata la tesi secondo cui la bassa autostima sia determinata non solo da insuccessi scolastici, ma anche da ulteriori fattori.

Una riflessione merita anche il *sensu di impotenza appresa*, che spesso caratterizza gli allievi con DSA. Questo può essere definito come il sensu di incapacità provato dal soggetto di fronte ai propri insuccessi. L'allievo si convince di essere inadatto e incompetente non solo a scuola, ma in tutti gli ambiti della vita. Scredita la propria intelligenza, non ha fiducia nelle proprie capacità, vive gli insuccessi come eventi inevitabili e i successi come eventi casuali o momenti fortunati. L'impotenza diventa pervasiva e blocca l'azione e la speranza di miglioramento. L'ambiente di vita viene percepito come statico e la propria condizione come irreversibile. Seligman (1975) ha descritto tre aspetti che sono comuni alle persone con sensu di impotenza appresa che caratterizza anche i DSA: la tendenza a considerarsi come causa degli avvenimenti negativi; la tendenza a pensare che gli avvenimenti negativi durino tutta la vita; la tendenza a pensare di non poter sfuggire alla negatività, in tutti gli aspetti della vita.

I DSA sono associati spesso, come abbiamo visto, ad una serie di emozioni negative, che non sempre possono essere considerate patologiche. Tuttavia, il rischio è di sviluppare l'abitudine a provare emozioni e vissuti negativi, che diventano una vera e propria identità. Questa abitudine è il primo campanello di allarme per una serie di conseguenze comportamentali a cui insegnanti e genitori devono prestare attenzione, per evitare la cristallizzazione di psicopatologie gravi, che possono avere un impatto anche nell'età adulta (Sofologi et al., 2022).

5. L'impatto dello stereotipo sulla vita emotiva dell'allievo con DSA

Un'altra problematica che può avere un impatto emotivo sull'allievo con DSA riguarda la presenza dello stereotipo e del pregiudizio, a lui spesso associato, che influenza la percezione di sé, determinando problemi di autostima e la sensazione di essere inferiore e di avere qualcosa di sbagliato. Infatti, il processo relativo all'elaborazione del proprio valore personale è significativamente influenzato dai risultati e dagli apprezzamenti ricevuti in ambito scolastico e relazionale (Rappo et al., 2014).

Lisle & Wade (2014) sostengono che molti educatori e docenti hanno atteggiamenti negativi nei confronti degli individui con disturbi dell'apprendimento, li considerano meno intelligenti e capaci e li descrivono come alunni pigri e neglienti, assegnandogli spesso delle valutazioni più basse rispetto ai loro effettivi risultati. Spesso può capitare anche che i docenti assegnino valutazioni inferiori in virtù dell'utilizzo da parte degli allievi con DSA delle misure compensative e dispensative previste dalla Legge 170/10. Questi atteggiamenti, a volte impliciti o inconsapevoli da parte dei docenti, impattano negativamente sul rendimento effettivo degli studenti e sulla loro esperienza emotiva. Gli stereotipi e il pregiudizio associato alla presenza di un DSA influenzano talmente tanto chi ha una certificazione, da inibirlo nel rivelarlo. In altre parole, gli allievi con DSA, andando anche avanti nei gradi di istruzione, sempre meno frequentemente dichiarano le loro difficoltà e accettano di avvalersi di quanto previsto dalla normativa, per paura di essere giudicati male, di essere considerati o poco intelligenti o pigri e, pertanto privilegiati con valutazioni "più morbide" e meno aderenti alla realtà. Questa tendenza limita enormemente il supporto scolastico ed emotivo di cui avrebbero fortemente bisogno, li sfinisce e fa calare la performance, andando ad impattare anche sugli aspetti emotivi e motivazionali.

L'etichetta di DSA è dunque interpretata negativamente dall'allievo stesso, anche a causa della scarsa qualità di informazioni e supporto fornite al momento della diagnosi, sia a lui che alla famiglia e alla scuola (Terras et al., 2009).

6. Il racconto di Matteo

Matteo è un allievo con DSA certificato, frequenta la classe prima della scuola secondaria di primo grado e ha difficoltà nella lettura. Manifesta una grande delusione per i voti bassi che continua a prendere, nonostante il grande impegno e la fatica. Si percepisce come perdente sia a scuola che nelle relazioni, che descrive come poco significative (“nessuno ha interesse a giocare con me o a invitarmi a casa”). Gli capita spesso di avere manifestazioni ansiose (tachicardia, sudorazione eccessiva, pensieri negativi legati alle performance richieste a scuola o nelle situazioni sociali conosciute e sconosciute, pianto improvviso, difficoltà ad addormentarsi, mal di stomaco e cefalea), che arrivano fino a “bloccarlo” completamente, impedendogli di intervenire nelle interrogazioni orali e nelle verifiche scritte. Tende a rifiutare l'utilizzo delle misure compensative e dispensative previste dalla normativa, poiché si vergogna di fronte ai compagni. Inoltre, ci sono alcuni professori che non le adottano “per principio”, poiché sottolineano, spesso anche in classe e di fronte a tutti, il fatto che Matteo dovrebbe impegnarsi di più e non essere “favorito” rispetto agli altri. La famiglia, seppur apparentemente collaborativa, dimostra di avere basse aspettative nei suoi confronti, incapacità a supportarlo, incoerenza nei modelli educativi (la madre tende a colludere con la scuola nel trascurare il rispetto dei punti previsti dal Piano Didattico Personalizzato⁴ (PDP), sostenendo che sarebbe sufficiente aumentare l'impegno di Matteo, mentre il padre vorrebbe ridurre al minimo il lavoro scolastico, nell'idea che in ogni caso non sarebbe possibile arrivare a risultati migliori).

Matteo è un ragazzo con grandi capacità creative, ma possiede un'autostima molto bassa, con tendenza all'isolamento e alla svalutazione delle sue aree di competenza, definendole “poco utili nella vita e con gli altri”.

Il lavoro che ho svolto con lui ha previsto un intervento a scuola basato sulla formazione dei docenti in raccordo anche con la famiglia, sull'osservazione libera attraverso l'utilizzo del diario di bordo, e sull'osservazione strutturata attraverso la costruzione di griglie di osservazioni (*check list* e *rating scale*), sull'utilizzo di una strategia *evidence based*, come il *cooperative learning* (Mitchell & Sutherland, 2022) e sul supporto alla famiglia per migliorare i canali comunicativi. Inoltre, ho condotto colloqui e interviste semi-strutturate al ragazzo, alla famiglia e ai docenti in modo tale da favorire la rilevazione dei vissuti personali e i processi di autovalutazione.

L'intero intervento ha avuto la durata complessiva di circa un anno. La presa in carico di Matteo è avvenuta dopo l'inizio della scuola secondaria di I grado e il manifestarsi delle prime difficoltà, già in parte evidenti nella scuola primaria. Si è proseguito fino al termine della classe prima e si è proceduto con un monitoraggio e un supporto, attraverso colloqui e osservazioni libere e strutturate anche nella prima parte dell'anno scolastico successivo, corrispondente alla classe seconda della secondaria di I grado.

⁴ Il PDP è un documento attraverso cui gli insegnanti progettano la didattica rivolta all'allievo con DSA e condividono con le famiglie le scelte e le attività da intraprendere (Traversetti, 2021)

6.1 La formazione a scuola

La scuola, come primo passaggio, in accordo con la mia figura di coordinatore del progetto, si è fatta promotrice di una formazione finalizzata a tracciare le caratteristiche degli alunni con DSA e a presentare le tipologie di intervento definite efficaci, secondo l'approccio *evidence based* (Mitchell & Sutherland, 2022).

Nei gruppi di lavoro, sotto la mia conduzione, si è proceduto ad effettuare delle interviste con la famiglia e con i docenti al fine di rilevare le loro difficoltà nella gestione di Matteo. Queste hanno rilevato degli atteggiamenti contrastanti, legati alla mancata comprensione della problematica di Matteo e all'errata interpretazione dei suoi comportamenti di fuga. Si è cercato, pertanto, di lavorare su queste false credenze e favorire il confronto, poiché il problema per i docenti era la paura di risultare ingiusti e quello della famiglia di apparire "troppo morbidi" oppure "troppo spietati". È stato fondamentale non avere fretta nella ricerca della soluzione, poiché questa doveva essere accettata, condivisa e nascere dalla riflessione delle parti in causa, senza essere calata dall'alto da parte di chi è esperto, ma esterno. Infatti, i genitori e gli insegnanti devono poter credere di essere in grado di migliorare la propria proposta, devono sentirsi protagonisti per poter promuovere lo stesso sentimento nei propri alunni e figli. Pertanto, il dialogo, il confronto e la supervisione risultano esser strumenti indispensabili. Il fine è stato, dunque, quello di creare una rete per Matteo, in grado di comprendere e accogliere il più possibile le difficoltà, inevitabili, ma trattabili, e ribadire l'assenza della compromissione cognitiva e della volontarietà da parte di Matteo a mancare di impegno e costanza a scuola. La famiglia si è impegnata a considerare gli aspetti emotivi e a provare a concordare prima le linee educative. Ha deciso anche di inserire una figura di supporto nei compiti, per evitare la conflittualità a casa nel fine settimana.

I docenti si sono confrontati e, sulla base anche delle osservazioni condotte in classe dalla sottoscritta, hanno tracciato le linee guida per un intervento all'interno della classe, basato sull'adozione di una strategia *evidence based* come il *cooperative learning*.

6.2 L'osservazione a scuola

Per quanto concerne l'osservazione svolta in classe, da considerarsi strumento tipico della ricerca sperimentale (Postic & De Ketele, 1993), questa è stata condotta come libera e strutturata, utilizzando il *diario* e le *griglie di osservazione* (*checklist* e *rating scale*), che appunto rappresentano la forma più *aperta/libera* e quella più *chiusa/controllata* di descrizione di un fenomeno.

Il diario è un testo che intende riportare in maniera fedele e chiara ciò che si sta osservando. Per raggiungere lo scopo di riprodurre l'effettivo svolgersi del fenomeno (comportamenti e contesto), l'osservatore redige un testo accurato, dettagliato e completo, seguendo la successione cronologica dei fatti osservati e utilizzando un linguaggio semplice e informale. Nel documento possono essere riportati sia gli aspetti fattuali ed oggettivi sia gli aspetti inferiti e soggettivi, che però devono essere chiaramente divisi e distinguibili, poiché l'osservatore deve arginare il più possibile la propria soggettività cercando rimanere ancorato alla realtà, descrivendo i comportamenti, utilizzando verbi operativi, osservabili e in grado di non generare inferenze. Nei resoconti le informazioni sono qualitativamente rilevanti perché attraverso il procedimento narrativo si riesce a trasmettere un'immagine sfaccettata, molteplice e complessa del fenomeno osservato. Nella costruzione del diario è importante riportare fedelmente i dati contestuali, che consentono di collocare il fenomeno

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16224

osservato all'interno di riferimenti ambientali precisi, guidando poi la successiva formulazione di ipotesi e interpretazioni.

Le griglie di osservazione sono sistemi di classificazione dei fenomeni che rivelano soltanto ciò che l'osservatore decide di rilevare. Consistono in una lista predeterminata di codici, descrittori, a cui sono associate delle tipologie comportamentali. Nelle *checklist* viene registrata la presenza o l'assenza di un determinato comportamento, mentre nelle *rating scale* viene indicata la frequenza o l'intensità. L'osservatore è obbligato a registrare solo quei comportamenti che sono stati individuati e inseriti nella lista e a ignorare tutti gli altri. Si tratta quindi di una rilevazione molto selettiva e orientata, che restringe il campo di osservazione a determinati comportamenti (descrittori) ritenuti importanti e rilevanti per la ricerca.

I due strumenti consentono di registrare aspetti dello stesso fenomeno e orientano, ne consentono la rappresentazione e la registrazione sistematica. L'osservazione è stata condotta per 3 settimane nel mese di novembre, marzo e maggio, in diversi momenti della giornata scolastica (quali l'entrata, l'ingresso, la ricreazione, la lezione frontale, il momento della verifica, la palestra, l'uscita), per 3 ore al giorno, 3 volte alla settimana. L'analisi dei dati ha consentito di evidenziare come all'interno del gruppo classe Matteo assumesse un ruolo passivo, tendente all'evitamento del compito e della richiesta, sia sociali che legati agli apprendimenti. La conduzione dei colloqui e delle interviste semi-strutturate con lui hanno confermato tale atteggiamento, dettato dalla volontà di mostrarsi il meno possibile, per il timore di non essere in grado di raggiungere determinate performance o di sostenere un confronto con gli altri.

6.3 L'intervento in classe

A seguito del confronto e della condivisione dei dati raccolti attraverso lo strumento dell'osservazione, i docenti hanno stabilito di adottare alcune misure in grado di favorire Matteo, ma comunque utili per tutti. La quasi totalità dei docenti ha aderito, seppur non tutti con la stessa motivazione, alla proposta. La scansione della giornata viene proposta all'inizio da ciascun docente, vengono previste delle piccole pause e gli obiettivi delle attività vengono esplicitati prima delle attività stesse. Si cerca anche di utilizzare dei facilitatori visivi che consentono di rendere più esplicite le richieste.

La strategia scelta per il lavoro in classe è quella del *cooperative learning*.

Vengono formati i gruppi di lavoro. Il gruppo di Matteo, apparentemente formatosi in modo casuale per estrazione, ha al suo interno degli elementi tranquilli, in grado di guidare e fungere da supporto, ma anche significativi dal punto di vista sociale (in particolare, uno dei tre, Dario, è molto popolare poiché bravo a scuola, ma anche nello sport). Si concorda che i gruppi lavoreranno per un paio di volte alla settimana, per circa un'ora e mezza/due ore, alla stesura di una ricerca sulle tradizioni folkloristiche (dalle fiabe orali, ai balli, all'alimentazione, ecc.) dell'America Latina. Devono costruire un libro digitale e una mostra fotografica, da allestire e presentare alle classi parallele dell'Istituto. Il principio deve essere quello dell'interdipendenza del materiale, degli scopi, dei risultati e della valutazione. Gli allievi, infatti, sono tutti "pezzi di un unico puzzle" e ogni partecipante del gruppo possiede il materiale necessario per svolgere i compiti assegnati, senza i quali il progetto non ha possibilità di essere realizzato. Inoltre, alla fine, la buona riuscita del compito dipende dal lavoro svolto da tutti, non c'è un unico vincitore, si perde o si vince insieme.

Il progetto parte e, nonostante le difficoltà che, a volte, si manifestano, soprattutto legate alla contestuale e sporadica indisponibilità dei docenti, si riesce ad andare avanti nel corso dell'anno

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16224

scolastico. Matteo ha il ruolo del disegnatore e dell'organizzatore grafico. La sua capacità è apprezzata dai compagni, soprattutto da Dario, con cui scoprono di avere in comune la passione per i fumetti e che comincia ad invitarlo ogni tanto a casa, al di fuori del progetto scolastico. Matteo comincia anche ad utilizzare, con maggiore accettazione, alcuni strumenti che ormai anche altri compagni condividono in classe (organizzatori grafici).

Nel corso dell'intervento continuano le osservazioni nella loro forma libera e strutturata e vengono somministrati anche dei questionari di autovalutazione per il gruppo cooperativo nella sua totalità e per i singoli partecipanti. In Matteo si evidenzia un leggero miglioramento per quanto concerne la motivazione e, conseguentemente, il rendimento, soprattutto in alcune discipline. Ma probabilmente il cambiamento da segnalarsi come maggiormente rilevante è quello legato alla percezione della scuola e di sé stesso. Nei colloqui, infatti, questa non è descritta esclusivamente come minacciosa e persecutoria, ma come luogo dove è stato possibile trovare “*un piccolo posto, al banco con Dario*”.

7. Riflessioni conclusive

Il racconto di Matteo apre la riflessione sul fatto che i DSA hanno un grosso impatto sulla vita dell'individuo. Possono portare a risultati scolastici inadeguati, frustrazioni, elevati tassi di abbandono scolastico, bocciature e scarsa fiducia nelle proprie capacità. L'anticipazione del fallimento diminuisce la motivazione, l'impegno e la persistenza nel compito (Bandura, 1997), e può anche indurre ad evitare i contesti stessi di apprendimento. Ne consegue che tali vissuti aumentano le probabilità d'insuccesso e rafforzano ulteriormente la credenza di non essere all'altezza del compito e della situazione. Per tale motivo, la presenza di un DSA può rappresentare un potenziale elemento di rischio psicopatologico. Un esempio è rappresentato dalla comorbilità tra dislessia e disturbi psicopatologici, che può arrivare anche al 72% (Backer e Neuhauser, 2003).

Gli studenti costruiscono a scuola l'immagine di sé stessi, che influisce sull'intera personalità. Poiché il rendimento scolastico rappresenta uno dei fattori più importanti nel condizionare l'autostima, è chiaro che i bambini con difficoltà di apprendimento hanno maggiori probabilità di percepirsi come meno competenti in diverse aree di sviluppo rispetto ai loro coetanei (Chapman, 1988). Matteo aveva alle spalle una lunga storia di insuccessi personali, avvalorati inconsapevolmente dagli atteggiamenti incoerenti della famiglia e persecutori dei docenti, che avevano minato fortemente la percezione di sé stesso come competente.

Il rapporto tra DSA e concetto di sé sembra essere mediato anche dal *locus of control*. I continui insuccessi e frustrazioni fanno sì che gli allievi con DSA sviluppino un *locus of control* esterno: sentono di non poter controllare il proprio successo scolastico a causa della loro incompetenza (Banks & Woolfson, 2008). I soggetti con DSA attribuiscono i successi alla fortuna o a compiti troppo semplici e i fallimenti a insufficienza di capacità (Chapman, 1988). Lo stile attributivo ha conseguenze sulla riuscita scolastica, sull'autostima e sul benessere emotivo. Infatti, l'attribuzione degli insuccessi ad una mancanza stabile di abilità induce ansia, inadeguatezza, rassegnazione e passività, ma anche scarsa motivazione, impegno e perseveranza nell'affrontare i compiti ed aumenta la probabilità di sperimentare nuovi insuccessi. Rappresenta, quindi, anche un fattore di rischio per depressione e disturbi d'ansia. Inoltre, è da considerare il fatto che l'insuccesso scolastico spesso è alla base del rifiuto sociale (Amodeo e Bacchini, 2002): solitamente il gruppo classe orienta le proprie preferenze amicali anche in base ai risultati scolastici e agli elogi ricevuti dagli insegnanti. Di fatto gli allievi con DSA hanno una posizione sociale più problematica all'interno della classe: tendono a

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16224

isolarsi, possono avere solo pochi amici intimi, partecipano difficilmente ad attività sociali e sono meno accettati dai loro compagni. Essi sono spesso rifiutati dai compagni a causa delle loro difficoltà relazionali, dei comportamenti disturbanti, delle scarse prestazioni scolastiche e sportive e provano sentimenti di esclusione (Humphrey, 2003). Osservare Matteo ha permesso di evidenziare la difficoltà nei rapporti interpersonali, avvalorata anche dai suoi atteggiamenti di isolamento e rifiuto del confronto, che ponevano i compagni nella posizione di non coinvolgerlo e considerarlo. L'impotenza appresa, poi, è il senso di incapacità derivante da esperienze fallimentari vissute come conseguenza della propria mancanza di abilità e, sulle quali, pertanto non si può avere alcun controllo. Infatti, se gli insuccessi sono ricondotti a mancanza di impegno, il soggetto può mantenere l'aspettativa di una riuscita futura. Se, al contrario, vengono attribuiti a una mancanza stabile di abilità, ci sarà una maggiore probabilità di sviluppare la sensazione di non poter far nulla per evitare il fallimento (Dweck, 2000). L'impotenza appresa è molto frequente negli allievi con disturbi specifici di apprendimento (Cornoldi, 1991). La percezione di mancanza di controllo, solitamente origina in questi soggetti la sensazione di non riuscire a padroneggiare in alcun modo il compito assegnato, genera scarsa motivazione nell'affrontare i compiti, scarso impegno e la tendenza ad abbandonare le prove proposte alle prime difficoltà, associati a sentimenti di ansia. Matteo non esprimeva alcuna motivazione a partecipare o ad ingaggiare il compito nella convinzione di essere destinato comunque al fallimento.

La teoria di Seligman dell'*impotenza appresa* sembra particolarmente efficace nel descrivere l'insorgenza di una sintomatologia depressiva nei bambini con DSA. Secondo l'autore, quando una persona avverte di non poter esercitare alcun controllo sull'ambiente, tende a sviluppare quel senso di disperazione e passività tipica dell'umore depresso. È plausibile ipotizzare che questa situazione sia molto simile a quella vissuta da un bambino con DSA che ogni giorno, nonostante i suoi innumerevoli sforzi, non riesce nemmeno lontanamente a ottenere i risultati che i suoi compagni di scuola ottengono impiegando la metà del suo sforzo. Quindi, il bambino con DSA ogni giorno sperimenta la sua incapacità di influenzare l'ambiente e sviluppa una percezione di impotenza appresa. L'atteggiamento di questi bambini e adolescenti nei confronti dell'apprendimento è spesso definito *helpless* (senza speranza). Si traduce sul piano affettivo, in scarsa motivazione e pessimismo rispetto alla riuscita scolastica e sul piano comportamentale, in evitamento o rinuncia davanti alle difficoltà. Tali valutazioni andrebbero così a delineare un pattern emotivo-cognitivo specifico che, a sua volta, rappresenta un fattore di rischio sia per la depressione, sia per i disturbi d'ansia. Le manifestazioni psico-somatiche evidenziate in Matteo erano riconducibili a tali quadri patologici e, pertanto, hanno reso urgente l'intervento e la costruzione di una rete di supporto.

Il lavoro naturalmente si è protratto nel tempo e non si è esaurito in un unico intervento. La riflessione che dovrebbe guidarci è relativa al fatto che la scuola deve strutturare e condividere linee guida di lavoro, buone pratiche, attraverso la formazione, il confronto e l'utilizzo di metodologie scientifiche, che possano garantire il successo dell'intervento in seguito alla loro applicazione corretta. Importante è anche il coinvolgimento della famiglia, senza il quale l'intervento rischia di essere inefficace. L'allievo, infatti, è parte della sua famiglia e ne condivide le immagini, le rappresentazioni, i vissuti. Pertanto, se non si lavora su questi non è possibile arrivare a modificare neppure il resto.

La scuola, poi, diversamente da quanto alle volte si è portati a credere, non è il palcoscenico dei docenti. Non siamo noi gli attori protagonisti, ma lo sono i ragazzi. Per cui non è importante mettersi

al centro, quanto piuttosto scegliere di fare una didattica efficace, in grado di garantire a ciascun allievo la possibilità di esprimere le proprie abilità, capacità, conoscenze e di crescere.

Riferimenti bibliografici:

- APA (2023). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5-TR)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-217.
- Al-Yagon, M. (2015). Externalizing and internalizing behaviors among adolescents with learning disabilities: contribution of adolescents' attachment to mothers and negative affect. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 13-43.
- Amodeo A. e Bacchini D. (2002), *Correlati psicologici dell'insuccesso scolastico e del rifiuto sociale*. *Età Evolutiva*, vol. 71, pp. 57-66.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of abnormal child psychology*, 33(2), 205-217.
- Bandura A. (1997). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Banks, M. & Woolfson, L. (2008), *Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions*. *British Journal of Special Education*, 35, 49-56.
- Bathshaw, M.L. (2005), *Le disabilità del bambino e dell'adolescente*, Padova, Piccin.
- Bazen, L., De Bree, E., Van Den Boer, M. & De Jong, P.F. (2023), *Perceived negative consequences of dyslexia: the influence of person and environmental factors*. *Annals of Dyslexia*, 73, 214-234. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Brendgen, L., Lamarche, V., Wanner, B., & Vitaro, F. (2010). Links between friendship relations and early adolescents' trajectories of depressed mood. *Developmental Psychology*, 46, 491-501.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., Geraci, M. A., & Pepe, A. (2017). Temperament and social-emotional difficulties: the dark side of learning disabilities. *The Journal of genetic psychology*, 178(3), 193-206.
- Calvani, A. (2012). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Carroll, J., & Iles, J., (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662.
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2022). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 171-184. <https://doi.org/10.1177/00222194211037062>
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*. 58, 347-371.

- Cornoldi, C. (1991), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna: il Mulino.
- Dahle, A. E., & Knivsberg, A. M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2), 179-193.
- De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & Van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systemic review. *BMC Public Health*, 14(77), 1–22.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483.
- Deshler, D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 122-125.
- Falcone, S., Raniti, E., Buonomo, I. (2016). Difficoltà e risorse in bambini e adolescenti con dsa. Un confronto tra genitori e insegnanti. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 107-123.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). *The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis*. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.04.001>.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2019). *Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review*. *Current Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
- Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). *Internalizing symptoms in developmental dyslexia: A comparison between primary and secondary school*. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461>
- Grolnick W.S., & Ryan R.M. (1990), Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple-group comparison study, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, n 23, 77-84.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203.
- Humphrey, N. (2003), Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Dyslexia, Support for learning*, 18, 130-136. 308
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2.
- Huntington, D.D. e Bender, W.N. (1993), *Adolescents with learning disabilities at Risk? Emotional well-being, depression, suicide*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 26, pp. 159-166.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Khamis, V. (2009). Classroom environment as a predictor of behaviour disorders among children with learning disabilities in the uae. *Educational Studies*, 35(1), 27-36.

- Kurdek, L. A. (2003). Correlates of parents' perceptions of behavioral problems in their young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(4), 457-473.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432-446.
- Lisle, K., & Wade, T. J. (2014). Does the presence of a learning disability elicit a stigmatization?, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 4*(2), 211–225.
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). *Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences*. Australian Journal of Learning Difficulties, 23(2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *The Social Dimensions of Learning Disabilities, 53-75*.
- Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. (2016). *Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici*. Dislessia 13(3), 297-310.
- Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry, 19*(4), 350-354.
- Mitchell, D., Sutherland, D. (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Mugnaini, D., Lassi, S., LaMalfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics, 5*, 255-264.
- Novita, S. (2016). *Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia*. European Journal of Special Needs Education, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G. & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Brokowski's model. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 142-148.
- Rappo, G., Alesi, M., & Pepi A. (2014). Ansia, autostima e self-handicapping: un confronto tra bambini con discalculia e apprendimento nella norma. *Psicologia clinica dello sviluppo, 18*(1), 53-74.
- Rizzo, A.L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo, A.L., Monaco, A. (2024). *Matematica per allievi con discalculia. Teorie e metodi per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(2), 233–241. <http://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>
- Seipp, C. M., & Johnston, C. (2005). Mother-son interactions in families of boys with attention deficit/hyperactivity disorder with and without oppositional behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(1), 87-98.
- Seligman, M. E. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Seligman, M. E. (1975), *Helplessness. On depression, development, and death*, San Francisco, CA.
- Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). Virtual friendships and social distress among adolescents with

- and without learning disabilities: The subtyping approach. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 379-394.
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G.A., Efstratopoulou M., Skoura E., Sagia S., Karvela, S. & Bonti, E., (2022), *Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. Advising Preservice Teachers Through Narratives From Students With Disabilities*. IGI Global, 31-54.
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda A.V., Scopelliti G., Orecchio S., & Filippello P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2).
- Supino, C. (2019). BDNF low dose e disturbi specifici dell'apprendimento: una possibile indicazione. *La Med. Biol.*, 3, 21-27
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Traversetti, M. (2021). *Insegnare storia e geografia gli alunni con dislessia*. Roma: Carocci.
- Traversetti, M. (2023). *Italiano per allievi con dislessia*. Roma: Carocci.
- Traversetti, M., Rizzo, A.L. (2023). *DSA e strategie didattiche efficaci*. Milano: FrancoAngeli.
- Traversetti, M., Rizzo, A.L. (2022). *Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno*. Q-times, 15(1), 269-285.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72-88.
- Usai, M. C., Viterbori, P., & Alcetti, A. (2007). Temperamento e identificazione precoce delle difficoltà d'apprendimento. *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*, 2, 253-269.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Etiology of inattention and hyperactivity/impulsivity in a community sample of twins with learning difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 149-159.
- Yavuz, H., Selcuk, B., Corapci, F., & Aksan, N. (2017). Role of temperament, parenting behaviors, and stress on Turkish preschoolers' internalizing symptoms. *Social Development*, 26(1), 109-128.