



**UNIVERSITÀ
DI PARMA**

DOTTORATO DI RICERCA IN PSICOLOGIA

Ciclo XXX

**Oltre l'apprendimento: esperienza di solitudine e
correlati emotivi in fanciulli e adolescenti con
Disturbi specifici di Apprendimento e Bisogni
Educativi Speciali**

Coordinatore:
Chiar.ma Prof. ssa LUISA MOLINARI

Tutor:
Chiar.ma Prof. ssa PAOLA CORSANO

Dottorando: GIULIA EBOLI

Anni 2014-2017

*È una follia odiare tutte le rose
perchè una spina ti ha punto,
abbandonare tutti i sogni
perchè uno di loro non si è realizzato,
rinunciare a tutti i tentativi
perchè uno è fallito.
È una follia condannare tutte le amicizie
perchè una ti ha tradito,
non credere in nessun amore
solo perchè uno di loro è stato infedele,
buttare via tutte le possibilità di essere felice
solo perchè qualcosa non è andato per il verso giusto.
Ci sarà sempre un'altra opportunità,
un'altra amicizia, un altro amore,
una nuova forza.
Per ogni fine c'è un nuovo inizio.*

Antoine de Saint-Exupéry, Il Piccolo Principe

INDICE

Introduzione	8
Capitolo 1	12
Ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES)	12
1.1 I Disturbi Specifici di Apprendimento	12
1.2 I Bisogni Educativi Speciali	19
Capitolo 2	23
La solitudine e i correlati socio emotivi in bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di	23
Apprendimento	23
2.1. Introduzione: DSA e aspetti socio-emotivi	23
2.2 Le ricerche centrate sulla solitudine nei ragazzi con DSA	26
2.3 Le ricerche in cui la solitudine è indagata come correlato socio-emotivo dei disturbi Specifici di Apprendimento	31
Capitolo 3	37
Gli adolescenti e le nuove tecnologie	37
3.1 Adolescenti, Internet e Social Network	37
3.2 Nuove Tecnologie e DSA	43
Il Piano della Ricerca	47
Capitolo 4	49
Studio 1	49
4.1 Introduzione	49
4.2 Obiettivi e ipotesi	50
4.3 Metodo	50
4.4 Risultati	53
4.5 Discussione	58
Capitolo 5	60
Studio 2	60
5.1 Introduzione	60

5.2 Obiettivi e Ipotesi	63
5.3 Metodo	64
5.4 Risultati	69
5.5 Discussione	73
Capitolo 6	78
Studio 3	78
6.1 Introduzione	78
6.2 Obiettivi e Ipotesi	79
6.3 Metodo	80
6.4 Risultati	82
6.5 Discussione	86
Conclusioni	90
Bibliografia	95
APPENDICE A	120
APPENDICE B	121
APPENDICE C	123
APPENDICE D	130
APPENDICE E	132
APPENDICE F	133

Introduzione

L'adolescenza è quella fase del ciclo di vita, compresa tra l'infanzia e l'età adulta, nel corso della quale l'individuo sviluppa i requisiti necessari per diventare un adulto competente e responsabile.

Durante questo periodo di transizione hanno luogo rapidi e profondi cambiamenti che investono la sfera fisico-sessuale (Alasker & Olweus, 1992; Anderson & Magnusson, 1990; Coleman & Coleman, 2002; Dorn, Dahl, Williamson, Birmaher, et al., 2003; Hayward, 2003; Rogol, Roemmich & Clark, 2002; Susman, Dorn, & Schiefelbein, 2003), quella sociale e le relazioni interpersonali (Brown, Dolcini, & Leventhal, 1997; Noack, Kerr, & Olah, 1999), gli aspetti emotivi e i processi di costruzione identitaria (Alasker & Olweus, 2002; Bosma, 1992; Fadjukoff, Pulkkinen & Kokko, 2005; Knafo, & Schwartz, 2002).

Tali processi di cambiamento richiedono all'individuo di affrontare dei compiti evolutivi, quali ad esempio la formazione dell'identità, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo dell'intimità e la sana espressione della sessualità e la ridefinizione del proprio contesto relazionale (Brooks-Gunn, & Paikoff, 1997; Brown, 2004; Carver, Joyner, & Udry, 2003; Kroger, 2004; Steinberg, 1998). Quest'ultimo appare particolarmente importante, date le trasformazioni che in questo periodo coinvolgono sia le relazioni con i genitori, in particolar modo per quanto riguarda l'autonomia emotiva, sia con i pari (Burk & Laursen, 2005; Delle Fave & Bassi, 2000; Schneider, 2000; Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001; Thurlow, 2002). Infatti durante l'adolescenza avviene un allontanamento nei confronti della famiglia e un investimento sempre maggiore nei confronti dei pari (Branje, van Lieshout, van Aken, & Haselager, 2004; Dasen, 2000; Noack, Kerr, & Olah, 1999; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

Il gruppo dei pari riveste un ruolo importante durante l'adolescenza poiché in questa fase aumenta il bisogno di intensificare il rapporto con entità sociali diverse dalla famiglia. Lo spostamento dalle relazioni familiari a quelle amicali è, infatti, alla base del processo di

modificazione del sistema di sé (costruzione dell'identità, accettazione della propria trasformazione fisica e capacità di progettare il proprio futuro) vissuto dall'adolescente.

Il gruppo dei pari si presenta come un sostegno strumentale ed emotivo in grado di influenzare la costruzione della propria reputazione e della propria visibilità sociale. L'aver e saper mantenere i legami d'amicizia sembra presupporre in questa fascia di età una vasta gamma di risorse e di abilità personali e richiedere l'acquisizione di specifiche competenze sociali. D'altra parte consente di soddisfare il bisogno di appartenenza e di non sentirsi isolati, e di conseguenza, di pervenire ad una percezione di sé positiva sul piano sociale. In breve, soddisfacenti relazioni con i pari, in adolescenza, costituiscono un indicatore di benessere e adattamento sociale (Collins, Gleason & Sesma, 1997; Gossens, 2006). In questo senso la scuola rappresenta un'importante agenzia di socializzazione negli anni dell'adolescenza. Oltre a garantire l'acquisizione del sapere, il contesto scolastico favorisce l'incontro dei ragazzi fra loro e con gli adulti, e ne influenza la costruzione della percezione di sé. La scuola è, infatti, il primo ambiente sociale, extra-familiare, che accoglie l'individuo sin dall'infanzia e solitamente rimane l'unico per molto tempo (Eccles & Rosers, 2003).

Se il superamento dei compiti di sviluppo di questo periodo, e in particolare di quello socio-relazionale, è accompagnato da una serie di conflitti (Maggiolini & Pietropoli Charmet, 2008), tanto più complesso sarà per coloro i quali vivono situazioni particolari. I compiti di sviluppo non costituiscono infatti difficoltà sempre uguali e inevitabili per tutti: si definiscono, invece, in rapporto all'individuo, ai suoi gruppi di riferimento e all'ambiente sociale più vasto (Kroger, 2004; Steinberg, 1998). In certe condizioni, tali compiti possono essere affrontati senza difficoltà e il giovane potrà sperimentare un sentimento di benessere psicologico e sviluppare una percezione di adeguatezza di sé, rispetto alle richieste che gli provengono dal mondo degli adulti e da quello dei coetanei (Scholte, 1998). In altre, essi si rivelano particolarmente difficili, creando frustrazioni, angoscia, senso di impotenza. E' il caso degli adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), i quali vivono la scuola come fonte delle loro maggiori difficoltà, le quali possono

ripercuotersi a livello di reputazione sociale, isolamento, malessere e disagio socio-relazionale (Armstrong & Humphrey, 2009).

Un primo obiettivo del presente lavoro è stato quello di spostare il focus d'attenzione da aspetti legati alla diagnosi del problema, l'evoluzione del disturbo e le strategie più efficaci da poter utilizzare e più in generale sugli aspetti cognitivi e i processi coinvolti in ambito scolastico, ad aspetti legati alla sfera emotivo-sociale dei ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento. In particolare ci si è concentrati sull'esperienza di solitudine provata da questi soggetti sui suoi correlati socio-emotivi.

Il secondo obiettivo, invece, è stato quello di approfondire tali tematiche all'interno del contesto italiano, ambito nel quale si è riscontrata una carenza di indagini sull'argomento.

La tesi è articolata in due sezioni:

- la prima è di natura teorica. I tre capitoli che la compongono sono volti a presentare lo stato dell'arte per quanto riguarda l'esperienza di solitudine in ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento e a approfondire l'ambito della sfera socio-emotiva in questa popolazione.
- la seconda sezione è dedicata alla ricerca e comprende tre studi empirici.

- PRIMA PARTE: FONDAMENTI TEORICI -

Capitolo 1

Ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES)

1.1 I Disturbi Specifici di Apprendimento

I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) sono identificati tra le difficoltà di apprendimento più frequenti con cui uno studente può trovarsi a convivere: i dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) disponibili per l'anno scolastico 2010/11, parlano di una prevalenza dello 0,9% di alunni con DSA (0,8% nella scuola Primaria, 1,5% nella Secondaria di Primo Grado e 0,6% in quella di Secondo Grado; banca dati MIUR) contro il 2,3% di studenti con diagnosi di Disabilità (2,8% nella Scuola Primaria, 3,4% nella Secondaria di Primo Grado e 1,8% in quella di Secondo Grado; banca dati MIUR).

I DSA, o Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche, secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) contenuta nella Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati, decima revisione (*International Classification of Diseases* (ICD-10, OMS, 1992), sono “*Disturbi in cui le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono compromesse sin dalle fasi iniziali dello sviluppo. Il danno non è semplicemente una conseguenza di una mancanza delle opportunità di apprendere, non è soltanto il risultato di un ritardo mentale e non è dovuta ad alcuna forma di trauma o malattia cerebrale acquisita*”. Si parla dunque di un disturbo che interferisce con l'apprendimento corretto delle competenze scolastiche (lettura, scrittura e aree di numero e calcolo), di origine endogena, che non dipende da fattori ambientali o incidenti cerebrali successivi alla nascita.

Come sottolineato da Penge (2010) e dalla Consensus Conference (2011), i DSA hanno origine dall'interazione di fattori neurobiologici, ovvero una predisposizione genetica al successivo

sviluppo di DSA, e ambientali, quali ad esempio le caratteristiche specifiche della lingua madre e le modalità di insegnamento incontrate a scuola, che mediano la manifestazione del disturbo.

Sempre in base a quanto riportato nella Consensus Conference (2011), i DSA hanno carattere evolutivo, in quanto le difficoltà legate al disturbo evolvono nel corso degli anni e si manifestano con caratteristiche diverse in base alle differenti fasi del ciclo scolastico. Se durante i primi anni della scuola primaria le principali difficoltà legate alla letto-scrittura e alle abilità matematiche si evincono nell'acquisizione strumentale, nei successivi cicli queste si ripercuotono sugli apprendimenti più complessi quali comprensione e produzione di testi scritti, autonomia nello studio, padronanza dei termini specifici delle materie di studio (Cornoldi & Tressoldi, 2007).

Tressoldi e Vio (2008) evidenziano come, a livello comportamentale, sia difficile distinguere tra una difficoltà di apprendimento e un vero e proprio disturbo, in quanto entrambi comportano una prestazione inferiore alle attese per età o scolarità in ambito scolastico. Mentre una difficoltà rappresenta un rallentamento nell'acquisizione di determinate competenze scolastiche che si può presentare in qualunque momento del percorso scolastico, il Disturbo di Apprendimento vero e proprio è caratterizzato dalla presenza di una condizione innata che si manifesta fin dai primi momenti della scolarizzazione, dalla resistenza al trattamento (non si risolve in seguito all'introduzione di adattamenti didattici ma richiede un intervento mirato e di lunga durata), alla mancata automatizzazione dei processi sottostanti lettura, scrittura e calcolo, quali ad esempio la conversione grafema-fonema e la transcodifica dal suono al segno.

Va precisato che la resistenza al trattamento non deve essere intesa come impossibilità a modificare il disturbo: numerose ricerche mostrano infatti che interventi mirati e specifici possono influenzarne favorevolmente l'evoluzione, si vedano ad esempio le meta-analisi di Swanson (1999) e di Galuschka, Isem, Krick e Schulte-Körne (2014), o il confronto realizzato da Tressoldi, Vio, Lorusso, Facchetti e Iozzino nel 2003, che ha confrontato 8 differenti metodologie di intervento per la Dislessia diffuse in Italia. Inoltre, come sottolineato nella Consensus Conference (2011), gli

interventi riabilitativi costituiscono un fattore prognostico positivo in quanto, riducendo l'entità delle difficoltà, comportano un miglioramento a livello scolastico (di conseguenza una minore probabilità di abbandono del percorso di studi) e contrastano l'insorgenza di disturbi psichiatrici.

I sistemi di classificazione più utilizzati per i DSA sono il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, o DSM (acronimo di *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, edito dall'American Psychiatric Association), attualmente giunto alla sua quinta edizione, e il già citato ICD-10 (1992).

La classificazione dei DSA secondo l'ICD-10 (1992) è quella comunemente adottata in Italia;

- Disturbo Specifico della Lettura:

la principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutti interessati. Difficoltà nella compitazione sono frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che qualche progresso è stato fatto nella lettura. Frequentemente i disturbi specifici della lettura sono preceduti da una storia di disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio. I disturbi emozionali e comportamentali associati sono anche comuni durante il periodo dell'età scolare.

- Disturbo Specifico della Compitazione:

la principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e rilevante compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione, in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura e non solamente spiegata da una ridotta età mentale, da problemi di acutezza

visiva o da inadeguata istruzione scolastica. L'abilità a compitare oralmente ed a trascrivere correttamente le parole sono entrambe interessate.

- Disturbo Specifico delle Abilità Aritmetiche:

questo disturbo implica una specifica compromissione delle abilità aritmetiche che non è solamente spiegabile in base ad un ritardo mentale globale o ad un'istruzione scolastica inadeguata. Il deficit riguarda la padronanza delle capacità di calcolo fondamentali, come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, piuttosto che delle capacità di calcolo matematico più astratto coinvolte nell'algebra, nella trigonometria o nella geometria.

- Disturbo Misto delle Abilità Scolastiche:

questa è una categoria residua mal definita, inadeguatamente concettualizzata (ma necessaria), comprendente i disturbi nei quali sono significativamente compromesse sia le funzioni aritmetiche sia quelle di lettura o di compitazione, ma nei quali il quadro non è solamente spiegabile come conseguenza di un ritardo mentale globale o di un'istruzione scolastica inadeguata.

- Altri Disturbi Evoluti delle Abilità Scolastiche:

“Disturbo evolutivo della scrittura”. Rientra in questa categoria il Disturbo Specifico della componente grafo-motoria della scrittura.

Nonostante la classificazione secondo l'ICD sia in uso nel nostro Paese, la Consensus Conference (2011) e la Legge 170/2010 riconoscono come DSA:

- Dislessia: disturbo specifico della lettura che riguarda la decifrazione dei segni linguistici, con conseguenti ripercussioni su correttezza e rapidità;
- Disortografia: disturbo specifico della scrittura che altera i meccanismi di transcodifica del linguaggio orale a quello scritto;
- Disgrafia: disturbo specifico della componente di realizzazione grafica della scrittura;

- **Discalculia:** disturbo specifico egli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

In Italia la procedura per la diagnosi di DSA segue le Raccomandazioni cliniche sui DSA (PARCC, 2011) e quanto suggerito dalla Consensus Conference (2011).

La valutazione dei DSA, proprio perché descrive condizioni che si trovano lungo un continuum di abilità, deve essere un processo guidato da criteri il più possibile ben definiti che intercettano il quadro, secondo standard contenuti nei manuali diagnostici. I manuali definiscono, sulla base di modelli epidemiologici basati su criteri matematici di distribuzione, il punto critico, definito soglia, al di sopra o al di sotto del quale la prestazione viene considerata deviante. Il criterio principale su cui si basa la diagnosi di DSA è quello della cosiddetta “*discrepanza*”, cioè della differenza significativa che deve essere rilevata fra la prestazione di un individuo e quella attesa sulla base di dati che debbono esistere per individui confrontabili per le caratteristiche studiate (Stella, 2010).

Nella pratica, il criterio di discrepanza è stato applicato secondo due approcci (Consensus Conference, 2011):

- Calcolare valori standard sia per il livello intellettuale sia per le prestazioni scolastiche e richiedere che la differenza tra i due valori rispetti un cut-off che di solito è posto a 1 o 2 deviazioni standard o errori standard.
- Porre dei cut-off sia per il livello di prestazione sia per il livello intellettuale.

Per quanto concerne, invece, la comorbidità lo studio condotto in Italia da Stella, Franceschi e Savelli (2009), ha evidenziato la comorbidità esistente tra i differenti Disturbi Specifici di Apprendimento stessi: è più frequente, infatti, presentare almeno due disturbi associati tra Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia, anziché uno solo di essi isolatamente.

La presenza di un DSA sembra aumentare anche la probabilità di sviluppare una psicopatologia di circa due volte (Penge, 2010). Differenti autori riportano una maggiore frequenza di Ansia, Depressione e Disturbi del Comportamento e della Condotta (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, Hickman & Wood, 2005; Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Morgan, Farkas, Tufis & Sperling, 2008). Secondo Cornoldi e Tressoldi (2007), inoltre, una storia scolastica fallimentare costellata da insuccessi e malessere può portare a problemi di devianza sociale in adolescenza; tuttavia gli stessi autori ipotizzano che tale dato possa essere falsato dalla presenza di fattori concomitanti quali, ad esempio, un livello socio-culturale svantaggiato.

A tutela degli studenti con DSA è intervenuto il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) emanando la legge 8 ottobre 2010, n. 170, entrata in vigore il 2 novembre 2010, che detta norme generali sulla materia e dà disposizioni in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico (Scala, 2010). Per la prima volta è stata introdotta in testo legislativo sia la definizione di DSA, sia quella di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

In un recente passato, nell'ambito scolastico gli alunni con difficoltà relative all'abilità di lettura, di scrittura o di calcolo erano comunemente etichettati come "asini" o soggetti con "mancanza di volontà e/o impegno", "pigri", "senza interessi" etc.

Le Linee Guida allegate al decreto attuativo della legge 170, emanato il 2 luglio 2011, invitano chi si relaziona con questi disturbi per motivi professionali a comprendere come il bambino con DSA abbia stili cognitivi che seguono modalità di apprendimento che non sono quelli comuni.

Secondo le Linee Guida gli insegnanti possono riappropriarsi di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, senza delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente, ferma restando la consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neuro-biologiche. Fondamentale risulta che gli interventi diagnostici e terapeutici siano realizzati in sinergia con il personale della scuola. Inoltre viene riconosciuto anche il ruolo

fondamentale dell'insegnante che deve essere un attento osservatore; deve essere attento a riconoscere un potenziale DSA, non solo a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare non solo le difficoltà, ma anche quelle caratteristiche e quegli stili cognitivi su cui puntare per il raggiungimento di successo formativo. Non è necessario che i docenti ricorrano a strumenti specifici, risulta essere molto importante l'osservazione delle prestazioni nell'ambito delle abilità strumentali di lettura, di scrittura e di calcolo.

Seguendo sempre le informazioni presenti nelle Linee Guida, una volta che la famiglia consegnerà la diagnosi alla scuola, questa ha tre mesi di tempo per predisporre e attuare un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Va sottolineato che si tratta di un documento che compila la scuola, ma rappresenta un patto d'intesa fra docenti, famiglia e istituzioni socio-sanitarie nel quale devono essere individuati e definiti gli interventi didattici individualizzati e personalizzati, gli strumenti compensativi e le misure dispensative che servono all'alunno per raggiungere in autonomia e serenità successo scolastico.

Non meno importante risulta essere la dimensione delle relazioni sociali. Questi studenti, infatti, tendono ad avere una scarsa percezione di auto-efficacia e di autostima. Il disturbo sul piano scolastico aumenta i fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica, dovuta in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo. Le Linee Guida sottolineano come ogni apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni con DSA la percezione di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti esiti positivi sul tono psicologico complessivo.

Infine è necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Una delle principali criticità riguarda il far comprendere al gruppo classe le difficoltà e la spiegazione di strumenti differenti per studenti che presentano diagnosi di DSA. Questo arduo compito spetta al

coordinatore di classe, che in accordo con la famiglia, può progettare e avviare adeguate iniziative per sensibilizzare i compagni di classe e per renderli consapevoli delle ragioni di applicazione di determinati strumenti e misure.

1.2 I Bisogni Educativi Speciali

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".

Secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) "*il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o dell'apprendimento, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute e che necessita educazione speciale individualizzata*" (OMS, 2002).

La nozione di BES compare per la prima volta in Inghilterra nel *Rapporto Warnock* del 1978. In questo documento si promuove l'idea della necessità di integrare, nelle scuole della Gran Bretagna, gli alunni considerati "diversi" attraverso l'adozione di un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Successivamente, con lo Special Educational Needs and Disability Act del 2011, si afferma con forza di prevenire ogni forma di discriminazione riguardo all'ammissione a scuola degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e di promuovere la loro piena partecipazione alla vita scolastica, coinvolgendo le famiglie. In seguito, l'adozione a livello mondiale del sistema ICF (International Classification of Functioning, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità 2002-2007), ha fatto nascere una nuova visione del concetto di salute umana, di funzionamento di disabilità, imponendo un cambiamento anche a livello normativo.

Rientrano nella più ampia definizione di BES tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio economico, linguistico, culturale. Utilizzando il sistema ICF si possono identificare alcune origini dei BES (Ianes, 2005):

- Area Funzionale Corporea Cognitiva:
 - Ospedalizzazione, malattie acute o croniche, lesioni, anomalie cromosomiche o del corpo
 - Difficoltà motorie o sensoriali, difficoltà di attenzione o memorizzazione
 - Mancanza di autonomia personale e sociale, difficoltà gestione del tempo e di pianificazione delle azioni, difficoltà di applicazione delle conoscenze, difficoltà linguistiche

- Area Relazionale:
 - Difficoltà di autocontrollo, problemi comportamentali ed emozionali, scarsa autostima, motivazione e curiosità, difficoltà nelle relazioni con i compagni, con gli insegnanti e gli adulti.

- Area Ambientale:
 - Famiglia problematica, pregiudizi ed ostilità culturali, ambienti deprivati/devianti, difficoltà socio-economiche, difficoltà di comunicazione o collaborazione tra le agenzie (scuola, servizi, enti,..) che intervengono nell'educazione o nella formazione.

Come si può vedere, il modello ICF considera la persona nella sua globalità, come un sistema complesso e interconnesso in cui interagiscono diversi fattori personali e ambientali.

In Italia, sulla scia di questo nuovo orientamento culturale, sono state emanate delle leggi che introducono nell'Ordinamento Scolastico Italiano il concetto di Bisogno Educativo Speciale e assegnano alla scuola il ruolo di garante del successo formativo, ponendola al centro del processo d'identificazione precoce delle difficoltà e richiedendole il compito di lavorare in modo

personalizzato e individualizzato e di intervenire in modo funzionale nel potenziamento delle abilità e nel recupero delle difficoltà.

La Legge 170/2010 sui DSA, la Direttiva del 27 dicembre 2012 e le successive Circolari e Note Ministeriali aprono la strada ad un'attenzione particolare ai Bisogni Educativi Speciali degli studenti e cercano di stabilire delle norme a tutela dei bisogni dei bambini e dei ragazzi fornendo gli strumenti necessari al raggiungimento degli obiettivi scolastici e formativi.

Nella Direttiva Ministeriale del 12 dicembre 2012 tutti gli studenti che rientrano nella categoria BES hanno diritto ad avere accesso ad una didattica individualizzata e personalizzata, che mostri l'unicità di ogni alunno, le risorse e le potenzialità e le sue peculiari caratteristiche di apprendimento. Nelle direttive è precisato che:

“In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni” (D.M.27/12/2012, p. 1)

“... ogni alunno con continuità o per determinati periodi può manifestare Bisogni Educativi Speciali o per motivi psicologici, sociali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta” (D.M. 27/12/2012, p.2)

Anche all'interno del testo normativo emerge un concetto molto importante in ambito scolastico che è quello dell' "Educazione Inclusiva".

Per Educazione Inclusiva si intende un processo che tiene conto della diversità dei bisogni di tutti gli individui al fine di favorire la piena partecipazione alle attività e all'apprendimento, cercando di ridurre l'esclusione e l'isolamento. Va precisato che l'Educazione Inclusiva non si limita solamente agli alunni con disabilità o gli alunni con bisogni educativi speciali, ma prende in carico l'insieme delle differenze, comprendendo anche gli alunni normodotati.

Gli strumenti e le strategie che può attuare la scuola per i BES sono:

- Piano Didattico Personalizzato (PDP):

La Circolare 8/2013 sottolinea che il Consiglio di Classe e il team docenti, una volta individuati i bisogni, devono formalizzare percorsi personalizzati e individualizzati per gli alunni, utilizzando il Piano Didattico Personalizzato (PDP).

- Piano Annuale di Inclusività (PAI):

Tra le azioni strategiche per la realizzazione di una “politica dell’inclusione” nelle singole scuole la Circolare indica l’elaborazione di una proposta di “Piano Annuale per Il Piano Annuale per l’Inclusività (PAI) è un documento che riassume una serie di elementi finalizzati a migliorare l’azione educativa della scuola, indirizzata a tutti gli alunni che la frequentano.

- Docenti Inclusivi;
- Pratiche e Didattiche Inclusive.

Capitolo 2

La solitudine e i correlati socio emotivi in bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento

2.1. Introduzione: DSA e aspetti socio-emotivi

Negli ultimi trent'anni la ricerca ha spostato il focus di attenzione dagli aspetti prettamente cognitivi anche a quelli socio-emotivi, in un'ottica di comprensione e promozione del benessere e dell'adattamento psicosociale degli individui con disturbi di apprendimento (v. per es. Bender & Wall, 1994; Greenham, 1999; Huntington & Bender, 1993; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2006). In particolare, la letteratura (Eboli & Corsano, 2017) ha evidenziato come i ragazzi con tali disturbi siano più a rischio di sviluppare ansia e depressione (Peleg, 2009, 2011), possiedano una bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erkanli, Nutter, Hickman, Palmes, Snider & Wood, 2007; Re, Ghisi, Guazzo, Boz & Mammarella, 2014), evidenzino problemi di adattamento e di condotta (Bender & Smith, 1990; Al-Yagon, 2014) e difficoltà nelle relazioni con i pari (Estell, Jones, Pearl, Van Aker, Farmer, & Rodkin, 2008; Haager & Vaughn, 1995; Holopainen, Lappalainen, Junttila, & Savolainen, 2012; Putnam, Markovchick, Johnson, & Johnson, 1996; Wiener, 2004). Quest'ultimo aspetto assume particolare rilevanza, poiché le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo, lo status e il supporto sociale, in particolar modo nelle fasce di età considerate dalla ricerca sui DSA, e cioè la fanciullezza e l'adolescenza, concorrono in modo determinante alla costruzione di una positiva stima di sé e ad un senso di benessere e adattamento sociale (Stone & La Greca, 1990; Swanson & Malone, 1992; Tabassam & Grainger, 2002; Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager, & Callwood, 1993; Vaughn, McIntosh, & Spencer-Rowe, 1991). Il gruppo dei pari si presenta come un sostegno strumentale ed emotivo in grado di influenzare la costruzione della propria reputazione e della

propria visibilità sociale (Palmonari, 2011). L'aver e saper mantenere i legami d'amicizia sembra presupporre in questa fascia di età una vasta gamma di risorse e di abilità personali e richiedere l'acquisizione di specifiche competenze sociali (Cermak & Aberson, 2008; Elksnin & Elksnin, 1998; McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991). D'altra parte, la relazione di amicizia con i coetanei consente anche di soddisfare il bisogno di appartenenza e di non sentirsi isolati, e di conseguenza di pervenire a una percezione di sé positiva sul piano sociale. In breve, soddisfacenti relazioni con i pari, nella fanciullezza e nell'adolescenza, costituiscono un indicatore di benessere e adattamento sociale (Collins, Gleason, & Sesma, 1997; Goossens, 2006).

Studi condotti su questi temi con bambini e ragazzi affetti da disturbi specifici di apprendimento hanno evidenziato una generale difficoltà nell'instaurare rapporti con i propri pari e nell'appartenere a un gruppo, una tendenza a creare piccoli aggregati con individui con caratteristiche simili e/o con altre difficoltà, e in generale a escludersi e isolarsi dalle attività sociali (Deshler & Schumaker, 1983; Holopainen et al., 2012; Horn, O'Donnell, & Vitulano, 1983; Lane, Carter, Pierson, & Glasser, 2006; Martinez, 2006; McConaughy, 1986; Peleg, 2011; Phil & McLarnon, 1984; Turkaspa, 2002). Tali difficoltà relazionali sono state indagate soprattutto in ambito scolastico. Uno degli assunti di base ampiamente radicato all'interno della letteratura sui DSA è, infatti, che i soggetti che presentano problemi di rendimento scolastico avranno una maggiore tendenza a sviluppare una visione più negativa di sé rispetto ai propri compagni di classe (Silverman & Zigmond, 1983; Valas, 1999; Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki, & Poskiparta, 2002; Peleg, 2009). Negli anni della fanciullezza e dell'adolescenza, il contesto scolastico rappresenta un'importante agenzia di socializzazione: oltre a garantire l'acquisizione del sapere, esso favorisce l'incontro dei ragazzi fra loro e con gli adulti, e ne influenza la costruzione della percezione di sé; esso costituisce di fatto il primo ambiente sociale, extra-familiare, che accoglie l'individuo sin dall'infanzia e solitamente rimane il più importante per molto tempo (Eccles & Rosers, 2003). Gli studenti con disturbi specifici di apprendimento vivono in realtà la

scuola come fonte delle loro maggiori difficoltà, le quali possono ripercuotersi a livello di reputazione sociale, isolamento, malessere e disagio socio-relazionale (Armstrong & Humphrey, 2009). Di conseguenza, il contesto scolastico ha costituito un ambito privilegiato di indagine della ricerca sui ragazzi con disturbi specifici di apprendimento; ne è prova il fatto che spesso questi siano stati indicati, nei vari studi, come “studenti” (Baker & Zigmond, 1990; Brinckerhoff, McGuire, & Shaw, 2002; Mastropieri & Scruggs, 1997; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1994; Mitchem & Richards, 2003; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002; Vaughn & Schumm, 1995; Vogel, 1990).

Sebbene i singoli studi abbiano enfatizzato in modo diverso la presenza di tali problematiche di tipo socio-relazionale in ragazzi con disturbi specifici di apprendimento (Coleman, McHam, & Minnett, 1992; Valas, 1999), la letteratura ha complessivamente rilevato difficoltà nelle relazioni con i pari a scuola, una percezione di sé negativa, bassa autostima e la tendenza all’isolamento (Eboli & Corsano, 2017).

Alcuni autori si sono focalizzati più nello specifico sul tema della solitudine e sul sentimento ad essa connesso. Il costrutto della solitudine si presenta come piuttosto complesso e articolato, indagabile da differenti punti di vista e prospettive, unidimensionali o multidimensionali, socio-relazionali e affettive (cfr. per una rassegna Corsano, 1999). In generale esso rimanda ad un’esperienza di insoddisfazione sociale, solitamente accompagnata da uno stato affettivo depressivo, in cui l’individuo si percepisce in disparte o isolato dagli altri, ma allo stesso tempo sente di avere bisogno degli altri (Mullins, Johnson, & Andersson, 1987; Peplau & Perlman, 1982). Dalla prima infanzia all’adolescenza, il sentimento di solitudine costituisce un indicatore molto importante del benessere psicologico e dell’adattamento sociale degli individui (Corsano, 1999; Corsano & Musetti, 2012). Dalla letteratura, infatti, si evince come il sentimento di solitudine, presente già nell’infanzia e nella fanciullezza (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Cassidy & Asher, 1992) tenda ad accentuarsi nella fase successiva dell’adolescenza (Goossens, 2006; Rotenberg &

Hymel, 1999), nella quale il supporto sociale dei pari diventa fondamentale. Per quanto l'esperienza della solitudine possa avere anche una valenza evolutiva (Buchholtz, 1997), favorendo nelle diverse fasce di età i processi di separazione e individuazione (Corsano & Musetti, 2012; Goossens, 2006; Musetti, Corsano, Majorano, & Mancini, 2012; Winnicott, 1965), il sentimento di solitudine sembra caratterizzare stabilmente e negativamente le traiettorie evolutive di una fetta limitata della popolazione infantile e adolescenziale (van Dulmen & Goossens, 2013). Se l'origine di tale condizione può essere variabile e distinta per le sottopopolazioni considerate (Ladd & Ettekal, 2013), tuttavia gli esiti sono comuni e vanno nella direzione di un generale malessere psicosociale e fisico, di stati depressivi e talora tendenze suicidarie.

I bambini e i ragazzi affetti da disturbi specifici di apprendimento, proprio a causa delle difficoltà di tipo socio-relazionale rilevate dalla letteratura nel contesto scolastico, ambito elettivo di socializzazione, appaiono particolarmente a rischio di sviluppare sentimento di solitudine. Diventa essenziale, dunque, per la ricerca, focalizzarsi nello specifico anche su questo aspetto.

2.2 Le ricerche centrate sulla solitudine nei ragazzi con DSA

Uno dei primi studi ad avere indagato in modo specifico la solitudine nei ragazzi con disturbi specifici di apprendimento è stato il lavoro di Margalit (1991). L'autrice israeliana, inaugurando un filone di ricerca sul tema, ha approfondito in particolare il ruolo svolto come predittori da alcuni aspetti della competenza sociale rispetto allo sviluppo del sentimento di solitudine. Sulla base di essi si è dunque proposta di individuare tra i ragazzi clusters diversi di esperienze solitarie. Hanno partecipato alla ricerca 76 studenti con disturbi di lettura e nelle abilità matematiche (53 maschi e 23 femmine), di età compresa tra i 12 e i 15 anni, reclutati all'interno di 7 classi speciali di studenti con difficoltà scolastiche inserite all'interno di scuole israeliane. I ragazzi erano in un primo momento stati collocati all'interno di queste classi a causa dei loro continui fallimenti scolastici e in un secondo tempo erano stati sottoposti a valutazioni più specifiche e approfondite che avevano

portato a diagnosi di DSA. La ricerca non ha previsto un confronto con ragazzi che non presentavano DSA. Diversi sono stati gli strumenti utilizzati dall'autrice: l'*Aggressive Behaviour Scale* (ABS) (Margalit, 1985), la *Social Skills Rating Scale* (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990), la *Peer Acceptance Scale* (Andrasik & Matson, 1985) e il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984). Quest'ultimo è un questionario self report costituito da 24 item che indaga la solitudine come costrutto unidimensionale. In particolare, 8 item valutano il sentimento di solitudine (ad es. "Mi sento solo"), 8 l'insoddisfazione sociale (ad es. "Non ho nessun amico a cui rivolgermi se avessi bisogno di aiuto") e 8 item, infine, svolgono la funzione di distrarre il fanciullo durante l'intervista (ad es. "Mi piace leggere"). Nel complesso, gli strumenti utilizzati dall'autrice sono stati sia strumenti self report, sia valutazioni effettuate dai pari e dagli insegnanti. I risultati hanno messo in luce come la solitudine degli studenti con DSA fosse significativamente predetta dalla mancata accettazione dei pari, dalle loro difficoltà sociali e in particolare dal comportamento aggressivo. Sulla base della combinazione tra la percezione soggettiva di solitudine da parte dei ragazzi e la valutazione del loro comportamento aggressivo da parte degli insegnanti, Margalit ha suddiviso i partecipanti in quattro gruppi: il cluster A identificava gli studenti solitari e aggressivi (17, di cui 15 maschi e 2 femmine); il cluster B i solitari non aggressivi (31, di cui 20 maschi e 11 femmine); il cluster C gli studenti non solitari e non aggressivi (26, di cui 17 maschi e 9 femmine); il cluster D infine raggruppava solo due studenti (1 maschio e 1 femmina) caratterizzati da un sentimento di solitudine particolarmente intenso e valutati dagli insegnanti come non aggressivi. I dati hanno mostrato chiaramente traiettorie diverse rispetto all'esperienza della solitudine e l'importanza in questa direzione delle competenze sociali.

In uno studio successivo, Margalit e Al-Yagon (1994) si sono proposti di nuovo di indagare il sentimento di solitudine tra ragazzi affetti da DSA, focalizzando tuttavia la loro attenzione non solo sulle competenze sociali ma anche sulla presenza di comportamenti problema, quali sintomi di tipo internalizzante ed esternalizzante. Sulla base di questi ultimi e della loro associazione col

sentimento di solitudine sono stati costruiti nuovi clusters di studenti. Hanno partecipato alla ricerca 122 studenti (82 maschi e 40 femmine) di età compresa tra i 9 e i 15 anni, provenienti da 12 classi speciali nel contesto scolastico israeliano. Come nella ricerca precedente, tutti i partecipanti erano stati valutati e diagnosticati rispetto a disturbi specifici di lettura e di abilità matematiche, dopo avere evidenziato una serie di fallimenti scolastici. In aggiunta agli strumenti già utilizzati in precedenza e sopra descritti, gli autori hanno proposto agli insegnanti una valutazione dei comportamenti problematici dei loro allievi e un'intervista semi-strutturata sulle proprie esperienze di solitudine e di amicizia ad un ulteriore gruppo di ragazzi affetti da DSA, in particolare 41 studenti (27 maschi e 14 femmine) di medesima età, scelti in modo casuale da 4 classi diverse collocate in scuole diverse. Gli autori hanno individuato 4 clusters sulla base di ciò che riportavano i partecipanti rispetto alla solitudine e la valutazione del loro malessere (internalizzante vs esternalizzante) da parte degli insegnanti. I clusters emersi sono apparsi solo parzialmente sovrapponibili a quelli individuati nella prima ricerca. Come precedentemente, sono stati individuati gruppi di ragazzi che associavano alto sentimento di solitudine a problemi sia esternalizzanti (aggressività) sia internalizzanti (alto livello di malessere). Tuttavia, coloro che non percepivano sentimento di solitudine, diversamente dalla prima ricerca, ove non manifestavano aggressività, apparivano ora caratterizzati da alti livelli di problemi esternalizzanti. Anche l'analisi qualitativa delle interviste ha evidenziato la presenza di una pluralità di esperienze di solitudine, presenti nel 50% dei ragazzi, in alcuni casi associate a malessere e in altri no. In sintesi, il sentimento di solitudine non caratterizzava la totalità dei ragazzi affetti da disturbi specifici di apprendimento, e in ogni caso non era sempre associato a condizioni di disadattamento. In entrambe le ricerche, la solitudine stessa è apparsa essere un fenomeno complesso con differenti significati a livello psicologico e comportamentale all'interno dei diversi clusters di soggetti con DSA. Secondo la studiosa israeliana (Margalit, 1998), un possibile precursore del sentimento di solitudine provato dai fanciulli con DSA sarebbe rintracciabile nella difficoltà a dare senso e coerenza alle informazioni su

di sé e sul mondo circostante che i bambini di età prescolare con ritardo di linguaggio (considerati per questo dall'autrice ad alto rischio di sviluppare disturbi specifici di apprendimento) possono manifestare. Tuttavia, tale dato deve essere accolto con cautela, trattando dell'età prescolare, fase in cui come è noto non è ancora possibile fare diagnosi di DSA (World Health Organization, 1992).

In un contesto diverso da quello israeliano, in particolare negli Stati Uniti, Pavri e Monda-Amaya (2000) hanno indagato il sentimento di solitudine provato a scuola da un gruppo di 20 fanciulli di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, affetti da disturbi specifici di apprendimento (non specificati dagli autori) inseriti all'interno di classi regolari di scuola elementare. Sono stati utilizzati due strumenti di indagine della solitudine: il *Loneliness Interview Protocol* (Pavri & Monda-Amaya, 1997), un'intervista semi-strutturata sull'esperienza solitaria individuale vissuta a scuola e sulle strategie adottate per fronteggiarla, e il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984). I risultati hanno mostrato che la maggior parte dei fanciulli riportavano di sentirsi molto soli nel contesto scolastico, e associavano tale condizione alla noia, all'assenza di attività, alla mancanza dei loro amici, piuttosto che al rifiuto da parte dei compagni. I fanciulli hanno inoltre dichiarato nell'intervista di utilizzare diverse strategie per fronteggiare la solitudine: dalla ricerca del contatto coi compagni all'impegnarsi in attività alternative svolte individualmente. Se da un lato questo studio ha avuto il merito di avere impiegato due diversi strumenti di valutazione dell'esperienza di solitudine, uno più quantitativo e l'altro più qualitativo, esso tuttavia non ha presentato confronti tra il gruppo di ragazzi con DSA e la popolazione normativa.

Un confronto di questo tipo è stato invece effettuato nello studio di Yu, Zhang e Yan (2005), i quali hanno indagato il sentimento di solitudine in fanciulli cinesi affetti da disturbi specifici di apprendimento, introducendo tra le variabili considerate, oltre alle competenze sociali, anche il funzionamento familiare. Con il loro studio gli autori si proponevano di rispondere a tre interrogativi: (1) La solitudine percepita dai bambini di origine cinese può essere comparata a quella

riportata in letteratura e indagata in bambini americani? (2) I bambini cinesi con DSA nelle scuole elementari si sentono più soli e hanno uno status sociale più basso rispetto ai bambini senza DSA? (3) Quale relazione intercorre tra la solitudine, l'accettazione da parte dei pari e la famiglia in bambini con e senza DSA? Hanno partecipato alla ricerca 34 bambini con DSA e 64 bambini senza DSA. Tutti sono stati scelti in modo casuale da un gruppo di 390 studenti di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, inseriti in classi regolari. Cinquanta delle famiglie dei partecipanti sono state selezionate in modo casuale e intervistate: 18 avevano un bambino con DSA, mentre le altre 32 avevano bambini che non presentavano alcun tipo di difficoltà o disabilità. Per la valutazione sono stati utilizzati diversi strumenti: il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); uno strumento di nomina dei pari per la valutazione dell'accettazione sociale, e l'*Interview and Coding Manual for Family Functioning* (Epstein, Baldwin, & Bishop, 1983). I risultati ottenuti dall'indagine hanno dimostrato che anche i fanciulli cinesi con DSA all'interno del contesto scolastico riportavano alti livelli di sentimento di solitudine, al pari dei ragazzi indagati in altri contesti geografici e culturali. Essi evidenziavano inoltre punteggi significativamente più elevati di solitudine e di non accettazione da parte dei pari rispetto ai loro coetanei che non presentavano disturbi di apprendimento. Tuttavia, sebbene da questo studio sia emersa una correlazione tra rifiuto dei pari e sentimento di solitudine, e tra rifiuto dei pari e funzionamento familiare, non si è evidenziata una relazione tra il sentimento di solitudine e il funzionamento familiare. Le variabili familiari, rispetto alla condizione di solitudine dei ragazzi con DSA, meriterebbero dunque un interesse maggiore da parte dei ricercatori, focalizzati quasi esclusivamente sul contesto scolastico.

Infine, nel contesto italiano, Majorano, Corsano, Morelli e Tagliazucchi (2016), utilizzando uno strumento di valutazione multidimensionale della solitudine (LACA, Marcoen, Goossens, & Caes, 1987), e confrontando e adolescenti con DSA e a sviluppo tipico, hanno rilevato, nei primi, più alti livelli di sentimento di solitudine verso i pari, una maggiore propensione allo stare soli e una bassa

qualità relazionale. Proseguendo su questa linea di ricerca, Majorano, Brondino, Morelli e Maes (2017) hanno confermato la condizione di maggiore solitudine e difficoltà nelle relazioni sociali nei ragazzi con DSA, pur evidenziando il ruolo moderatore che una buona relazione con gli insegnanti può avere sulle variabili considerate.

2.3 Le ricerche in cui la solitudine è indagata come correlato socio-emotivo dei disturbi Specifici di Apprendimento

Alcune ricerche hanno preso in considerazione il tema della solitudine in bambini e ragazzi con disturbi specifici di apprendimento, indagando questa esperienza come una variabile che, insieme ad altre, anch'esse studiate, ne definisce lo stato socio-emotivo.

Lo studio di Coleman, McHam e Minnett (1992) ha confrontato su questa tematica 85 bambini statunitensi di scuola elementare diagnosticati con DSA (non specificati dagli autori) con altrettanti bambini che presentavano generiche difficoltà scolastiche; tutti erano inseriti all'interno di classi regolari, in più i bambini con DSA seguivano per alcune ore attività specifiche al di fuori della classe (*resource classrooms*). Sono state valutate diverse variabili di tipo sociale: il concetto di sé, mediante l'*Harter Competence Scale for Children* (Harter, 1982) e il *Self-Description Questionnaire* (SDQ) (Marsh & Parker, 1984); alcune abilità sociali, mediante la valutazione di item relativi all'accettazione e alle amicizie da parte dei compagni e il comportamento sociale in classe da parte degli insegnanti; infine il sentimento di solitudine mediante il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984). I risultati individuati hanno evidenziato da un lato poche differenze in alcuni ambiti sociali, tra cui la rete amicale e il comportamento sociale espresso in classe, tra i bambini con DSA e i bambini con difficoltà scolastiche non diagnosticate. D'altra parte, tuttavia, hanno mostrato che i primi provavano sentimenti di solitudine meno intensi rispetto ai secondi, e un concetto di sé meno negativo. Gli autori hanno interpretato questo risultato come la conseguenza della frequenza per qualche ora delle

resource classrooms, all'interno delle quali il confronto con gli altri sarebbe stato meno svantaggioso e avrebbe diminuito il senso di isolamento. Mancano tuttavia comparazioni, in questo studio, con bambini che non evidenziavano nessun tipo di difficoltà in ambito scolastico.

Un confronto con la popolazione normativa è stato invece effettuato nello studio di Sabornie (1994), il quale ha esaminato diverse dimensioni socio-emotive, tra cui la solitudine, il concetto di sé, l'integrazione, la vittimizzazione e la partecipazione ad attività sociali in due gruppi di fanciulli, uno con disturbi specifici di apprendimento (non specificati dagli autori) e uno senza. Hanno partecipato alla ricerca 38 soggetti con DSA che avevano partecipato a programmi speciali di educazione (*resource classrooms*) e altrettanti ragazzi senza DSA, come gruppo di controllo. L'età dei ragazzi era compresa tra i 10 e i 12 anni. Inoltre hanno partecipato alla ricerca 11 insegnanti impiegati nel contesto dell'educazione speciale e 19 provenienti dal normale contesto scuola. Sono stati utilizzati i seguenti strumenti: il *Subtest of the Background and Outcome Survey* (BOS) (Blyth, Hill, & Smyth, 1981); il *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973); il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); la *Walker-McConnell Scale of Social Competence and Social Adjustment I* (WMC) (Walker & McConnell, 1988). I risultati prodotti hanno messo in luce come esistano delle sostanziali differenze socio-affettive tra i gruppi di soggetti con e senza DSA. In particolare per quanto riguarda la tematica della solitudine, i partecipanti con DSA, frequentanti le *resource classrooms*, hanno dichiarato di sentirsi più soli rispetto ai coetanei senza DSA frequentanti classi regolari. Essi hanno riportato inoltre di sentirsi meno integrati nella scuola, di essere maggiormente vittimizzati e di partecipare a meno attività rispetto ai propri coetanei senza DSA. Questi dati non hanno confermato altri studi che individuavano nella frequenza di *resource classrooms* un fattore protettivo rispetto alla solitudine, suggerendo la necessità di ampliare le possibilità di inclusione all'interno di classi regolari per studenti con DSA.

Anche i risultati dello studio di Vaughn, Elbaum e Shumm (1996) hanno sollecitato attenzione rispetto alla medesima questione. Gli autori si sono posti l'obiettivo di confrontare il funzionamento socio-emotivo tra ragazzi con e senza disturbi specifici di apprendimento, indagando in particolare diverse dimensioni, tra cui, oltre all'accettazione dei pari, il concetto di sé e l'isolamento sociale, anche il sentimento di solitudine. I partecipanti allo studio sono stati 64 studenti di età compresa tra i 7 e i 10 anni; 16 erano affetti da DSA (non specificati dagli autori), 27 presentavano generiche difficoltà scolastiche e 21 possedevano un rendimento scolastico medio-alto. Tutti erano inseriti all'interno di classi regolari. Sono stati impiegati i seguenti strumenti: il *Peer Ratings of Liking and Positive and Negative Nominations* (Asher & Hymel, 1981); uno strumento di valutazione del concetto di sé adattato da Harter e Pike (1984); il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); la *Social Alienation Scale* (Seidel & Vaughn, 1991). I risultati hanno dimostrato che i partecipanti con DSA erano maggiormente rifiutati dai compagni rispetto ai fanciulli con buon rendimento scolastico. Possedevano inoltre un concetto di sé più basso rispetto ai ragazzi con generiche difficoltà scolastiche. Tuttavia, essi non differivano dai ragazzi degli altri gruppi per quanto riguarda la solitudine. Gli autori hanno interpretato questo dato rispetto all'inclusione in classi regolari, interpretandolo in chiave positiva, dato che precedenti studi che indagavano la solitudine di studenti con DSA inclusi in classi speciali riportavano elevati punteggi di solitudine da parte dei partecipanti. Si tratta tuttavia di un dato, come si è visto, in letteratura, controverso e che richiederebbe di essere ulteriormente approfondito.

Lo studio di Valas (1999) ha preso in considerazione la solitudine in adolescenti con DSA nell'ambito di una più ampia ricerca sulla regolazione emotiva. Partendo dal presupposto che un soggetto con disturbi specifici di apprendimento affronti con più difficoltà le sfide in ambito scolastico e che gli adolescenti diventino maggiormente consapevoli delle differenze individuali (Renick & Harter, 1989), l'autore ha ipotizzato che adolescenti con DSA siano meno accettati dai coetanei, siano più solitari e sviluppino un concetto di sé più basso. Si è posto dunque come

obiettivo di indagare la condizione di benessere psicologico anche attraverso lo studio della solitudine in adolescenti con DSA. Da un ampio campione di 1434 studenti norvegesi, di età compresa tra i 10 e i 15 anni, sono stati selezionati 276 soggetti che presentavano delle difficoltà generiche a livello scolastico, 194 una disabilità intellettiva e 82 disturbi specifici di apprendimento (non specificati dall'autore). Tutti i ragazzi erano inseriti in classi regolari. Come nella maggior parte degli studi considerati, per indagare la solitudine l'autore ha utilizzato il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel & Renshaw 1984); uno strumento di nomina dei pari per valutare l'accettazione dei pari e il *Self-Description Questionnaire* (SDQ II; Marsh, 1990) il concetto di sé.

I risultati ottenuti hanno messo in luce come gli studenti con DSA siano risultati essere meno accettati dai coetanei, abbiano riportato più alti livelli di solitudine e una più bassa autostima sia rispetto ai ragazzi senza DSA sia rispetto ai loro compagni con generiche difficoltà scolastiche.

Questi risultati sono stati confermati anche dallo studio di Tur-Kaspa (2002), il quale, prendendo in considerazione diversi aspetti dell'esperienza socio-emotiva, ha indagato la solitudine in adolescenti con e senza DSA di nuovo all'interno del contesto scolastico israeliano. Hanno partecipato alla ricerca 207 studenti adolescenti, di cui 106 (74 maschi, 32 femmine) con DSA. Lo studio ha previsto l'utilizzo di diverse procedure di valutazione; la raccolta dati ha incluso gli studenti stessi, i loro professori e i pari. Per la valutazione della solitudine è stato utilizzato il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); per le competenze sociali il *Social Skills Rating Scale* (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990) e la nomina dei pari per l'accettazione sociale. I risultati hanno messo in luce che gli studenti adolescenti con DSA riportavano alti livelli di sentimento di solitudine rispetto ai coetanei senza DSA; inoltre è emerso che gli adolescenti con DSA erano maggiormente rifiutati dai propri coetanei senza DSA.

Di nuovo nel contesto israeliano, più recentemente Lackaye e Margalit (2008) si sono posti due obiettivi: innanzitutto esaminare le differenze tra studenti con e senza DSA rispetto a varie

dimensioni, tra cui, oltre alle credenze riguardo alle proprie capacità, i risultati accademici, le aspettative per il futuro, anche il sentimento di solitudine; in secondo luogo, indagare la solitudine dei ragazzi con DSA in prospettiva evolutiva. Hanno partecipato alla ricerca 280 studenti (140 maschi e 140 femmine) provenienti da 10 classi israeliane. Di questi, 120 erano affetti da DSA (60 ragazzi e 60 ragazze), e 160 (80 maschi e 80 femmine) no. L'età dei partecipanti era compresa tra i 12 e i 15 anni. Gli studenti con DSA presentavano difficoltà nella lettura e nella scrittura e/o in matematica ed erano inseriti in classi regolari. Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono stati: report scolastici (voti); la *Specific Academic Self-Efficacy Scale* (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992); la *Academic Self-Efficacy Scale* (Zimmerman, et al., 1992); il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); la *Children's Hope Scale* (Snyder, 2002). Prendendo in esame i risultati relativi alla solitudine, lo studio ha confermato quanto già individuato dalla maggior parte delle ricerche: gli studenti con DSA provavano più alti livelli di solitudine rispetto al gruppo dei coetanei senza DSA. Tuttavia, tale differenza era significativa soltanto per i ragazzi del primo anno della scuola media e non negli anni successivi. Gli autori hanno interpretato questo dato ipotizzando che la differenza significativa al primo anno di scuola media potesse essere imputabile al passaggio da un ambiente più protettivo, quale quello della scuola primaria, ad uno meno protettivo e più saliente rispetto al confronto sociale quale quello della scuola media. Nel successivo passaggio alla scuola superiore le differenze tra ragazzi con DSA e senza tenderebbero a smorzarsi. Nel tempo rimanevano invariati i dati relativi alla percezione delle proprie capacità e alle aspettative per il futuro, che continuavano a rimanere inferiori rispetto a quelle dei compagni senza DSA.

Infine, in uno studio più recente, Idan e Margalit (2014) si sono posti l'obiettivo di indagare alcuni indicatori dell'adattamento socio-emotivo degli studenti con DSA, tra cui oltre al senso di coerenza, i bisogni psicologici di base e l'autoefficacia, anche la solitudine, esplorando in particolare il ruolo di mediazione della speranza e delle aspettative per il futuro. Hanno partecipato

alla ricerca 856 studenti (396 femmine e 460 maschi) di età compresa tra i 15 e i 18 anni; tra questi, 327 sono stati identificati come studenti con DSA. Gli strumenti utilizzati per la ricerca sono: il *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); la *Sense of Coherence Scale* (SOC Scale; Antonovsky, 1987); la *Basic Psychological Needs Scale* (Deci & Ryan, 2000) e la *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (FACES III; Olson, 2000). I risultati ottenuti hanno messo in luce ancora una volta la condizione di maggiore malessere sul piano socio-emotivo degli studenti con DSA rispetto ai loro coetanei senza disturbi di apprendimento. Di interesse, in questo studio, è il riferimento agli indicatori relativi ai bisogni psicologici di base, quali l'autonomia, la competenza e la relazione (Deci & Ryan, 2002), particolarmente significativi nella fascia di età considerata dallo studio, i quali risultano essere problematici per la popolazione oggetto di indagine. I ragazzi con DSA hanno mostrato anche in questo studio livelli più elevati di sentimento di solitudine, il quale appariva a sua volta correlato negativamente con l'autonomia, la competenza, la relazione, il senso di coerenza e infine la speranza e le aspettative per il futuro.

Capitolo 3

Gli adolescenti e le nuove tecnologie

3.1 Adolescenti, Internet e Social Network

Internet è diventato uno strumento indispensabile della vita contemporanea e della vita sociale di tutti noi (Wellman & Haythornthwaite, 2002). L'utilizzo di internet è altamente diversificato, in quanto può implicare diversi dispositivi (ad esempio computer, smartphone etc), applicazioni (ad esempio browser, server di posta elettronica etc.) e attività.

Le ricerche su internet si sono focalizzate su diversi aspetti con l'obiettivo comune di indagare l'impatto sociale che questa nuova tecnologia ha nella vita quotidiana delle persone.

Le prime ricerche hanno indagato gli effetti psicosociali dell'utilizzo di internet focalizzandosi sul tempo speso dalle persone nella realtà virtuale senza tenere conto delle specifiche attività online (Katz & Aspden, 1997; Kraut, Lundmark, Patterson, Kiesler, Mukopadhyay, & Scherlis, 1998; Nie & Hillygus, 2002; Shklovski, Kiesler, & Kraut, 2006). Successivamente, la ricerca si è focalizzata sugli effetti dell'utilizzo dei videogiochi, un mezzo sempre più popolare (Lenhart, Kahne, et al., 2008; Lenhart, Jones, & Macgill, 2008) sia negli adolescenti, sia negli adulti. In particolare i ricercatori hanno iniziato ad esplorare l'impatto psicosociale dei giochi in rete noti come "*Massively Multiplayer Online*" (MMO). Dalla ricerca emerge che sono attivi circa 45 milioni di account all'interno delle realtà virtuali (White, 2009); poiché non è possibile accedere ai dati relativi agli account presenti all'interno del gioco, la ricerca ha utilizzato misure self-report per indagare i volumi di gioco. Proprio come per il fenomeno più diffuso di internet, gli studiosi sono sempre più consapevoli delle difficoltà e delle complessità relative all'indagine di questi nuovi mondi di gioco virtuale (Steinkuehler & Williams, 2006; Williams, 2006; Williams, Yee, & Caplan, 2008). A

differenza dei mass media tradizionali, il contenuto di questi giochi è in gran parte basato sulle interazioni sociali (Cole & Griffiths, 2007; Yee, 2006).

Considerando le interazioni sociali, le ricerche si sono focalizzate anche sull'indagare come la diffusione di internet nell'ambiente domestico potrebbe modificare il modo di interagire e comunicare sia con i familiari sia con gli amici (Shklovski, Kiesler & Kraut, 2003). L'interazione sociale con la famiglia e gli amici è considerata una delle esperienze più piacevoli della vita (Robinson & Godbey, 1999) in quanto permette di soddisfare il bisogno di appartenenza e sperimentare sentimenti di vicinanza (Baumeister & Leary, 1995), percepire il sostegno sociale (Gottlieb & Green, 1984; Peirce, Frone, Russell, Cooper, & Mudar, 2000) e aumentare la probabilità di ricevere il sostegno da parte degli altri (Cohen & Wills, 1985; Wellman & Wortley, 1990).

Gli studiosi che si sono occupati di questo argomento hanno sostenuto come internet migliori la capacità di formare nuove strette relazioni, soprattutto se sono isolate (McKenna & Bargh, 2000). I primi studi suggerivano che internet facilitasse lo sviluppo di legami di gruppo (Sproull & Kiesler 1991), lo scambio di informazioni nelle associazioni (Kraut & Attewell, 1997) e la creazione di nuovi gruppi (Sproull & Faraj 1995).

Le interazioni sociali sono parte fondamentale della crescita degli individui, in particolar modo nell'età adolescenziale in cui il gruppo dei pari assume un ruolo di sostegno strumentale e emotivo e contribuisce allo sviluppo di importanti abilità sociali (Palmonari, 2011). Oggi giorno gli adolescenti crescono e coltivano amicizie in una società sempre più digitale. L'amicizia è stata considerata come centrale nella ricerca sugli adolescenti in quanto è stato dimostrato che un numero considerevole di amici e legami solidi contribuiscono a diminuire le problematiche sociali legate a questo periodo (Fletcher, Darling, Steinberg, & Dornbusch, 1995; Hartup, 1993; Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Inoltre le amicizie risultano fondamentali per sviluppare un'identità adulta acquisendo autonomia dai genitori (Bradford, 1990). L'adolescenza è un momento di

cambiamento per le relazioni sociali, i coetanei diventano più importanti senza mettere da parte necessariamente i legami familiari (Collins, 1997; Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang, 1994). Attualmente studi sull'utilizzo delle tecnologie digitali quali personal computer, videogiochi, e internet hanno messo in luce come l'aumentare dell'utilizzo di questi ha un impatto sostanzialmente negativo sui circoli sociali dei bambini e degli adolescenti (Cuihua & Williams, 2011; Li, Palonen, Hietajärvi, Salmela-Aro, & Hakkarainen, 2016; Pasquier, Buzzi, D'Haenens, & Sjöberg, 1998; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, & Gross, 2000).

Per valutare l'impatto delle nuove tecnologie nella costruzione e nel mantenimento delle amicizie in adolescenza i ricercatori hanno avviato un'ampia ricerca che prende in analisi il ruolo dei giochi on line e dei videogiochi. Alcune ricerche si sono concentrate sul ruolo negativo che questi hanno sulle reti sociali dei giovani giocatori (Cole & Griffiths, 2008; De Grove, 2014; Domahidi, Scharrow, & Quandt, 2012; Sublette, Mullan, 2012). Al contrario, altre ricerche hanno messo in luce come i videogiochi online favoriscano uno spazio virtuale in cui sia adulti sia adolescenti trovano nuovi modi per coltivare legami e amicizie (Kolo & Baur, 2004; Kowert & Oldmeadow, 2015; Taylor, 2009). Tuttavia la maggior parte degli studi ha esaminato il tempo dedicato al gioco, concentrandosi sulle caratteristiche del gioco online (Cuihua & Williams, 2011; Cummings & Vandewater, 2007; Hellström, Nilsson, Leppert, & Åslund, 2012; Kolo & Baur, 2004). Infine, non molte ricerche, hanno indagato quali attività specifiche svolgono i giovani online, che non necessariamente sono direttamente correlate con il tempo trascorso online (Eklund, 2015; Juul, 2010; Kallio, Mäyrä, & Kaipainen, 2011). Ancora meno ricerche si sono invece occupate di studiare come l'utilizzo delle nuove tecnologie e l'identificarsi con specifiche attività online influenzi le amicizie offline. Gli studi esistenti in questo ambito suggeriscono che la vita e i giochi online portano a una sensibile perdita della vita sociale reale (Cuihua & Williams, 2011; Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay, & Scherlis, 1998), ma allo stesso tempo mettono in luce come le attività online creino nuove opportunità nel creare nuovi legami stabili a condizione

che i giocatori siano disposti ad impegnarsi socialmente sia online che offline (Trepte, Reinecke, & Juechems, 2012). Inoltre è stato dimostrato come il gioco online aiuti gli individui più timidi a trovare amici (Kowert, Domahidi, & Quandt, 2014), favorendo contemporaneamente la creazione di piccoli gruppi sociali nella realtà offline (Lo, Wang, & Fang, 2005). In sintesi sappiamo che i giocatori possono fare amicizia online, ma conosciamo meno su quelle che sono poi le relazioni offline in altri spazi come per esempio la scuola (De Grove, 2014; Kolo & Baur, 2004; Li et al., 2016; Pasquier et al., 1998). Inoltre la maggior parte degli studi si è focalizzata sulla variabile tempo e non sull'identità dei giocatori, che non necessariamente sono correlati (Consalvo, 2009, Juul, 2010; Kowert & Oldmeadow, 2015; Taylor, 2009). Infine ci sono pochi studi che hanno indagato la creazione di legami di amicizie online e la loro durata nel tempo (Eklund & Roman 2017).

Lo studio di Eklund e Roman (2017) si è posto l'obiettivo di indagare come il ruolo dell'identità nel gioco online intervenga nella formazione delle amicizie offline in giovani adolescenti superando i limiti delle ricerche condotte fino ad oggi. Lo studio affronta questo argomento con un approccio longitudinale, che ha visto coinvolti 115 studenti di età compresa fra i 16 e i 18 anni delle scuole superiori scandinave. Lo studio ha analizzato se le identità di gioco online sono legate alla creazione di amicizia nell'ambito scolastico, attraverso l'utilizzo dei social network (Marin & Wellman, 2011; Otte & Rousseau, 2002). È stato scelto l'ambito scolastico in quanto è uno degli ambienti sociali primari dove vivono i ragazzi e risulta essere un ambiente sociale chiaro e limitato. Inoltre come dimostrato da altri studi, è un ambiente nel quale la somiglianza degli interessi culturali può motivare la formazione di nuove amicizie (Akers et al., 1998; Cummings & Vandewater, 2007; Goodreau et al., 2009). I risultati hanno dimostrato prima di tutto che il gioco online è considerato un hobby e che la figura del giocatore si identifica maggiormente con il sesso maschile. Infine i ricercatori sono giunti alla conclusione che i giocatori online costruiscono delle amicizie offline, le quali rimangono legate allo stesso interesse, cioè il gioco online. Dato che lo studio è presentato con

un approccio longitudinale si è visto che quanto dimostrato non risulta essere vero per il primo anno scolastico, ma si rafforza nel secondo e terzo anno.

Altri studi hanno indagato le relazioni sociali dei giovani adolescenti focalizzandosi sui nuovi moduli di comunicazione elettronici più recenti, quali messaggistica istantanea, e-mail e messaggi di testo, nonché siti internet orientati alla comunicazione come blog, social network e siti per la condivisione di foto e video. Anche gli autori di questi studi partono dall'idea che l'adolescenza sia un momento nel quale i giovani sperimentano nuove amicizie e conoscono nuovi e diversi tipi di rapporti interpersonali e si impegnano anche in un lavoro d'identità riflessivo (Giddens, 1991; McRobbie, 2000; Haywood & Mac and Ghail, 2003). Rimane sempre aperto il dibattito sulla natura dei rapporti personali contemporanei, infatti, mentre alcuni teorici postmoderni affermano che i legami personali sono più fragili, superficiali e transitori di prima (Bauman, 2003), altri sostengono che le amicizie sono diventate sempre più significative come "luoghi di attività che danno senso alla vita" (Allan, 1998).

Per quanto riguarda i nuovi moduli di comunicazione elettronici, i telefoni cellulari sono stati concepiti come tecnologia di connettività che consente agli utenti di connettersi con la famiglia e gli amici per tutta la giornata e la notte (Campbell, 2006). Le recenti ricerche sulla "mobilità" e le reti hanno dimostrato che, anche se le persone viaggiano di più, queste rimangono connesse attraverso i nuovi sistemi comunicativi; ciò solleva interessanti questioni riguardanti la vicinanza geografica ed emotiva e la misura in cui le persone richiedono un contatto faccia a faccia e di sentirsi emotivamente vicini agli amici e alla famiglia (Larsen et al., 2006). Anche le relazioni interpersonali dei giovani adolescenti hanno subito modifiche consistenti con l'avvenire delle nuove tecnologie, sia nelle loro amicizie stabili, sia in quelle nuove create attraverso l'utilizzo dei media digitali, consentendo loro di rimanere sempre in contatto sia a livello locale che a livello mondiale (Abbott, 2004). Tuttavia, tali considerazioni sollevano anche molte preoccupazioni relative alle qualità delle relazioni di amicizia in un contesto sociale dove si afferma che gli individui si fidino di

meno degli altri e si impegnino di meno nei rapporti a lungo termine e più significativi (Spencer & Pahl, 2006). Questo a sua volta evoca domande sul ruolo e sul luogo delle tecnologie della comunicazione. I telefoni cellulari facilitano l'aumento di relazioni personalizzate e flessibili?

Quanto fugaci e transitori sono i legami dei giovani elencati nei contatti del loro telefonino? Il messaggio di testo è una forma di connettività superficiale o facilitano la continuità e l'impegno?

A seguito di queste riflessioni Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler e Shklovski (2006) hanno condotto uno studio pilota con l'obiettivo di analizzare a livello qualitativo l'utilizzo del telefono cellulare e il suo significato in giovani donne e uomini di origine pakistana che vivevano in Inghilterra. I partecipanti erano in totale 49, di età compresa tra i 14 e i 25 anni (29 donne e 18 uomini) quasi tutti possessori di un telefono cellulare. Lo studio è stato condotto attraverso l'utilizzo di focus group; questo metodo è stato scelto per consentire ai partecipanti di riflettere, commentare e generare idee sul loro utilizzo e la loro percezione dei telefoni cellulari in un ambiente di gruppo interattivo e dinamico. Alla fine dello studio è emerso che sia per i ragazzi, sia per le ragazze i telefoni cellulari sembrerebbero arricchire i loro rapporti di amicizia permettendo la presenza permanente, lo scambio di regali digitali e l'organizzazione di attività in breve tempo. Per alcuni giovani, il telefono cellulare si inserisce anche nella vita lavorativa permettendo il continuo contatto con i colleghi e l'ambiente lavorativo in continua mutazione.

Anche Subrahmanyam e Greenfield (2008) si sono occupati di indagare i rapporti degli adolescenti con amici, partner romantici, sconosciuti e familiari nel contesto delle loro attività di comunicazione online. Gli autori mostrano come gli adolescenti utilizzano questi strumenti di comunicazione prima di tutto per rafforzare le relazioni esistenti, sia con gli amici sia con il partner.

I giovani utilizzano sempre più questi strumenti nel loro mondo offline, usando, ad esempio siti di social network per ottenere maggiori informazioni sulle persone appena conosciute e che sono entrate a fare parte del loro mondo.

Gli autori mettono in luce come le interazioni online degli adolescenti con sconosciuti, potrebbero avere anche dei vantaggi, come per esempio la riduzione dell'ansia sociale e lo sviluppo di nuove interazioni interpersonali. Inoltre, potrebbero anche aumentare e rafforzare le comunicazioni tra i pari a discapito di quelle con i genitori, che potrebbe non essere sufficientemente informati delle attività online dei propri figli.

Infine Subrahmanyam e Greenfield analizzano anche il ruolo della scuola nei confronti di queste nuove interazioni. La sfida per le scuole attualmente è quella di contrastare l'uso negativo di internet e dei telefoni cellulari, preservando comunque i contributi significativi apportati da queste nuove tecnologie in ambito educativo e alla connessione sociale.

3.2 Nuove Tecnologie e DSA

La ricerca su bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e l'utilizzo delle nuove tecnologie si è focalizzata principalmente sugli strumenti compensativi atti a raggiungere più facilmente gli obiettivi scolastici e l'introduzione di nuove metodologie, considerate all'avanguardia (Anderson-Inman, 2009; Edyburn, 2007; Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007; Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch, & Kouzekanani, 2006; Maccini, Gagnon, & Hughes, 2002; Parker, & Banerjee 2007; Xin & Rieth, 2001).

Tuttavia, come già sottolineato in precedenza, negli ultimi trent'anni la ricerca ha spostato il focus di attenzione dagli aspetti prettamente cognitivi anche a quelli socio-emozionali in un'ottica di comprensione e promozione del benessere e dell'adattamento psicosociale degli individui con disturbi di apprendimento (Bender, & Wall, 1994; Greenham, 1999; Huntington, & Bender, 1993; Al-Yagon, & Mikulincer, 2004; Murray, & Greenberg, 2006), approfondendo anche la tematica dell'utilizzo delle nuove tecnologie e le nuove forme di comunicazione. Come già riportato nel capitolo precedente, la letteratura ha evidenziato che i ragazzi con DSA sono più inclini a sviluppare e manifestare disturbi legati alla sfera emotiva (Peleg, 2011), tendono ad avere una bassa autostima

di sé e a sottostimare le proprie capacità (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erkanli, Nutter, Hickman, Palmes, Snider, & Wood, 2007; Re, Ghisi, Guazzo, Boz, & Mammarella, 2014), manifestano il loro disagio attraverso condotte non adeguate (Bender, & Smith, 1990; Al-Yagon, 2014) e difficoltà nelle relazioni con i pari (Estell, Jones, Pearl, Van Aker, Farmer, & Rodkin, 2008; Haager, & Vaughn, 1995; Holopainen, Lappalainen, Junttila, & Savolainen, 2012; Putnam, Markovchick, Johnson, & Johnson, 1996; Wiener, 2004).

Questo aspetto, come più volte sottolineato, risulta essere particolarmente rilevante in adolescenza (Stone e La Greca, 1990; Swanson e Malone, 1992; Tabassam, & Grainger, 2002; Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager, & Callwood, 1993; Vaughn, McIntosh, & Spencer-Rowe, 1991). Ma quale ruolo hanno la tecnologia e le nuove forme di comunicazione nelle amicizie di questi ragazzi? Tre in particolare sono gli studi che hanno indagato la sfera psico-sociale utilizzando come canale il mondo virtuale.

Lo studio di Marshall, Margalit e Higgins (2006) ha indagato le descrizioni personali online di ragazzi con DSA all'interno di un sito web pubblico progettato per individui che presentavano difficoltà scolastiche. Gli autori sono partiti dall'assunto che questa realtà virtuale fosse percepita come un luogo sicuro nel quale essi avrebbero potuto fare una descrizione di sé stessi presentando le loro difficoltà e condividendo le sfide che quotidianamente dovevano affrontare. Lo studio ha previsto l'analisi di 4903 email inviate da 164 ragazzi con DSA di età compresa tra i 9 e i 18 anni. Dall'analisi dei contenuti delle email sono emersi principalmente sei tematiche: la presentazione di sé come individuo con DSA; la rivelazione delle proprie difficoltà accademiche; la rivelazione delle proprie difficoltà a livello emotivo e sociale; richieste d'aiuto; descrizione degli aspetti positivi nell'avere un DSA. Attraverso questa analisi si evidenzia, dunque, come internet sia considerato un ambiente sicuro nel quale i ragazzi possono descrivere e rivelare la loro identità, confermando studi precedenti sul ruolo di internet nella definizione degli aspetti identitari (Joinson, 2001; Maczewski, 2002; VanLear, Sheehan, Withers, & Walker, 2000).

Sharabi e Margalit (2011) hanno indagato il disagio sociale espresso dagli adolescenti con e senza DSA, analizzando in particolar modo il loro mondo virtuale. Alla ricerca hanno partecipato 887 studenti, 213 (110 maschi e 103 femmine) con DSA e 674 adolescenti a sviluppo tipico (334 maschi e 340 femmine). Gli autori per la valutazione della solitudine hanno utilizzato la Loneliness Scale (Asher et al., 1990) adattata in lingua ebraica (Margalit, 1991). I ragazzi hanno riferito la loro solitudine, la quale interferisce con due attività sociali online: la comunicazione virtuale con gli amici, ma anche la comunicazione con persone sconosciute. Come previsto e riportato in letteratura, gli adolescenti con DSA riportano maggiori livelli di solitudine e un'esperienza negativa con il mondo sociale virtuale.

Holmes e O'Loughlin (2012), invece hanno posto al centro della loro ricerca l'aspetto dell'identità sociale. Secondo gli autori, i social network hanno fornito un mezzo supplementare attraverso il quale le identità sociali possono essere sviluppate ed esplorate. I social network sono una realtà virtuale che attira più di un milioni di utenti e offrono l'opportunità di mantenere legami d'amicizia e crearne di nuovi. Gli autori hanno indagato l'esperienza, sia positiva, sia negativa nell'utilizzare i social network di tre ragazze con DSA di età compresa tra i 25 e i 30 anni. Tutte e tre le ragazze presentavano delle difficoltà anche nell'ambito sociale. Dalle interviste fatte, quello che emerge è che la realtà dei social network viene percepita come un luogo non sicuro, nel quale diventa difficile instaurare delle vere comunicazioni.

Per quanto la società, attualmente, sottolinei maggiormente i rischi nell'utilizzare i Social Network, di contro può essere riconosciuto un potenziale nell'utilizzare questa nuova forma di comunicazione; questi siti, infatti, offrono diversi servizi finalizzati all'espansione del proprio mondo sociale dando l'opportunità di mantenere con regolarità un contatto con gli altri.

Tuttavia, ulteriori studi specifici con la popolazione di ragazzi con DSA si rendono necessari.

- SECONDA PARTE: LA RICERCA -

Il Piano della Ricerca

La presente tesi ha come oggetto d'indagine l'esperienza di solitudine e alcuni dei suoi correlati socio-emotivi in fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento.

Dalla letteratura internazionale presa in esame i bambini e i ragazzi affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento, a causa delle difficoltà di tipo socio-relazionale rilevate nel contesto scolastico, ambito elettivo di socializzazione, appaiono particolarmente a rischio di sviluppare sentimenti di solitudine. La ricerca in questo ambito si è sviluppata in particolar modo in due contesti differenti, che hanno un approccio diverso nel trattare questi studenti a livello accademico: il contesto israeliano e quello americano. I rispettivi gruppi di ricerca si sono focalizzati sull'indagare l'esperienza di solitudine considerando diversi correlati socio-emotivi, in differenti fasce d'età e utilizzando diverse metodologie. Una differenza rilevata è il contesto scolastico di analisi in quanto in quello israeliano i bambini affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento erano inseriti in classi speciali, mentre nel contesto americano in classi regolari. In questi studi la variabile contesto non era considerata, mentre gli studi che specificatamente hanno confrontato contesti diversi di inclusione/esclusione (Coleman, Mc Ham & Minnett, 1992; Sobornie, 1994) hanno trovato maggiori livelli di solitudine e disagio psicosociale nei ragazzi esclusi. Sulla base di questa riflessione, si è giunti a considerare il contesto scolastico e i luoghi di intervento specifico per studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, come ambiti che aiutano a superare le barriere accademiche dovute alla diagnosi, ma allo stesso tempo, permettono di aumentare le opportunità di apprendimento socio-emotivo, consentendo agli studenti di sperimentarsi e scoprirsi a livello relazionale, e di costruire nuovi legami che possono diminuire i sentimenti di solitudine.

Alla luce, dunque di quanto emerso nell'analisi della letteratura sul tema si propone un progetto di ricerca che prevede tre studi.

Come primo passo si intende procedere con un'analisi esplorativa e qualitativa dell'esperienza di solitudine in fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento, frequentanti un centro di Ricerca e Apprendimento presente sul territorio del Nord Italia. In particolare si intende somministrare la *Loneliness Interview Protocol* (Pavri & Monda-Amaya, 1997), un'intervista semi-strutturata atta ad indagare l'esperienza soggettiva della solitudine rispetto a diverse dimensioni, con un'attenzione specifica sul contesto scolastico.

In secondo luogo, si intende procedere con uno studio di confronto sull'esperienza di solitudine e alcuni correlati socio-emotivi, tra i quali la qualità delle relazioni amicali, l'autostima e la segretezza, in un campione di adolescenti suddivisi in 4 gruppi differenti: adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che aderiscono ad un programma d'intervento basato su un approccio multidisciplinare non mirato esclusivamente al potenziamento delle abilità accademiche in un Centro di Ricerca e Apprendimento; adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che non partecipano ad attività specifiche di potenziamento; adolescenti con Bisogni Educativi Speciali che seguono lo stesso trattamento del primo gruppo; infine adolescenti a sviluppo tipico.

In ultima analisi, si è deciso di procedere con uno studio esplorativo sull'utilizzo delle nuove tecnologie (social network, chat, etc.) da parte di fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento. L'obiettivo è quello di indagare, in questa generazione di nativi digitali, l'utilizzo delle nuove tecnologie, non solo come risorse e strumenti compensativi a livello accademico, ma come strumenti che possono essere utilizzati per connettersi agli altri.

Capitolo 4

Studio 1

4.1 Introduzione

Il presente studio si propone di indagare la tematica della solitudine in un'ottica esplorativa e qualitativa in ragazzi affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento. La letteratura sottolinea come tali soggetti, a partire già dall'età prescolare (Margalit, 1998), provino sentimenti di solitudine più intensi rispetto ai coetanei senza difficoltà di apprendimento (Margalit, 1991; Margalit & Al-Yagon, 1994; Pavri & Monda-Amaya, 2000, Yu, Zhang & Yan, 2005). Riguardo alla condizione di solitudine i ragazzi sembrano distribuirsi all'interno di diversi clusters, caratterizzati da un sentimento più o meno intenso, dalla presenza o meno di comportamenti aggressivi e da disturbi di tipo internalizzante o esternalizzante (Margalit, 1991; Margalit & Al-Yagon, 1994).

Pavri e Monda-Amaya (2000), all'interno del contesto statunitense, hanno indagato il sentimento di solitudine provato a scuola da un gruppo di 20 studenti di età compresa tra i 9 e gli 11 anni di età, affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento, inseriti all'interno di classi regolari di scuola elementare. I ricercatori hanno utilizzato due strumenti di indagine della solitudine: la *Loneliness Interview Protocol* (Pavri & Monda-Amaya, 1997), un'intervista semi-strutturata sull'esperienza solitaria individuale vissuta a scuola e sulle strategie adottate per fronteggiarla, e la *Children's Loneliness Scale* (Asher, Hymel & Renshaw, 1984), un questionario self report per la valutazione dell'intensità del sentimento di solitudine. I risultati hanno mostrato che la maggior parte dei fanciulli riportavano di sentirsi molto soli nel contesto scolastico, e associavano tale condizione alla noia, all'assenza di attività, alla mancanza dei loro amici, piuttosto che al rifiuto da parte dei compagni. Diverse sono le strategie utilizzate per fronteggiare la solitudine, dalla ricerca del

contatto coi compagni all'impegnarsi in attività alternative svolte individualmente. A questo studio va sicuramente il merito di aver indagato l'esperienza di solitudine attraverso un'indagine qualitativa. Tuttavia esso è l'unico presente in letteratura ad aver indagato l'esperienza soggettiva di solitudine in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento pertanto si ritiene opportuno procedere con una prima esplorazione della tematica nei medesimi soggetti anche all'interno del contesto italiano. Inoltre l'attenzione è stata focalizzata sulle fasce d'età della fanciullezza e adolescenza.

4.2 Obiettivi e ipotesi

L'obiettivo del presente studio è quello di dare inizio all'esplorazione del tema in oggetto attraverso un'indagine qualitativa.

Più nello specifico, l'indagine ha come obiettivo di indagare l'esperienza soggettiva di solitudine provata da fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento, andando a definire che cosa significa per loro "solitudine", in quali contesti questo sentimento viene maggiormente provato e le strategie messe in atto di fronte a tali esperienze.

4.3 Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato a questo studio in totale 62 studenti di età compresa tra i 9 e i 16 anni, 36 maschi e 26 femmine. Tutti gli studenti presentavano una certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento. I partecipanti sono stati reclutati presso un centro di Ricerca e Apprendimento del Nord Italia (Emilia-Romagna).

Procedura

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto attraverso una serie di passaggi successivi all'interno del centro di Ricerca e Apprendimento. Le famiglie avevano firmato il consenso alla raccolta dati al momento della presa in carico presso la struttura. Dunque, si è provveduto a rendere note ai genitori, attraverso una lettera informativa, le finalità della ricerca ribadendo l'anonimato della rilevazione. L'intervista è stata somministrata da settembre 2016 a febbraio 2017. Tutte le sessioni di somministrazione sono state eseguite durante il regolare orario pomeridiano presso il centro. La somministrazione prevedeva che il ricercatore e il soggetto si appartassero in un luogo tranquillo per permettere lo svolgimento dell'intervista senza essere disturbati e interrotti creando anche così un clima più intimo. Tutte le interviste sono state registrate e successivamente trascritte. Esse hanno avuta una durata massima di 20 minuti (una media di circa 15 minuti a intervista). Non si è registrato nessun rifiuto esplicito da parte di alcun partecipante a compilare i questionari. Nelle istruzioni antecedenti la somministrazione è stata sottolineata la riservatezza dei dati.

Strumenti

Ai partecipanti, al fine di valutare l'esperienza soggettiva della solitudine, è stata somministrata la *Loneliness Interview Protocol* (Pavri & Monda-Amaya, 1997). L'intervista è stata innanzitutto tradotta dall'inglese e successivamente sottoposta ad una *back translation* da parte di un docente madrelingua inglese. Si tratta di un'intervista semi-strutturata che permette di indagare il sentimento di solitudine individuale e le strategie messe in atto dall'individuo per affrontarla. L'intervista è composta da 14 item (“*Che cosa significa solitudine per te?* “*Che cosa provi quando ti senti solo?*”; “*Pensa ai momenti in cui ti senti solo....*”). (In appendice è riportato il testo completo dell'intervista).

Analisi dei dati

La prima fase di analisi ha previsto la trascrizione completa delle interviste condotte, parola per parola.

La procedura di analisi si è ispirata all'analisi qualitativa descritta da Burnard (1991), la quale prevede, attraverso un processo di analisi *step by step*, l'individuazione e codifica di tematiche comuni nell'analisi di tutte le interviste.

Per effettuare l'analisi qualitativa delle interviste ci si è avvalsi della collaborazione di altri due psicologi; tutto il gruppo ha avuto modo di lavorare negli anni con fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento.

Più nello specifico, l'analisi qualitativa della *Loneliness Interview Protocol* (Pavri & Monda-Amaya, 1997) ha previsto diversi passaggi. (1) L'intero gruppo di ricerca, alla fine della trascrizione di tutte le interviste, ha lavorato individualmente procedendo con una lettura preliminare. Attraverso diverse riletture degli scritti, i ricercatori hanno iniziato a fare delle annotazioni su quanto letto. (2) In un secondo momento il gruppo di ricercatori si è riunito con l'obiettivo di rileggere insieme il materiale. Infine, riportando ciascuno le proprie annotazioni fatte individualmente, i ricercatori hanno selezionato le tematiche che risultavano più rilevanti. (3) Dopo il primo confronto preliminare, essi hanno proseguito l'analisi individuando dei contenuti più specifici. Inoltre, hanno potuto confrontarsi sui temi su cui si trovavano in disaccordo, raggiungendo un'opinione comune, al fine di migliorare la validità delle analisi e ridurre al minimo i bias. (4) Al termine di questa terza fase, il gruppo di ricercatori ha iniziato a identificare in modo più preciso i temi che sono emersi sia nella prima analisi preliminare individuale, sia durante il confronto in gruppo. Le trascrizioni, dunque, sono state rilette da tutti e tre i ricercatori al fine di verificare la corretta individuazione di tutti i temi presenti nelle interviste. (5) A questo punto, individuate le categorie, i ricercatori hanno ripreso tutte le interviste al fine di compararle e rilevare aspetti comuni e differenti. (6) L'ultimo

passaggio, prevedeva un'ulteriore analisi delle interviste che non presentavano alcun tema in comune con le altre, al fine di individuare e analizzare in modo più preciso le differenze.

Alla fine di tutti i passaggi sopra descritti, i ricercatori hanno riesaminato tutte le interviste per assicurarsi di non aver tralasciato nessuna informazione. Successivamente si è passati all'interpretazione dei dati.

4.4 Risultati

Quelle che seguono sono le tematiche emerse dall'analisi qualitativa delle interviste: il significato di solitudine, i momenti di solitudine a scuola, le strategie adottate per fronteggiare la solitudine e il ruolo degli amici e degli insegnanti nella gestione dei momenti di solitudine. Al loro interno sono stati descritti contenuti più specifici. Per illustrare meglio tali contenuti sono stati riportati anche alcuni esempi di frasi tratti dalle interviste.

Il significato di solitudine

Tutti i fanciulli e gli adolescenti intervistati (62) hanno descritto che cosa è per loro la solitudine e che cosa si prova quando ci si sente soli. Il primo tema emerso riguarda la solitudine come esperienza negativa: la maggior parte dei soggetti (41) ha descritto l'esperienza di solitudine come un momento negativo, nel quale si è fisicamente soli, sia nel contesto domestico sia in quello scolastico, durante il quale non si sta e non si parla con nessuno. Di riflesso, i sentimenti che vengono descritti in questa situazione sono negativi; i ragazzi hanno riportato di sentirsi soprattutto annoiati, tristi e talvolta di sentirsi invisibili nonostante la presenza di altre persone (“*mi annoio molto quando sono da solo*”; “*stare da solo a casa mi rende molto triste*”; “*a volte, anche in mezzo alle altre persone mi sento invisibile*”). Un secondo tema emerso riguarda il sentimento solitudine come esperienza positiva; alcuni soggetti (16) infatti hanno descritto l'esperienza di solitudine come un momento positivo, sempre comunque associato alla presenza o meno di altre persone, nel quale è

possibile prendersi uno spazio per sé nel quale stare con i propri pensieri e riflettere su come organizzare altri momenti insieme ai propri amici. I sentimenti riportati rispetto a questa esperienza dunque sono più positivi: i ragazzi hanno riportato di sentirsi tranquilli e sereni e che talvolta sono loro stessi a cercare questa esperienza di solitudine (“*stare da solo mi aiuta a stare tranquillo*”; “*è un momento che a volte cerco volontariamente*”; “*mi mette serenità*”; “*mi aiuta ad organizzare le giornate con i miei amici*”). Una minima parte di ragazzi (5), infine, non ha saputo spiegare che cosa è e che cosa si prova durante i momenti di solitudine riportando nella maggior parte dei casi di non aver mai provato questa esperienza.

Un terzo tema emerso dall’analisi è la solitudine come espressione del disagio derivante dal non riuscire a soddisfare un bisogno sociale, in particolare quello di amicizia. Tutti i soggetti intervistati hanno legato l’esperienza di solitudine alla presenza o meno dei propri amici, che risulta essere un aspetto importante nelle loro vite, sia legato all’ambito scolastico, sia a quello del tempo libero. Tutti hanno riportato di avere almeno un amico con il quale passano la maggior parte del tempo, e nella maggior parte dei casi è un compagno di classe.

Infine, un’ultima tematica è quella della solitudine come visibilità *versus* invisibilità. Secondo il 43% degli intervistati le persone non si accorgono dei momenti in cui essi provano solitudine, mentre per il restante 57% la condizione di solitudine è ben visibile agli altri; questi ragazzi riportano inoltre di sentirsi soli anche quando sono in presenza dei propri amici. Pur non avendo utilizzato analisi di tipo statistico dall’analisi qualitativa è risultato evidente che non ci fossero differenze di età o di genere: i momenti di solitudine, sia per la fascia di studenti della scuola primaria sia per la fascia della scuola secondaria, sono legati al tema delle amicizie.

I momenti di solitudine a scuola

Uno degli argomenti affrontati con i soggetti riguardava i momenti di solitudine provati a scuola, contesto nel quale i ragazzi si trovano quotidianamente per la maggior parte del tempo (“*Pensa ad*

un episodio in cui ti sei sentito solo/hai provato solitudine a scuola: che cosa è successo?”; “Quali momenti a scuola ti fanno sentire più solo?”).

Il primo momento individuato dalla maggior parte dei ragazzi (54) come problematico è quello dell'intervallo. Gli intervistati hanno descritto questo momento come molto difficile e faticoso da affrontare, e come fonte di vero e proprio stress. I ragazzi riportano di trascorrere l'intervallo in solitudine sia fisicamente, riportando di allontanarsi dal gruppo classe rimanendo spesso in aula da soli, sia a livello emotivo; ovvero essi si isolano nei propri pensieri, come se non esistesse nulla intorno a loro. Hanno riportato di essere esclusi dai gruppetti formati nelle proprie classi, di passare la maggior parte dell'intervallo al proprio banco senza parlare con nessuno e che nessuno si avvicina per chiacchierare (*“mi escludono durante l'intervallo”*; *“solitamente sto al mio banco, tanto nessuno viene a chiacchierare con me”*; *“è difficile aggregarmi agli altri durante la ricreazione”*; *“che stress la ricreazione, non mi piace”*). Questo momento fa sentire davvero molto soli e allo stesso tempo genera una serie di pensieri negativi che non permette loro di reagire di fronte a questa condizione, accettando con rassegnazione questo momento.

Nell'analizzare le interviste, un'osservazione interessante che non è sfuggita all'attenta analisi dei ricercatori è che, nonostante tutti gli intervistati riportino di avere almeno un amico con il quale trascorrono la maggior parte del tempo soprattutto nel contesto scolastico, allo stesso tempo, essi dichiarano che durante l'intervallo non riescono a stare con l'amico preferendo rimanere al proprio banco in solitudine.

Infine, un altro momento in cui si prova solitudine viene identificato all'interno delle ore di didattica. Infatti 3 soggetti intervistati, frequentanti la scuola secondaria di primo grado, hanno riportato come momento di solitudine a scuola quello in cui si svolgono compiti individuali e/o le interrogazioni in classe. Questi studenti, descrivendo in modo molto consapevole le loro difficoltà, riportano di non sentirsi supportati, né dai compagni di classe né dagli insegnanti (*“Facendo fatica a ricordarmi le informazioni, durante le interrogazioni mi sento solo; tutti mi osservano”*; *“Mi sento*

solo durante i compiti, i miei compagni non mi aiutano mai”; *“Nessuno mi aiuta durante le ore di lezione, sono tutti più bravi di me”*). Questo li porta ad una condizione di sconforto, mancata motivazione e disinteressare per l’ambito accademico.

Le strategie adottate per affrontare la solitudine

Successivamente alla descrizione della solitudine provata a scuola in specifici momenti, l’intervista chiedeva agli studenti di parlare di come provassero a fronteggiare la solitudine e di quali strategie potevano mettere in atto per far fronte ai momenti di solitudine (*“Cosa fai quando ti senti solo a scuola?”*; *“C’è qualcos’altro che potresti fare?”*).

Per quanto riguarda la domanda *“Che cosa fai quando ti senti solo a scuola?”*, sono state distinte strategie attive e passive. Infatti gli intervistati che hanno identificato come momento maggiore di solitudine l’intervallo possono essere sostanzialmente divisi in due gruppi: il primo gruppo (29), che possiamo definire “passivo”, riporta di non mettere in atto nessuna strategia, perché introverso e riscontra delle difficoltà nell’instaurare nuovi rapporti e comunicare con i pari; il secondo gruppo (25), invece, che possiamo definire “attivo”, riporta di provare ad andare ad aggregarsi ai gruppetti che si formano, oppure di uscire dalla classe e andare a parlare con amici che si trovano nelle altre classi dell’istituto.

Gli studenti (3), infine, che hanno descritto le ore di attività scolastica come i momenti in cui si sentono maggiormente soli, riportano di non fare nulla per modificare questa condizione. Tutti e tre riportano di non sentirsi capaci di modificare questi momenti, proseguendo da soli nel loro percorso.

Per quanto riguarda le strategie da mettere in campo nei momenti di solitudine (*“C’è qualcos’altro che potresti fare?”*) è stata individuata una prevalenza di strategie propositive. Quasi tutti gli intervistati (57) hanno mostrato un atteggiamento “attivo”, evidenziando la volontà e il desiderio di voler cambiare questa condizione. I ragazzi hanno riportato che nella maggior parte dei

casi potrebbero provare ad avvicinarsi ai propri compagni per primi cercando un primo dialogo con loro senza aspettare che siano gli altri a cercarli; altri vorrebbero provare, invece, a frequentarli al di fuori delle ore scolastiche; altri, invece, vorrebbero sfruttare di più le ore didattiche per rendersi più simpatici e per non essere esclusi al momento dell'intervallo.

Anche per questi aspetti non si sono rilevate delle differenze per quanto riguarda l'età e il genere degli intervistati. L'unica osservazione che possiamo fare, rispetto all'età, è che alcuni fanciulli della scuola primaria mostrano un atteggiamento più ingenuo e semplice (*“stare solo è giocare senza i miei amici”*; *“i miei amici a volte non mi stanno vicini”*) nell'affrontare queste tematiche (anche a livello linguistico), rispetto agli adolescenti che risultano più consapevoli e riflessivi in merito alle proprie esperienze (*“La solitudine è qualcosa che si prova quando intorno a te non c'è nessuno”*; *“stare soli può fare stare male”*).

Il ruolo degli amici e degli insegnanti nella gestione dei momenti di solitudine

Infine è stato chiesto ai fanciulli e agli adolescenti cosa avrebbero voluto che facessero i propri insegnanti e amici per far in modo che loro si sentissero meno soli (*“Cosa vorresti che il tuo amico facesse per far sì che tu ti senta meno solo?”*; *“Cosa vorresti che il tuo insegnante facesse per far sì che tu ti senta meno solo?”*).

La maggior parte degli intervistati (54) ha ribadito l'importanza degli amici nei momenti di solitudine, sottolineando di desiderare di essere coinvolti maggiormente nelle attività comuni, sia a scuola sia nel tempo libero. Inoltre, la maggior parte di loro (40) vorrebbe chiacchierare e ricevere parole di conforto nei momenti di solitudine.

Diverso invece, per gli intervistati, appare il ruolo degli insegnanti. Per la maggior parte di essi (54) gli insegnanti non hanno un ruolo all'interno dei loro momenti di solitudine in quanto, secondo la loro percezione, i docenti non si accorgono del loro malessere e disagio, né durante i momenti di intervallo, né all'interno delle attività didattiche.

4.5 Discussione

L'obiettivo principale di questo studio era quello di esplorare l'esperienza di solitudine in fanciulli e adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento. Nello specifico si è andati ad indagare l'esperienza soggettiva di solitudine identificando che cosa significhi provare solitudine, i momenti a scuola in cui si prova e le strategie utilizzate dai soggetti per fronteggiarla.

I dati analizzati confermano quanto ritrovato in letteratura, in particolare nello studio di Pavri e Monda-Amaya (2000). Come rilevato dagli autori, anche nelle interviste analizzate in questo studio i ragazzi eleggono la scuola come contesto nel quale provano maggiormente esperienza di solitudine, legando quest'ultima alla presenza e all'appartenenza al gruppo di amici; inoltre parlando delle strategie utilizzate per fronteggiare i momenti di solitudine si rileva la ricerca del contatto con i propri pari e la voglia di ampliare le proprie attività.

Inoltre, dall'analisi qualitativa delle interviste risultano interessanti le diverse sfumature che emergono da parte degli intervistati nel definire che cosa significa per loro esperienza di solitudine. Una delle tematiche riguarda la solitudine come esperienza sia positiva sia negativa. Infatti, per quanto tutti gli intervistati leghino questa esperienza alla presenza di legami di amicizia, non emerge solo l'aspetto negativo e i sentimenti che ne suscita l'esperienza, ma anche l'aspetto positivo. Stare da soli, dunque, a volte non esprime un sintomo di disagio, ma un bisogno e una necessità legata alla possibilità di riflettere e prendere maggiormente consapevolezza delle proprie esperienze. Questa distinzione tra aspetti negativi e positivi non è stata rilevata nello studio di Pavri e Monda-Amaya (2000).

Sicuramente, un'altra tematica rilevata che porta ad una riflessione riguarda la scuola come ambito principale nel quale si prova solitudine. La maggior parte degli intervistati, in linea con quanto rilevato in letteratura, descrive il momento dell'intervallo come quello in cui ci si sente maggiormente soli e nel quale risulta difficile comunicare con i proprio pari. L'intervallo risulta essere un momento non strutturato all'interno della mattinata che richiede abilità specifiche legate

alla capacità di approccio sociale per avviare momenti di interazione. Si può ipotizzare, dunque, che questi ragazzi, a causa delle difficoltà scolastiche non abbiano una stima di sé particolarmente elevata e questo li porti ad un'inibizione nell'avviare delle relazioni con gli altri temendo di essere rifiutati. Oppure un'altra interpretazione di questo dato potrebbe essere legata ad un atteggiamento passivo che effettivamente è emerso da alcune interviste nell'area delle strategie da poter utilizzare per far fronte all'esperienza di solitudine. Un dato interessante che non era emerso dallo studio precedente risulta essere la percezione di solitudine durante le attività accademiche. Anche se tale risultato riguarda solo pochi ragazzi della scuola secondaria di primo grado, mostra come nonostante l'applicazione delle leggi e delle giuste tutele nei confronti di questi studenti, non sempre l'ambiente nel quale sono inseriti viene percepito come positivo e il fatto di avere una diagnosi risulti un ostacolo, in quanto gli intervistati riportavano di non ricevere sostegno né da parte dei proprio insegnanti, né da parte dei propri compagni di classe. Questo ci fa riflettere su come il fatto di possedere una certificazione che dovrebbe semplificare, in questo caso, la vita dello studente abbattendo alcune barriere, in realtà si trasformi in un disagio, non solo accademico, ma anche sul piano socio-emotivo. Inoltre, il fatto di non essere appoggiati durante le attività didattiche, non incentiva lo studente ad un atteggiamento propositivo e di coinvolgimento nelle attività, piuttosto, come riportato ci si adagia in una condizione di rassegnazione e di malessere. Tuttavia non è possibile sapere con certezza se si tratta di una condizione realmente vissuta in aula, o solamente di una percezione soggettiva anche in questo caso legata ad una bassa stima di sé.

Studi futuri dovrebbero approfondire l'analisi dell'esperienza di solitudine e alcune variabili legate alla sfera socio-emotiva quali per esempio l'autostima e la qualità delle relazioni amicali.

Capitolo 5

Studio 2

5.1 Introduzione

Il presente studio ha come obiettivo quello di indagare la tematica della solitudine e analizzare alcune delle variabili che definiscono lo stato socio-emotivo prendendo in considerazione una specifica fascia d'età: l'adolescenza. Verranno messi a confronto quattro gruppi di soggetti: un gruppo di adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che aderiscono a uno specifico intervento di potenziamento in un Centro di Ricerca e Apprendimento; un gruppo di adolescenti con Bisogni Educativi Speciali che partecipa al medesimo intervento; un gruppo di adolescenti a sviluppo tipico; infine un gruppo di adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che non partecipano ad attività specifiche di potenziamento. Focalizzare l'attenzione sulle relazioni interpersonali e sulla solitudine in questa specifica fascia d'età risulta fondamentale; il gruppo dei pari si presenta, infatti, come un sostegno strumentale ed emotivo in grado di influenzare la costruzione della propria autostima, della propria reputazione e della propria visibilità sociale. La capacità di costruire e mantenere i legami di amicizia sembra presupporre una vasta gamma di risorse e abilità personali e richiede l'acquisizione di specifiche competenze sociali. D'altra parte consente di soddisfare il bisogno di appartenenza e di non sentirsi isolati, e di conseguenza, di pervenire ad una percezione di sé positiva sul piano sociale. In breve, soddisfacenti relazioni con i pari, in adolescenza, costituiscono un indicatore di benessere e adattamento sociale (Collins, Gleason, & Sesma, 1997; Gossens, 2006). Dalla letteratura emerge che gli adolescenti affetti da Disturbo Specifico di Apprendimento presentano notevoli difficoltà all'interno della sfera relazionale. Infatti, i pochi studi specifici sull'argomento sottolineano come questi ragazzi, tendano

a percepirsi più soli rispetto ai propri coetanei in quanto si sentono maggiormente rifiutati dal gruppo; inoltre a questo sarebbero correlate la percezione di una bassa autostima di sé e l'incapacità di costruire rapporti con i propri coetanei. Sobornie (1994) ha esaminato diverse dimensioni socio-emotive nel suo studio tra cui la solitudine, il concetto di sé, l'integrazione, la vittimizzazione e la partecipazione ad attività sociali in due gruppi di fanciulli: uno con Disturbi Specifici di Apprendimento, che aveva partecipato a programmi speciali di educazione (*resource classrooms*) e uno senza. I risultati hanno messo in evidenza come esistano delle sostanziali differenze socio-affettive tra i gruppi di soggetti con e senza Disturbi Specifici di Apprendimento. In particolare, per quanto riguarda la tematica della solitudine, i partecipanti con Disturbi Specifici di Apprendimento che frequentavano le *resource classroom*, hanno dichiarato di sentirsi più soli rispetto ai coetanei senza Disturbi Specifici di Apprendimento frequentanti classi regolari. Essi hanno riportato di sentirsi meno integrati nella scuola, di essere maggiormente vittimizzati e di partecipare a meno attività rispetto ai propri coetanei senza DSA.

Successivamente a questo studio, Valas (1999) ha preso in considerazione la solitudine in adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento nell'ambito di una più ampia ricerca sulla regolazione emotiva. Partendo dal presupposto che un soggetto con disturbi specifici di apprendimento affronti con più difficoltà le sfide in ambito scolastico e che gli adolescenti diventino maggiormente consapevoli delle differenze individuali (Renick & Harter, 1989), l'autore ha ipotizzato che gli adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento siano meno accettati dai coetanei, siano più solitari e sviluppino un concetto di sé più basso. Si è posto dunque come obiettivo di indagare la condizione di benessere psicologico anche attraverso lo studio della solitudine in adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. I risultati ottenuti hanno messo in luce come gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento siano risultati essere meno accettati dai coetanei, abbiano riportato più alti livelli di solitudine e una più bassa autostima sia rispetto ai ragazzi senza Disturbi Specifici di Apprendimento sia rispetto ai loro compagni con

generiche difficoltà scolastiche. Questi risultati sono stati confermati anche dallo studio di Turkaspa (2002), il quale, prendendo in considerazione diversi aspetti dell'esperienza socio-emotiva, ha indagato la solitudine in adolescenti con e senza DSA di nuovo all'interno del contesto scolastico israeliano.

Di nuovo nel contesto israeliano, più recentemente Lackaye e Margalit (2008) si sono posti due obiettivi: innanzitutto esaminare le differenze tra studenti con e senza Disturbi Specifici di Apprendimento rispetto a varie dimensioni, tra cui, oltre alle credenze riguardo alle proprie capacità, i risultati accademici, le aspettative per il futuro, anche il sentimento di solitudine; in secondo luogo, indagare la solitudine dei ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento in prospettiva evolutiva. Prendendo in esame i risultati relativi alla solitudine, lo studio ha confermato quanto già individuato dalla maggior parte delle ricerche: gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento provavano più alti livelli di solitudine rispetto al gruppo dei coetanei senza Disturbi Specifici di Apprendimento. Tuttavia, tale differenza era significativa soltanto per i ragazzi del primo anno della scuola media e non negli anni successivi. Gli autori hanno interpretato questo dato ipotizzando che la differenza significativa al primo anno di scuola media potesse essere imputabile al passaggio da un ambiente più protettivo, quale quello della scuola primaria, ad uno meno protettivo e più saliente rispetto al confronto sociale quale quello della scuola media. Nel successivo passaggio alla scuola superiore le differenze tra ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento e senza tenderebbero a smorzarsi. Nel tempo rimanevano invariati i dati relativi alla percezione delle proprie capacità e alle aspettative per il futuro, che continuavano a rimanere inferiori rispetto a quelle dei compagni senza Disturbi Specifici di Apprendimento.

Nel contesto italiano lo studio di Majorano, Corsano, Morelli e Tagliazucchi (2016), utilizzando uno strumento di valutazione multidimensionale della solitudine (LACA, Marcoen, Goossens, & Caes, 1987), e confrontando adolescenti con DSA e a sviluppo tipico, hanno rilevato, nei primi, più alti livelli di sentimento di solitudine verso i pari, una maggiore propensione allo stare soli e una

bassa qualità relazionale. Proseguendo su questa linea di ricerca, Majorano, Brondino, Morelli e Maes (2017) hanno confermato la condizione di maggiore solitudine e difficoltà nelle relazioni sociali nei ragazzi con DSA, pur evidenziando il ruolo moderatore che una buona relazione con gli insegnanti può avere sulle variabili considerate.

Tuttavia in questo studio non era stata considerata la variabile trattamento. Si ritiene, invece, anche alla luce degli studi effettuati nel contesto italiano che essa possa svolgere avere un significato.

A partire da tali premesse si ritiene opportuno indagare ulteriormente queste tematiche all'interno del contesto italiano.

5.2 Obiettivi e Ipotesi

L'obiettivo di questo studio è quello di confrontare adolescenti appartenenti a quattro diversi gruppi rispetto all'esperienza di solitudine e ad alcune variabili della sfera socio-emotiva, quali la qualità delle relazioni amicali, l'autostima e la segretezza. I quattro gruppi sono costituiti da: adolescenti con DSA (1) e BES (2) aderenti ad un programma d'intervento multidimensionale, ragazzi a sviluppo tipico (3) e adolescenti con DSA (4) che non aderiscono a nessun programma d'intervento. Nello specifico l'intervento a cui sono abitualmente sottoposti i ragazzi del gruppo 1 e 2 è di tipo multicomponentiale: esso prevede attività specifiche di potenziamento delle abilità strumentali di base, l'acquisizione di un metodo di studio al fine di raggiungere il successo in ambito accademico e attività psico-educative (legate alla sfera emotiva, sociale e sessuale) individuali e di gruppo per affrontare i compiti dello sviluppo legati all'età e raggiungere maggior consapevolezza di sé stessi. Per tutti i ragazzi il trattamento è individualizzato a seconda delle esigenze e mediamente frequentano il centro per tre volte a settimana per un totale di sei ore. Il trattamento è svolto da psicologi.

Più nello specifico si ipotizza che adolescenti con DSA e BES:

- provino maggiori esperienze di solitudine rispetto ai coetanei a sviluppo tipico;
- abbiano una percezione più negativa della qualità delle proprie relazioni amicali rispetto ai coetanei a sviluppo tipico;
- abbiano un'autostima più bassa rispetto ai coetanei a sviluppo tipico;
- si ipotizza che adolescenti con DSA e BES (gruppo 1 e 2) che seguono un trattamento anche nella sfera socio-emotiva presentino un benessere maggiore rispetto al gruppo di coetanei a sviluppo tipico e DSA che non partecipano ad un trattamento; in particolare si ipotizza che il gruppo 1 e 2 presenti un minor sentimento di solitudine e maggior autostima e qualità positiva delle relazioni amicali.

Per quanto concerne la variabile segretezza, invece, dato che in letteratura non sono presenti studi specifici in merito, si mantiene un atteggiamento esplorativo. Tuttavia poiché in generale gli studi associano la segretezza a condizioni di solitudine e disagio relazionale (Corsano, Musetti, Caricati & Magnani, 2017) ci aspettiamo punteggi più alti nei ragazzi con DSA (soprattutto senza trattamento) e BES, che la letteratura associa a tali dimensioni socio-emotive.

5.3 Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 320 studenti di età compresa tra gli 11 e 16 anni. I partecipanti sono stati reclutati in due contesti differenti: presso un centro di Ricerca e Apprendimento (gruppi 1 e 2) e presso scuole secondarie di secondo grado di vario indirizzo (liceo scientifico, liceo linguistico, liceo psicopedagogico, liceo artistico, istituto tecnico, istituto alberghiero e istituto professionale) del Nord Italia (Emilia Romagna e Lombardia) (gruppi 3 e 4).

I gruppi erano così costituiti: (1) 36 ragazzi con DSA (M (età) = 13.67; SD = 1.673; N femmine = 16) che aderiscono ad un programma d'intervento basato su un approccio multidisciplinare non mirato esclusivamente al potenziamento delle abilità accademiche in un Centro di Ricerca e

Apprendimento; (2) 12 adolescenti con BES (M (età) = 13.00; SD = 1.758; N femmine = 2) che aderiscono allo stesso programma d'intervento dei DSA in un Centro di Ricerca e Apprendimento; 251 (M (età) = 14.25; SD = 1.482; N femmine = 197) adolescenti a sviluppo tipico; (4) 21 adolescenti con DSA (M (età) = 13.95; SD = 1.658; N femmine = 12) che non aderiscono a nessun programma d'intervento.

Per quanto riguarda le età, il campione era così distribuito:

Gruppo	Età	N
1	11 anni	6 soggetti
	12 anni	4 soggetti
	13 anni	4 soggetti
	14 anni	9 soggetti
	15 anni	8 soggetti
	16 anni	5 soggetti
2	11 anni	2 soggetti
	12 anni	4 soggetti
	13 anni	3 soggetti
	14 anni	0 soggetti
	15 anni	1 soggetti
	16 anni	2 soggetti
3	11 anni	14 soggetti
	12 anni	34 soggetti
	13 anni	25 soggetti
	14 anni	52 soggetti
	15 anni	86 soggetti
	16 anni	40 soggetti
4	11 anni	3 soggetti
	12 anni	1 soggetti
	13 anni	3 soggetti
	14 anni	5 soggetti
	15 anni	5 soggetti
	16 anni	4 soggetti

Procedura

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto attraverso una serie di passaggi successivi sia all'interno del centro di Ricerca e Apprendimento, sia all'interno del contesto scolastico. Per quanto riguarda il centro di Ricerca e Apprendimento le famiglie avevano firmato il consenso alla raccolta dati al momento della presa in carico presso la struttura. Dunque, si è provveduto a rendere note ai genitori, attraverso una lettera informativa, le finalità della ricerca ribadendo l'anonimato della rilevazione. Diversamente, per quanto riguarda le scuole innanzitutto sono stati contattati i dirigenti scolastici per chiedere loro l'approvazione alla raccolta dei dati. Successivamente si è provveduto a rendere note ai genitori, tramite lettera informativa, le finalità della ricerca e l'anonimato della rilevazione.

A questo punto sono stati consegnati ad entrambi i genitori dei minori i moduli del consenso informato. Al termine di questa fase preparatoria, sono stati somministrati i diversi questionari solamente ai ragazzi che hanno presentato il consenso informato di entrambi i genitori.

Gli strumenti, sia presso il centro, sia presso le scuole, sono stati somministrati da settembre 2016 a febbraio 2017. Tutte le sessioni di somministrazione sono state eseguite o durante il regolare orario scolastico o durante il regolare orario pomeridiano presso il centro, e hanno avuto la durata di circa un'ora. Non si è registrato nessun rifiuto esplicito da parte di alcun partecipante a compilare i questionari. Gli insegnanti (a scuola) e lo staff del centro (centro di Ricerca e Apprendimento) erano presenti durante la rilevazione al fine di aiutare a spiegare il contenuto di alcuni item nel caso ce ne fosse stato bisogno. Nelle istruzioni antecedenti la somministrazione è stata sottolineata la riservatezza dei dati e l'importanza dell'autonomia nella compilazione.

Strumenti

Qualità delle relazioni amicali - La *Friendship Quality Scale (FQS)* - Bukoswski, Hoza & Bolvin, 1984; versione italiana di Fonzi, Tani & Schneider, 1996) è stata somministrata per valutare la qualità delle relazioni amicali. Questo strumento presenta 22 item che possono essere raggruppati in 2 sottoscale (Corsano, Musetti, Caricati, & Magnani, 2017) che valutano la qualità positiva (FQS-P) e la qualità negativa (FQS-N) della relazione con un amico. La sottoscala che valuta la qualità positiva comprende 18 item (*“Il mio amico inventa delle cose divertenti da fare insieme”*; *“Qualche volta il mio amico/a fa delle cose per me che mi fanno sentire speciale”*) (Alpha di Cronbach = .83), mentre quella che valuta la qualità negativa ne comprende 4 (*“Qualche volta il mio amico/a mi tormenta e mi dà noia anche se gli dico di non farlo”*; *“Qualche volta io e il mio amico/a litighiamo molto”*) (Alpha di Cronbach = .76); entrambe le sottoscale sono misurate su una scala di tipo Likert a cinque punti (1 = assolutamente falso; 2 = abbastanza falso; 3 = né vero, né falso; 4 = abbastanza vero; 5 = assolutamente vero) (In appendice è riportato il testo completo dello strumento).

Autostima - Il *Test Multidimensionale dell’Autostima (TMA)* - Bracken, 2003) è stato somministrato al fine di ottenere una valutazione dell’autostima. Questo strumento consiste in 150 item suddivisi in 6 sottoscale che valutano il livello di autostima percepita nelle relazioni interpersonali (*“Di solito con me ci si diverte molto”*; *“Molte persone si burlano di me”*;) (Alpha di Cronbach = .76), nelle competenze (*“Troppo spesso dico qualcosa di sbagliato”*; *“Ho fiducia in me stesso”*), (Alpha di Cronbach = .71), nell’emotività (*“Sono troppo emotivo”*;*“Spesso mi vergogno delle cose che ho fatto”*) (Alpha di Cronbach = .76), nell’ambito accademico (*“In genere vado bene alle prove”*; *“Non capisco bene quello che leggo”*) (Alpha di Cronbach = .60), in ambito familiare (*“La mia famiglia mi fa sentire amato”*; *“Vorrei cambiare la mia famiglia con quella di*

qualcun altro") (Alpha di Cronbach = .90) e a livello corporeo ("*Mi sento attraente*"; "*Non mi piace il modo in cui mi stanno gli abiti*") (Alpha di Cronbach = .64).

Ogni sottoscala comprende 25 item misurati su una scala di tipo Likert a quattro punti (1 = assolutamente vero; 2 = vero; 3 = non è vero; 4 = non è assolutamente vero) (In appendice è riportato il testo completo dello strumento).

Esperienza di solitudine - La Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescent (LACA - Marcoen, Goossens, & Caes, 1987; versione italiana di Melotti, Corsano, Majorano, & Scarpuzzi, 2006) è stata somministrata con lo scopo di ottenere una valutazione dell'esperienza solitaria. Questo strumento consiste di 48 item suddivisi in 4 sottoscale che valutano il sentimento di solitudine nei confronti dei genitori (L-PART) ("*Sento di avere legami molto forti con i miei genitori*"; "*I miei genitori trovano il tempo di prestarmi attenzione*") (Alpha di Cronbach = .63), il senso di solitudine nei confronti dei pari (L-PEER) ("*Quando mi sento solo devo vedere i miei amici*"; "*Per me è difficile farmi degli amici*") (Alpha di Cronbach = .89), l'attitudine positiva nei confronti della solitudine (A-POS) ("*Cerco un momento per stare con me stesso*"; "*Quando sono solo mi calmo*") (Alpha di Cronbach = .85) e l'attitudine negativa nei confronti della solitudine (A-NEG) ("*Quando sono solo, mi piacerebbe avere intorno altra gente*"; "*Sono infelice quando devo fare qualcosa da solo*") (Alpha di Cronbach = .80). Ogni sottoscala comprende 12 item misurati su una scala di tipo Likert a quattro punti (1 = mai; 2 = raramente; 3 = talvolta; 4 = spesso) (In appendice è riportato il testo completo dello strumento).

Segretezza - La Self-Concealment Scale (SCS - Larson, & Chastain, 1990) è stata somministrata per valutare il livello di segretezza. Lo strumento comprende 10 item che vanno ad indagare la tendenza dell'individuo a tenere le cose per sé, ("*Ho un importante segreto che non condivido con nessuno*"), pensieri negativi su sé stessi che difficilmente vengono condivisi con altre persone

(*“Quando mi succede qualcosa di brutto tendo a tenerlo per me”*) e l'apprensione nello svelare i propri segreti agli altri (*“Ho spesso paura di rivelare qualcosa che non voglio”*) (Alpha di Cronbach = .86). I 10 item sono misurati su una scala di tipo Likert a cinque punti (1 = frequentemente in disaccordo; 2 = moderatamente in disaccordo; 3 = né d'accordo, né in disaccordo; 4 = moderatamente d'accordo; 5 = fortemente in accordo) (In appendice è riportato il testo completo dello strumento).

Analisi dei dati

Innanzitutto sono state applicate le analisi statistiche descrittive ai dati per valutare la distribuzione dei punteggi nelle singole prove e in secondo luogo si è proceduto ad analisi della varianza (ANOVA) sui diversi gruppi.

5.4 Risultati

Le medie e le deviazioni standard dei punteggi dei soggetti nelle diverse prove proposte sono riportate in Tabella 1.

Tabella 1 Analisi descrittive punteggi

Dimensioni	Gruppi	N	Media	DS
FQS_POSITIVE	Gruppo 1	36	70.86	10.221
	Gruppo 2	12	67.25	14.001
	Gruppo 3	251	75.52	9.449
	Gruppo 4	21	71.48	8.623
FQS_NEGATIVE	Gruppo 1	36	9.06	2.966
	Gruppo 2	12	7.50	3.580
	Gruppo 3	251	8.52	3.399
	Gruppo 4	21	10.19	3.092
TMA_interpersonale	Gruppo 1	36	73.50	9.355
	Gruppo 2	12	81.58	10.991
	Gruppo 3	251	64.34	6.208
	Gruppo 4	21	63.62	6.281
TMA_competenza	Gruppo 1	36	69.69	9.389
	Gruppo 2	12	79.50	11.366
	Gruppo 3	251	61.21	5.914
	Gruppo 4	21	61.71	6.820
TMA_emotiva	Gruppo 1	36	70.08	10.069
	Gruppo 2	12	76.92	11.389
	Gruppo 3	251	59.18	8.078
	Gruppo 4	21	61.19	7.672
TMA_scolastica	Gruppo 1	36	62.45	8.135
	Gruppo 2	12	65.86	11.156
	Gruppo 3	251	75.92	5.628
	Gruppo 4	21	61.12	5.362
TMA_familiare	Gruppo 1	36	78.33	11.281
	Gruppo 2	12	87.58	8.196
	Gruppo 3	251	53.96	8.173
	Gruppo 4	21	53.71	9.323
TMA_corporea	Gruppo 1	36	69.08	10.481
	Gruppo 2	12	77.92	10.900
	Gruppo 3	251	60.28	6.378
	Gruppo 4	21	58.86	7.637
LACA_APOS	Gruppo 1	36	31.06	8.204
	Gruppo 2	12	26.67	6.125
	Gruppo 3	251	32.40	7.920
	Gruppo 4	21	33.95	7.704
LACA_ANEG	Gruppo 1	36	30.44	7.362
	Gruppo 2	12	27.58	6.388
	Gruppo 3	251	30.34	7.122
	Gruppo 4	21	28.38	7.864
LACA_LPEER	Gruppo 1	36	21.11	7.840
	Gruppo 2	12	16.25	3.888
	Gruppo 3	251	22.80	8.687
	Gruppo 4	21	25.00	8.591
LACA_LPART	Gruppo 1	36	26.17	5.824
	Gruppo 2	12	25.25	4.093
	Gruppo 3	251	33.88	5.727
	Gruppo 4	21	34.19	5.600
SECRECY	Gruppo 1	36	27.8889	9.98507
	Gruppo 2	12	25.5000	8.87796
	Gruppo 3	251	30.7371	9.86563
	Gruppo 4	21	32.1905	9.03670

Dall'analisi della varianza è emerso un effetto principale rispetto alle seguenti variabili:

- autostima interpersonale [$F_{(3-316)} = 36.619$; $p = .000$; $\eta = .286$]
- autostima delle competenze [$F_{(3-316)} = 35.781$; $p = .000$; $\eta = .265$]
- autostima emotiva [$F_{(3-316)} = 24.320$; $p = .000$; $\eta = .197$]
- autostima scolastica [$F_{(3-316)} = 17.598$; $p = .000$; $\eta = .151$]
- autostima familiare [$F_{(3-316)} = 122.678$; $p = .000$; $\eta = .553$]
- autostima corporea [$F_{(3-316)} = 33.689$; $p = .000$; $\eta = .254$]
- solitudine nei confronti dei pari [$F_{(3-316)} = 3.129$; $p = .026$; $\eta = .031$]
- solitudine nei confronti dei genitori [$F_{(3-316)} = 21.692$; $p = .000$; $\eta = .180$]
- segretezza [$F_{(3-316)} = 2.829$; $p = .039$; $\eta = .028$]

L'analisi post hoc (Test LSD) ha consentito di precisare meglio le differenze tra i gruppi rispetto alle diverse variabili considerate.

Autostima

Rispetto all'autostima è emerso che:

- i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione interpersonale più alta dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima interpersonale più elevata anche rispetto ai DSA trattati ($p = .000$);
- i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione competenza più alta dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .$

- 000). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima nelle competenze più elevata anche rispetto ai DSA trattati ($p = .000$);
- i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione emotiva più alta dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima emotiva più elevata rispetto ai DSA trattati ($p = .000$);
 - i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione scolastica più bassa dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .003$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima scolastica più elevata anche rispetto ai DSA trattati ($p = .000$);
 - i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione familiare più alta dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima familiare più elevata anche rispetto ai DSA trattati ($p = .000$);
 - i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un'autostima nella dimensione corporea più alta dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un'autostima corpore più elevata anche rispetto ai DSA trattati ($p = .000$).

Solitudine

Rispetto all'esperienza di solitudine è emerso che:

- i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali che seguono un trattamento possiedono un'attitudine positiva nei confronti della solitudine più bassa dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .008$) e dei DSA senza trattamento ($p = .006$).

- i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali che seguono un trattamento possiedono un sentimento di solitudine nei confronti dei pari più basso dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .007$) e dei DSA senza trattamento ($p = .004$).
- i ragazzi con DSA che seguono un trattamento possiedono un sentimento di solitudine nei confronti dei genitori più basso dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$). Anche i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali sottoposti al medesimo trattamento possiedono un sentimento di solitudine nei confronti dei genitori più basso dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .000$) e dei DSA senza trattamento ($p = .000$).

Segretezza

Rispetto alla segretezza è emerso che i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali che seguono un trattamento hanno un livello di segretezza più basso dei ragazzi a sviluppo tipico ($p = .010$) e dei DSA senza trattamento ($p = .011$).

Non sono emerse, invece, differenze per quanto riguarda la qualità dell'amicizia.

5.5 Discussione

L'obiettivo principale di questo studio era quello di procedere a un confronto sull'esperienza di solitudine e alcuni correlati socio-emotivi quali la qualità delle relazioni amicali, l'autostima e la segretezza tra adolescenti appartenenti a 4 gruppi differenti: un gruppo di adolescenti affetti da DSA che aderiscono ad un programma d'intervento basato su un approccio multidisciplinare non mirato esclusivamente al potenziamento delle abilità accademiche in un Centro di Ricerca e Apprendimento; un gruppo di adolescenti con Bisogni Educativi Speciali che aderiscono ad un programma d'intervento basato su un approccio multidisciplinare; un gruppo di adolescenti a

sviluppo tipico che non presentano alcuna difficoltà scolastica; infine un gruppo di adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che non partecipano ad un programma d'intervento.

Dai pochi studi ritrovati in letteratura che si sono occupati di indagare la sfera socio-emotiva in adolescenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento emergeva una generale difficoltà di questi soggetti nell'instaurare relazioni interpersonali. In particolare si evidenziava che questi adolescenti tendevano a percepirsi più soli rispetto ai propri coetanei, percepivano una bassa autostima di sé e si sentivano incapaci di costruire relazioni con i propri pari.

Nel presente studio quest'ultimo aspetto non è stato confermato, poiché non sono emerse differenze significative rispetto alla qualità delle relazioni amicali tra i quattro gruppi. Questo dato è in accordo con quanto rilevato nello Studio 1 in quanto tutti i ragazzi intervistati hanno dichiarato di avere delle relazioni amicali.

Interessanti, invece, appaiono i dati che emergono per quanto concerne l'autostima, variabile maggiormente indagata anche in tutti gli studi presi in considerazione. In generale in letteratura veniva riportato come gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento riportassero punteggi inferiori rispetto ai propri coetanei a livello di autostima (Sobornie, 1994; Valas, 1999).

Questo dato viene parzialmente confermato nel presente studio, nel quale emerge con forza che il gruppo di adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento che non segue uno specifico programma di intervento ha punteggi inferiori nelle scale dell'autostima interpersonale, delle competenze e anche in quella emotiva. Si rileva dunque, in questo gruppo, un disagio legato ad una bassa autostima, al non sentirsi competenti nel creare legami di amicizia e al sentirsi emotivamente più fragili.

In discontinuità, invece, con quanto rilevato dalla letteratura, risulta essere interessante il dato che emerge rispetto al gruppo degli adolescenti con DSA che aderiscono ad un programma d'intervento basato su un approccio multidimensionale. I dati rilevati per quanto concerne l'autostima, in particolare nelle scale dell'autostima interpersonale, delle competenze ed emotiva,

mettono in mostra come questi adolescenti, rispetto agli altri tre gruppi presi in esame e in particolare il gruppo di adolescenti con DSA che non aderisce a nessun programma d'intervento, presentino punteggi maggiori. Dunque una delle variabili che va presa in considerazione e risulta essere rilevante alla luce dell'analisi dei dati è quella che riguarda l'adesione degli individui a programmi d'intervento.

Il programma di intervento al quale aderiscono gli adolescenti appartenenti al gruppo di DSA prevede un approccio multidimensionale. Uno dei punti forza riguarda sicuramente il potenziamento delle abilità accademiche; a livello pratico vengono insegnate allo studente le strategie per affrontare le diverse difficoltà, la costruzione di strumenti compensativi necessari a raggiungere il successo scolastico, l'apprendimento di un proprio metodo di studio, l'acquisizione di maggiore autonomia, ma anche un percorso di consapevolezza legato alle proprie risorse e ai limiti. Dati però i cambiamenti legati alla particolare fascia d'età e ribaditi anche in letteratura, l'intervento mira anche a percorsi psico-educativi riguardanti la parte di socializzazione, l'utilizzo delle nuove tecnologie, la sessualità e percorsi individualizzati in base alle caratteristiche dell'individuo. Questa tipologia d'intervento, viene svolta da psicologi in collaborazione con le diverse figure che ruotano intorno all'individuo quali per esempio, la famiglia, la scuola e altre figure che vengono considerate importanti nella quotidianità dello studente. L'intervento dunque non lascia nulla al caso e inoltre risulta sicuramente una variabile importante per gli studenti in quanto, frequentare altri ambienti, oltre quello scolastico, considerato il luogo di maggior socializzazione, permette a ragazzi che sicuramente mostrano difficoltà in questa specifica area, di aumentare le opportunità di apprendimento e esperienze sotto questo punto di vista. Non è infine stata trovata alcuna differenza tra i due gruppi presi in considerazione per quanto riguarda l'autostima legata all'ambito scolastico; infatti tutti i ragazzi con DSA, indipendentemente dalla presenza o meno di trattamento, riportano punteggi più bassi rispetto agli altri due gruppi, adolescenti con BES e adolescenti a sviluppo tipico. Questo dato ci suggerisce che i ragazzi con

diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento, si sentano comunque meno abili a livello accademico, nonostante le misure dispensative e compensative adottate per raggiungere i medesimi obiettivi dei propri pari.

È risultato interessante anche il confronto tra il gruppo di adolescenti con BES e adolescenti con DSA, i quali aderiscono entrambi ad un programma di intervento con approccio multidimensionale. I dati hanno messo in luce, come gli adolescenti con BES risultino avere maggiore autostima, rispetto ai coetanei che hanno una certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento (sia con, sia senza trattamento) nelle scale prese in considerazione (autostima interpersonale, delle competenze e emotiva). La riflessione che viene fatta alla luce di questo confronto riguarda in particolar modo l'aspetto di diagnosi che differenzia i due gruppi. Infatti, quello che distingue i BES dai DSA, tutelati dalla stessa legge n.170 in ambito accademico, riguarda nello specifico una differenza di certificazione. Entrambe queste popolazioni di studenti sono tutelate e aderiscono a programmi di intervento che sicuramente aiutano maggiormente gli studenti, rispetto a chi non segue nessun trattamento, ma il fatto di non avere una certificazione specifica per i ragazzi con BES può essere una componente meno stigmatizzante che conduce ad avere un'autostima più alta. Sicuramente è un quesito interessante che potrebbe essere analizzato con studi futuri, andando ad individuare quanto e se il fatto di possedere una diagnosi incida sulla propria sfera socio-emotiva.

Per quanto riguarda, invece, i dati relativi all'esperienza solitaria sono state rilevate delle differenze tra il gruppo dei BES che seguono un trattamento e il gruppo di ragazzi con DSA che non seguono un programma d'intervento e gli studenti a sviluppo tipico. I dati hanno evidenziato come gli studenti con DSA che non seguono un programma d'intervento e i ragazzi a sviluppo tipico abbiano punteggi maggiori sia nell'attitudine positiva nei confronti della solitudine sia nella solitudine nei confronti dei pari rispetto agli studenti con BES. Questo dato può essere ancora una volta letto sulla base della presenza di un programma d'intervento, il quale non mira solo a ridurre le barriere a livello accademico, ma è incentrato anche al benessere sociale dell'individuo.

Infine, per quanto riguarda la segretezza, emergono delle differenze tra il gruppo dei ragazzi con BES e gli adolescenti a sviluppo tipico e ragazzi con DSA che non aderiscono ad un programma d'intervento. Gli adolescenti a sviluppo tipico e con DSA che non ricevono trattamento hanno punteggi maggiori in questa area sia rispetto agli adolescenti con BES, sia ai ragazzi con DSA che aderiscono a programmi d'intervento multidimensionale. Si ritorna dunque a riflettere sulla componente intervento, che anche in quest'area sembra incidere in modo significativo. Gli adolescenti, infatti, che vengono seguiti anche al di fuori del contesto scolastico, sia per la parte accademica, sia per la parte socio-emotiva sembrano dunque avere maggiore consapevolezza e apertura nei confronti delle proprie risorse e dei propri limiti rispetto ai propri coetanei che non ricevono alcun sostegno specifico e si ritrovano a fronteggiare i compiti richiesti da questa particolare età in autonomia.

Capitolo 6

Studio 3

6.1 Introduzione

Il presente studio si è proposto di indagare l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte di studenti affetti da Disturbi Specifici di Apprendimento, quali social network e chat e se queste abbiano un effetto sulle loro relazioni sociali.

Negli studi precedenti (si veda lo Studio 1 e lo Studio 2) si è voluto procedere a un'analisi qualitativa dell'esperienza soggettiva di solitudine in fanciulli e ragazzi con DSA e ad un confronto dell'esperienza di solitudine e altre variabili socio-emotive quali, la qualità delle relazioni amicali, l'autostima e la segretezza, in adolescenti con e senza DSA e BES. Dal confronto è emerso che, in generale, i ragazzi con DSA e BES che seguono un programma d'intervento extra scolastico di potenziamento sia delle abilità accademiche, sia delle abilità sociali abbiano livelli di benessere più elevati rispetto ai propri coetanei a sviluppo tipico e i DSA che non seguono nessun programma d'intervento specifico. Tuttavia, nel primo studio nel quale si è analizzata l'esperienza soggettiva di solitudine, gli stessi ragazzi con DSA hanno espresso di provare solitudine all'interno del contesto scolastico, soprattutto nei momenti d'intervallo nel quale riferiscono di stare spesso soli, senza essere coinvolti dai coetanei. Nonostante essi provino questo sentimento, la maggior parte dei ragazzi riporta il desiderio di mettere in atto strategie propositive per voler modificare questa condizione, provare meno solitudine e aumentare le proprie interazioni sociali.

Partendo da questi risultati e prendendo in considerazione la fascia di sviluppo dell'adolescenza si è deciso di approfondire l'utilizzo delle nuove tecnologie, entrate a far parte della vita quotidiana delle nuove generazioni e utilizzate in modo massiccio per comunicare.

In particolare, nei ragazzi con DSA, si vuole svolgere un'indagine preliminare per verificare se oltre che per finalità accademiche, le nuove tecnologie vengono utilizzate anche per ampliare la propria rete di amicizia, nuove conoscenze ed essere connessi ai propri amici, dunque con fine propositivo alla vita sociale.

Gli studi che hanno ad oggi indagato questa tematica nei ragazzi con DSA sono tre. Nello specifico le ricerche si sono focalizzate in particolar modo sia sull'aspetto identitario sia su dimensioni socio-relazionali, valutando se le realtà virtuali fossero o meno un luogo sicuro nel quale potersi esporre, un luogo che permettesse la creazione e la costruzione e il consolidamento di nuove relazioni interpersonali sia online sia offline (Holmes & O'Loughlin, 2012; Marshall, Margalit & Higgins, 2006; Sharabi & Margalit, 2011). Come evidenziato nella prima parte di questo elaborato, i dati emersi non sono sempre coerenti. Pertanto si ritiene utile indagare ulteriormente il tema.

6.2 Obiettivi e Ipotesi

Il principale obiettivo di questo studio è quello di indagare l'utilizzo delle chat e dei social network in ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento e valutare quali motivazioni muovono questi ragazzi nel loro utilizzo in un'ottica esplorativa. Sulla base degli studi precedenti si ipotizza che i soggetti presi in considerazione motivino, in modo prevalente, l'utilizzo di chat e social network come strumenti per una maggiore inclusione e appartenenza al gruppo dei pari.

Inoltre si vuole indagare se l'utilizzo di queste nuove forme di comunicazione correli con una maggior qualità dell'amicizia off-line e una minore percezione del sentimento di solitudine.

Quindi si ipotizza che la motivazione all'utilizzo dei social network legata agli aspetti sociali (aiutare gli altri, stare connessi agli altri) sia correlata a

- una maggior qualità positiva dell'amicizia off-line;
- una minore percezione del sentimento di solitudine nei confronti dei pari.

6.3 Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 29 studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento di età compresa tra gli 11 e i 16 anni. Gli studenti sono stati reclutati presso un centro di Ricerca e Apprendimento del Nord Italia (Emilia Romagna).

Procedura

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto attraverso una serie di passaggi successivi all'interno del centro di Ricerca e Apprendimento. Le famiglie avevano firmato il consenso alla raccolta dati al momento della presa in carico presso la struttura. Dunque, si è provveduto a rendere note ai genitori, attraverso una lettera informativa, le finalità della ricerca ribadendo l'anonimato della rilevazione. Gli strumenti sono stati somministrati da membri del gruppo di ricerca da settembre 2016 a febbraio 2017. Tutte le sessioni di somministrazione sono state eseguite durante il regolare orario pomeridiano presso il centro. Non si è registrato nessun rifiuto esplicito da parte di alcun partecipante a compilare i questionari. Lo staff del centro era presente durante la valutazione al fine di aiutare a spiegare il contenuto di alcuni item. Nelle istruzioni antecedenti la somministrazione è stata sottolineata la riservatezza dei dati e l'importanza dell'autonomia nella compilazione.

Strumenti

Qualità delle relazioni amicali - La *Friendship Quality Scale (FQS)* - Bukoswski, Hoza & Bolvin, 1984; versione italiana di Fonzi, Tani & Schneider, 1996) è stato somministrato per valutare la qualità delle relazioni amicali in adolescenti (vedere Studio 2).

Esperienza di solitudine - La *Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescent (LACA)* - Marcoen, Goossens, & Caes, 1987; versione italiana di Melotti, Corsano, Majorano, &

Scarpuzzi, 2006) è stata somministrata con lo scopo di ottenere una valutazione dell'esperienza solitaria in adolescenti (vedere Studio 2).

Motivazioni all'uso di internet - Il Motives for maintaining personal journal blogs (Hollenbaugh, 2011). La scala è stata tradotta in italiano con il metodo giudici indipendenti. È stato somministrato per indagare la motivazione specifica ad utilizzare i social network e le chat in adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Questo strumento presenta 29 item suddivisi in 7 sottoscale che valutano la motivazione ad utilizzare i social network e le chat al fine di aiutare gli altri (*“Per aiutare gli altri”*; *“Per mostrare sostegno agli altri”*) (Alpha di Cronbach = .86), lo stare connessi con gli altri (*“Per comunicare con gli altri”*; *“Per comunicare con più persone contemporaneamente piuttosto che parlare con uno alla volta”*) (Alpha di Cronbach = .67), svago e tempo libero (*“Per occupare il mio tempo”*; *“Perché non ho niente di meglio da fare”*) (Alpha di Cronbach = .84), mettersi in mostra (*“Per attirare l'attenzione”*; *“Per guadagnare fama o popolarità”*) (Alpha di Cronbach = .70), organizzare i propri pensieri (*“Perché mi aiuti ad organizzare i miei pensieri e i sentimenti”*; *“Perché posso leggere ciò che ho scritto in post precedenti”*) (Alpha di Cronbach = .91), per lavoro (*“Per aiutare a trovare un lavoro”*; *“Perché devo farlo per studio e lavoro”*) (Alpha di Cronbach = .44) e ottenere feedback da parte degli altri (*“Per avere feedback da altri che hanno esperienze simili”*; *“Per pubblicare foto, post, video o altri contenuti sgradevoli o imbarazzanti”*) (Alpha di Cronbach = .51). Tutte le sottoscale sono misurate su una scala di tipo Likert a cinque punti (1 = per niente; 5 = del tutto vero). (In appendice è riportato il testo completo dello strumento).

Analisi dei dati

Innanzitutto sono state calcolate le percentuali di utilizzo dei social network e di tempo trascorso con le chat e le percentuali delle motivazioni.

In secondo luogo sono state effettuate le analisi descrittive dei punteggi ottenuti dai ragazzi nelle singole scale dei vari strumenti utilizzati.

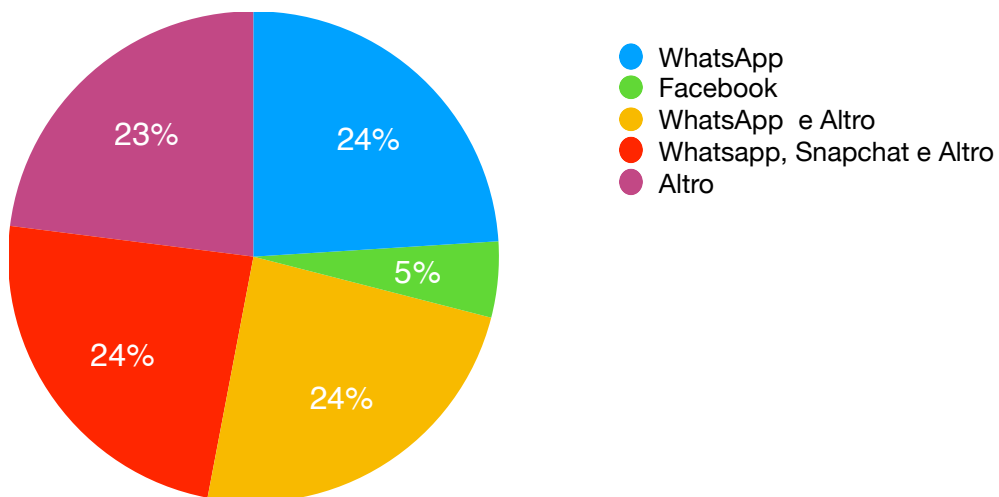
Infine sono state effettuate delle analisi di correlazione di Pearson tra i punteggi ottenuti dai ragazzi nelle diverse sottostalle degli strumenti utilizzati.

6.4 Risultati

Social Network utilizzati

Le percentuali dei Social Network utilizzati sono riportate nel Grafico 1.

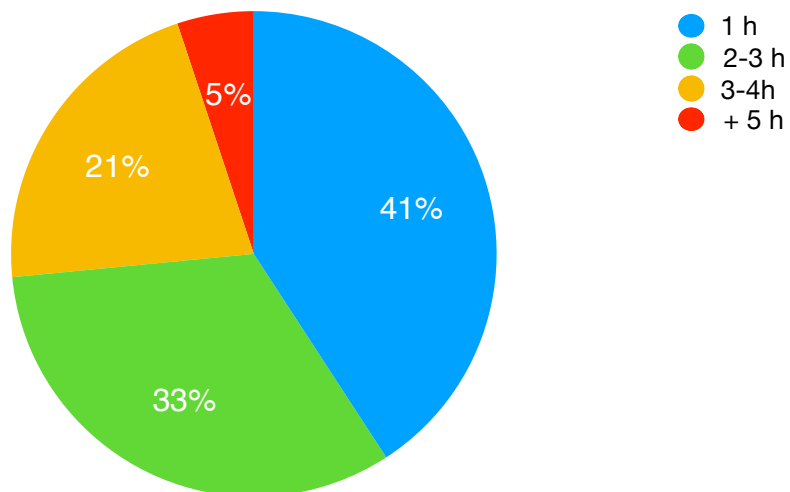
Grafico 1 Social Network utilizzati



Tempo di utilizzo

Le percentuali del tempo di utilizzo dei Social Network sono riportate nel Grafico 2.

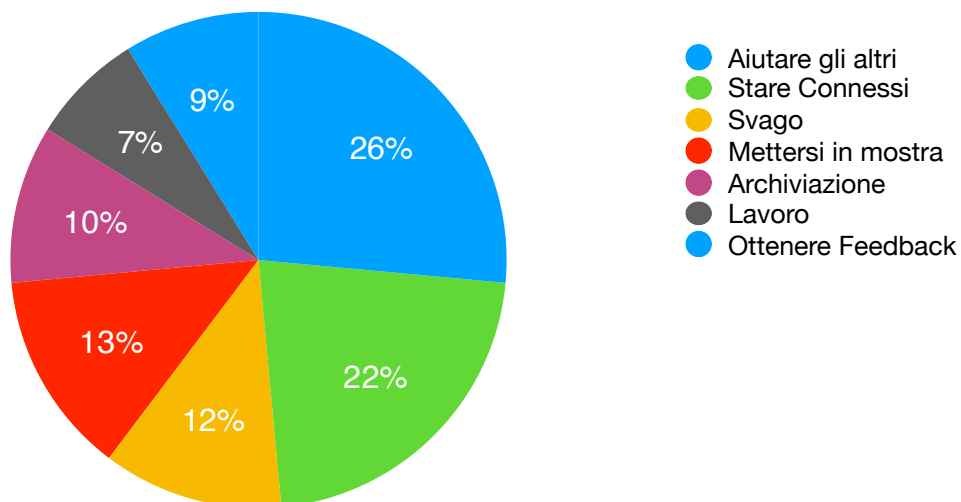
Grafico 2 Tempo di utilizzo



Le motivazioni all'uso dei Social Network

Le percentuali della motivazione all'utilizzo dei Social Network sono riportate nel Grafico 3.

Grafico 3 Motivazione all'utilizzo dei Social



Analisi descrittive

Le medie e le deviazioni standard dei punteggi dei soggetti nelle diverse prove proposte sono riportate in Tabella 2.

Tabella 2 Analisi Descrittive

Dimensioni	N	Media	DS
FQS_POSITIVE	29	71.09	9.588
FQS_NEGATIVE	29	9.47	3.036
LACA_APOS	29	32.12	8.078
LACA_ANEG	29	29.68	7.548
LACA_LPEER	29	22.54	8.268
LACA_LPART	29	29.12	6.903
MFMPJB_aiutareglialtri	29	17.72	6.330
MFMPJB_stareconnessi	29	15.14	5.229
MFMPJB_svago	29	8.17	3.827
MFMPJB_mettersiinmostra	29	9.31	4.260
MFMPJB_archiviazione	29	7.17	4.209
MFMPJB_lavoro	29	5.14	2.263
MFMPJB_ottenerefeedback	29	5.55	2.680

Analisi Correlazionali

Le correlazioni tra le varie dimensioni sono riportate in Tabella 3.

Tabella 3 Correlazioni tra le variabili

Dimensioni	FQS_POSITIVE	FQS_NEGATIVE	LACA_APOS	LACA_ANEG	LACA_LPEER	LACA_LPART	MFMPJB_aiutaregli altri	MFMPJB_starecon nessi	MFMPJB_svago	MFMPJB_mettersi in mostra	MFMPJB_archiviazi one	MFMPJB_lavoro	MFMPJB_ottener feedback
FQS_POSITIVE	-												
FQS_NEGATIVE	-.200	-											
LACA_APOS	-.034	.063	-										
LACA_ANEG	-.011	-.210	.242	-									
LACA_LPEER	-.149	.031	.532**	.360**	-								
LACA_LPART	-.007	.125	-.077	.044	.052	-							
MFMPJB_aiutaregli altri	.258	-.384*	-.008	.004	.217	-.076	-						
MFMPJB_starecon nessi	.044	-.147	.012	.018	.298	.034	-.664**	-					
MFMPJB_svago	-.214	.107	.427*	.044	.338	.267	.099	.456*	-				
MFMPJB_mettersi in mostra	.042	-.122	.391*	.132	.415*	.129	.489**	.465*	.465*	-			
MFMPJB_archiviazi one	.051	-.046	.272	-.040	.352	.105	.639**	.523*	.526**	.479**	-		
MFMPJB_lavoro	.213	.063	-.088	-.039	.021	.317	.190	.297	-.094	.188	-.100	-	
MFMPJB_ottener feedback	-.155	-.045	.177	.114	.318	.271	.451*	.601**	.474**	.459**	.368*	.181	-

L'analisi delle correlazioni di Pearson (Tabella 3) mostra:

- una relazione positiva tra la motivazione all'utilizzo di chat e Social Network per "Svago" e l'attitudine positiva nei confronti della solitudine (A-POS) ($p < 0.05$);
- una relazione positiva tra la motivazione per "Mettersi in mostra" e l'attitudine positiva nei confronti della solitudine (A-POS) e il sentimento di solitudine nei confronti dei pari (L-PEER) ($p < 0.05$);
- una relazione negativa tra la motivazione all'utilizzo di chat e Social Network per "Aiutare gli altri" e una qualità negativa delle relazioni amicali off-line (FQS-NEGATIVE) ($p \leq 0.05$).

6.5 Discussione

L'obiettivo principale di questo studio era quello di indagare l'utilizzo delle chat e dei Social Network da parte di adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento valutando, in un'ottica esplorativa, quali motivazioni muovono tali soggetti nel loro utilizzo.

I primi dati raccolti per quanto riguarda le chat e Social Network maggiormente utilizzati hanno messo in luce che tutti i soggetti utilizzano in modo diffuso tutte le applicazioni attualmente presenti nel panorama tecnologico con prevalenza di Facebook, WhatsApp e Snapchat. Ha stupito, invece, il dato relativo al tempo di utilizzo; in un'epoca in cui gli adulti frequentemente lamentano il tempo passato dai giovani con in mano i nuovi strumenti tecnologici, i ragazzi a cui sono stati somministrati i questionari riportano di non utilizzare queste applicazioni per più di un'ora al giorno. Questo non esclude però che i ragazzi non utilizzino, per tempi maggiori, altri apparecchi tecnologici quali per esempio console per giocare e computer e tablet per motivi accademici. Entrando più nel vivo della ricerca, risulta interessante, invece, il dato che riguarda la motivazione all'utilizzo di queste applicazioni. Le principali motivazioni riportate dai partecipanti alla ricerca riguardano la sfera sociale: essi, infatti, riportano di utilizzare le nuove tecnologie principalmente per aiutare gli altri, per stare connessi con i propri pari e come mezzo per mettersi in mostra; secondariamente riportano di utilizzarle per trascorrere il proprio tempo libero ("Svago") e per ricevere approvazioni dal mondo esterno ("Ottenere Feedback"). I dati sono in linea con quanto riportato in letteratura sull'importanza che gli adolescenti danno alle loro relazioni interpersonali, al bisogno di appartenenza al gruppo dei pari e in generale al supporto sociale; inoltre risultano coerenti anche rispetto ai dati raccolti nello Studio 1, nel quale l'esperienza di solitudine è emersa essere legata principalmente all'assenza di relazioni interpersonali e al bisogno di colmare questo sentimento utilizzando strategie che permettano di aumentare le opportunità sociali.

Si può dunque pensare che questi nuovi strumenti tecnologici, per questa specifica popolazione di adolescenti, siano qualcosa di positivo e che oltre ad essere utilizzati per trascorrere il proprio

tempo libero e come ausilio in ambito accademico, vengano anche impiegati con lo scopo preciso di costruire on-line nuove relazioni interpersonali o consolidare quelle già esistenti riducendo in questo modo le difficoltà incontrate nella gestione delle relazioni off-line.

In secondo luogo, si è voluto indagare in modo più specifico, attraverso un'analisi di correlazione, quali relazioni intercorrono tra la motivazione all'utilizzo delle chat e dei Social Network da parte di adolescenti con DSA e sia l'esperienza di solitudine, sia la qualità delle relazioni amicali off-line.

Per quanto riguarda la relazione tra la motivazione all'utilizzo dei Social Network e l'esperienza solitaria, sono emerse due correlazioni significative. La prima significatività viene rilevata tra la motivazione all'utilizzo dei Social Network per "Svago" e l'attitudine positiva alla solitudine. Ciò può significare che la tecnologia è un mezzo che sicuramente viene utilizzato dagli adolescenti con DSA non solamente come strumento per compensare le difficoltà sociali rilevate, ma anche come momento nella giornata per prendersi degli spazi nel quale stare da soli. Proprio come rilevato nelle interviste somministrate nello Studio 1, l'esperienza di solitudine, dunque, non sempre risulta essere un'esperienza negativa, ma può essere anche positiva, dando spazio alla persona di poter stare da sola e in questo caso senza essere totalmente isolata dal mondo, ma sempre in connessione con gli altri attraverso le nuove tecnologie. Tuttavia, questo dato potrebbe anche essere interpretato diversamente: in particolare si potrebbe ipotizzare che ragazzi che mostrano un'attitudine positiva nei confronti della solitudine vivano questa forma di isolamento volontario come un rifugio dalle difficoltà nelle relazioni con gli altri (Teppers, Klimstra, van Damme, Luyckx, Vanhalst, & Gossens, 2013). In questo senso in tali momenti può essere plausibile che questi ragazzi ricerchino nell'utilizzo di internet un momento di svago personale, che consenta loro di prendere le distanze dalla loro condizione di malessere relazionale. Questa seconda interpretazione, centrata su un significato più negativo dell'affinità verso la solitudine, è confermata dalla correlazione positiva individuata tra la motivazione all'utilizzo dei Social Network per "Mettersi in mostra" sia con

l'attitudine positiva a stare soli, da un lato, sia con il sentimento di solitudine nei confronti dei pari. dall'altro. In effetti, una condizione di malessere sociale in cui ci si rifugia nella solitudine può essere affrontata cercando di mettersi in mostra con i propri pari, e questo risulta più facile attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. D'altra parte, coloro che utilizzano chat e social network per mettersi in mostra risultano provare sentimento di solitudine nei confronti dei pari.

Ciò risulta essere perfettamente in linea con le strategie che si possono mettere in atto nel momento in cui non ci si trova in una condizione di pieno benessere. Quei ragazzi che dimostrano una sofferenza nella sfera sociale, manifestando sentimenti solitudine verso i pari, utilizzano i Social Network come mezzo per dimostrare la loro presenza, e questo è un comportamento adattivo in linea con l'età e le nuove generazioni, che impiegano sia questi strumenti come principale mezzo di comunicazione, sia per mantenere lo status di "essere sempre connessi".

In conclusione, si può quindi ipotizzare che in alcuni casi l'affinità per la solitudine possa essere vista positivamente, ma in altri casi negativamente.

Infine, risulta esserci una correlazione negativa tra la motivazione all'utilizzo dei Social Network per "Aiutare gli altri" e la qualità negativa delle relazioni amicali off-line. Dunque gli adolescenti con DSA, che vivono meno conflitti nelle relazioni amicali off-line tendono ad utilizzare le chat e i social network anche con intenzioni prosociali. Questo dato ci suggerisce che a differenza dei ragazzi con DSA che si percepiscono in una condizione di malessere relazionale e che utilizzano le chat prevalentemente con motivazioni personali (per svago o per mettersi in mostra), coloro che non si trovano in tale condizione (non evidenziano per esempio una qualità negativa dell'amicizia), impiegano chat e social network nell'ottica non di soddisfare un bisogno personale, ma necessità altrui (aiutare gli altri).

Conclusioni

La tesi presentata in questa sede ha preso in esame l'esperienza di solitudine e alcuni correlati socio emotivi indagandoli in adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Il principale punto di partenza è consistito nel constatare che all'interno della letteratura presente sui ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento, sono ancora pochi gli studi che hanno preso in esame il tema della solitudine. Questi hanno sottolineato come i ragazzi con DSA provino sentimenti di solitudine più intensi e si percepiscano più soli rispetto ai coetanei senza difficoltà di apprendimento. La condizione di solitudine sembra accentuarsi in alcune fasi evolutive, in particolare dalla scuola primaria alla scuola secondaria. Questo dato è apparso particolarmente significativo, poiché durante la pre-adolescenza e l'adolescenza il confronto con i pari e le relazioni con essi diventano più salienti. E' in questo periodo che il gruppo dei coetanei costituisce un importante punto di riferimento e la mancanza di adeguate relazioni può mettere seriamente a rischio il benessere sociale e l'adattamento psicologico dell'individuo con DSA. Tuttavia, tenendo conto della salienza della tematica durante l'adolescenza (Corsano & Musetti, 2012; Goossens, 2006), pochi studi tra quelli esaminati hanno preso in considerazione in modo specifico questa fascia di età. La maggior parte ha riguardato il periodo della fanciullezza e pre-adolescenza.

Alla luce di queste considerazioni devono essere letti gli obiettivi di ricerca dello Studio 1 e dello Studio 2 presentati in questa sede: l'esperienza soggettiva di solitudine in fanciulli e adolescenti all'interno del contesto italiano e un confronto per quanto riguarda l'esperienza di solitudine, qualità delle relazioni amicali, autostima e segretezza in ragazzi con e senza DSA tenendo anche in considerazione la variabile intervento. In entrambi i casi i risultati di ricerca sono stati in parte innovativi.

Nello Studio 1 è stato possibile indagare ed esplorare che cosa significa solitudine in fanciulli e adolescenti italiani con Disturbi Specifici di Apprendimento. In particolare è emerso che la maggior

parte prova senso di solitudine prevalentemente nel contesto scuola, legandolo sia al momento dell'intervallo, sia ai momenti di apprendimento. Non tutti i soggetti però esprimono negatività nei confronti della solitudine; essa infatti risulta essere anche un momento ricercato dagli stessi soggetti in quanto permette di riflettere su sé stessi, sui propri cambiamenti e sulle proprie esperienze.

A fronte di quanto emerso, si è proceduto analizzando più a fondo l'esperienza di solitudine e di alcuni correlati socio emotivi confrontando diversi gruppi di adolescenti: adolescenti con DSA che seguivano un programma d'intervento e non, adolescenti con Bisogni Educativi Speciali che seguivano il medesimo programma d'intervento e adolescenti a sviluppo tipico. Innovativi e interessanti i dati raccolti nei quali si evince che il programma d'intervento multidimensionale a cui aderiscono i gruppi di adolescenti con DSA e BES risulta essere una variabile importante sia rispetto all'esperienza di solitudine, sia rispetto ai correlati socio emotivi presi in considerazione (qualità delle relazioni amicali, autostima e segretezza). Contrariamente a quanto riportato fino ad oggi in letteratura, i ragazzi con DSA e BES che sono inseriti all'interno di un contesto protetto extra-scolastico, riportano in generale un benessere maggiore rispetto ai propri coetanei che si trovano ad affrontare le sfide della crescita in modo autonomo. Permane, invece, la disparità a livello di performance scolastica, nel quale gli studenti con DSA, trattati e non, si percepiscono meno competenti e abili dei propri compagni, nonostante le misure dispensati e compensative a cui hanno diritto. Da qui sorgono alcuni interrogativi che varrebbe la pena di essere approfonditi: il ruolo della variabile intervento, anche a livello di intervento precoce, oppure il ruolo della variabile diagnosi (differenza per esempio tra DSA e difficoltà scolastiche che rientrano all'interno dei BES).

Infine il presente elaborato si connota come innovativo con la tematica indagata nello Studio 3, nel quale si è voluto procedere con un'analisi preliminare dell'utilizzo delle nuove tecnologie in adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Nessuno studio in Italia, al momento si è occupato di indagare quest'area in questi soggetti. Al momento tutte le indagini si sono focalizzate nell'area dell'apprendimento e le nuove tecnologie e non sulla sfera socio emotiva.

Coerentemente a quanto emerso nello Studio 1 e nello Studio 2 e cioè che gli studenti con DSA provano esperienza di solitudine, ma comunque a livelli minori rispetto ai propri coetanei a sviluppo tipico, essi utilizzano chat e Social Network per rimanere connessi agli altri, aiutarli, provando a creare una rete sociale. Si ipotizza dunque che essi risultino essere uno strumento positivo, nonostante l'enorme dibattito creato in letteratura sull'utilizzo di questi strumenti non considerati sempre appropriati per queste nuove generazioni.

Trattandosi di uno studio preliminare si auspicano nuove ricerche in questo settore utili per approfondire in modo più specifico l'impatto psicosociale che hanno le nuove tecnologie sugli adolescenti con DSA che ne fanno utilizzo; l'ambito relazionale, che in questa fascia d'età risulta saliente per lo sviluppo dell'individuo, deve rimanere, al pari di quello accademico oggetto di ricerche e continua indagine.

Sebbene i dati emersi siano interessanti, la ricerca non è esente da alcuni limiti. Innanzitutto sono stati utilizzati strumenti di tipo self-report, scelta dettata dalla volontà di cogliere l'esperienza soggettiva dei partecipanti; altro limite riscontrato riguarda la costituzione dei gruppi. Infatti, trattandosi comunque di un campione clinico, non è stato possibile bilanciarli per quanto concerne la variabile età. Studi futuri potrebbero proseguire nella direzione della ricerca elaborata, tenendo maggiormente in considerazione l'età dei partecipanti, e valutando questa variabile.

Nonostante i limiti, il lavoro svolto si aggiunge alla letteratura già presente sul tema apportando nuovi dati che aumentano le conoscenze sulla condizione socio-relazionale dei ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento. In particolare è emersa l'importanza della variabile "trattamento", in quanto i ragazzi con DSA e BES che seguono un percorso extra-scolastico, che non si focalizza solo sul recupero e il potenziamento delle abilità accademiche, ma anche sulla sfera socio-relazionale, risultano percepirsi in condizione di benessere maggiore (qualità delle relazioni amicali, autostima, esperienza di solitudine e segretezza), rispetto ai propri coetanei che affrontano le sfide quotidiane senza un supporto specifico, ma semplicemente attraverso le proprie conoscenze e risorse.

Anche l'aspetto del trattamento, mirato non solo al potenziamento delle abilità accademiche ma anche alla sfera sociale, dunque potrebbe essere una variabile importante da approfondire in studi futuri.

Bibliografia

- Abbott, C. (1998). Making connections: Young people and the Internet. *Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia*, 84-105.
- Akers, J. F., Jones, R. M., & Coyl, D. D. (1998). Adolescent friendship pairs: Similarities in identity status development, behaviors, attitudes, and intentions. *Journal Of Adolescent Research*, 13(2), 178e201.
- Alasker, F.D., & Olweus, D. (1992). Stability of self-evolutions in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123-145.
- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*, 193-223.
- Allan, G. (1998). Friendship, sociology and social structure. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(5), 685-702.
- Al-Yagon, M. (2014). Child-mother and child-father attachment security: Links to internalizing adjustment among children with Learning Disabilities. *Child Psychiatry Human Development*, 45, 119-131.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with Learning Disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Educations*, 38 (2), 111-123.
- Anderson, T., & Magnusson, D. (1990). Biological maturation and development of drinking habits and alcohol abuse among young males: A prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 33-41.
- Anderson-Inman, L. (2009). Supported eText: Literacy scaffolding for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), 1-7.

- Anderson-Inman, L., & Homey, M. A. (2007). Supported eText: Assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly, 42*(1), 153-160.
- Andrasik, F., & Matson, J. L. (1985). Social skills training for the mentally retarded. *Handbook of social skills training and research, 418-454.*
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- APA, American Psychiatric Association (2013). DSM-5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. Arlington, VA.
- Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the ‘resistance accommodation’ model. *British Journal of Special Education, 36*, 95-102.
- 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.
- Asher, S.R., & Hymel, S. (1981). Children’s social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. Wine e M. Smye (a cura di) *Social Competence* (pp. 125-127). New York: Guilford.
- Asher, S.R., Hymel, S., & Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456–1464.
- Asher, S. R., Parkhurst, J.T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher e J. D. Coie (a cura di), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2003) *Liquid Love*. Cambridge: Polity Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.

- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with Learning Disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 298-305.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Blyth, D.A., Hill, J.P., & Smyth, C.K. (1981). The influence of older adolescents on younger adolescents: Do grade-level arrangements make a difference in behaviors, attitudes, and experiences? *Journal of Early Adolescence*, 1, 85-110.
- Boneva, B. S., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., & Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. *Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology*, 201-218.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: 'working models' and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris e J. T. Guthrie (a cura di), *Promoting academic competence and literacy in school* (477–500). San Diego: Academic Press.
- Bosma, H.A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 91-121). Newbury Park, CA: Sage.
- Bradford, B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171e196). Harvard: Harvard University Press.
- Bracken, B. A. (2003). *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Edizioni Erickson.

- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M., van Aken, M.A.G., & Heselager, G.J.T. (2004). Perceived support in sibling relationship and adolescent adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1385-1396.
- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Brooks-Gunn, J., & Paikoff, R. (1997). Sexuality and developmental transitions during adolescence. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risk and developmental transition during adolescence* (pp. 190-219). Cambridge University Press.
- Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationship with peers. In R. M. Lerner, & Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) (pp. 363-394). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B., Dolcini, M. M., & Leventhal, A. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: Implications for health-related behavior. In J. Schulenberg, J.L. Maggs & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risk and developmental transitions during adolescence*(pp. 161-189). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Buchholtz, E. (1997). *The call of solitude*. New York: Simon & Schuster.
- Burk, W.J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 156-164.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse education today*, 11(6), 461-466.
- Campbell, R. (2006). Teenage Girls and Cellular Phones: Discourses of Independence, Safety and Rebellion. *Journal of Youth Studies*, 9(2):195-212.
- 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.

- Carver, K., Joyner, K., & Udry, J.R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationship. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research and practical implications* (pp. 23-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cassidy, J., & Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Cermak, S. A., & Aberson, J. R. (2008). Social skills in children with Learning Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health, 13*(4), 1-24.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior, 10*, 575-583.
- Coleman, L., & Coleman, J., (2002). The measurement of puberty: A review. *Journal of Adolescence, 25*, 535-550.
- Coleman, J.M., McHam, L.A., & Minnett, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 671-677.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Inter- personal adaptation to individual change. *Personal Relationships, 4*(1), 1e14.
- Collins, W.A., Gleason, T., & Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationship: Development during adolescence. In J. E. Grusec e L. Steinberg (a cura di), *Handbook of adolescent psychology* (331-361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Consalvo, M. (2009). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Consensus Conference. (2011). *Disturbi Specifici dell' Apprendimento*. Roma, 2011.

- Cornoldi, C., & Tressoldi, P.E. (2007). Definizione, criteri e classificazioni. In Cornoldi, C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 9-52). Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., & Vio, C. (2010), Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: Un efficiente metodo di studio. *Dislessia*, 7 (1), 77-87.
- Corsano, P. (1999). *Bambini che amano stare da soli*. Milano: Mc Graw Hill Italia.
- Corsano, P., & Cigala, A. (2004). *So-stare in solitudine*. Milano: Mc Graw Hill Italia.
- Corsano, P., & Musetti, A. (2012). *Dalla solitudine all'autodeterminazione. Processi di separazione e individuazione in adolescenza*. Milano: Cortina.
- Corsano, P., Musetti, A., Caricati, L., & Magnani, B. (2017). Keeping secrets from friends: Exploring the effects of friendship quality, loneliness and self-esteem on secrecy. *Journal of Adolescence*, 58, 24-32.
- Cuihua, S., & Williams, D. (2011). Unpacking time online: Connecting internet and massively multiplayer online game use with psychosocial well-being. *Communication Research*, 38(1), 123e149.
- Cummings, H. M., & Vandewater, E. A. (2007). Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 684e689.
- Dasen, P.R. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29, 17-49.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2, 227–268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, MA: University of Rochester Press.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.

- Deshler, D.D., & Schumaker, J.B. (1983). Social skill of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 15-23.
- De Grove, F. (2014). Youth, friendship, and gaming: A network perspective. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 17(9), 603e608.
- Domahidi, E., Scharkow, M., & Quandt, T. (2012). Real friends and virtual life? Computer games as foci of activity for social community building. *Communication and community*, 149-169.
- Dorn, L. D., Dahl, R. E., Williamson, D. E., Birmaher, B., Axelson, D., Perel, J., Stull, S. D., & Ryan, N. D. (2003). Developmental markers in adolescence: Implications for studies of pubertal processes. *Journal of youth and adolescence*, 32(5), 315-324.
- Eboli, G., & Corsano, P. (2017). La solitudine in bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento: una rassegna della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 21(1), 25-50.
- Eccles J.S., & Roeser, R.W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Malden, MA: Blackwell.
- Edyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 146-152.
- Eklund, L. (2015). Playing video games together with others: Differences in gaming with family, friends and strangers. *Journal Of Gaming And Virtual Worlds*, 7(3), 259e277.
- Eklund, L., & Roman, S. (2017). Do adolescent gamers make friends offline? Identity and friendship formation in school. *Computers in Human Behavior*, 73, 284-289.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with Learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-140.

- Epstein, N.B., Baldwin, L., & Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*, 111–180.
- Estell, D.B., Jones, M. H., Pearl, R., van Aker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 5-14.
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2005). Identity processes in adulthood: Diverging domains. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 5*, 1-20.
- Firth, N., Frydenberg, E., & Bond, L. (2012). An evaluation of Success and Dyslexia a multicomponent school-based coping program for primary school students with learning disabilities: is it feasible? *Australian Journal of Learning Difficulties, 17*(2), 147–162.
- Fletcher, A., Darling, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology, 31*(2), 300-310.
- Fonzi, A., Tani, F., & Schneider, B. (1996). The adaptation and validation of the Friendship Quality Scale of Bukowski, Hoza, and Brown with an Italian population. *Giornale Italiano di Psicologia, 23*, 107-122.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of learning disabilities, 40*(3), 210-225.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one, 9*(2), e89900.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with Learning Disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.

- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* .
Cambridge: Polity Press.
- Goldston, D.B., Walsh, A., Arnold, E.M., Reboussin, B., Daniel, S.S., Erkanli, A., Nutter, D.,
Hickman, E., Palmes, G., Snider, E., & Wood, F.B. (2007). Reading problems, Psychiatric
disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American
Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1, 25-32.
- Goodreau, S. M., Kitts, J. A., & Morris, M. (2009). Birds of a feather, or friend of a friend? Using
exponential random graph models to investigate adolescent social networks. *Demography*,
46(1), 103e125.
- Gottlieb, N. H., & Green, L. W. (1984). Life events, social network, life-style, and health: An
analysis of the 1979 national survey of personal health practices and consequences. *Health
Education Quarterly*, 11, 91-105.
- Goossens, L. (2006). Affect, emotion, and loneliness in adolescence. In S. Jackson e L. Goossens (a
cura di), *Handbook of adolescent development* (pp. 135-153). New York, NY: Psychology
Press.
- Greenham, S.L. (1999). Learning Disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child
Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1990). *Social skill rating system manual*. Circle Pines, MN:
American Guidance Service.
- Guzzetti, B. J. (2006). Cybergirls: Negotiating social identities on cybersites. *E-Learning and
Digital Media*, 3(2), 158-169.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent
Development*, 60, 3e22.
- Hayward, C. (Ed.). (2003). *Gender differences at puberty*. Cambridge University Press.

- Haywood, C. & Mac an Ghail, M. (1996). *Men and Masculinities: Theory, Research and Social Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Harter, S. (1982). Developmental perspective on the self- system. In E.M. Heatherington e P.H. Mussen (a cura di), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hellström, C., Nilsson, K. W., Leppert, J., & Åslund, C. (2012). Influences of motives to play and time spent gaming on the negative consequences of adolescent online computer gaming. *Computers In Human Behavior*, 28(4), 1379e1387.
- Hollenbaugh, E. E. (2011). Motives for maintaining personal journal blogs. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 13-20.
- Holmes, K. M., & O'loughlin, N. (2014). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 1-5.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 199-212.
- Horn, W.F., O' Donnell, J.P., & Vitulano, L.A. (1983). Long-term follow-up studies of learning disabled persons. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 542-555.
- Hum, N. J., Chamberlin, P. E., Hambright, B. L., Portwood, A. C., Schat, A. C., & Bevan, J. L. (2011). A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1828-1833.

- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescent with Learning Disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Edizioni Erickson.
- Idan, O., & Margalit, M., (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with Learning Disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 136-152.
- Ingesson, S. G. (2011). Growing up with dyslexia. *School Psychology International*, 28(5), 574–591.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European journal of social psychology*, 31(2), 177-192.
- Juul, J. (2010). *A casual revolution: Reinventing video games and their players*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kallio, K. P., Mäyrä, F., & Kaipainen, K. (2011). At least nine ways to play: Approaching gamer mentalities. *Games And Culture*, 6(4), 327e353.
- Katz, J., & Aspden, P. (1997). A nation of strangers? *Communications of the ACM*, 40(12), 81-86.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through

computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 35-249 .

Knafo, A., & Schwartz, S.H. (2002). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439-458.

Kolo, C., & Baur, T. (2004). Living a virtual life: Social dynamics of online gaming. *Game Studies*, 4(1), 20.

Kowert, R., Domahidi, E., & Quandt, T. (2014). The relationship between online video game involvement and gaming-related friendships among emotionally sensitive individuals. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 17(7), 447e453.

Kowert, R., & Oldmeadow, J. A. (2015). Playing for social comfort: Online video game play as a social accommodator for the insecurely attached. *Computers In Human Behavior*, 53, 556-566.

Kraut, R. E., & Attewell, P. (1997). Media use and organizational knowledge: Electronic mail in glabal corporation. In S. Kiesler (Ed.), *Research milestone on the information highway*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031

Kraut, R., Mukhopadhyay, T., Szczypula, J., Kiesler, S., & Scherlis, B. (1999). Information and communication: Alternative uses of the Internet in households. *Information Systems Research Special Issue*, 10(4), 287-303.

Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. Psychology Press.

Lackaye, T., Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with Learning Disabilities and their Non-Learning Disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 6(2), 1-20.

- Ladd, G.W., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, *36*(6), 1269-1282.
- Lane, K.L., Carter, E.W., Pierson, M.R., & Glaeser, B.C. (2006). Academic, social and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*, 108-117.
- Larsen, J., Urry, J. & Axhausen, K. (2006). *Mobilities, Networks, Geographies*. Hampshire: Ashgate.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(2), 218-226.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2007). Teens, privacy and online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace.
- Lenhart, A., Jones, S., & Macgill, A. R. (2008). *Adults and video games*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K., & Hakkarainen, K. (2017). Adolescents' Social networks: Exploring different patterns of socio-digital participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(3), 255-274.
- Lo, S. K., Wang, C. C., & Fang, W. (2005). Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players. *Cyberpsychology & Behavior*, *8*(1), 15e20.
- Maccini, P., Gagnon, J. C , & Hughes, C. A. (2002). Technology- based practices for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *25*, 247-261.

- Maczewski, M. (2002, April). Exploring identities through the Internet: Youth experiences online. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 31, No. 2, pp. 111-129). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (2008). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M., & Corsano, P. (2015). Loneliness, emotional autonomy and motivation for solitary behavior during adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3436-3447.
- Majorano, M., Tagliazucchi, S., Corsano, P. (2015). *Sentimento di solitudine, relazioni interpersonali, autostima e autonomia emotiva in adolescenti con disturbo specifico di apprendimento*. Presentazione al XXVIII Congresso Nazionale AIP, Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Parma, 24-26 settembre 2015.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of Relationship with Parents and Emotional Autonomy as Predictors of Self Concept and Loneliness in Adolescents with Learning Disabilities: The Moderating Role of the Relationship with Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 690-700.
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contribution of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577.
- Margalit, M. (1985). Perceptions of parents' behavior, familial satisfaction, and sense of coherence in hyperactive children. *Journal of School Psychology*, 23, 355-364.
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with learning disabilities. *Behaviour Change*, 8, 167-173.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 173-180.

- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (1994). Learning Disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 297-310.
- Marin, A., & Wellman, B. (2011). Social network analysis: An introduction. In J. Scott, & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 11e25). London: SAGE.
- Marsh, H. W. (1990). *SDQ II. Manual & research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Martínez, R.S. (2006). Social support inclusive middle school: Perceptions of youth with Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197-209.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213.
- McConaughy, S.H. (1986). Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 12-16. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 101-106.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 451-458.
- McKenna, K., & Bargh, J. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality & Social Psychology Review*, 4(1), 57-75.
- McRobbie (2000) *Feminism and Youth Culture* (2nd Ed.). Hampshire: Macmillan.

- Melotti, G., Corsano, P., Majorano, M., & Scarpuzzi, P. (2006). An Italian application of the Louvain Loneliness scale for Children and Adolescents (LLCA). *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 13(3), 237-255.
- Mitchem, K. J., & Richards, A. (2003). *Students with learning disabilities*. In F. Obiakor, C. Utley e A. Rotatori (a cura di), *Advances in special education: Effective education for learners with exceptionalities* (pp. 99-117). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436.
- Mullins, L.C., Johnson, D.P., & Andersson, L. (1987). Loneliness of the elderly: The impact of family and friends. In M. Hojat e R. Crandall (a cura di), *Loneliness: Theory, research and applications* (pp. 225-238). London: Sage Publications.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2006). Examining the importance of social relationships and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39, 220-233.
- Musetti, A., Corsano, P., Majorano, M., & Mancini, T. (2012). Identity processes and experience of being alone during late adolescence. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 1(8), 44-65.
- Nie, N., & Hillygus, D. S. (2002). The Impact of Internet Use on Sociability: Time Diary Findings. *IT & Society*, 1(1), 1-20.
- Noack, P., Kerr, M., & Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 713-717.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.

- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), (1992). *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati*, 10^a revisione. Milano: Masson.
- OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trento: Erickson.
- Otte, E., & Rousseau, R. (2002). Social network analysis: A powerful strategy, also for the information sciences. *Journal Of Information Science*, 28(6), 441e453.
- Paikoff, R.L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationship change during puberty?. *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palmonari, A. (1993) *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Parker, D. R., & Banerjee, M. (2007). Leveling the digital playing field: Assessing the learning technology needs of college-bound students with LD and/or ADHD. *Assessment for Intervention*, 33(1), 5-14.
- Pasquier, D., Buzzi, C., D'Haenens, L., & Sjöberg, U. (1998). Family lifestyles and media use patterns: An analysis of domestic media among Flemish, French, Italian and Swedish children and teenagers. *European Journal Of Communication*, 13(4), 503e519.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (1997). *The Loneliness Interview Protocol*. Unpublished instrument. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classroom: Self-Perceptions, coping strategies and preferred interventions. *Learning Disabilities Research Practice*, 15(1), 22-33.
- Peirce, R. S., Frone, M. R., Russell, M., Cooper, M. L., & Mudar, P. (2000). A Longitudinal Model of Social Contact, Social Support, Depression, and Alcohol Use. *Health Psychology*, 19(1), 28-38.
- Peleg, O. (2009). Text anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20.

- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance Counselling*, 39, 161-177.
- Penge, R. (2010). I disturbi specifici di apprendimento. In Vicari, S., & Caselli, M. C., *Neuropsicologia dello sviluppo* (pp.149-160). Bologna: Il Mulino.
- Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L.A. Peplau e D. Perlman (a cura di), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley.
- Phil, R.O., & McLarnon, L.D. (1984). Learning Disabled Children as Adolescent. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 96-100.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136(6), 741-752.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.
- Raskind, M. H., Margalit, M., & Higgins, E. L. (2006). "My LD": children's voices on the internet. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 253-268.
- Re, A.M., Ghisi, M., Guazzo, E., Boz, F., & Mammarella, I.C. (2014). Difficoltà psicologiche negli studenti universitari con dislessia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 279-290.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-223.
- Renick, M.J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self- perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero.

- Robinson, J., & Godbey, G. (1999). *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*. (2nd ed.). University Park, PA: Penn State University Press.
- Rogol, A.D., Roemmich, J.N., & Clark, P.A. (2002). Growth at puberty. *Journal of Adolescent Health, 31*, 192-200.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. London: Department of Children, Schools and Families.
- Rotenberg, K.J., & Hymel, S. (1999) (a cura di). *Loneliness in Childhood and Adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schneider, B.H. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. London: Arnold.
- Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M., & van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 71-94.
- Seidel, J., & Vaughn, S. (1991). Social alienation and the learning disabled school dropout. *Learning Disabilities Research Practice, 6*, 152-157.
- Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of learning disabilities, 44*(3), 215-227.
- Shklovski, Ğ., Kiesler, S., & Kraut, R. (2003). The internet and social interaction: A-Meta-analysis and critique of studies, 1995–2003. Ğnternet'ten 25 Mayıs 2005'te elde edilmiĖtir.
- Shklovski, I., Kiesler, S., & Kraut, R. (2006). The Internet and social interaction: A meta-analysis and critique of studies, 1995-2003. In R. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones, and the Internet: The social impact of information technology* (pp. 210-218). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 478-482.

- Simmons, R.G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Sobornie, E.J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Spencer, L. & Pahl, R. (2006). *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sproull, L., & Faraj, S. (1995). Public access to the Internet Atheism, sex, and databases: The net as a social technology. In B. Kahin, & Keller, J. (Ed.) (pp. 62-81). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1991). *Connections: New ways of working in the networked organization*: MIT Press.
- Steinberg, L. (1998). *Adolescence* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steinkuehler, C. A., & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as "Third places." *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 885-909.
- Stella, G., Franceschi, S., & Savelli, E. (2009). Disturbi associati nella dislessia evolutiva. *Uno studio preliminare. Dislessia*, 6(1), 31-48.
- Stella, G., & Grandi, L. (2011). *Come leggere la Dislessia e i DSA*. Giunti Scuola: Firenze.
- Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Disabilities*, 23(1), 7-32.
- Sublette VA, Mullan B. (2012) Consequences of play: a systematic review of the effects of online gaming. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 10:3–23.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 18(1), 119-146.

- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10(2) 123e144.
- Susman, E.J., Dorn, L.D., & Scheiefelbein, V.L. (2003). Negative affect and hormone levels in young adolescents: Concurrent and predictive perspectives. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 167-190.
- Swanson, H. L., & Malone, S., (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with ld a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Taylor, T. L. (2009). *Play between worlds: Exploring online game culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Teppers, E., Klimstra, T. A., Damme, C. V., Luyckx, K., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2013). Personality traits, loneliness, and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(8), 1045-1063.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: A longitudinal test of interactional theory. *Criminology*, 32(1), 47e83.
- Thurlow, C. (2002). High-schoolers' peer orientation priorities: A snapshot. *Journal of Adolescence*, 25, 341-349.

- Trepte, S., Reinecke, L., & Juechems, K. (2012). The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support. *Computers In Human Behavior*, 28(3), 832e839.
- Tressoldi, P.E., Vio, C., Lorusso, M.L., Facoetti, A., & Iozzino, R. (2003). Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7(3), 481-493.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2008). E' proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?. *Dislessia*, 5(2), 139-147.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the Kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 87-96.
- Valas, H. (1999). Students with Learning Disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- van Dulmen, M.H.M., & Goossens, L. (2013). Loneliness trajectories. *Journal of Adolescence*, 36(6), 247-1249.
- vanLear, C. A., Sheehan, M., Withers, L. A., & Walker, R. A. (2005). AA online: The enactment of supportive computer mediated communication. *Western Journal of Communication*, 69(1), 5-26.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning in students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608.
- Vaughn, S., McIntosh, R., Shumm, J. S., Haager, D., & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendship revisited. *Learning Disabilities Research Practice*, 8(2), 82-88.

- Vaughn, S., McIntosh, R., & Spencer-Rowe, J. (1991). Peer rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research Practice, 6*(2), 83-88.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(5), 264-270.
- Vio, C., Tressoldi, P.E., & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities. A review of literature. *Journal of Learning Disabilities, 23*(1), 52-144.
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New media & society, 7*(3), 383-402.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1169-1182.
- Waldrup, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17*(4), 832e852.
- Walker, H.M., & McConnell, S.R. (1988). *The Walker- McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: A social skills rating scale for teachers*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wellman, B., & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: Community ties and social support. *American Journal of Sociology, 96*(3), 558-588.
- Wellman, B., & Haythornthwaite, C. (2002). *The Internet in everyday life*. Malden, MA: Blackwell.
- White, P. (2009). *MMOGData: Charts*. Available from <http://mmogdata.voig.com/>

- Whitehouse, A. J., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of adolescence*, 32(2), 309-322.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationship foster behavioral adjustment in children with Learning Disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30.
- Williams, D. (2006). Why game studies now? Gamers don't bowl alone. *Games and Culture*, 1, 13-16.
- Williams, D., Yee, N., & Caplan, S. E. (2008). Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 993-1018.
- Winnicott, D.W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*. London: Tavistock Publications.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Xin, J. F., & Rieth, H. (2001). Video-assisted vocabulary instruction for elementary school students with learning disabilities. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 87-103.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Yee, N. (2006a). The demographics, motivations and derived experiences of users of massively-multiuser online graphical environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15, 309-329.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationship. *Psychology in the school*, 42(3).

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Riferimenti Normativi

- Legge 170/2010 e le Linee Guida per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- Circolare Ministeriale n.8 del 6 Marzo 2013, indicazioni operative.

APPENDICE A

Loneliness Interview Protocol (Pavri & Monda-Amaya, 1997)

Le domande che seguono riguardano il tuo modo di vivere la solitudine. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.

1. Hai sempre vissuto nella tua città attuale?
2. Nell'ultimo anno è successo qualcosa nella tua vita che ti ha reso molto felice?
3. Nell'ultimo anno è successo qualcosa nella tua vita che ti ha reso molto triste?
4. Chi sono alcuni amici con cui giochi/parli a scuola?
5. Che cosa si prova quando si sperimenta/prova solitudine?
6. Pensi che gli altri possono dire quando ti senti solo?
7. Ora pensa ad un episodio in cui ti sei sentito solo/hai provato solitudine a scuola.
 - Cosa è successo?
 - Cosa hai fatto?
 - Perché hai pensato che ti sentivi solo?
8. Quali momenti a scuola ti fanno sentire più solo?
 - Perché ti sei sentito solo durante...
9. Ti senti mai solo anche se ci sono altre persone intorno te?
10. Cosa fai quando ti senti solo a scuola?
 - Ti fa sentire meno solo quando tu...
 - C'è qualcos'altro che si può fare..
12. Cosa vorresti che il tuo amico facesse per far sì che tu ti senta meno solo?
13. Cosa vorresti che il tuo insegnante facesse per far sì che tu ti senta meno solo?
14. Hai qualche consiglio/suggerimento da dare ai tuoi amici quando si sentono soli?

APPENDICE B

Friendship Quality Scale (FQS - Bukoswski, Hoza & Bolvin, 1984; versione italiana di Fonzi, Tani & Schneider, 1996)

Le domande seguenti sono relative al tuo rapporto con un amico/amica speciale. Metti una “X” sotto la risposta che ritieni più adatta

	Assolutamente falso	Abbastanza falso	Nè vero Nè falso	Abbastanza vero	Assolutamente vero
1. Io e il mio amico/amica passiamo tutto il nostro tempo insieme					
2. Se ho qualche problema a scuola o a casa posso parlarne con il mio amico/amica					
3. Se gli altri ragazzi mi dessero noia penso che il mio amico/amica mi aiuterebbe					
4. Il mio amico inventa delle cose divertenti da fare insieme					
5. Se il mio amico/amica mi aiuta quando sono in difficoltà					
6. Se il mio amico/amica dovesse cambiare casa e andare in un'altra scuola penso che sentirei la sua mancanza					
7. Quando faccio bene qualcosa il mio amico/amica è contento per me					
8. Qualche volta il mio amico/amica fa delle cose per me che mi fanno sentire speciale					
9. Qualche volta litigo e faccio a botte con il mio amico/amica					
10. Se un ragazzo mi desse noia penso che il mio amico/amica mi difenderebbe					

11. Qualche volta il mio amico/amica mi tormenta e mi da noia anche se gli dico di non farlo					
12. Se mi dimenticassi la merenda penso che il mio amico/amica me ne darebbe un po' della sua (o se non avessi soldi penso che il mio amico me li darebbe)					
13. Se dopo aver fatto a botte con il mio amico/amica gli chiedessi scusa penso che egli continuerebbe ad essere arrabbiato con me					
14. Qualche volta io e il mio amico/amica stiamo insieme e parliamo della scuola, dello sport e di cose che ci piacciono					
15. Se avessi bisogno di qualcosa penso che il mio amico/amica mi aiuterebbe					
16. Se c'è qualcosa che mi preoccupa e che non posso dire agli altri, lo dico al mio amico/ amica					
17. Se io infastidisco il amico/amica e lui/lei infastidisce me dopo facciamo la pace facilmente					
18. Qualche volta io e il mio amico/amica litighiamo molto					
19. Io e il mio amico/amica non andiamo d'accordo su molte cose					
20. Se io e il mio amico/amica facciamo a botte o litighiamo ci chiediamo scusa e tutto torna a posto					
21. Sono contento quando sono insieme al mio amico/amica					
22. Penso al mio amico/amica anche quando lui/ lei non c'è					

APPENDICE C

Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA - Braken, 2003)

Le frasi sono una serie di pensieri su sé stessi. Per ogni rispettiva affermazione, ti chiediamo di indicare con una crocetta se le ritiene vere o meno. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
1. Di solito con me ci si diverte molto				
2. La gente non sembra molto interessata a parlare con me				
3. Sono troppo timido				
4. Piaccio alla maggior parte della gente				
5. Gli altri mi evitano				
6. Molte persone si burlano di me				
7. Non sono accetto da coloro che mi conoscono				
8. La maggior parte della gente mi trova interessante				
9. Alla gente piace stare con me				
10. Il più delle volte mi sento ignorato				
11. Mi sento ammirato dalle persone dell'altro sesso				
12. Nessuno ride quando racconto le barzellette				
13. La maggior parte della gente mi apprezza come sono				
14. Spesso mi sento lasciato fuori				
15. La gente dice bugie sul mio conto				
16. Ho molti amici				
17. Passo molto tempo sentendomi solo				
18. Non sono mai sicuro di cosa fare quando mi trovo con persone che non conosco bene				
19. Gli altri mi dicono i loro segreti				
20. La gente se la prende con me				
21. Ho l'impressione che gli altri non si accorgano di me				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
22. Ricevo molte telefonate dagli amici				
23. Molte persone hanno una scarsa opinione di me				
24. Permetto agli altri di approfittarsi di me in maniera eccessiva				
25. Bisogna che gli altri mi conoscano prima che io possa piacere loro				
26. Sono onesto				
27. Troppo spesso dico qualcosa di sbagliato				
28. Sono troppo pigro				
29. Ho un buon senso dell'umorismo				
30. Sono sostanzialmente un debole				
31. Sento che la maggior parte della gente mi rispetta				
32. Non sono molto bravo nel dire come la penso				
33. So far valere le mie ragioni quando è necessario				
34. Sono sfortunato				
35. Ho fiducia in me stesso				
36. Non mi sembra di avere alcun controllo sulla mia vita				
37. Spesso rimando cose importanti da fare finché è troppo tardi				
38. Do alla gente buoni motivi per fidarsi di me				
39. Non sono bravo come dovrei				
40. Non riesco a stare tranquillo quando dovrei				
41. Ho successo in quasi tutto quello che faccio				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
42. Riesco a gestire le mie cose con senso di responsabilità				
43. Manco di buon senso				
44. Sembra che io sia sempre nei guai				
45. Riesco a fare piuttosto bene la maggior parte delle cose				
46. Non sono molto intelligente				
47. Per molti aspetti sono un vigliacco				
48. Gli altri credono che diventerò qualcuno				
49. Troppo spesso faccio stupidaggini senza pensare				
50. Butto via i soldi in modo stupido				
51. Mi piace la vita				
52. Ho paura di molte cose				
53. Ci sono molte cose che vorrei cambiare di me stesso				
54. Non riesco a prendermi in giro molto facilmente				
55. Non sono una persona felice				
56. Sono orgogliosa di me stessa				
57. Mi sento un fallimento				
58. La mia vita è scoraggiante				
59. Sono contento di me così come sono				
60. Sono troppo emotivo				
61. Ho un buon autocontrollo				
62. Spesso deludo me stesso				
63. La mia vita è instabile				
64. Guardo la vita da una prospettiva positiva				
65. Spesso sono confuso rispetto ai miei sentimenti				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
66. Qualche volta mi sembra di non valere nulla				
67. Spesso mi vergogno delle cose che ho fatto				
68. Spesso mi sento indifeso				
69. Mi sento amato				
70. Vorrei essere qualcun altro				
71. Mi sento insicuro				
72. Sono una brava persona				
73. Non sono felice come sembro				
74. Di solito sono molto rilassato				
75. A volte non mi piaccio				
76. I compagni in genere apprezzano le mie idee				
77. Spesso mi sento impreparato per la lezione				
78. Sono bravo in matematica				
79. Studiare è difficile per me				
80. In genere vado bene alle prove				
81. Sono fiero del mio lavoro scolastico				
82. Riesco a scrivere meglio della maggior parte dei ragazzi della mia età				
83. Leggo bene quanto la maggior parte dei miei compagni				
84. Non sono capace di pensare molto in fretta				
85. Mi impegno di più della maggior parte dei miei compagni				
86. Non capisco molto quel che leggo				
87. Imparo con facilità				
88. Pare che io non abbia mai buone idee				
89. Gli insegnanti apprezzano il mio comportamento in classe				
90. Spesso mi sento tonto				
91. Piaccio alla maggior parte dei miei insegnanti				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
92. Non sono molto capace di organizzare il mio studio				
93. Le scienze sono facili per me				
94. A scuola mi sento a disagio				
95. Di solito studio sodo				
96. La maggior parte della gente preferisce lavorare con me piuttosto che con chiunque altro				
97. I miei insegnanti hanno una scorsa opinione di me				
98. La maggior parte delle materie sono piuttosto facili per me				
99. Non sono molto creativo				
100. In genere sono molto soddisfatto dei miei compiti scritti				
101. I miei genitori si preoccupano della mia felicità				
102. La mia famiglia mi fa sentire amato				
103. La mia famiglia rovina tutto quello che faccio o che vorrei fare				
104. Nella mia famiglia ci prendiamo cura uno dell'altro				
105. Mi sento apprezzato dalla mia famiglia				
106. Mi diverto con la mia famiglia				
107. Vorrei cambiare la mia famiglia con quella di qualcun altro				
108. I miei genitori si interessano a me				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
109. I miei genitori hanno fiducia in me				
110. La mia casa è calda e accogliente				
111. Ai miei genitori non piace avermi intorno				
112. I miei genitori mi aiutano quando ne ho bisogno				
113. Sono un membro importante della famiglia				
114. I miei genitori sono orgogliosi di me				
115. La mia famiglia non ha niente di buono				
116. Nulla di ciò che faccio sembra far piacere ai miei genitori				
117. I miei genitori sono sempre presenti quando partecipo a gare (o altre occasioni) importanti per me				
118. I miei genitori credono in me				
119. Sono fiero della mia famiglia				
120. I miei genitori si prendono cura della mia educazione				
121. La mia famiglia è una delle cose più importanti della mia vita				
122. I miei genitori mi amano così come sono				
123. Non so perché la mia famiglia sta insieme				
124. I miei genitori pensano al mio futuro				
125. La mia casa non è un luogo felice				
126. Mi sento bene				
127. Mi sento attraente				
128. Non sono in forma				
129. Quando mi guardo allo specchio, mi piace quello che vedo				
130. Mi stanco in fretta				
131. Ho bei denti				

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
132. Mi sento a posto indipendentemente dal modo in cui mi vesto				
133. Sono brutto/a				
134. Sono più forte della maggior parte delle persone della mia età				
135. Ho una bella figura				
136. Sto bene di salute				
137. Mi piace il mio aspetto				
138. Riesco bene nella maggior parte degli sport				
139. Non mi piace il modo in cui mi stanno gli abiti				
140. Normalmente vengo scelto tra gli ultimi per i giochi di squadra				
141. Sono fisicamente presentate				
142. I miei capelli non hanno mai un bell'aspetto				
143. La mia pelle è attraente				
144. Non mi piace essere visto/a in costume da bagno				
145. Cerco di non far notare agli altri alcune parti del mio corpo				
146. I vestiti fanno bella figura su di me				
147. Pare che io non abbia l'energia per fare grandi cose				
148. Il mio peso è proprio quello giusto				
149. Cambierei il mio aspetto se potessi				
150. Ho un aspetto grazioso				

APPENDICE D

Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescent (LACA-Marcoen, Goossens, & Caes, 1987; versione italiana di Melotti, Corsano, Majorano, & Scarpuzzi, 2006)

Le domande seguenti sono relative al tuo modo di vivere i momenti di solitudine. Metti una “x” sotto la risposta che ritieni più adatta.

	Mai	Raramente	Talvolta	Spesso
1. Sento di avere dei legami molto forti con i miei genitori				
2. Mi isolo dagli altri per fare quelle cose che difficilmente possono essere fatte con molte persone				
3. I miei genitori trovano il tempo di prestarmi attenzione				
4. Penso di avere meno amici degli altri				
5. Mi sento isolato dagli altri				
6. Voglio stare da solo				
7. Mi sento escluso dai miei amici				
8. Quando sono solo, mi sento annoiato				
9. Vorrei essere meglio inserito nella mia classe				
10. Quando sono solo mi sento male				
11. Mi sento trascurato dai miei genitori				
12. Quando mi sento solo devo vedere degli amici				
13. Cerco un momento per stare con me stesso				
14. Quando mi sento annoiato mi sento infelice				
15. Per me è difficile farmi degli amici				
16. Trovo consolazione con i miei genitori				
17. Ho paura che gli altri non mi lascino unirmi a loro				
18. Trovo difficile parlare con i miei genitori				
19. Quando mi sento solo, voglio rimanere solo a riflettere				

20. Quando sono solo, non so che cosa fare				
21. Quando litigo con qualcuno, voglio stare da solo per riflettere				
22. Per divertirmi davvero devo essere con i miei amici				
23. A scuola mi sento solo				
24. Quando sono solo, il tempo non passa mai e nessuna attività mi sembra interessante				
25. Vado molto d'accordo con i miei genitori				
26. Quando sono solo mi calmo				
27. Non c'è un solo amico a cui poter dire tutto				
28. Voglio stare da solo per pensare a qualcosa senza confusione				
29. Quando sono solo, mi piacerebbe avere intorno altra gente				
30. I miei genitori sono pronti ad ascoltarmi ed aiutarmi				
31. Sono contento quando, una volta tanto, sono a casa da solo, perché posso pensare in pace				
32. Quando mi annoio vado a trovare un amico				
33. Mi sento abbandonato dai miei amici				
34. Sono infelice quando devo fare qualcosa da solo				
35. Mi sento trascurato dai miei amici				
36. Voglio stare da solo per fare alcune cose				
37. Sento che io e i miei genitori ci apparteniamo				
38. I miei genitori condividono i miei interessi				
39. Quando mi sento solo vado a trovare altre persone				
40. Mi isolo dagli altri perché mi disturba il loro rumore				
41. Mi sento triste perché nessuno vuole unirsi a me				
42. Quando mi annoio mi sento solo				
43. I miei genitori mostrano un vero interesse per me				
44. Stare da solo mi riprendere coraggio				
45. Dubito che i miei genitori, dopo tutto, mi amino				
46. A casa cerco momenti per stare da solo e poter fare qualcosa per conto mio				
47. Mi sento triste perché non ho amici				
48. A casa mi sento a mio agio				

APPENDICE E

Self-Concealment Scale (SCS - Larson, & Chastain, 1990)

Le domande seguenti, sono relative alla tua tendenza a nascondere agli altri le tue informazioni personali. Ti preghiamo di barrare la casella che meglio descriva quanto personalmente sei in accordo o in disaccordo con le affermazioni.

	Frequentemente in disaccordo	Moderatamente in disaccordo	Nè d'accordo Nè in disaccordo	Moderatamente d'accordo	Fortemente d'accordo
1. Ho un importante segreto che non condivido con nessuno					
2. Se condividessi tutti i miei segreti con i miei amici, a loro piacerei meno					
3. Ci sono tante cose che mi riguardano e che tengo per me					
4. Alcuni dei miei segreti mi hanno davvero turbato					
5. Quando mi succede qualcosa di brutto, tendo a tenerlo per me					
6. Ho spesso paura di rivelare qualcosa che non voglio					
7. Dire un segreto spesso si ritorce contro di me e vorrei non averlo detto					
8. Ho un segreto così privato che, se qualcuno me lo chiedesse, mentirei					
9. I miei segreti sono troppo imbarazzanti per condividerli con qualcuno					
10. Ho pensieri negativi su di me che non condivido mai con nessuno					

APPENDICE F

Motives for maintaining personal journal blogs (Hollenbaugh, 2011)

Quali sono i motivi per cui utilizzi i social network (chat, WhatsApp, Facebook, Instagram...)?

Indica quanto ciascuna delle seguenti affermazioni descrive i motivi per cui tu utilizzi i social network (1= per niente; 5= del tutto).

Per incoraggiare gli altri	1	2	3	4	5
Per aiutare gli altri	1	2	3	4	5
Per condividere informazioni che potrebbero essere utili ad altri	1	2	3	4	5
Per condividere le mie conoscenze e competenze	1	2	3	4	5
Per dimostrare sostegno agli altri	1	2	3	4	5
Per comunicare un particolare interesse o tema che mi è a cuore	1	2	3	4	5
Per condividere informazioni con i miei familiari che non vivono vicino a me	1	2	3	4	5
Per comunicare coi mie amici e con la famiglia	1	2	3	4	5
Per condividere informazioni con persone con le quali non parlo regolarmente	1	2	3	4	5
Per comunicare con più persone contemporaneamente piuttosto che parlare con uno alla volta	1	2	3	4	5
Per passare il tempo	1	2	3	4	5
Per occupare il mio tempo	1	2	3	4	5
Perché non ho niente di meglio da fare	1	2	3	4	5
Per attirare l'attenzione	1	2	3	4	5
Per guadagnare fama o popolarità	1	2	3	4	5
Perché mi piace quando le persone leggono le cose su di me	1	2	3	4	5
Per registrare i miei pensieri e i sentimenti che così che io possa riflettere su di essi	1	2	3	4	5
Perché mi aiuti ad organizzare i miei pensieri e i sentimenti	1	2	3	4	5
Perché posso leggere ciò che ho scritto in post precedenti	1	2	3	4	5
Per aiutare a trovare un lavoro	1	2	3	4	5

Per mettere il mio curriculum professionale sul Web	1	2	3	4	5
Perchè devo farlo per studio e lavoro	1	2	3	4	5
Per avere più punti di vista	1	2	3	4	5
Per avere consigli dai miei lettori	1	2	3	4	5
Per avere feedback da altri che hanno esperienze simili	1	2	3	4	5
Per controllare amici, partner o familiari	1	2	3	4	5
Per offendere, prendere in giro o insultare qualcuno	1	2	3	4	5
Per pubblicare foto, post, video o altri contenuti sgradevoli o imbarazzanti	1	2	3	4	5
Per dire cose che non direi mai faccia a faccia	1	2	3	4	5
Per avere feedback da altri che hanno esperienze simili	1	2	3	4	5
Per controllare amici, partner o familiari	1	2	3	4	5
Per offendere, prendere in giro o insultare qualcuno	1	2	3	4	5
Per pubblicare foto, post, video o altri contenuti sgradevoli o imbarazzanti	1	2	3	4	5
Per dire cose che non direi mai faccia a faccia	1	2	3	4	5

Quali strumenti usi di più tra questi?

- Whatsapp
- Facebook
- Twitter
- Snapchat
- Altro: _____

Quanto tempo passi utilizzando questi strumenti?

- 1 ora
- 2-3 ore
- 3-4 ore
- più di 5 ore

