



# XXIV CONGRESSO AIRIPA Pesaro, 9-10 Ottobre

## Due volte eccezionali e poco conosciuti

C. Muzio (1) A. M. Roncoroni (2) D. Miazza (3) M. Lecce (4) S. Peruselli (5) M. Parigi (6)



- (1) NPI, Apprendimento Pavia Equipe multidisciplinare, AIDEE Associazione Italiana Disprassia Età Evolutiva  
 (2) Neuropsicologa, PhD, Centro europeo di ricerca sul talento. Università di Verona  
 (3) Psicologa, PhD, AISTAP Associazione Italiana Sviluppo Talento e Plusdotazione. Docente a contratto Università di Pavia. Apprendimento Pavia.  
 (4) Optometrista FCOVD Apprendimento Pavia  
 (5) Psicoterapeuta, PhD, AISTAP Associazione Italiana Sviluppo Talento e Plusdotazione. Apprendimento Pavia.  
 (6) Logopedista Psicologa, Apprendimento Pavia.

gifted@roncoroni.eu  
 daniela.miazza@unipv.it

### INTRODUZIONE

In Italia il disturbo specifico dell'apprendimento è riconosciuto a livello legislativo, con consolidate indicazioni didattiche e metodologiche per favorire l'inclusione e il successo formativo. La scuola ha iniziato ad interessarsi dei bambini plusdotati, ma poco si conosce dei **bambini doppiamente eccezionali ("twice exceptional")**, per i quali anche all'estero non c'è una definizione condivisa; il loro riconoscimento è difficile (Ruban, 2010), richiedono interventi educativi speciali (Nielsen, 2002). La giftedness può infatti mascherare un DSA nello stesso modo in cui il disturbo di apprendimento può mascherare la giftedness (Bees, 2009). Le loro difficoltà riguardano le capacità automatiche come la velocità grafomotoria, lo scanning percettivo, i processi sequenziali, l'organizzazione e lo studio (Burton, Starnes, 1989, Beckley, 1998).

Questi aspetti richiedono una diagnosi clinica in grado di evidenziare il particolare funzionamento neuropsicologico del soggetto gifted che, con le specifiche difficoltà, vive anche un disagio prestazionale caratterizzato da grande sofferenza emotiva, crollo dell'autostima e rischio psicopatologico (Beckley, 1998).

Al fine di evidenziare queste problematiche presentiamo lo studio di un caso singolo.

### SINGLE CASE STUDY

Affrontiamo questo tema presentando lo studio di un **caso singolo: M. F., un bambino di 8 anni gifted e con disgrafia, insorto su un pregresso disturbo evolutivo della funzione motoria (disprassia evolutiva con difficoltà di coordinazione motoria)**. Il quadro è accompagnato da **difficoltà di integrazione visuo-motoria**.

Questo caso appare emblematico per la complessità e la difficoltà di riconoscimento dei processi neuropsicologici carenti e per gli interventi realizzati per promuovere il suo successo formativo.

M. ha presentato uno sviluppo fisiologico nella prima infanzia ma si segnala una disarmonia evolutiva nello sviluppo neuropsicologico: a fronte di uno sviluppo del linguaggio precoce con evidente ricchezza lessicale e morfosintattica, M. ha presentato difficoltà di coordinazione motoria (uso della bicicletta acquisito a 8 a.).

La disarmonia tra le diverse capacità e competenze scolastiche si è evidenziata all'inserimento alla scuola primaria e questo ha determinato l'insorgenza di un forte disagio emotivo e comportamentale (esplosioni di sentimenti negativi ed autosvalutativi con episodi autolesivi) che hanno motivato la necessità di una prima valutazione psicologica.

Da questa prima indagine è emerso che M. è un bambino plusdotato, che si colloca entro il top 2% della popolazione (Q.I. > 98° centile): si segnala la discrepanza tra l'ottima collaborazione e la qualità dell'impegno nelle prove cognitive, vissute come sfida giocosa, a fronte dei comportamenti problematici segnalati a casa e nel contesto scolastico, in particolare venivano segnalate rilevanti difficoltà esecutive nella scrittura.



Il modello teorico di riferimento è quello multidimensionale di Heller (1990) per i gifted, che si ricollega a quanto affermato da William Stern (1916): "La plusdotazione rappresenta solo una possibilità non è il risultato di per sé". Stern prima e Heller poi mettono in evidenza il fatto che possedere determinate caratteristiche (i "predittori") è una condizione necessaria ma non sufficiente affinché il talento si possa esprimere: sono necessarie sia le caratteristiche di personalità che determinate condizioni ambientali per favorire l'espressione e lo sviluppo del potenziale.

- Le **abilità linguistiche** sono risultate al di sopra della norma in tutte le aree dello sviluppo
- Le **prove neuromotorie** hanno evidenziato la presenza di difficoltà di coordinazione e fini-motorie (prove di griffonage APCM < 10°)

#### La valutazione cognitiva

- WISC R – retest WISC IV**
- CASS**  
Pianificazione: 115 (limiti superiori della norma, 86° centile)  
Simultaneità: 139 (molto superiori alla norma, 99.5° centile)
- Valutazione optometrica**  
Difficoltà nel controllo della motilità oculare, accomodazione, binocularità, integrazione visuo-motoria delle abilità visuo-percettive, motricità fine, in particolare in compiti di inseguimento, come nella scrittura, impulsività con conseguente riduzione del ricorso alle abilità di memoria di lavoro.

#### La valutazione degli apprendimenti

Nelle prove MT e nella Batteria DDE2 tutte le prestazioni sono risultate essere nella norma e superiori.

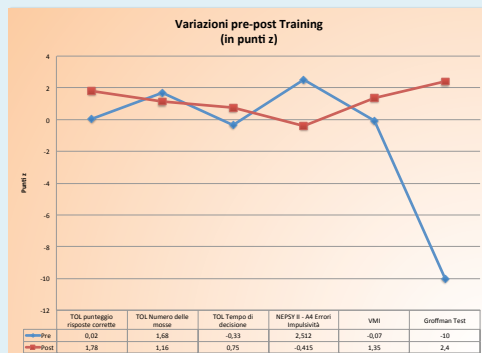
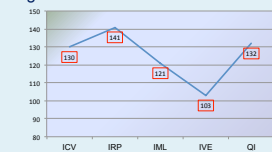
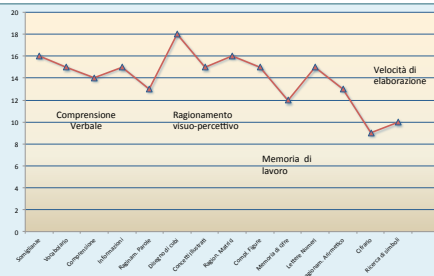
**Calcolo:** le prove AC-Mt e ABCA sono risultate > del 50° centile.

#### Scrittura

Nelle prove **BVSCO** si è evidenziata una buona acquisizione del sistema ortografico, mentre a livello esecutivo tutte le prestazioni sono risultate deficitarie: **la velocità di scrittura era inferiore a -2 ds**. Queste difficoltà grafiche sono state evidenziate dal **test BHK (punteggio totale 34, z = -2,24)**, soprattutto per l'andamento altalenante nelle linee di scrittura, i collegamenti interrotti, le irregolarità formali delle lettere, con lettere atipiche e frequentemente ritoccate. Anche l'impugnatura dello strumento grafico era scorretta: pugno chiuso con pollice all'interno del palmo.

### Profilo neuropsicologico

Il re-test con le prove WISC IV ha confermato le eccezionali prestazioni cognitive, sia in ambito verbale, sia nel ragionamento visuo-percettivo, ma ha evidenziato anche le carenze relative nella velocità esecutiva, alla base del disturbo specifico: si veda il grafico delle singole prestazioni ed il profilo degli indici di correlazione.



### CONCLUSIONI

Il percorso valutativo ha rappresentato un momento molto importante nella storia di M. perchè ha consentito al bambino e alla sua famiglia di comprendere ciò che stava accadendo, le caratteristiche del bambino, i suoi bisogni ma soprattutto come intervenire in modo adeguato, anche dal punto di vista psicoterapico. Ha permesso inoltre alle insegnanti di avere indicazioni per adeguare le modalità didattico- formative alle caratteristiche di M., tenendo conto delle sue potenzialità e capacità, oltre che delle sue difficoltà (Nielsen, 2002).

In questo modo si contiene il rischio psicopatologico futuro, che si osserva quando un adolescente intelligente vive una dissociazione interna rispetto al funzionamento adattativo (bravissimo in alcune situazioni e cadute in ciò che gli altri sanno fare senza fatica): questa dissociazione rappresenta la base dei disturbi dissociativi o del drop-out scolastico, della depressione e soprattutto dell'underachievement; talvolta anche di reazioni sociopatiche negative.

L'iter diagnostico-valutativo ha consentito di realizzare con M. una vera abilitazione e sostegno allo sviluppo, con riduzione dei tempi di training.

Il training ha consentito di migliorare le abilità inibitorie del comportamento impulsivo e ha prodotto uno spiccato miglioramento della gestione attiva dell'affollamento visivo, incrementando significativamente il piacere della lettura.

In questi casi ci sembra utile rivolgere l'attenzione non solo ai criteri diagnostici, ma soprattutto ai cut-off basati sugli indici di discrepanza del singolo individuo.

### BIBLIOGRAFIA

- Barton, JM, e Starnes, WT (1989) Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students . *Roeper Review*, 12, 23-29.  
 Beckley, D (1998) Gifted and learning disabled: twice exceptional students. *The National Research Centre on the Gifted and Talented*.  
 Bees, C (2009). *Gifted and Learning Disabled: A Handbook*. The Advocacy Group for Gifted/LD. Vancouver, BC.  
 Nielsen (2002) Nielsen, M.E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.  
 Ruban (2010) Identification and Assessment of Gifted Children with learning disabilities, vol.44. Issue 2, may, 115-124. *Exceptionality*. A special education Journal. Taylor Francis on line  
 Whitmore, J.R., & Maker, C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.