

LE CLASSIFICAZIONI INTERNAZIONALI DEI D.S.A.

La Classificazione internazionale ICD10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, Version for 2007) dell'Organizzazione mondiale della sanità, registra i disturbi specifici di apprendimento nell'asse F81.

Sito di pubblicazione: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

ICD-10

F81 - Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche

Disordini in cui le normali modalità di acquisizione delle competenze sono disturbate fin dai primi stadi di sviluppo. Ciò non in diretta conseguenza di una mancata opportunità di apprendimento, non come risultato di un ritardo mentale e non in conseguenza di alcuna forma di trauma cerebrale o di deficit

F81.0 – Disturbo specifico della lettura

F81.1 – Disturbo specifico della compitazione

F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche

F81.3 – Disturbi misti delle abilità scolastiche

F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche

F81.9 – Disordine evolutivo di abilità scolastiche non meglio specificato

DSM – IV

Disturbi dell'apprendimento

315.00 – Disturbo della lettura

315.01 – Disturbi nell'apprendimento della matematica

315.02 – Disturbo dell'espressione scritta

315.04 – Disturbo evolutivo della coordinazione

315.09 – Disturbo dell'apprendimento non altrimenti specificato

315.31 – Disturbo del linguaggio espressivo o misto recettivoespressivo

315.39 – Disturbo fonologico

Il Manuale Statistico e Diagnostico dei Disturbi Mentali, IV edizione, meglio conosciuto come DSM-IV-TR, redatto da una commissione di esperti nominata dalla A.P.A. (Associazione Americana degli Psichiatri), classifica così i Disturbi dell'Apprendimento.

In ambito italiano, nella classificazione generale di Disturbi Evolutivi Specifici di apprendimento si ricomprendono:

Disturbo specifico di lettura (Dislessia)

Disturbo specifico della scrittura (Disortografia, Disgrafia)

Disturbo specifico del calcolo (Discalculia)

APPROFONDIMENTO : LA STRUTTURA DEL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Come ogni programmazione educativa, il piano didattico personalizzato per un allievo con DSA deve contenere, essenzialmente, i seguenti punti.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DELL'ALUNNO

L'analisi della situazione dell'alunno deve riportare le indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, quelle pervenute dalla famiglia ed i risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola. Deve rilevare le specifiche difficoltà che l'allievo presenta ed anche i suoi punti di forza.

LIVELLO DEGLI APPRENDIMENTI

Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento, che devono essere rilevati con le modalità più idonee a valorizzare le effettive competenze dell'allievo "oltrepassando" le sue specifiche difficoltà.

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli obiettivi essenziali ed i contenuti fondamentali che l'allievo deve acquisire, affinché sia mantenuta la validità effettiva del corso di studi ma al contempo assicurando un volume di lavoro compatibile con le specifiche modalità di funzionamento (tenere conto che ciò che ad un altro "costa cinque", ad esempio, ad un allievo con DSA "costa dieci")

METODOLOGIE

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni (ad es. metodologie uditive e visive per alunni con problemi di lettura).

STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. Tra questi, **nella scuola secondaria, vanno individuati con particolare cura gli strumenti compensativi e dispensativi che sarà possibile assicurare anche in sede di Esame di Stato.**

VALUTAZIONE FORMATIVA E VALUTAZIONE FINALE

In conformità a quanto indicato nelle precedenti parti del piano personalizzato, andranno specificate le modalità attraverso le quali si intende valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio. Dovrà essere ad esempio esplicitamente esclusa la valutazione della correttezza ortografica e sintattica per gli allievi disgrafici o disortografici nella valutazione dell'aritmetica, della storia, ecc.

Per ogni disciplina andranno pertanto individuate le modalità che consentano di appurare l'effettivo livello di apprendimento

ASSEGNAZIONE DEI COMPITI A CASA E RAPPORTI CON LA FAMIGLIA

Nella programmazione personalizzata dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i vari docenti e con la famiglia in ordine all'assegnazione dei compiti a casa:

- come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- in quale quantità vengono assegnati (tenere conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri, quindi occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- con quali scadenze vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi
- con quali modalità possono essere realizzati, se quelle consuete risultano impossibili o difficoltose

APPROFONDIMENTO : INTELLIGENZE MULTIPLE O DIVERSI MODI DI ESSERE INTELLIGENTI?

Nel 1983 lo psicologo statunitense Howard Gardner, nel suo testo “Frames of Mind” (pubblicato in Italia con il titolo “*Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*”) ha formulato la **teoria delle intelligenze multiple**, nella quale si suggerisce che accanto alle forme di intelligenza tradizionalmente intese (soprattutto linguistico-verbale e logico-matematica) vi siano altre forme, succintamente indicate come:

- intelligenza kinestesica (relativa all’uso del corpo)
- intelligenza visivo/spaziale
- intelligenza musicale
- intelligenza interpersonale
- intelligenza intrapersonale

Negli ultimi lavori, Gardner ha ipotizzato anche l’intelligenza naturalistica e quella esistenziale. Le affermazioni di Gardner hanno suscitato non poche perplessità, di cui si forniscono due esempi con le citazioni che seguono.

Tuttavia per gli allievi con DSA il dibattito suscitato dalla teoria di Gardner (come dalle altre che ipotizzano una diversa classificazione delle intelligenze) ha il pregio di richiamare l’attenzione sulle diverse modalità attraverso cui ciascuna persona apprende (e ciascun docente insegna).

Essa ha avuto inoltre il pregio di richiamare gli insegnanti a ripensare al modello univoco e unidirezionale dell’insegnamento.

Il concetto stesso di personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento non potrebbe sussistere se non si fosse certi che ciascuno insegna/apprende in modo diverso e che questa diversità costituisce una ricchezza e non un limite.

APPROFONDIMENTI SU ALTRE DIFFICOLTÀ CHE POSSONO PRESENTARSI INSIEME O SEPARATAMENTE RISPETTO AI DSA

Nella legge statunitense che regola l'accesso alla Special Education, lo spettro delle Specific Learning Difficulties è più largo di quanto previsto nel nostro Paese e di quanto indicato nella già citata Consensus Conference sui DSA.

Come detto nella parte introduttiva di questo documento, quando si ragiona in ambito didattico si riscontrano continuamente problemi che possono utilmente fruire di soluzioni simili, pur risalendo a cause diverse.

Quindi, separando la definizione “medico-sanitaria” dagli interventi educativo-didattici, si considera utile indicare in questa appendice anche problemi che possono trarre vantaggio da metodologie e da approcci simili a quelli proposti per i DSA. Non è comunque escluso che anche ragazzi con DSA possano presentare alcune delle caratteristiche qui indicate (e che devono essere indagate dagli specialisti che effettuano la valutazione).

DIFFICOLTA' DI TIPO PRASSICO

- Ha poco equilibrio sia statico sia dinamico; può apparire goffo e può cadere o urtare frequentemente contro cose o persone (Pippo di Topolino è un esempio straordinario)
- Mostra difficoltà con la pianificazione motoria (cosa fare prima e cosa dopo, ad esempio per lanciare correttamente una palla, o per fare canestro, ecc.) come pure per l'esecuzione motoria di compiti connessi alla vita quotidiana: allacciare i bottoni, le stringhe, infilare i guanti, tagliare una fetta di pane e spalmarla con la marmellata senza spargere tutto in giro, ecc.
- Ha difficoltà a coordinare la parte destra e sinistra del corpo (ad esempio acchiappare un oggetto tra le due mani.
- Ha scarsa coordinazione oculo-manuale, quindi non riesce a infilare perle anche grandi e con fili grossi, non ritaglia accuratamente, non incolla bene ma pasticcia dovunque, non colora in modo uniforme rispettando i margini, ecc.
- Ha difficoltà nell'organizzarsi in quel che deve fare, nella gestione del tempo e dello spazio, ecc.
- Può essere infastidito da suoni leggeri al punto di non essere capace di concentrarsi (ad esempio il ticchettio di un orologio)
- ha difficoltà con la “diteggiatura” di uno strumento musicale, nello “stare nel gruppo” sia in un esercizio ginnico sia in un concertino ecc., non impara a ballare e non riesce a seguire la musica
- Gli cadono continuamente le cose dalle mani, rompe molti oggetti, non è capace di manipolare, avvitare, svitare, colpire la capocchia di un chiodo con il martello, ecc.)
- Può essere particolarmente sensibile a essere toccato e quindi mostrare fastidio

- Può essere irritato da tessuti particolarmente ruvidi o dal contatto con superfici scabre come il legno grezzo o il cartone ruvido; può non sopportare determinati abiti soprattutto se pesanti e rigidi.

Strategie di aiuto

- Avvertire il ragazzo prima di toccarlo (attento: adesso ti tocco sulla mano destra)
- Non arrivare all'improvviso da dietro, non stringerlo, non obbligarlo ad attività che lo portino ad essere stretto tra altre persone (ad esempio un autobus scolastico troppo affollato o una attività in palestra che porti a forti contatti fisici)
- Quando si eseguono prove che verranno valutate garantire un ambiente silenzioso, senza distrazioni, e lasciare il tempo necessario
- Non sottoporre il ragazzo a suoni improvvisi e forti
- Non gridare
- Nel caso il ragazzo debba per forza presenziare a situazioni rumorose, chiedere alla famiglia che gli fornisca tappi per le orecchie
- Fornire al ragazzo esercitazioni suppletive in ordine alle abilità mancanti, con ore aggiuntive in palestra con attività specificamente pensate per lui, oppure ore aggiuntive di educazione all'immagine o di disegno o di educazione tecnica per esercitarsi a tagliare, incollare, tracciare linee, avvitare, svitare, ecc. ma non forzarlo a toccare materiali che gli causano repulsione o sofferenza. Eventualmente fornire guanti di gomma o di lattice
- Fare attenzione che le luci non siano troppo forti o intermittente.
- Usare materiale di manipolazione che riesca gradevole al tatto per il ragazzo.

DIFFICOLTA' NEL PROCESSARE LE INFORMAZIONI UDITIVE e DISORDINI DEL LINGUAGGIO

- Ha difficoltà a processare e a ricordare compiti correlati al linguaggio ma può non avere alcuna difficoltà a ricordare musica, suoni, ecc. Si tratta quindi non di un problema uditivo ma di un problema legato al cervello
- Può presentare lentezza nell'elaborazione verbale di pensieri, risposte, richieste, e avere difficoltà ad esprimersi chiaramente, ad usare un linguaggio preciso
- Può avere problemi a comprendere correttamente suoni simili (D e T, P e B, ecc.) o parole simili; può omettere intere sillabe e quindi scambiare una parola per un'altra (p.e. cavolo diventa calo, castello diventa casello, ecc.)
- Può avere problemi con il linguaggio figurato, con le metafore, le similitudini, i giochi di parole, ecc.
- Può avere problemi a rimanere concentrato ascoltando una spiegazione o un racconto senza supporti visivi

- Può avere problemi con il rapporto figura/sfondo, cioè nel selezionare gli stimoli sonori rilevanti escludendo gli altri, quindi viene disturbato da rumori di fondo, dal chiasso, ecc.
- Può avere problemi nel ricordare sequenze di comandi orali.
- Può avere difficoltà a comprendere discorsi lunghi e complessi soprattutto se espressi con linguaggio veloce
- Può ignorare le altre persone soprattutto se è concentrato a fare qualcosa
- Chiede continuamente “Cosa?” anche se ha ascoltato molto di quanto abbiamo detto perché non riesce a ricostruire il senso se manca qualche parte
- Poca comprensione della lettura
- E’ spesso frustrato perché non riesce a dire quello che vuole dire
- Può descrivere un oggetto, disegnarlo o indicarlo in una foto ma non riuscire a dirne il nome

Strategie di aiuto

- Usare supporti visivi piuttosto che spiegazioni verbali
- Supportare l’apprendimento con materiali di manipolazione, schemi, grafici, immagini, colori, ecc
- Ridurre le consegne verbali e separare le sequenze, attendendo che una sia compiuta prima di passare alla successiva, chiedendo “sei pronto?”
- Dare consegne verbali brevi e chiare
- Insegnare esplicitamente le parole simili aiutando a distinguerle (porta, torta, corta, carta, ecc.) con supporti visivi e supplementi di esercizio nell’analisi e nella sintesi fonologica
- Non usare toni di voce alti; evitare di rendere stridula la voce; parlare lentamente articolando bene le parole
- Lasciare tempo per rispondere, senza pressare né ripetere la domanda
- Non chiedere all’allievo di ascoltare e scrivere allo stesso tempo (non può prendere appunti)
- Usare forme di “prompting” per aiutarlo a partire nella parola; per sviluppare la creatività fornirgli storie da completare
- Usare le mappe concettuali per sostenere la comprensione delle spiegazioni orali e scritte

DIFFICOLTA’ VISUO-PERCETTIVE O VISUO-MOTORIE

- Rovescia le lettere, i numeri e le forme sia destra/sinistra sia sopra/sotto
- Ha difficoltà ad attraversare gli spazi aperti non per fobia ma perché si sente smarriti.
- Lamenta dolore e fastidio agli occhi, se li strofina, soprattutto quando legge, pur non avendo problemi effettivi
- Gira la testa mentre legge oppure tiene la pagina in strane posizioni
- Non riesce a copiare accuratamente
- Si disorienta

- Non riconosce oggetti anche familiari se sono parzialmente coperti o nascosti
- Tiene le matite o le penne troppo leggermente o le stringe con troppa forza; spesso rompe le punte delle matite o spezza le matite stesse
- Non riesce a ritagliare e a incollare
- Mescola le lettere, ha grafia irregolare, “attacca” le righe di scrittura tra loro o le sovrappone, ecc. la scrittura vaga per il foglio “come un cane che insegue un odore”.

Strategie di aiuto

- Evitare i compiti manoscritti; usare audiolibri ed enciclopedie multimediali
- Far inventare storie orali e farle dettare ad altri o usare sistemi di video scrittura che trascrivano la voce
- Prevedere forme di assegnazione di compiti diverse dalle consegne scritte (ad esempio usare nastri registrati)
- Usare facilitatori per l’impugnatura di penne e matite (costano poco e ce ne sono di diversi tipi)
- Consentire, anzi, favorire l’uso dei computer con sistemi di videoscrittura
- Eliminare compiti di copiatura sia da lavagna sia da libri o fogli Prevedere strumenti che facilitano la scrittura come tiralinee o mascherine dentro cui sia possibile scrivere soltanto una riga alla volta
- Usare testi con linee di scrittura ben spaziate tra loro e con parole distanziate e ben separate
- Sperimentare fogli con diversi tipi di rigatura o quadrettatura in modo da individuare quali soluzioni possano essere di maggiore aiuto

