

# L'AUTISMO A SCUOLA

## Quattro parole per l'integrazione

LUCIO COTTINI

# **CAPITOLO 1. Evoluzione storica**

- ❖ Nel 1908 lo psichiatra svizzero **Bleuler** utilizzò per la prima volta il termine autistico per descrivere una **particolare forma di ritiro dal mondo, causata dalla schizofrenia.**
- ❖ Nel 1943 **Kanner** Parlò di **autismo infantile precoce** per descrivere i sintomi di un gruppo di 11 bambini, il cui esordio era avvenuto precocemente e la condizione perdurava per tutta la vita:
  - Notevole abitudinarietà in comportamenti e attività (resistenza al cambiamento)
  - Sviluppo anormale del linguaggio
  - Rifiuto del contatto sociale

Ma ... avevano **isole di abilità: visuospaziali, mnemoniche** ed erano particolarmente bravi in matematica, disegno e musica.

I genitori vennero descritti come “frigorifero” poiché eccessivamente intellettuali.

Ma presto si ipotizzò che la causa fosse di **natura congenita.**

❖ **Asperger** Utilizzò il termine **autistischen psychopathen** per descrivere bambini con sintomi simili ma con:

- Eccellente memoria;
- Capacità cognitive superiori;
- Buone capacità di linguaggio ma con problemi pragmatici di gestione della conversazione.

Avevano tuttavia qualche problema motorio e di gestione delle emozioni.

### *Eziologia nel rapporto madre - figlio*

- ❖ **Bettelheim** le sue mamme frigorifero che sfuggivano il contatto relazionale, oculare e fisico, annullando il bambino, causavano la fuga di questo nell'autismo.
- ❖ **Tustin** affermò che la sindrome derivasse dal fatto che la mamma non curi abbastanza il bambino e che questo non sappia fare buon uso della figura materna.

### *Teoria comportamentista*

- ❖ **Lovaas** elabora l'**analisi comportamentale applicata**: l'autismo è una sindrome neurobiologica, che dà esito a particolari comportamenti, che possono essere cambiati interagendo con l'ambiente.
- ❖ **Schopler** elabora così il **modello TEACCH** per adattare il bambino autistico al suo ambiente di vita. Si modifica così l'ambiente in modo da favorire la comunicazione e l'interazione sociale.

## *Modello cognitivo*

**Lesley, Frith e Baron Cohen** elaborano la **teoria della mente** secondo cui i bambini sono capaci di attribuire stati mentali desideri, pensieri e emozioni e a prevedere il comportamento di altre persone. Gli autistici presentano un deficit.

## **Teoria dei neuroni specchio**

Grazie a questi infatti il bambino normodotato imita gli adulti e ne comprende stati mentali ed emotivi. Nei bambini autistici tutto ciò non avviene.

**Mente enattiva** In una situazione sociale i bambini autistici si focalizzano su elementi poco significativi. Porta carenze relazionali e di problem solving.

# Modelli Interpretativi

## ❖ **Deficit della teoria della mente**

Leslie teorizza che a:

- **0/9 mesi** -Emerge un **meccanismo rilevatore di intenzionalità** il bambino comprende tutto ciò che è in movimento.
- **9 mesi** - **Rilevatore della direzione degli occhi**, se sono presenti e cosa guardano.
- **9/18 mesi** - sviluppano l' **Attenzione condivisa**, il bambino si interessa a cosa osserva l'adulto.
- **18/48 mesi** - **Teoria della mente.**

Una mancata maturazione di questi porta un deficit meta-rappresentativo e anomalie del comportamento e sociali

❖ **Deficit primario nella relazione interpersonale:** a causa della mancata capacità di percepire le emozioni e di comprendere i gesti di chi si prende cura di loro non riescono a condividerli.

❖ **Deficit delle funzioni esecutive programmatiche:** la compromissione dei lobi frontali non permette al bambino di controllare le proprie azioni cognitive e motorie. Di fronte ad una nuova situazione il bambino non riesce ad attivare gli schemi appresi, ripete le medesime azioni e non riesce a pianificare azioni efficaci per raggiungere l'obiettivo.

- ❖ **Deficit della coerenza centrale:** la mente del bambino autistico risulta disorganizzata e confusa. Con questo deficit il bambino non è capace di collegare gli stimoli sensoriali a delle conoscenze. (Coerenza interna: riconoscere diversi elementi e collegarli ad un contesto).
- ❖ **Teoria della simulazione mentale:** i neuroni specchio si attivano sia durante lo svolgimento dell'azione, che nel vedere una persona che compie un' azione (simulazione interna o incarnata). Nell' autismo tutto ciò è deficitario e provoca mancato sviluppo di empatia e relazioni.
- ❖ **Teoria della mente enattiva**

# CRITERI DIAGNOSTICI DISTURBI DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO SECONDO IL DSM-5 (nel manuale riporta i criteri per il DSM-IV-TR)

**A.** Deficit persistente della comunicazione sociale e nell'interazione sociale in molteplici contesti, come manifestato dai seguenti fattori, presenti attualmente o nel passato:

1. Deficit della reciprocità socio-emotiva, che vanno, per esempio, da un approccio sociale anomalo e dal fallimento della normale reciprocità della conversazione; a una ridotta condivisione di interessi, emozioni o sentimenti; all'incapacità di dare inizio o di rispondere a interazioni sociali.

2. Deficit dei comportamenti comunicativi non verbali per l'interazione sociale, che vanno, per esempio, dalla comunicazione verbale e non verbale scarsamente integrata; ad anomalie del contatto visivo e del linguaggio del corpo o deficit della comprensione e dell'uso di gesti; a una totale mancanza di espressività facciale e di comunicazione non verbale.

3. Deficit dello sviluppo, della gestione e della comprensione delle relazioni, che vanno, per esempio, dalle difficoltà di adattare il comportamento per adeguarsi ai diversi contesti sociali; alle difficoltà di condividere il gioco di immaginazione o di fare amicizia; all'assenza di interesse verso i coetanei.

Specificare la gravità attuale: Il livello di gravità si basa sulla compromissione della comunicazione sociale e sui pattern di comportamento ristretti, ripetitivi (vedi tabella dei livelli di gravità).

**B.** Pattern di comportamento, interessi o attività ristretti, ripetitivi, come manifestato da almeno due dei seguenti fattori, presenti attualmente o nel passato:

1. Movimenti, uso degli oggetti o eloquio stereotipati o ripetitivi (per es., stereotipie motorie semplici, mettere in fila giocattoli o capovolgere oggetti, ecolalia, frasi idiosincratiche).

2. Insistenza nella sameness (immodificabilità), aderenza alla routine priva di flessibilità o rituali di comportamento verbale o non verbale (per es., estremo disagio davanti a piccoli cambiamenti, difficoltà nelle fasi di transizione, schemi di pensiero rigidi, saluti rituali, necessità di percorrere la stessa strada o di mangiare lo stesso cibo ogni giorno).

3. Interessi molto limitati, fissi che sono anomali per intensità o profondità (per es., forte attaccamento o preoccupazione nei confronti di soggetti insoliti, interessi eccessivamente circoscritti o perseverativi).

4. Iper- o iporeattività in risposta a stimoli sensoriali o interessi insoliti verso aspetti sensoriali dell'ambiente (per es., apparente indifferenza a dolore/temperatura, reazione di avversione nei confronti di suoni o consistenze tattili specifici, annusare o toccare oggetti in modo eccessivo, essere affascinati da luci o da movimenti).

Specificare la gravità attuale: Il livello di gravità si basa sulla compromissione della comunicazione sociale e sui pattern di comportamento ristretti, ripetitivi (vedi tabella dei livelli di gravità).



**C.** I sintomi devono essere presenti nel periodo precoce dello sviluppo (ma possono non manifestarsi pienamente prima che le esigenze sociali eccedano le capacità limitate, o possono essere mascherati da strategie apprese in età successiva).

**D.** I sintomi causano compromissione clinicamente significativa del funzionamento in ambito sociale, lavorativo o in altre aree importanti.

**E.** Queste alterazioni non sono meglio spiegate da disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo) o da ritardo globale dello sviluppo. La disabilità intellettiva e il disturbo dello spettro dell'autismo spesso sono presenti in concomitanza; per porre diagnosi di comorbidità di disturbo dello spettro dell'autismo e di disabilità intellettiva, il livello di comunicazione sociale deve essere inferiore rispetto a quanto atteso per il livello di sviluppo generale

***PRIMA PAROLA CHIAVE: PROGETTAZIONE***

# **CAPITOLO 2 : PROGETTARE L** **'INTEGRAZIONE: QUESTIONE DI ALLEANZE**

## **LA PROGETTAZIONE**

Per affrontare l'autismo bisogna **progettare interventi congiunti** (obiettivi, strategie e ricerca) **in una rete di alleanza** tra famiglia (coinvolta nel PEI e fonte preziosa di informazioni), scuola (si avvicina al problema in *maniera normativa e progettuale* considerandolo come un alunno qualunque) e servizi specialistici territoriali ed enti locali (stendono la *diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale e il PEI*).

# LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

- **Per obiettivi:** valutazione predittiva, obiettivi, contenuti, strategie, strumenti, valutazione formativa e sommativa e revisione delle procedure (in un ottica di approccio circolare riflessivo).
- **Per concetti:** si parte da concetti posseduti e si collegano con i nuovi schematizzando il tutto con **mappe concettuali e reti concettuali**. Esse sono una rappresentazione spaziale dei concetti e dei legami tra loro.
- **Per sfondi integratori:** il contesto diviene importante per ogni attività: socio - relazionali, comunicative ... tutto ciò facilita l'organizzazione di spazi, tempi e regole.

Attraverso:

- **individualizzazione** Diversificando le procedure tutti gli alunni possono raggiungere i medesimi obiettivi.
- **personalizzazione** Promuovere lo sviluppo delle peculiarità di tutti gli alunni.
- **Software progress:** facilita la progettazione e il monitoraggio di interventi educativi. Si divide in:
  - **Archivio degli allievi:** vengono scritti tutti i dati anagrafici e anamnestici, DF, PDF, PEI ...
  - **Gestione delle valutazioni:** si procede con la valutazione predittiva, formativa e sommativa.
  - **Pianificazione del curriculum:** si fissa l'area di lavoro, gli obiettivi e memorizzare schede didattiche.

L'alunno autistico non riesce ad apprendere se l'ambiente non è predisposto, è poco imitativo e non sa pianificare le azioni. Per aiutarlo bisogna: **programmare in maniera congiunta con gli insegnanti di sostegno** obiettivi comuni che portino alla permanenza in classe e all'autostima; **avvicinare obiettivi personalizzati con attività simili a quelle dei compagni con contenuti modificati o ridotti** favorendo partecipazione e lavoro autonomo; **attività personalizzate dentro e fuori la classe** in spazi strutturati.

## **CAPITOLO 3. IL DENTRO E FUORI DELL'INTEGRAZIONE**

Per programmare l'interazione è necessario integrare la programmazione, cioè vuol dire che la programmazione individualizzata non deve essere redatta dal solo insegnante di sostegno, ma deve coinvolgere gli altri insegnanti curricolari e gli operatori che, eventualmente, lavorano con l'allievo.

L'obiettivo principale del lavoro con bambini autistici è favorire la loro integrazione nel gruppo classe, stimolando la loro partecipazione alle attività «con» e «in» classe in aggiunta al lavoro individuale.

Dubbi degli insegnanti curricolari e/o di sostegno:

- Ci sono attività per tutta la classe che possono essere svolte anche dall'alunno che segue un percorso personalizzato?
- Quali attività dell'alunno in difficoltà può essere proposta anche al gruppo classe?

Sicuramente esistono delle risposte positive ai quesiti posti dagli insegnanti che devono abbandonare la «politica» della programmazione rigida della scuola comune e aprirsi ad un insegnamento flessibile.

E' necessario che le programmazioni e le attività da svolgere siano dettagliate e concordate e sviluppate per l'integrazione dei bambini con spettro autistico.

Esempi:

- Si può lavorare con il gruppo classe con lo scopo di far raggiungere ai bambini le stesse autonomie (lavarsi le mani, coordinazione oculo-manuale, stimolare le competenze grafiche, ecc...);
- Si può lavorare sull'acquisizione delle abilità di ascolto , di comprensione di stimoli di vario tipo, alla conoscenza del proprio corpo, alla ricostruzione della figura umana e l'acquisizione dei prerequisiti funzionali del movimento, l'acquisizione di abilità che richiedono una buona coordinazione fine-motoria;
- Si può lavorare insieme nell'acquisizione delle competenze che riguardano attività ricreative, la ricreazione, il turno per l'utilizzo dei giochi, l'utilizzo del computer;

L'adattamento degli obiettivi ovviamente non deve essere inteso come un percorso a senso unico, ma è sicuramente stimolante anche per i bambini del gruppo classe partecipare ad attività sia di tipo cognitivo, sia di tipo sia di tipo sociale.

In alcune situazioni al contrario non è possibile trovare momenti di incontro tra la programmazione curriculare e la programmazione individualizzata. In questi casi si cerca di far avvicinare la programmazione didattica curriculare a quella dell'allievo con percorso individualizzato, ovviamente facilitandone gli obiettivi rispetto a quelli della classe.

Questo lavoro di avvicinamento degli obiettivi richiede, quindi, che i contenuti didattici vengano modificati, ridotti o illustrati per adattarli alle esigenze dell'allievo con autismo ( utilizzare le figure del libro di testo, ingrandire le figure, ecc).

Si passa da

«apprendimento del compito» → «partecipazione alla cultura di un compito»

Cioè, anche quando questo adattamento degli obiettivi della programmazione curriculare a quella individualizzata risulta difficile o impossibile, è comunque utile far partecipare l'allievo con autismo ad alcuni momenti delle attività della propria classe mettendolo in condizione di cogliere almeno alcuni elementi significativi per l'apprendimento e lavorare su questi.



# **La programmazione individualizzata**

Gli obiettivi devono essere specifici e funzionali;  
Devono essere previsti spazi per la lettura individuale, per il lavoro al pc, per le ricerche;

**NO** all'alunno sempre fuori dalla classe con il suo insegnante di sostegno; questa è una soluzione che si può verificare solo in alcuni casi specifici (es: quando vogliamo verificare il livello di apprendimento o per momenti necessari ad impostare il lavoro);

Questo va solo a confermare come il lavoro da svolgere deve essere programmato e calcolato.

NB. Gli esempi sul manuale sono un ottimo spunto di attività da svolgere con- o- fuori la classe.

***SECONDA PAROLA CHIAVE: ORGANIZZAZIONE***

## **CAPITOLO 4. ADATTARE L'AMBIENTE**

**L'insegnamento strutturato:** *un ambiente strutturato aiuta a ridurre l'ansia e a mettere ordine nella mente, (come ipotizzato dalla teoria della mente di Schopler).*

Nell' ambiente:

1. *Organizzazione degli spazi.*
2. *Schemi visivi per l'organizzazione delle attività.*
3. *Organizzazione dei compiti e delle attività: oggetti per la scansione del tempo (orologi, clessidre, scaffali).*

## 1. Organizzazione degli spazi

- ❑ Punti di riferimento visibili e concreti (materiali e oggetti) che diano la percezione al bambino di dove si trova e di cosa ci si aspetta che faccia in quell'ambiente. Vengono eliminate le distrazioni.
- ❑ Quando l'allievo dimostra di familiarizzare col contesto, le facilitazioni visive possono risultare non più necessarie e possono essere progressivamente eliminate per conferire all'organizzazione una conformazione il più normale possibile.
- ❑ È inoltre importante organizzare ogni luogo deputato allo svolgimento di una particolare attività in maniera che l'allievo riesca autonomamente ad individuare quale compito deve eseguire.
- ❑ L'**ampiezza dell'aula** e quindi la postazione in essa del bambino autistico come altra variabile significativa per il successo dell'integrazione (banco di fronte al muro e flash-card per la comunicazione su ogni parete).

## 2. Schemi visivi

- ❑ Preannunciano l'attività da effettuare e la sequenza delle stesse, aiutando ad anticipare e prevedere i vari compiti.
- ❑ Sono utili con gli allievi autistici in quanto hanno poca capacità di memorizzare informazioni trasmesse verbalmente.
- ❑ I programmi della giornata visivamente:
  - minimizzano i problemi legati ai disturbi della memoria e dell'attenzione;
  - riducono i problemi con il tempo e l'organizzazione;
  - compensano i problemi del linguaggio recettivo;
  - favoriscono l'indipendenza degli allievi;
  - aumentano l'automotivazione.
- ❑ Variano a seconda del livello di sviluppo del bambino e sono personalizzati a seconda del tipo, della lunghezza, del modo e del luogo in cui dovrebbero essere usati.

## 2. Organizzazione dei compiti e delle attività

- ❑ Attenzione alla durata dei compiti.
  
- ❑ Modalità di comunicazione del termine delle attività:
  - La più ecologica è che egli capisca di aver terminato;
  - Un'altra è richiedere di interrompere l'attività con una comunicazione verbale (es. «stop!», «il lavoro è finito»);
  - Sensibilizzare l'ascolto della campanella come scansione del tempo scolastico;
  - Procedure assistite in caso di fallibilità delle modalità naturali (orologi, clessidre, sveglie).
  
- ❑ **Programma TEACCH**: predisposizione di scaffali di lato al banco dell'allievo in cui vengono collocati a sinistra i materiali utili per lo stesso svolgimento dei compiti e a destra gli stessi materiali dopo aver completato il compito. L'attività termina quando non ci sono più cose a sinistra da spostare a destra.

***TERZA PAROLA CHIAVE: DIDATTICA SPECIALE***

## **CAPITOLO 5. VALUTARE PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA DEGLI ALLIEVI CON AUTISMO: IL CONTRIBUTO DELL'EDUCATORE**

Per poter programmare e aggiustare sistematicamente dei piani di intervento personalizzati e integrati, soffermarsi su:

1. *l'utilizzo di prove strutturate;*
2. *la rilevazione delle competenze attraverso le check list;*
3. *le strategie di osservazione descrittiva e sistematica;*
4. *l'analisi funzionale del comportamento.*



# 1. Utilizzo di prove strutturate

Nel caso di allievi con autismo le principali prove strutturate utilizzabili hanno una valenza clinica, la cui somministrazione avviene sotto la responsabilità di personale specializzato.



Il ruolo degli insegnanti non si annulla nel momento valutativo, ma deve avvalersi delle proprie competenze acquisite per prevedere le rilevazioni nell'ambiente familiare dell'allievo: **APPROCCIO INTEGRATO A LIVELLO E NEL RAPPORTO CON LE STESSE FAMIGLIE.**

La significatività delle prove strutturate viene valutata da tre parametri:

- ✓ possibilità di essere implementate in maniera ecologica;
- ✓ opportunità di valutare non solo lo sviluppo e le competenze effettive degli allievi, ma anche quelle potenziali o emergenti (*ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE*, Vygotskij);
- ✓ standardizzazione dei punteggi

**Queste prove quindi aiutano a costruire un itinerario didattico a partire dalle caratteristiche del disturbo.**

Per definire il **profilo funzionale** si usano:

➤ **La scala PEP3 (Psycho educational Profile):** serve ad individuare punti di forza e di debolezza e a puntare sulle «abilità emergenti» da migliorare con un intervento mirato. Dall'analisi fattoriale degli item, sono stati individuati sei fattori per la nuova versione del test rispetto alle sette aree di sviluppo del test iniziale, (**la scala PEP-R**):

- **motricità globale;**
- **motricità fine;**
- **imitazione visuomotoria;**
- **sviluppo cognitivo verbale/preverbale;**
- **aspetto linguistico recettivo e espressivo**

Mentre i subtest della scala comportamentale della PEP-R sono stati redistribuiti nella PEP3 in:

- **espressione emotiva;**
- **reciprocità sociale;**
- **comportamenti motori caratteristici;**
- **comportamenti verbali caratteristici;**

Inoltre in questa scala è stato inserito anche un *Questionario per i genitori* per ottenere informazioni significative e per stimolare una collaborazione attiva dei familiari.

➤ **La Scala AAPEP (adolescent and adult PEP):** serve a valutare allievi in età adulta e adolescenziale nelle loro abilità effettive e potenziali circa le aree essenziali per la conquista di autonomia sia a livello familiare che comunitario.

Sono previste tre modalità di valutazione:

- *assessment* diretto delle abilità (scala di osservazione diretta);
- valutazione delle prestazioni nell'ambiente di vita (scala familiare);
- valutazione delle prestazioni nell'ambiente extrafamiliare (scala scolastico-lavorativa).

Ciascuna delle tre scale è suddivisa in sei aree di funzionamento:

- attitudine al lavoro;
- funzionamento autonomo;
- abilità ricreative;
- comportamento lavorativo;
- comunicazione funzionale;
- comportamento interpersonale.

## 2. Rilevazione delle competenze attraverso le check list

**Check list o «liste di rilevazione strutturate»:** elenchi di abilità e di specifici comportamenti sequenziati in ordine gerarchico che permettono di sistematizzare l'osservazione e di constatare la presenza o l'assenza di abilità.

Si distinguono in:

- ❖ **globali:** liste che tentano una valutazione completa di tutti i repertori di abilità dell'allievo
- ❖ **a focalizzazione crescente:** liste che consentono un'analisi più profonda, poiché indagano solo quei repertori rivelatisi carenti con le check list globali.

Una particolare lista è la **Denver model curriculum checklist** che analizza le prime fasi di sviluppo del bambino nelle seguenti aree di abilità:

- prerequisiti per l'apprendimento,
- comunicazione,
- competenze di interazione sociale,
- imitazione,
- sviluppo cognitivo,
- motricità,
- capacità di gioco,
- autonomie di vita quotidiana.

### 3. Strategie di osservazione descrittiva e sistematica

- **Osservazione descrittiva (o narrativa):** si annota ciò che si vede, rischiando di mancare di oggettività. Esistono una serie di suggerimenti operativi:
  - *annotare sempre momento, luogo, attività e durata dell'osservazione;*
  - *fornire informazioni precise sul contesto;*
  - *non eccedere nella quantità di tempo dedicata all'attività osservativa (max circa 20 minuti);*
  - *distinguere tra i comportamenti osservati e la loro valutazione attraverso l'impiego di un linguaggio operativo.*
  
- **Osservazione sistematica (o sistematica):** condotta con schede di rilevazione e griglie osservative in cui sono annotati i comportamenti. I comportamenti riferiti alle diverse categorie sono registrati sulla base di particolari parametri quantitativi:
  - *frequenza di comparsa di un comportamento,*
  - *latenza della risposta,*
  - *durata della risposta,*
  - *intensità della risposta,*
  - *selezione della risposta.*

## 4. Analisi funzionale del comportamento

**Analisi funzionale del comportamento:** procedura che deriva dalla ricerca effettuata all'interno dell'approccio neocomportamentale, attraverso la quale si cercano di evidenziare i rapporti fra il comportamento oggetto di osservazione e l'ambiente.

Le operazioni fondamentali per effettuare l'analisi funzionale del comportamento sono:

- ✓ la ricognizione del problema;
- ✓ la descrizione degli episodi comportamentali;
- ✓ la descrizione delle conseguenze prodotte dal comportamento.

Attraverso l'analisi funzionale sono messi in evidenza tre situazioni particolari per sostenere i comportamenti-problema:

- ✓ **desiderio di ricevere stimoli positivi** (ottenimento d'attenzione),
- ✓ **evitare situazioni sgradite;**
- ✓ **piacere da auto - stimolazione sensoriale.**

## **CAPITOLO 6. PROGRAMMI DI INTERVENTO SULL'AUTISMO: CARATTERISTICHE E LIVELLO DI APPLICABILITÀ A SCUOLA**

I programmi di intervento specifici per l'autismo che propongono modelli di lavoro applicabili a livello scolastico sono:

- 1. I programmi di intervento comportamentale;**
- 2. L'approccio TEACCH;**
- 3. Il programma per lo sviluppo della teoria della mente;**
- 4. Il modello DENVER.**

# 1. L'analisi comportamentale applicata (Applied Behavior Analysis)

L'**ABA**: scienza applicata che deriva dalla scienza di base conosciuta come *analisi del comportamento* (Skinner) che studia la relazione tra stimolo, risposta e conseguenze in un setting specifico.

Le procedure di insegnamento dell'ABA si fondano sull'utilizzo di tecniche specifiche sistematiche all'interno di uno specifico intervento.

Si divide in strategie: **DTT**, **PRT** e **VBT**.

I principi di base dell'ABA nelle applicazioni al campo dell'autismo sono:

- **Luogo:** casa, scuola, posti in cui il bambino trascorre molto tempo.
- **Erogatori:** insegnanti e genitori che creano con il bambino una buona relazione.
- **Condotta precocemente e in maniera intensiva.**
- **Uso di strategie di modellamento e rinforzo.**
- **Si favorisce l'imitazione, l'autonomia, la comunicazione e le relazioni.**
- **Tecniche:**
  - *prompting e fading (tecniche di aiuto e riduzione dell'aiuto);*
  - *modeling (apprendimento imitativo);*
  - *shaping e chaining (modellaggio e concatenamento);*
  - *apprendimento discriminativo senza errori;*
  - *tecniche di rinforzamento.*



Queste strategie facilitano la *generalizzazione degli apprendimenti* anche in ambienti e contesti diversi da quelli relativi al training.

- Prompting: tecnica che fornisce all'allievo uno o più stimoli discriminati sotto forma di aiuti (*prompt: suggerimenti verbali, indicazioni gestuali, guida fisica*).
- Fading: tecnica che determina modificazioni che non interessano il comportamento in sé, ma le condizioni in cui questo deve avvenire.



**Due momenti di un'unica metodologia didattica e vanno sempre programmate insieme**

- Modeling: tecnica che consiste nella promozione di esperienze di apprendimento (implicito) attraverso l'osservazione del comportamento che funge da modello. Il processo va quindi progettato sulla base delle:
  - caratteristiche del modello;
  - caratteristiche dell'osservatore;
  - Conseguenze (se positive → rinforzo del comportamento; se negative → inibizione dello stesso).
- Shaping: tecnica che consente di ampliare repertori di capacità degli allievi, facilitando la costruzione di nuove abilità in tre modi:
  - individuazione dell'abilità che si intende costruire e selezione del comportamento iniziale;
  - delineazione di comportamenti che si avvicinano sempre più a quello meta;
  - Predisposizione di opportuni programmi di rinforzamento.

- Chaining: particolare strategia utilizzata per l'insegnamento di abilità complesse ed è articolata in tre fasi:
  - suddivisione dell'abilità in componenti;
  - costruzione della catena comportamentale;
  - strutturazione di un programma di concatenamento delle componenti attraverso il rinforzo.

Inoltre può avvenire in maniera

- **anterograda** (insegnamento e concatenamento del primo comportamento con il secondo ecc.);
- **retrograda** (aiuto dell'allievo nell'esecuzione di tutte le componenti tranne l'ultima e poi si richiede l'esecuzione autonoma delle ultime due per arrivare all'effettuazione dell'intera sequenza).

- Apprendimento discriminativo senza errori: apprendimento finalizzato a ridurre al massimo la possibilità di errore da parte dell'allievo.

Esistono quattro procedure operative che ne segnalano la compromissione cognitiva (*stimulus fading, stimulus shaping, superimposition e fading, delayed cue*) e che si fondano su tre regole:

- il livello di discriminazione iniziale è molto semplificato;
- la discriminazione finale viene raggiunta con gradualità;
- la strategia del rinforzo viene utilizzata in maniera sistematica.

- Tecniche di rinforzamento: il rinforzo è come un evento che, fatto seguire all'emissione di un comportamento, ne rende più probabile la comparsa in futuro. Esistono diversi tipi di rinforzatori (*materiali, sociali, sensoriali, simbolici, informativi*).

I tre aspetti centrali della strategia sono:

1. individuazione dei rinforzatori efficaci per ogni singolo allievo:

- colloquio con i genitori;
- osservazione informale del bambino in una situazione non strutturata;
- valutazione formale dei rinforzi.

2. programmi di rinforzamento (*continuo o intermittente*):

- programma a rapporto fisso (dopo un n° di risposte) vs variabile;
- programma ad intervallo fisso (sempre dopo 5 minuti) vs variabile.

3. principi metodologici per un utilizzo corretto di rinforzatori:

- rinforzare immediatamente dopo l'emissione di un comportamento;
- provvedere alla progressiva sostituzione dei rinforzatori di materiali con altri naturali;
- favorire il passaggio da schemi di rinforzo costante a schemi di rinforzo intermittente.

Tra gli altri programmi di interventi comportamentale:

**-DDT (*Discrete Trial Training*):** con autismo a basso funzionamento, si caratterizzano per una certa routine:

- si dà una istruzione semplice,
- si aspetta una risposta,
- si dà un rinforzo.

Tra una attività e l'altra si fa una attività gradita al bambino.

**-PRT (*Pivotal Responce Training*):** strategia efficace per l'apprendimento di diverse competenze comunicative, sociali e di gioco, la cui applicazione porta alla necessità di scegliere all'interno dei vari possibili curricula di insegnamento- apprendimento, i comportamenti emergenti.

Questi, una volta imparati, possono offrire all'allievo l'opportunità:

- di farne ampio uso nell'ambiente
- di accedere più facilmente all'apprendimento di ulteriori capacità.

## 2. Il programma TEACCH

Favorisce l'adattamento dell'autistico all'ambiente di vita attraverso modalità organizzative (dell'ambiente e dell'insegnamento, ad es. stimoli visivi e concreti per ridurre l'ansia) e specifiche strategie educative personalizzate (con valutazione PEP3 e AAPEP).

L'approccio denominato *insegnamento strutturato* prevede due linee di azione integrate:

- il potenziamento delle capacità soprattutto comunicative personali;
- la modifica dell'ambiente secondo le specifiche caratteristiche dell'allievo con autismo.

I principi di riferimento del TEACCH (treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) sono:

- a) la collaborazione dei genitori;
- b) l'obiettivo dell'adattamento;
- c) l'importanza della valutazione per individuare l'intervento;
- d) l'insegnamento strutturato;
- e) riferimento alla teoria cognitivo-comportamentale
- f) l'approccio olistico-generalista.

### 3. Il programma per lo sviluppo della teoria della mente

Il programma proposto da Baron-Cohen prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree:

#### 1) le *emozioni*:

- riconoscimento delle espressioni del viso nelle fotografie;
- riconoscimento delle emozioni in disegni schematici;
- identificazione delle emozioni causate da situazioni;
- identificazione delle emozioni causate dal desiderio;
- identificazione delle emozioni causate da opinioni.

#### 2) Il sistema delle *credenze* e delle *false credenze*:

- capacità di comprendere che cosa vedono le altre persone (*prospettiva visiva semplice*);
- capacità di comprendere come la realtà percepita appare alle altre persone (*prospettiva visiva complessa*);
- capacità di *comprendere il principio «vedere porta a sapere»*;
- capacità di *prevedere azioni sulla base di ciò che una persona sa*;
- capacità di *comprendere le false credenze*.

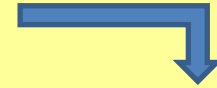
#### 3) Il *gioco simbolico* (riferimento al gioco di finzione).

## 4. Il modello DENVER

È incentrato sul gioco e sull'interazione, considerati veicolo di sviluppo sociale e cognitivo. Il ruolo dell'adulto è quello di promuovere attività e strutturare ambienti.

A livello di intervento si propongono DDT, TEACCH e PRT.

- ❖ Si struttura l'ambiente offrendo materiali e routine di gioco gradite al bambino;
- ❖ Si stimola nell'allievo la capacità di partecipazione ad un gioco;
- ❖ L'imitazione reciproca offre la possibilità di gioco con un coetaneo.



**L'IMITAZIONE É ALLA BASE  
DELLA CONDIVISIONE EMOTIVA**

## **CAPITOLO 7: L'INTERVENTO PRECOCE PER STIMOLARE L'INTERSOGGETTIVITÀ E IL GIOCO**

Cottini ha preso in considerazione le difficoltà che, un bambino affetto da autismo, manifesta nel momento in cui deve rapportarsi con la realtà esterna, con l'Altro.

Dal momento che il bambino con autismo è sprovvisto di teoria della mente, di intersoggettività e di tutte le abilità che gli consentono di reagire adeguatamente al contesto, risulta essenziale mettere in campo azioni educative precoci in grado di stimolare le prime forme relazionali e comunicative.

Si cerca di sviluppare le **competenze sociali**, un insieme di abilità che ci fanno adeguare al comportamento dell'altro e a leggere i messaggi che ci vuole comunicare, facendo relazionare e comunicare tra loro i bambini (imitazione, scambio di turni, condivisione di emozioni).

Anche **il gioco** non si sviluppa secondo il modello tipico condizionando il profilo cognitivo, sociale (regole e ruoli), linguistico, motorio e emozionale.

Il bambino autistico ha carenze nel gioco simbolico e sociale e tende a manifestare una attività ludica ripetitiva e non funzionale.



I programmi precoci di intervento sono:

## ❖ **Modello DENVER**

❖ **Approccio sui gruppi di gioco integrati** essi incrementano la capacità del bambino autistico di partecipare a vari giochi quando sono aiutati da un adulto o dai coetanei competenti. (cfr. Vygotskij)

Il gruppo è costituito da:

- Guide adulte** guidano l'intervento educativo
- Giocatori esperti**
- Giocatori principianti** bambini autistici

❖ **Programmi di intervento sulla base della teoria della mente** attraverso il gioco (diviso in tappe: gioco

senso motorio, funzionale, del far finta e di sostituzione degli oggetti) si insegnano gli stati mentali:

emozioni, credenze e false credenze e gioco di finzione. Si cerca di favorire *interscambio sociale attraverso il gioco, la voglia di ricercare l'altro e di invitare a fare richieste precise.*

## ❖ Il modello DENVER

Intervento prescolastico per bambini con autismo e si concentra sul gioco e sull'interazione; obiettivi principali del modello sono:

1. Inserimento del bambino in relazioni sociali coordinate e interattive per la maggior parte delle ore di veglia con lo scopo di attivare forme di imitazione e di comunicazione simbolica;
2. Insegnamento intensivo per colmare i deficit di apprendimento che derivano dall'incapacità di accedere spontaneamente al mondo delle relazioni sociali;

Le tre macro aree su cui si concentra il modello sono:

1. Comunicazione
2. Abilità funzionali
3. Intersoggettività

Il gioco deve essere presentato al bambino nello stesso luogo e con una certa ritualità durante il corso della giornata ( si attuano i principi metodologici proposti all'interno dei programmi di intervento ABA e TEACCH).

## ❖ **Approccio sui gruppi di gioco integrati**

Wolfberg fonda la sua proposta di gioco , osservando come i bambini affetti da autismo dimostrino maggiori capacità di partecipare a giochi vari di una certa complessità. Attraverso procedure di supporto sociale , che siano attentamente pianificate e concordate, è possibile offrire al bambino esperienze di gioco formative per il bambino e che possano avere effetti positivi.

I gruppi integrati di gioco sono costituiti da

- Guide: sono gli adulti competenti nell'intervento educativo, che agevolano l'inserimento del bambino con autismo nel gruppo;
- giocatori esperti: sono i bambini a sviluppo tipico, che abbiano buone capacità relazionali, sociali e di gioco immaginativo;
- giocatori principianti : sono i bambini con lo spettro autistico;

Le procedure da utilizzare sono composte da specifici elementi:

- Fornire sostegno nelle interazioni;
- Assicurare una guida nella comunicazione sociale;
- Implementare strategie per ampliare le modalità di gioco sociale del bambino con autismo.

Il supporto dell'educatore per favorire le interazioni nei gruppi varia a seconda delle abilità e delle esigenze del bambino con autismo.

La prassi indica che l'educatore si posizioni nello spazio di gioco del bambino, procuri e metta a disposizione i materiali e solleciti le interazioni con i pari agendo essenzialmente sulle abilità dei giocatori esperti.

Successivamente l'educatore deve ritirarsi dallo spazio di gioco sollecitando solo verbalmente i bambini nel gioco sociale.

Wolfberg sostiene che per guidare questi scambi sociali l'educatore deve fornire sequenze logiche di strategie verbali e non verbali (es. immagini che illustrano le attività da svolgere, semplici istruzioni, messaggi ripetuti...).

Ulteriori strategie possono essere:

- Strategie orientative: soprattutto per bambini che non tollerano la vicinanza con gli altri o sono semplicemente invitati a osservare il gioco degli altri bambini;
- Giochi a specchio: in cui i bambini con autismo tendono a ripetere gli stessi atteggiamenti dei bambini giocatori esperti allo scopo di favorire situazioni interattive;
- Gioco parallelo: in cui i bambini giocano vicini con gli stessi materiali ma senza particolari interazioni, cercando di attivare centri di interesse comune che possano essere considerati la base di future interazioni;
- Interpretazione di ruoli nel gioco: rappresenta il gioco di finzione, che i bambini con autismo non hanno acquisito;
- Giochi di ruolo avanzati: che si estendono oltre i semplici atti di finzione.

Per l'attivazione dei gruppi di gioco integrati si raccomanda la preparazione dello spazio di gioco affinché si possa ridurre l'imprevedibilità della situazione e che il bambino si trovi a vivere contesti che non sono organizzati.

# La promozione del gioco simbolico all'interno del programma per lo sviluppo della teoria della mente

Questo programma prevede:

- Le emozioni;
- Sistema di credenze e delle false credenze;
- Il gioco simbolico, con particolare riferimento al gioco di finzione;

Nel caso dell'ultimo elemento, il gioco, il programma prevede 5 livelli:

1. Gioco sensomotorio: attività che il bambino compie quando si limita a manipolare i giochi, sbattendoli o mettendoli in bocca;
2. Gioco funzionale emergente: si riferisce alla sostituzione di oggetti con altri dello stesso tipo o funzione;
3. Gioco funzionale acquisito:
4. Gioco del far finta emergente e distinzione tra realtà o finzione: comprende due elementi che sono la sostituzione di oggetti, in cui un oggetto svolge la funzione di un altro e, l'attribuzione di caratteristiche fittizie agli oggetti con cui il bambino sta agiando;
5. Gioco del far finta acquisito: viene raggiunto quando il bambino riesce spontaneamente a giocare in modo simbolico, senza supporto o stimolazione.

## **CAPITOLO 8: FACILITARE LE POSSIBILITA' COMUNICATIVE**

Il linguaggio verbale rappresenta un elemento rilevante nello sviluppo del bambino con autismo tanto da rappresentare un elemento prognostico relativamente al livello di funzionalità e adattamento raggiungibile.

Anche per i bambini che restano non verbali l'attenzione alla comunicazione è essenziale.

Sono diversi gli approcci educativi ma ne prendiamo 3 nello specifico:

- Il Verbal Behavior Teaching , modalità elettiva dell'intervento ABA;
- I sistemi di comunicazione aumentativa alternativa basata sullo scambio di immagini (PECS);
- L'insegnamento delle abilità di comunicazione spontanea , elaborata nell'intervento TEACCH;

### ***IL VERBAL BEHAVIOR TEACHING***

Skinner focalizza la sua attenzione sul comportamento verbale del quale fornisce una analisi funzionale e non solo una analisi letterale → analisi dell'episodio verbale totale.

Nel comportamento verbale vanno considerati , come per qualsiasi situazione, il comportamento e le contingenze di rinforzamento. Nell'analisi funzionale della relazione verbale , Skinner individua gli OPERANTI VERBALI, cioè delle risposte emesse dagli individui non solo in relazione a stimoli ricevuti ma anche in relazione alle risposte ottenute dall'ambiente. Ogni operante verbale ha delle caratteristiche specifiche, ha una funzione specifica e la probabilità della sua frequenza dipende dai percorsi educativi e dai training effettuati.

Skinner individua:

- ❖ Comportamento ecoico ( Echoic)
- ❖ fare richieste (mand);
- ❖ Nominare (tact);
- ❖ Comportamento intraverbale;
- ❖ Comportamento verbale basato su se stesso

### ❖ ***IL COMPORTAMENTO ECOICO***

È un comportamento verbale e vocale di tipo imitativo

Es. → l'adulto indica un oggetto e lo nomina → il bambino ripete  
In questo caso è avvenuto un comportamento ecoico.

Ovviamente questo comportamento imitativo necessita di un comportamento imitativo vocale che deve essere continuamente rinforzato.

## ❖ **IL MAND**

Richiesta vocale, cioè quando il bambino desidera o vuole un oggetto, la sua richiesta viene definita mand.

In questo caso non vi è un antecedente vocale come comportamento ecoico, ma avviene tutto spontaneamente; è la motivazione che spinge il bambino a richiedere l'oggetto. In questo specifico caso Skinner parla di OPERAZIONI MOTIVAZIONALE , cioè condizioni o eventi che tendono ad essere un rinforzatore per alcuni stimoli e che sono così potenti da permettere al bambino di effettuare la richiesta.

Il mand significa che il comportamento dell'ascoltatore sia il rinforzo ultimo.

Es. → 1) bambino vede la palla, vuole giocarci ma non riesce a prenderla → 2)indica la palla → 3) l'educatore prende la palla e sollecita la richiesta → 4)richiesta del bambino :«palla»→ 5)il bambino ottiene la palla (rinforzo).

## ❖ **IL TACT**

Indica un comportamento che mette in contatto il bambino con il contesto di riferimento. Quando il bambino è in grado di generalizzare una conoscenza acquisita, ottiene un rinforzo maggiore.

Es. → il bambino nel suo lavoro strutturato ha acquisito che l'oggetto con le gomme è una macchina che chiamiamo «auto». Se il bambino in un contesto di vita esterno vede l'auto ed emette la risposta «auto» allo stimolo, questa risposta viene rinforzata dall'approvazione del genitore o dell'educatore → «bravo, è davvero un'auto!».

Il tact e il mand hanno funzioni differenti perché il *mand* è una richiesta spontanea che può essere rinforzata dall'ottenimento dell'oggetto richiesto; il *tact* ha l'obiettivo di stabilire un contatto con la realtà esterna e consiste nella capacità del bambino di generalizzare i suoi apprendimenti.



## ❖ *L'Intraverbale*

E' una funzione complessa in cui le parole sono sotto il controllo di altre parole (il bambino risponde a una domanda posta da un'altra persona.

Es. → che cosa bevi quando hai sete? → il bambino risponde "acqua".

### ***INTERVENTI EDUCATIVI/COMUNICATIVI NATURALISTICI***

Si punta a motivare il bambino a comunicare utilizzando dei rinforzatori attraverso 2 metodologie:

- **Natural Language Paradigm:** prevede una specifica organizzazione dell'ambiente di vita del bambino in modo da aumentare le opportunità di scambi verbali; l'obiettivo principale è stimolare la motivazione del bambino che dovrà essere libero di scegliere l'attività da svolgere i suoi rinforzatori; fa riferimento ai seguenti principi:
  1. Gli aiuti che vengono forniti consistono nella ripetizione della situazione;
  2. Il bambino e l'insegnante giocano con un oggetto scelto;
  3. Le risposte verbali vanno rinforzate con enfasi attraverso elogi verbali ;

## ▪ **Net O Natural Environmental Teaching**

Privilegia il contesto naturale per l'insegnamento di risposte verbali; il rinforzo non è scelto solo dal bambino ma diventa oggetto su cui viene costruito il training. Si tratta di stimolare i mand verbali effettuati sullo spunto di attività che si verificano nel contesto di vita in maniera non programmata.

I vantaggi che si possono riscontrare da una situazione naturale sono:

- Gli insegnamenti vengono reputati più divertenti rispetto al linguaggio strutturato;
- Il mantenimento e la generalizzazione sono insiti nell'insegnamento naturalistico;
- In queste condizioni di apprendimento l'allievo non sperimenta il fallimento, ma è stimolato ad apprendere.

## **COMUNICAZIONE AUMENTATIVA/ALTERNATIVA**

Altre forme di comunicazione .

### **❖ PECS O Pictures Exchange Communication System**

E' un percorso di apprendimento per immagini che è stato studiato specificatamente per soggetti con disturbo autistico e difficoltà nella comunicazione verbale.

I bambini che usano i PECS imparano a rivolgersi al partner comunicativo e a dargli l'oggetto desiderato allo scopo di ottenerlo.

L'utilizzo dei PECS sfrutta le tecniche di base dell'approccio ABA dell'aiuto e la riduzione dell'aiuto, dell'apprendimento discriminativo senza errori.

Percorso ideato in sei fasi:

1. Lo scambio fisico assistito dell'immagine con l'oggetto;
2. Il progressivo aumento della spontaneità della comunicazione;
3. La discriminazione fra stimoli visivi per esprimere scelte;
4. La costruzione di una frase con simboli;
5. La risposta a domande «cosa vuoi?»;
6. La possibilità di fare commenti;

## **UTILIZZO DEI GESTI IN FUNZIONE COMUNICATIVA**

L'utilizzo dei gesti come forma di comunicazione aumentativa può essere un elemento fondamentale nel trattamento, come strumento per promuovere comunicazioni spontanee. Pur essendo chiare le difficoltà di utilizzo di un sistema di segni per il bambino autistico a cui manca l'abilità nell'imitazione verbale, possono rappresentare un canale di sviluppo della comunicazione più efficace.

I gesti possono essere insegnati in qualsiasi contesto o momento.

Le modalità di insegnamento possono essere ricondotte al modeling; al prompt, alla riduzione dell'aiuto e al rinforzatore.

I segni devono essere scelti anche in base al repertorio motorio del bambino.

### **Comunicazione spontanea ispirata al TEACCH**

**Migliorare la comunicazione nel quotidiano.** Schopler individua 5 dimensioni comunicative:

- *Funzione*: si intende lo scopo che si intende perseguire attraverso l'atto comunicativo;
- *Contesto*: le diverse situazioni e i luoghi nei quali le persone comunicano;
- *Semantica*: tipo di informazione che la parola esprime quando viene usata per esprimere un'idea o un concetto;
- *Parole*: pronunciate e espresse a gesti, altri elementi che arricchiscono o sostituiscono la comunicazione verbale;
- *Forma e struttura della comunicazione*: si intende il sistema di comunicazione utilizzato ;

Si procede con il capire quali abilità comunicative il bambino ha e poi si procede con apprendimento di nuove abilità funzionali.

## LA CONDUZIONE DELL'INTERVENTO EDUCATIVO

Schopler e i suoi collaboratori propongono una serie di indicazioni di insegnamento da privilegiare per raggiungere gli obiettivi prefissati all'inizio dell'intervento.

Da un punto di vista didattico pongono l'attenzione su tre linee operative:

1. Sedute strutturate: gli allievi sotto stimolazione vengono sollecitati a rispondere nello stesso modo agli stimoli che ricevono ( stessi stimoli ripetuti);
2. Insegnamento di tipo accidentale: è un intervento naturalistico per questo si presta per l'insegnamento di abilità comunicative che possono generalizzarsi più concretamente;
3. Costruzione dei contesti: preparare l'ambiente permette all'educatore e al bambino di approntare ad un numero elevato di possibilità di apprendimento rispetto alle condizioni di insegnamento accidentale;

Le strategie di intervento utili a facilitare l'acquisizione di abilità comunicative sono quelle che si rifanno alle terapie cognitivo-comportamentali e prevedono:

- Aiuti fisici;
- Modellamento parziale o completo;
- Aiuti visivi;
- Suggerimenti verbali e non verbali;

## **CAPITOLO 9: AFFRONTARE I PROBLEMI COMPORTAMENTALI**

L'aggressività auto- eterodiretta è la fonte di preoccupazione più significativa soprattutto a scuola.

L'obiettivo dell'intervento sull'aspetto puramente comportamentale è di eliminare il comportamento- problema; laddove fosse difficile eliminarlo, almeno ridurlo.

La valutazione del comportamento problema nei bambini con autismo è molto complessa perché prevede di evidenziare le motivazioni e le finalità di quel comportamento, cercando quanto più possibile di contenerlo.

### **DA COSA PUO' DIPENDERE IL COMPORTAMENTO PROBLEMATICO?**

Il comportamento problema può avere origini, scopi e motivazione diversi. Nel dettaglio vanno soprattutto prese in considerazione :

- *Difficoltà connesse alla sfera sociale:* carente possibilità di interpretare il comportamento altrui e prevedere le altrui azioni; come conseguenza vengono a mancare per gli allievi con autismo tutte quelle strategie per influenzare il comportamento degli altri ed evitare scontri; ricordando che ai bambini con autismo mancano i mezzi per essere socialmente autosufficiente;
- *Deficit nei processi comunicativi:* l'assenza di consapevolezza della capacità di comunicare può essere un altro fattore scatenante;
- *Difficoltà di natura sensoriale;*
- *Rigidità e ritualità:* i bambini con autismo tendono a cercare condizioni stabili; nella loro ripetitività trovano quelle Condizioni prevedibili che facilitano l'adattamento al contesto; quando queste condizioni vengono modificate possono verificarsi reazioni comportamentali che appaiono ingiustificate, ma che possono essere il segnale di situazioni di stress.

## LINEE GUIDA PER L'INTERVENTO EDUCATIVO

- ❖ Valutare e cercare di interpretare i problemi comportamentali, cioè:
    - Definizione operativa dei comportamenti- problema: identificare il comportamento inadeguato e descriverlo con un linguaggio chiaro e non interpretabile;
    - Osservazione sistematica per verificare gli aspetti quantitativi dei comportamenti (frequenza, durata, intensità...);
    - La verifica delle connessioni temporali dei comportamenti: alcuni autori hanno messo a punto una modalità grafica di rappresentare la frequenza del comportamento-problema (scatterplot);
    - L'analisi funzionale per cercare di individuare la possibile dipendenza dei comportamenti da specifici fattori ambientali;
- L'interpretazione dei dati può avvenire tenendo conto e collegando i comportamenti con le situazioni-stimolo e con le conseguenze.

## **LA FORMULAZIONE DELLE IPOTESI**

In conclusione le diverse procedure visionate ci consentono di delineare una serie di ipotesi circa le motivazioni alla base del comportamento-problema.

I comportamenti-problema sono caratterizzati da aggressione rivolta verso gli altri e verso se stessi e tendono a comunicare:

- Disagio legato a situazioni di rumore o di confusione e a compiti didattici prolungati;
- Il disagio conseguente a situazioni che escono dalla routine quotidiana;
- L'interruzione di attività gradite.

L'obiettivo da fissare non è solo la riduzione o l'eliminazione di un comportamento-problema ma lavorare con la sostituzione di questo con comportamenti alternativi , strategie adeguate, che possano consentire di comunicare esigenze e di agire a un livello più alto di adattamento e competenze.



## **CAPITOLO 10. INSEGNARE ABILITA' CURRICOLARI**



Le **abilità di lettura, scrittura e logico-matematiche** devono essere insegnate **ridimensionando i contenuti didattici** che devono essere sempre quanto più possibile simili a quelli della classe.

Si lavora sui punti di forza e debolezza, su ambienti strutturati, sulla motivazione e comunicazione.

Le attività vengono svolte:

- inizialmente in rapporto uno a uno con i docenti di sostegno e/o l'educatrice;
- poi si passa all'interazione con un compagno di classe;
- poi con piccoli gruppi;
- Infine in interazione con l'intera classe.

Si lavora con l'**avvicinamento degli obiettivi**:

- ❑ **lettura funzionale (capacità di decifrare e comprendere le parole, favorendo autonomia e integrazione nella classe.**  
Es: Parola (uscita)  rappresentazione mentale  
(andare fuori)  azione)
- ❑ **uso del denaro** (conoscenza e uso di monete e banconote).

**Per insegnare abilità curricolari** ci si può avvalere di:

- **Video modeling** Osservare i video molte volte fino a riprodurre le immagini osservate.
- **Tutoring da parte dei compagni** (aiuta l'autostima).
- **Rapporto uno a uno con i docenti di sostegno e educatore.**
- **Apprendimento visivo** (immagini in sequenza coerenti tra loro).
- **Prompt gestuali, fisici, figurati e verbali** (da ridurre con il fading).
- **Rinforzi positivi** (passando da una elargizione continua a intermittente).

Dopo la messa in atto di ogni passo del programma



**verifiche formative** con procedure di recupero in caso di risposte scorrette

### **La verifica sommativa:**

- ✓ è preparata dal docente per le attività di sostegno in base agli argomenti svolti;
- ✓ mette in evidenza una buona acquisizione dei contenuti sviluppati;
- ✓ Tiene conto anche dell'impegno, della motivazione e del livello di interazione con i compagni.

## **CAPITOLO 11. METODOLOGIE DI LAVORO PER ALLIEVI CON SINDROME DI ASPERGER**

Nonostante un buon livello intellettivo e di linguaggio, gli asperger presentano difficoltà di interazione e comprensione delle relazioni sociali, pochi interessi e suscettibilità al cambiamento.

Approccio educativo con allievi che presentano SA:

- **Dare stabilità** (ridurre le sorprese nell' ambiente);
- **Comunicare e rapportarsi adeguatamente** (nonostante abbiano un linguaggio evoluto, i bambini tendono a legarsi al significato letterale delle parole. Bisogna utilizzare linguaggio concreto (no metafore) e scomporre il lavoro in piccole unità usano movimenti e parole per verbalizzare meglio. Hanno inoltre difficoltà a inserirsi nel discorso e spesso interrompono con commenti inopportuni. È necessario prevenire le situazioni e agire con calma);
- **Rendere esplicite le regole sociali;**
- **Insegnare le strategie di pianificazione e problem solving.**

Per aiutare gli allievi con SA, gli interventi devono avere:

- ❖ **sistemi di strutturazione visiva:** agende figurate (con spazio per l'imprevisto), scritte personalizzate, calendari che permettono l'organizzazione delle attività, la gestione della routine e del tempo. Le immagini e i ponti visivi possono favorire l'esplicitazione del dialogo interno fornendo informazioni su di sé;
- ❖ **uso della routine:** per svolgere il lavoro in autonomia;
- ❖ **Modalità per rendere esplicite le regole sociali:** Durante l'adolescenza i ragazzi tendono a scoraggiarsi e deprimersi perché si rendono sempre più conto del loro deficit. Bisogna rendere i compagni consapevoli della sindrome evitando atteggiamenti di scherno.

❖ **L'autogestione** può essere promossa con:

- **Storie sociali:** brevi storie illustrate che descrivono una situazione, un evento ... mostrando una risposta sociale adeguata. Si succedono frasi descrittive (della situazione), prospettive (presentano pensieri), direttive e di controllo (per ricordare l'informazione).
- **Conversazione a fumetti:** disegni, simboli e colori (per le emozioni) per spiegare comportamenti favorire la comunicazione.
- **Quaderno delle regole:** vanno scritte in modo neutrale, ripassate frequentemente e dolcemente.

❖ **Strategie di autoregolazione:** l'alunno non sa gestire il tempo e distribuire le energie solo sui compiti importanti. Per aiutarli bisogna scandire le azioni e usare strategie di video modeling, auto monitoraggio e auto rinforzo.

## **CAPITOLO 12. UN «COMPAGNO PER AMICO»: OVVERO IL PERCORSO OBBLIGATO PER L'INTEGRAZIONE**

I compagni di classe devono:

- **Creare un clima inclusivo** stimolare l'amicizia, l'aiuto, il sostegno lavorando in gruppi.
- **Conoscere il deficit del compagno e ridurre la distanza**
- **Promuovere l'alfabetizzazione emozionale** aumentare la consapevolezza delle emozioni di tutti, aiutando a gestirle.
- **Promuovere le competenze assertive** cercare di raggiungere gli obiettivi con modalità socialmente accettabili e **prosociali** promuovere il benessere di tutti.
- **Aiutare e collaborare** tutoring e apprendimento collaborativo.
- **Inclusione come risposta per tutti** occasione di crescita personale, sociale ed emotiva

Quattro linee operative per migliorare il clima inclusivo delle classi:

- 1. Abbassare i livelli di competitività;**
- 2. Stimolare il senso di appartenenza al gruppo;**
- 3. Creare occasioni di vicinanza e di lavoro comune;**
- 4. Lavorare direttamente sulle competenze prosociali e sulla valorizzazione positiva degli altri.**

Le informazioni sulle disabilità possono essere integrate nel curriculum in modi diversi:

- a) Invitando in classe studenti disabili più grandi;**
- b) Presentando o discutendo in classe filmati o libri sulla disabilità;**
- c) Svolgere ricerche su personaggi celebri con disabilità;**
- d) Informandosi sugli ausili e sulle tecnologie per la riduzione delle disabilità;**
- e) Proponendo attività che sviluppino empatia e sensibilità verso chi ha un deficit fisico o cognitivo.**



Dall'analisi dei protocolli → sei categorie o tipi diversi di benefici che gli studenti hanno tratto dal rapporto con i disabili:

- 1) **Miglioramento del concetto di sé;**
- 2) **Maggiore comprensione interpersonale;**
- 3) **Minore timore delle differenze;**
- 4) **Maggiore tolleranza;**
- 5) **Sviluppo di principi personali;**
- 6) **Vissuto di genuina accettazione.**

***UN CONTATTO PROLUNGATO CON COMPAGNI IN SITUAZIONE  
DI DISABILITA' PORTA BENEFICI DI TIPO COGNITIVO,  
AFFETTIVO-EMOZIONALE, SOCIALE.***