

LEZIONI SIMULATE PER LA PROVA ORALE

Sulla base dei programmi d'esame - allegato A
del D.M. 95 del bando G.U. n. 16 26/2/2016

**CONCORSO
DOCENTI
2016**

a cura di

DARIO IANES, SOFIA CRAMEROTTI
E MASSIMO TURRINI

INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

PROVA ORALE

IN OMAGGIO LA
PIATTAFORMA

**INSEGNARE
DOMANI**
DIGITALE

Erickson

PER TUTTI
GLI ORDINI
SCOLASTICI

La prova orale del Concorso docenti 2016 consiste in una **lezione simulata** e in un colloquio immediatamente successivo. Per prepararsi adeguatamente e superare quest'ultima sfida, è quindi indispensabile un **testo mirato per questa tipologia d'esame**, che tenga conto della sua specificità.

Il presente volume, oltre ad affrontare alcuni temi teorico-metodologici generali relativi alla didattica, **propone 20 «lezioni»** che fungono da esempio e linea guida per sostenere la prova in maniera efficace e strutturata.

Tutte le lezioni, **che coprono ogni ordine e grado scolastico**, presentano infatti:

- la descrizione del contesto classe e la tipologia di disabilità
- la progettazione didattica: le strategie e gli approcci metodologici utilizzati; la definizione di obiettivi, conoscenze, abilità e competenze; la descrizione di strumenti, risorse e materiali
- lo svolgimento nelle tre fasi di input, esecuzione e output
- gli elementi di verifica e valutazione degli apprendimenti
- una prospettiva trasversale sul piano relazionale e affettivo-emotivo e della interdisciplinarietà.

Argomenti delle lezioni

SCUOLA DELL'INFANZIA

La rappresentazione dello schema corporeo (P. Corsi)

Emozioni in scena! (D. Rossi)

Acquisizione del linguaggio verbale (G. Tarter)

Insieme nel bosco (C. Frigerio)

SCUOLA PRIMARIA

Educare al paesaggio (G. Andrian)

Giocare con le emozioni (A. Bentenuto)

Addizioni a una cifra (A. La Prova)

Operazione compiti (A. Marinelli)

Sillabe in movimento (E. Piogliapoco e I. Sciapecconi)

Allestiamo un negozio in terza C (B. Pontalti)

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

Dai voci alla Seconda Guerra Mondiale: narrazioni digitali e accessibilità (F. Baroni)

La frazione come rapporto e come quoziente (P. Fasce)

Cooperando nel Parco Nazionale (C. Scataglioli)

Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino (A. Quercioli)

Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia (L. Vettor)

La colonna sonora della prima B (G. Daffi)

SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Le conquiste prospettive del Rinascimento (S. Bagnario)

Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva (M.M. Coppa, V. Berrè e I. Larpitelli)

Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico (M. Pontis)

La comunicazione interpersonale (C. D'Anna)

TIPOLOGIA DI DEFICIT – DISABILITÀ – SVANTAGGIO

Disabilità intellettiva/Ritardo mentale (lieve, medio, grave); Disabilità motoria; Difficoltà emotive; Sindrome di Down; Disabilità visiva; Disabilità uditiva; Disturbo dello Spettro Autistico; ADHD; Svantaggio socioculturale; Deficit visuospatiale; Disturbo da comportamento dirompente; Deficit relazionale; Comportamenti problema.

AMBITI DI FUNZIONAMENTO E DISCIPLINARI

Cognitivo-neuropsicologico; Sensoriale; Affettivo-relazionale; Motorio-prassico; Comunicazione-linguaggio; Autonomie.

Letto-scrittura; Logico-matematico; Storia; Scienze; Geografia; Musica; Storia dell'Arte.

APPROCCI E STRATEGIE

Apprendimento cooperativo/in piccolo gruppo; Tutoring; Didattica laboratoriale/esperienziale; Role playing; Approcci cognitivo-comportamentali; Codici comunicativi alternativi; Apprendimento in contesti/per problemi reali; Adattamento/Semplificazione; Personalizzazione/Individualizzazione; Embodied Cognitive Science; Brainstorming; Approccio ludico.

€ 27,50

ISBN 978-88-590-1095-1



9 788859 101095 1

www.erickson.it

Indice

Introduzione (Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Massimo Turrini) 9

PRIMA PARTE

Spunti di lavoro per una didattica inclusiva

Capitolo 1

Didattica e inclusione in classe (*Sofia Cramerotti*) 13

Capitolo 2

Osservare la disabilità: dalla ricerca scientifica all'operatività in classe
(*Massimo Turrini*) 33

Capitolo 3

Uso delle tecnologie in ottica inclusiva (*Francesco Zambotti*) 39

Capitolo 4

Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale
(*Sofia Cramerotti e Massimo Turrini*) 61

SECONDA PARTE

Esempi di lezioni svolte

Quadro generale delle lezioni presentate 78

Tavole sinottiche delle lezioni 79

Sezione 1 – Scuola dell'infanzia

Lezione 1

La rappresentazione dello schema corporeo (*Patrizia Corsi*) 83

Lezione 2

Emozioni in scena! (*Desirée Rossi*) 95

Lezione 3

Acquisizione del linguaggio verbale (*Graziella Tarter*) 111

Lezione 4

Insieme nel bosco. Narrazione e rappresentazione
di un'esperienza attraverso un libro tattile illustrato (*Chiara Frigerio*) 125

Sezione 2 – Scuola primaria

<i>Lezione 5</i>	Educare al paesaggio (<i>Giulia Andrian</i>)	139
<i>Lezione 6</i>	Giocare con le emozioni (<i>Arianna Bentenuto</i>)	153
<i>Lezione 7</i>	Addizioni a una cifra (<i>Anna La Prova</i>)	165
<i>Lezione 8</i>	Operazione compiti (<i>Anna Marinelli</i>)	177
<i>Lezione 9</i>	Sillabe in movimento (<i>Eva Pigliapoco e Ivan Sciapeconi</i>)	191
<i>Lezione 10</i>	Allestiamo un negozio in terza C (<i>Beatrice Pontalti</i>)	203

Sezione 3 – Scuola secondaria di primo grado

<i>Lezione 11</i>	Dai voce alla Seconda Guerra Mondiale: narrazioni digitali e accessibilità (<i>Federica Baroni</i>)	213
<i>Lezione 12</i>	La frazione come rapporto e come quoziente (<i>Paolo Fasce</i>)	225
<i>Lezione 13</i>	Cooperando nel Parco Nazionale (<i>Carlo Scataglini</i>)	233
<i>Lezione 14</i>	Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino (<i>Alessio Quercioli</i>)	247
<i>Lezione 15</i>	Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia (<i>Lorenza Vettor</i>)	261
<i>Lezione 16</i>	La colonna sonora della prima B (<i>Gianluca Daffi</i>)	275

Sezione 4 – Scuola secondaria di secondo grado

<i>Lezione 17</i>	Le conquiste prospettive del Rinascimento (<i>Silvio Bagnariol</i>)	287
<i>Lezione 18</i>	Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo (<i>Mauro Mario Coppa, Veronica Berrè e Ilenia Larpitelli</i>)	301
<i>Lezione 19</i>	Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico (<i>Marco Pontis</i>)	311

<i>Lezione 20</i>	
La comunicazione interpersonale (<i>Cristiana D'Anna</i>)	327
<i>Glossario italiano-inglese</i>	343
<i>Bibliografia Erickson di approfondimento</i>	355

INTRODUZIONE

Che cosa dovrà valutare la commissione nella prova orale? Leggendo il testo del bando si evincono informazioni interessanti: «Competenze del candidato nelle attività di sostegno all'alunno con disabilità volte all'apprendimento della lezione curricolare, nonché la relativa capacità di trasmissione e di progettazione didattica con riferimento alle diverse tipologie di disabilità, anche mediante l'impiego delle tecnologie normalmente in uso presso le istituzioni scolastiche».

A nostro avviso, le dimensioni più rilevanti sono quelle che fanno riferimento ai seguenti ambiti:

1. l'apprendimento della «lezione curricolare»;
2. le diverse tipologie di disabilità;
3. le tecnologie.

Il riferimento alla «lezione curricolare» mette a stretto contatto il docente di sostegno con ciò che stanno facendo e apprendendo i compagni di classe durante la lezione con l'insegnante curricolare. La progettazione e la prassi didattica dell'insegnante di sostegno dovranno essere strettamente collegate alle attività della classe, attraverso forme di adattamento delle attività e degli obiettivi che portino l'alunno con disabilità a un contatto efficace con la programmazione, nell'apprendimento degli obiettivi del PEI e nella partecipazione alle attività dei compagni. Dunque, il riferimento alla «lezione curricolare» è particolarmente importante perché evidenzia che il fine fondamentale dell'integrazione scolastica è la partecipazione efficace da parte dell'alunno con disabilità alle attività di apprendimento della classe.

È sempre più forte l'esigenza di attuare interventi di insegnamento efficaci, tali da permettere un reale raggiungimento degli obiettivi: tale esigenza è intrinsecamente connessa all'attenzione di cui necessitano le situazioni individuali di funzionamento, le «diverse tipologie di disabilità», che vanno conosciute e utilizzate nella progettazione e nella realizzazione delle attività di sostegno. Solo per fare un esempio, le disabilità sensoriali o motorie avranno un impatto molto rilevante sulle attività didattiche; le

disabilità di tipo intellettivo, invece, necessiteranno di forme di accorgimenti didattici meno specifiche, anche se altrettanto rilevanti e necessarie.

Nell'adattamento delle attività didattiche le tecnologie giocano un doppio ruolo: da un lato, possono essere «necessarie per alcuni, utili per tutti» in relazione a particolari tipologie di funzionamento cognitivo e sociale (è il caso della sintesi vocale); dall'altro, possono promuovere una didattica che sia normalmente più attiva e partecipativa, se usate in modo metodologicamente inclusivo, in accordo con il docente curricolare.

In sintesi, ci pare che la Commissione aspirerebbe alla simulazione di un'attività di sostegno fortemente ancorata alle attività della classe, in grado di tenere conto delle particolari modalità di funzionamento apprenditivo e sociale dell'alunno con disabilità e, possibilmente, capace di fare uso degli strumenti tecnologici.

La prova orale di un concorso è anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto sulle tante cose studiate, pensate, vissute e che abbiamo ora l'occasione di costruire in una originale visione di noi stessi e della nostra professione. Anche se stiamo già lavorando come insegnanti specializzati per il sostegno e abbiamo già un'abilitazione, questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorremmo essere come insegnanti che lavorano per l'integrazione degli alunni con disabilità, un'integrazione che sia «di qualità». Ci sentiamo, e vorremmo essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche rivolte all'alunno con disabilità, tecnici esperti dell'insegnamento-apprendimento in particolari condizioni di disabilità, come ad esempio l'autismo? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure professionali che attivano le risorse educative-didattiche dei colleghi curricolari, affiancandoli con varie forme di compresenza inclusiva, organizzando differenti modelli di didattica inclusiva per la classe? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo dell'inclusività scolastica, attori di una governance della scuola e del territorio?

Dobbiamo affrontare questo concorso approcciandoci a esso in due modi: uno pragmatico ed efficacemente piegato alla necessità del programma, e uno originale e orgoglioso, proprio della nostra identità professionale. In questo modo sarà possibile coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale.

Buono studio e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Massimo Turrini
Trento, aprile 2016

PRIMA PARTE

SPUNTI DI LAVORO PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA



CAPITOLO 1

DIDATTICA E INCLUSIONE IN CLASSE

Sofia Cramerotti

Gli insegnanti si trovano oggi di fronte a una realtà complessa, che pone loro una duplice sfida: da un lato *operare nella eterogeneità dei propri contesti-classe*, dall'altro — anche sulla base delle diverse indicazioni ministeriali — *rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni* e, dove possibile, prevenirle per realizzare una scuola davvero e profondamente inclusiva, una scuola dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

In questo quadro, leggere le situazioni difficili degli alunni attraverso il concetto di *Bisogno Educativo Speciale (BES)*, a cui fanno riferimento sia la Direttiva del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica» sia la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, può far fare al nostro sistema di istruzione e al nostro modo di fare didattica un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è infatti una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili *difficoltà educative e apprenditive* degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle legate a difficoltà che si presentano, ad esempio, nei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA; si veda la *Legge 170/2010*), nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività e in altri casi di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale e linguistico, ecc.

Si delinea quindi una sostanziale *estensione ad altre categorie di difficoltà*, una estensione come possibilità aperta e dinamica di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico dell'alunno, che da tale problematicità viene ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento può essere meglio compreso attraverso un approccio bio-psico-sociale basato sul modello ICF-CY (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

Tutte le situazioni che abbiamo elencato sono diversissime l'una dall'altra ma, malgrado la loro diversità, un dato le avvicina e le rende sostanzialmente uguali nel

loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata e personalizzata. La personalizzazione ha però per noi un'accezione più estesa: essa non si basa infatti esclusivamente sul singolo alunno, ma anche su come si può *lavorare a livello di classe* grazie a un'ampia gamma di approcci metodologici e strategie che la ricerca e l'applicazione sul campo hanno decretato essere quelli più efficaci per realizzare una didattica realmente inclusiva. La nostra scelta e proposta di materiali didattici è quindi andata in questa direzione, basandosi su alcune decisioni strategiche e operative che la scuola deve necessariamente attuare:

- *comprendere e accorgersi in tempo delle difficoltà* di tutti gli alunni e delle condizioni di rischio, anche di quelle meno evidenti;
- *rispondere in modo inclusivo*, efficace ed efficiente alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non;
- *occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni* che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo-didattico *attraverso una didattica inclusiva e personalizzata/individualizzata*.

Come «funziona» l'apprendimento? Il modello Input-Elaborazione-Output

Una buona relazione con l'insegnante e l'attuazione di adeguate metodologie didattiche (cooperative, facilitanti e metacognitive) mettono in movimento microscopici processi di scambio di informazioni (che si auspica avvengano secondo un flusso ininterrotto) tra chi insegna e chi apprende, che portano a un accrescimento qualitativo e quantitativo delle *capacità/performance d'azione dell'alunno* (figura 1.1).

Al centro di queste dinamiche di insegnamento-apprendimento mettiamo infatti *l'azione dell'alunno che apprende*, che si basa su un input (indicazioni, richieste, testi, immagini, ecc.) ed è seguita da un risultato, il quale riceve feedback esterni e/o interni e diventa poi un nuovo input, e così via, in un continuo moto circolare di passaggio di informazioni e di mediazione didattica. Semplificando, si potrebbe dire che l'insegnante, quando fa mediazione didattica, si colloca a livello della produzione di input e di risultato, curando anche la trasformazione del risultato in un nuovo input per la successiva azione.

L'apprendimento desiderato avviene nella misura in cui questi tre elementi sono continuamente in movimento: gli input efficaci incidono sull'azione, l'azione si modifica positivamente, si concretizza e riesce a produrre risultati, i risultati ritornano, diventati nuovi input, la consapevolezza dell'alunno agisce e incide sulle successive azioni, e così via, in un continuo anello ricorsivo.

Questo movimento continuo, per essere sostenuto nel tempo e produrre i frutti auspicati, ha bisogno di energia: una parte di energia è l'alunno stesso a fornirsela, stimolando dal punto di vista motivazionale e affettivo le sue varie componenti di azione, un'altra parte sono gli insegnanti a immetterla nel sistema, fornendo varie

forme di input esterni (aiuti, materiali, ecc.) e contribuendo in maniera significativa alle componenti «risultato» e «trasformazione del risultato» in un nuovo input.

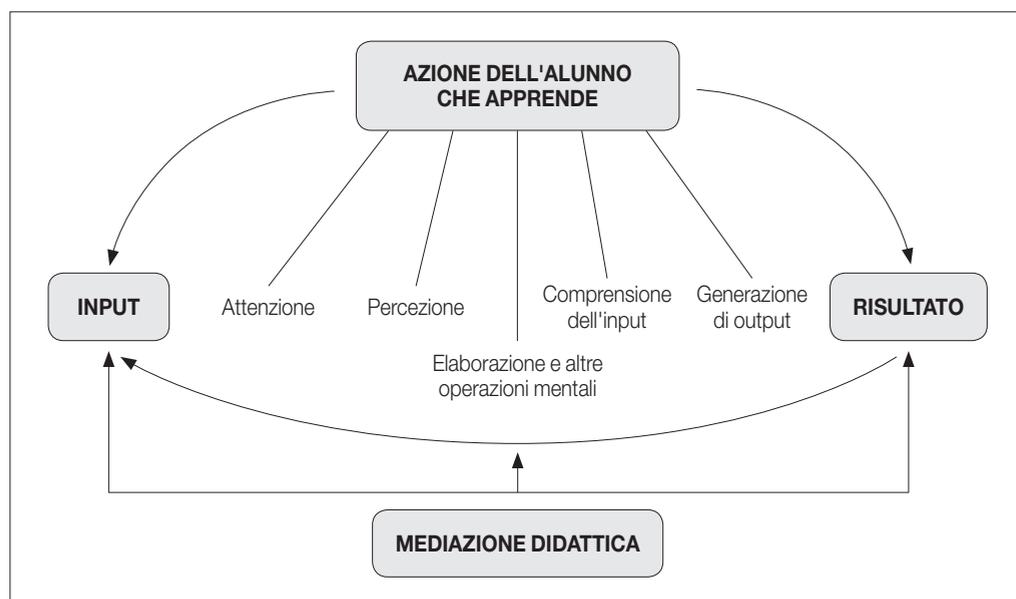


Fig. 1.1 Il modello Input-Elaborazione-Output nel processo di apprendimento.

Questo anello in continuo movimento potrà però compiere il suo moto a condizione che:

- le azioni che l'input chiede al soggetto siano *compatibili con il livello di performance già raggiunta* nelle competenze di riferimento. Nella definizione dell'obiettivo andrà quindi verificato innanzitutto se l'alunno possiede o meno le competenze necessarie; se non le possiede non potrà ovviamente agire e l'anello si bloccherà, nonostante gli insegnanti (e l'alunno stesso) si prodighino per mantenerlo in movimento con un grande investimento di input (sia aiuti che motivazioni);
- l'alunno attivi dei *processi di interpretazione-rappresentazione mentale cognitivi, motivazionali e affettivi positivi* (dall'autoefficacia alle attribuzioni, al senso di empowerment) in grado di promuovere efficacemente il processo di insegnamento-apprendimento;
- l'alunno *non presenti ostacoli* significativi per la sua azione (ad esempio la presenza di comportamenti problema significativi).

Lo schema rappresentato nella figura 1.1 può chiarire ulteriormente la concezione di apprendimento basata sulla *triade Input-Elaborazione-Output*.

Come risulta evidente, questa tripartizione è largamente generica, ma ha una diretta utilità didattica: su questa base noi possiamo pensare a varie forme di input di

aiuto o enfaticizzazione di risultato che vadano ad aiutare e sostenere più esattamente le componenti dell'azione che ci sembrano più deficitarie in quell'alunno o più difficili in quel compito. Sarà infatti ben diverso, ad esempio, dare un aiuto, tramite aggiunte di indizi visivi, al comportamento esplorativo di un alunno sulla pagina di un testo, rispetto al fornirgli uno schema già parzialmente costruito che lo aiuti a ricordare come si riassume, o ancora ad aiutarlo con una checklist di autocorrezione nella fase di scrittura-revisione del suo testo.

Elementi di didattica inclusiva

La risorsa compagni

Il clima e l'organizzazione delle risorse sono aspetti fondamentali per attivare tutti quei contributi che gli «altri» possono mettere a disposizione nei processi di integrazione e di inclusione.

In questa sezione saranno inserite tutte le attività di coppia/gruppo con un focus specifico su alcuni approcci metodologici e di lavoro.

Apprendimento cooperativo

Una delle modalità di lavoro che meglio attiva la risorsa-altri è quella basata sull'apprendimento cooperativo. Forniamo qui un quadro sintetico di quelle che sono le caratteristiche di tale approccio e le sue principali modalità operative.

Cooperare vuol dire «lavorare insieme agli altri in vista di obiettivi comuni» (Johnson et al., 1996). In particolare, per:

- *elevare il livello* di tutti gli alunni (anche di quelli con BES);
- *costruire relazioni positive* tra gli alunni allo scopo di creare una comunità di apprendimento in cui la diversità sia rispettata e apprezzata;
- *fornire agli alunni le esperienze* di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

L'apprendimento per gruppi cooperativi, inoltre, offre il grande vantaggio di «funzionare bene» sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra alunni, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali l' aiuto e la collaborazione tra compagni risultano decisivi per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, potenziare le abilità sociali degli alunni, come ad esempio:

- interdipendenza positiva (lavorare insieme e promuovere reciprocamente la riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, ecc.);
- responsabilità individuale e di gruppo;
- interazione costruttiva;
- insegnamento delle abilità necessarie nei rapporti interpersonali;
- valutazione di gruppo (Johnson, Johnson e Holubec, 1996).

OSSERVARE LA DISABILITÀ: DALLA RICERCA SCIENTIFICA ALL'OPERATIVITÀ IN CLASSE

Massimo Turrini

Premessa

Ad oggi sono conosciuti svariati tipi di disabilità. Alcuni di questi passano quasi in sordina, mentre altri si ripercuotono inevitabilmente sulla vita di chi ne è portatrice o portatore. Così come nella vita, adoperando un'ipotetica lente d'ingrandimento, è possibile scindere i vari contesti di funzionamento zoomando su specifici luoghi vissuti dalle persone con disabilità. Uno di questi è certamente la scuola che, calcoli alla mano, occupa un tempo considerevole della giornata di ogni studente. Il benessere degli alunni passa dagli insegnanti che, con la loro preparazione, sono tenuti a considerare le situazioni di disabilità con doveroso riguardo. Qui è identificabile il nodo cruciale del discorso, ovvero la capacità di individuare i punti di forza e di debolezza di ogni studente.

La condizione migliore passa dalla conoscenza e dalla successiva percezione sul campo dello sviluppo tipico di tutte le aree cognitive e tappe di sviluppo dell'apprendimento.

In questo caso la situazione si divide in due, crea dunque una forbice, le cui lame rappresentano le due vie di ragionamento che possono essere considerate tanto agli antipodi quanto intersecanti tra loro:

- considerare la situazione di disabilità come condizione generalista;
- considerare la situazione di disabilità come situazione a forte impronta soggettiva.

Vediamole nel dettaglio.

Considerare la situazione di disabilità come condizione generalista

Preliminarmente è bene spiegare che cosa s'intende per condizione generalista. In questo caso si vogliono considerare le disabilità in macro-categorie come: disabilità intellettiva, sindromi genetiche, disabilità sensoriali, deficit motorio e altre.

Sarebbe impossibile pensare di poter considerare tutte le macro-categorie e, quindi, in questa sede, a titolo esemplificativo, ne verrà presa in considerazione soltanto una: quella delle *sindromi genetiche*.

Indipendentemente dalla ricezione di una dettagliata analisi diagnostica, che la scuola dovrebbe possedere per ogni ragazzo con disabilità, gli insegnanti sono comunque a conoscenza della sindrome genetica specifica. Questo fornisce un importante contributo alla gestione del ragazzo se si conoscono le peculiarità macro delle singole sindromi genetiche.

Per comprendere meglio il discorso, scendiamo ancora più nel dettaglio analizzando una delle sindromi più conosciute, ovvero la sindrome di Down, rimarcando che il tentativo di questo capitolo è mostrare come dalla sola etichetta diagnostica si possano trarre delle informazioni sicuramente fondamentali ma certo non esaustive.

Ciò che è necessario distinguere quando si considerano sindromi genetiche con annesso ritardo cognitivo, è la differenza tra *età cronologica* (EC) ed *età mentale* (EM). Se la prima è di facile comprensione, poiché si riferisce alla semplice età misurata in anni della persona, l'età mentale può essere invece considerata come la misura di ciò che ci si aspetta in relazione alle tappe di sviluppo per quella specifica fase. Spieghiamo meglio il concetto: prendiamo come esempio la teoria piagetiana, che suddivide l'evoluzione di sviluppo in stadi. Sappiamo che attorno ai cinque anni circa il bambino, entrato ormai da tempo nello stadio preoperatorio, è in grado di effettuare dei compiti specifici quali quelli di seriazione. Questi compiti-problema si riferiscono alla capacità, per esempio, di ordinare dalla più grande alla più piccola delle immagini di oggetti molto conosciuti. Questo è un compito con una previsione di successo altissima in bambini con sviluppo tipico attorno ai cinque anni (o addirittura prima). I bambini affetti da sindrome di Down, per esempio, riescono a compiere con successo questo tipo di operazioni attorno ai dodici anni (Vianello, 2006). Tutto ciò porta a ragionare sul fatto che i bambini con sviluppo tipico affrontano e risolvono compiti in età di sviluppo equivalenti tra età cronologica ed età mentale. In questo caso, infatti, l'esempio è lampante: ci aspettiamo, da ragazzini con un'evoluzione media affetti da sindrome di Down, che compiti di età mentale sui cinque anni vengano effettuati a un'età cronologica di dodici. Questo ci permette quindi di dichiarare che l'età mentale per compiti di seriazione è raggiunta a un'età cronologica ben più avanzata, ovvero dodici anni.

Quindi, quando si parla di punti di forza, si potrebbe sostenere che questi siano dati da una minor distanza tra età mentale ed età cronologica in contrasto con i punti di debolezza dove, per esercitare una funzione cognitiva, questa sarà raggiunta (se sarà raggiunta) in età cronologica maggiore.

Questo ci introduce a un peculiare concetto, quello della traiettoria del quoziente intellettivo in individui affetti dalla sindrome di Down. Ciò implica che l'intelligenza, sulla base delle tappe di sviluppo misurate in base ai compiti tipici della suddetta fase, sia data dalla proporzionalità tra età cronologica ed età mentale. Se ragioniamo in questi termini, risulta naturale concepire lo sviluppo come una

Ambito disciplinare e/o di funzionamento in relazione a tipologia di deficit e grado scolastico

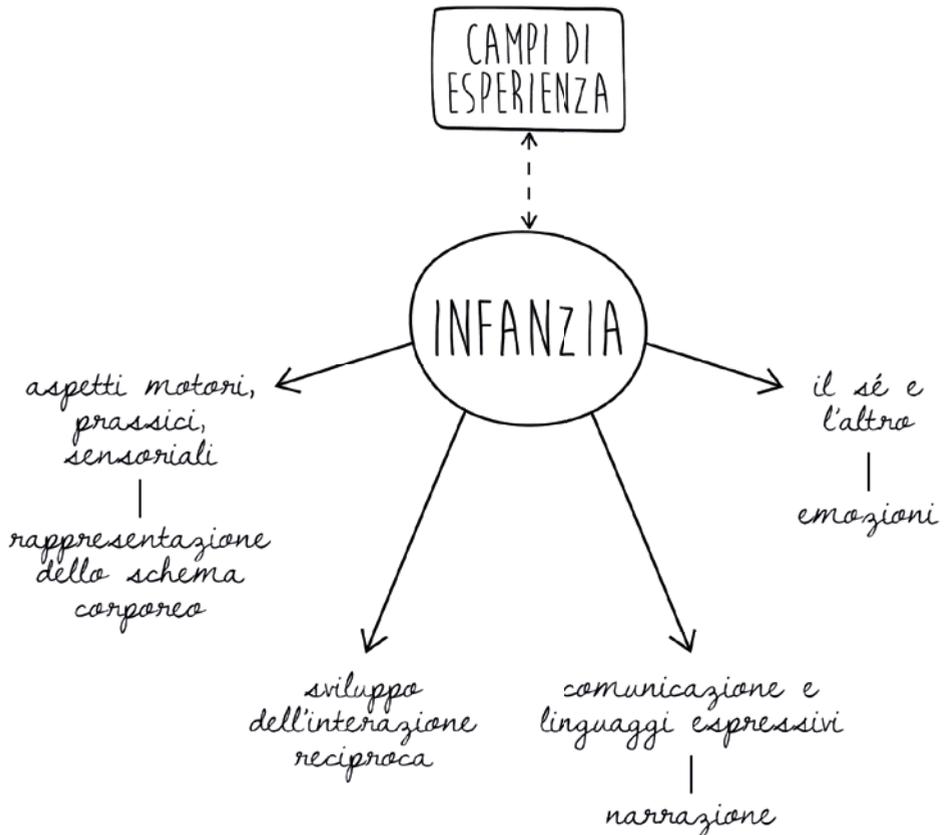
N.	GRADO SCOLASTICO	TITOLO LEZIONE/AUTORE	AMBITO (DISCIPLINARE E/O DI FUNZIONAMENTO)	TIPOLOGIA DI DEFICIT/ DISABILITÀ/SVANTAGGIO
1	INFANZIA	La rappresentazione dello schema corporeo	Motorio-prassico/Sensoriale	Disabilità motoria
2		Emozioni in scena!	Affettivo-relazionale (Il Sé e l'altro)/Motorio-prassico	Difficoltà emotive e disturbo della coordinazione motoria
3		Acquisizione del linguaggio verbale	Comunicazione e linguaggio	Sindrome di Down con ritardo mentale lieve
4		Insieme nel bosco. Narrazione e rappresentazione di un'esperienza attraverso un libro tattile illustrato	Comunicazione e linguaggio/Sensoriale	Disabilità visiva (cecità assoluta congenita)
5	PRIMARIA	Educare al paesaggio	Geografia	Disabilità intellettiva di grado lieve
6		Giocare con le emozioni	Affettivo-relazionale	Disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento cognitivo
7		Addizioni a una cifra	Logico-matematico/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospatiale)	Deficit di attenzione con iperattività di grado moderato
8		Operazione compiti	Affettivo-relazionale/Abilità scolastiche	Disabilità intellettiva di grado lieve e svantaggio socioculturale
9		Silabe in movimento	Letto-scrittura	Disabilità intellettiva di grado lieve
10		Allestiamo un negozio in terza C	Matematica/Autonomia (uso del denaro)	Sindrome di Down con ritardo mentale lieve
11	SECONDARIA PRIMO GRADO	Dai voce alla Seconda Guerra Mondiale: narrazioni digitali e accessibilità	Comunicazione e linguaggio/Sensoriale	Disabilità uditiva grave
12		La frazione come rapporto e come quoziente	Logico-matematico/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospatiale)	Deficit visuospatiale
13		Cooperando nel Parco Nazionale	Scienze/Storia/Geografia (interdisciplinare)	Disabilità intellettiva di grado lieve
14		Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino	Storia	Disabilità intellettiva di grado lieve
15		Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia	Comunicazione e linguaggio/Sensoriale	Deficit visivo di grave entità
16	SECONDARIA SECONDO GRADO	La colonna sonora della Prima B	Educazione musicale/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospatiale)	Disturbo da comportamento dirompente
17		Le conquiste prospettiche del Rinascimento	Storia dell'arte	Disabilità intellettiva di grado medio
18		Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo	Affettivo-relazionale	Deficit relazionale con comportamenti problema e ritardo mentale grave
19		Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico	Comunicazione e linguaggio	Disturbo dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato
20		La comunicazione interpersonale	Motorio-prassico/Comunicazione e linguaggio	Sindrome di Down con ritardo mentale lieve e deficit motorio

Approcci metodologici, strategie e metodi di lavoro

N.	Titolo lezione	Apprendimento cooperativo/ piccolo gruppo	Tutoring	Didattica laboratoriale/ esperienziale	Role playing	Approcci cognitivo-comportamentali	Codici comunicativi alternativi	Adattamento /semplificazione	1 a 1	Lezione frontale	Embodied Cognitive Science	Brainstorming	Approccio ludico	Metodo sillabico	Terapia razionale emotiva	Stili di apprendimento
1	La rappresentazione dello schema corporeo	✓														
2	Emozioni in scena!	✓	✓	✓	✓		✓								✓	
3	Acquisizione del linguaggio verbale					✓		✓								
4	Insieme nel bosco. Narrazione e rappresentazione di un'esperienza attraverso un libro tattile illustrato			✓												
5	Educare al paesaggio	✓	✓	✓				✓								✓
6	Giocare con le emozioni	✓		✓						✓						
7	Addizioni a una cifra							✓								
8	Operazione compiti	✓		✓												
9	Sillabe in movimento													✓		
10	Allestiamo un negozio in terza C	✓	✓	✓	✓								✓			
11	Dai voce alla Seconda Guerra Mondiale: narrazioni digitali e accessibilità	✓					✓	✓	✓							
12	La frazione come rapporto e come quoziente	✓		✓												
13	Cooperando nel Parco Nazionale	✓		✓				✓								
14	Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino	✓		✓	✓			✓		✓						
15	Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia						✓									
16	La colonna sonora della Prima B	✓		✓		✓										
17	Le conquiste prospettive del Rinascimento	✓		✓			✓									
18	Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo	✓	✓	✓		✓			✓							
19	Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico		✓			✓	✓									
20	La comunicazione interpersonale	✓			✓						✓	✓				

SEZIONE 1

SCUOLA DELL'INFANZIA



LEZIONE 1

LA RAPPRESENTAZIONE DELLO SCHEMA CORPOREO

Patrizia Corsi



Campo di esperienza: Motorio prassico/Sensoriale.

Argomento della lezione: La seguente lezione verte sull'acquisizione e la consapevolezza dello schema corporeo a partire da giochi di movimento, attraverso l'utilizzo di giochi di manipolazione per arrivare infine alla rappresentazione grafica.

Grado scolastico/Classe: Scuola dell'infanzia.

Età dell'alunno: 4 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Disabilità motoria; l'alunno presenta esiti lievi di doppia emiparesi, con maggiore compromissione all'emilato destro, soprattutto all'arto superiore, per cui l'uso della mano destra risulta più deficitario e solo parzialmente funzionale. Il bambino è in grado di camminare con il supporto di due tutori che stabilizzano il piede e la caviglia.



DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

M. è un bambino di 4 anni con esiti di emiparesi per emorragia cerebrale perinatale. La sua famiglia è composta da mamma, papà e due fratelli di 7 e 9 anni che frequentano la Scuola primaria nello stesso Istituto Comprensivo della scuola dell'infanzia. Il bambino è seguito dai Servizi di Riabilitazione Territoriali fin dal primo anno di vita per l'abilitazione motoria di cui necessitava. Da due anni è seguito anche dalla terapeuta della neuropsicomotricità con sedute settimanali.

Nell'incontro con l'équipe multidisciplinare della ASL che ha in carico M. e dalla redazione della diagnosi funzionale emerge il profilo di funzionamento descritto di seguito.

- *Motricità globale e fine:* il bambino, pur avendo una deambulazione asimmetrica, è in grado di spostarsi negli ambiti domestici e a scuola, è in grado di alzarsi da terra da solo aiutandosi con gli arti superiori. Il salto a piedi uniti è possibile solo con l'aiuto di un adulto che lo tiene per le mani. La mano sinistra — che ha una qualità di movimento migliore — è diventata dominante e quindi è quella prescelta per l'alimentazione, la manipolazione e l'impugnatura del pennarello. La mano destra — che per aumento del tono muscolare è meno funzionale — è comunque utilizzata nel gioco e nelle attività scolastiche. In seguito a ciò il bambino presenta difficoltà nell'area motorio-prassica fine (afferrare e rilasciare piccoli oggetti, l'utilizzo di forbici, infilare perline, piegare fogli di carta). La rappresentazione grafica è ancora immatura e limitata allo scarabocchio.
- *Comunicazione e linguaggio:* il bambino ha acquisito un buon linguaggio espressivo per quanto riguarda la comunicazione dei suoi bisogni, corretto a livello fonologi-

co ma povero a livello semantico, con molte generalizzazioni. Sembra conoscere poche cose legate all'esperienza concreta con molte denominazioni nella stessa area semantica (ad esempio gli animali sono tutti cani, i mezzi di trasporto tutti treni). La comprensione verbale contestuale è buona.

- *Area cognitiva*: M. ha un profilo cognitivo nei limiti inferiori della norma. L'attenzione condivisa con l'adulto di riferimento è buona, ma i tempi di attenzione condivisa su un gioco strutturato sono brevi. Il gioco simbolico è presente ma tende ad essere ripetitivo e limitato alle imitazioni di vita quotidiana.
- *Area affettivo-relazionale*: M. ha una buona relazione con gli adulti di riferimento mentre con i pari ci sono difficoltà nel gioco condiviso, nel rispetto del turno e nella regolazione del comportamento. Pur essendo un bambino con un buon linguaggio espressivo, ha difficoltà nella relazione perché per l'immaturità affettivo-relazionale non sempre è capace a gestire i conflitti con i compagni nella condivisione dei giochi e degli oggetti della scuola che possono talvolta sfociare in reazioni eteroaggressive.
- *Autonomie*: M. ha raggiunto il controllo sfinterico diurno, necessita di essere accompagnato in bagno per le difficoltà motorie e non è ancora completamente autonomo nello svestirsi e rivestirsi.

M. è inserito in una classe di 25 bambini di età eterogenea tra i 3 e i 5 anni.

Il contesto sociale delle famiglie è medio, due bambini sono figli di genitori extracomunitari con livello di istruzione di scuola superiore.

M. è un bambino vivace: ama molto il gioco di movimento, con i suoi tutori riesce a camminare velocemente e a salire le scale un gradino alla volta, ama il gioco di finzione nella casetta che svolge in maniera solitaria; pur avendo un linguaggio espressivo ben strutturato, non riesce a coinvolgere i compagni nelle sue attività che tendono a essere ripetitive. I compagni più grandi tendono a proteggerlo con un atteggiamento di *maternage*, i pari e i più piccoli lo percepiscono come pari a loro.

Dalla discussione intercorsa tra L'équipe multidisciplinare composta dal neuropsichiatra infantile, dal fisioterapista e dalla neuropsicomotricista del servizio territoriale, insieme alla famiglia e alle insegnanti della scuola dell'infanzia si è giunti alla stesura di un PEI improntato al consolidamento delle competenze già raggiunte e allo sviluppo di quelle che sono emergenti in questa fase di vita del bambino. Il PEI è stato steso secondo il principio ICF, per cui ogni persona ha un potenziale di apprendimento che può svilupparsi grazie a adeguate mediazioni. Sono quindi necessarie opportune scelte metodologiche, operative e valutative per favorire lo sviluppo delle potenzialità della persona anche attraverso l'individualizzazione di quei fattori ambientali che, secondo l'ICF, grazie alla loro funzione di facilitatori possono migliorare la partecipazione della persona stessa, riducendone la disabilità.¹

¹ http://www.scuole-cantu2.gov.it/ICCantu2_v2/CTRH/download/ICF_Applicazioni_operative.pdf

Viene suggerita una continuità didattica con la programmazione riabilitativa del Servizio di Riabilitazione Territoriale, che sta lavorando sulla percezione del corpo e la sua rappresentazione simbolica, sulla coordinazione occhio-mano e quindi sulle attività di manipolazione, disegno, incastro, ritaglio. Viene inoltre sottolineata l'importanza che il bambino, nel contesto della scuola dell'infanzia, possa aumentare le relazioni significative con i pari con cui ha ancora un rapporto immaturo. Nell'ottica ICF le insegnanti di classe e di sostegno hanno il ruolo di mediatori per favorire le potenzialità di apprendimento che, grazie a una didattica di tipo prosociale, sarà improntata a smussare le difficoltà di relazione del bambino con i coetanei. I compagni della classe diventano i facilitatori del processo di integrazione di M. e promotori della sua crescita nelle relazioni sociali, grazie all'azione di *modeling* delle insegnanti volto a instaurare un clima di tolleranza, ascolto, affettività espressa ed empatia nei confronti di tutti.

Dagli operatori viene suggerito di affrontare la programmazione utilizzando, quando possibile, la metodologia didattica del piccolo gruppo perché già utilizzata nelle sedute di riabilitazione nel Servizio Territoriale con buoni risultati.

A proposito dell'atteggiamento dell'insegnante riguardo alla programmazione, cito le parole di Luigi D'Alonzo (2003, p. 68), che definisce così le direttive per realizzare un'azione educativa-didattica di qualità:

«Soddisfazione del bisogno di successo: occorre proporre un'attività educativo-didattica alla portata delle capacità dell'allievo.

Generalizzazione della differenziazione: l'individualizzazione del percorso formativo deve essere una metodologia che si applica a tutti gli allievi della classe, non esclusivamente al soggetto disabile.

Impegno relazionale-affettivo: il rapporto fra educatore ed educando disabile deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e di rispetto».

PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Questa Unità di apprendimento ha come tema la rappresentazione dello schema corporeo, e la metodologia scelta è quella del piccolo gruppo cooperativo di bambini di pari età. La lezione è preparata secondo le indicazioni e le proposte didattiche personalizzate descritte sul PEI di M., ma nei contenuti e nella forma non si differenzia da una normale lezione in piccolo gruppo per la fascia di età dei 3-4 anni. Per questo motivo vengono scelti fra i compagni di M. i bambini che, come lui, hanno bisogno di un'esperienza ludico-motoria sulla percezione del proprio schema corporeo per arrivare alla relativa rappresentazione grafica.

LEZIONE 3

ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO VERBALE

Graziella Tarter



Campo di esperienza: Comunicazione e linguaggio.

Argomento della lezione: La lezione propone attività per stimolare in un bambino con sindrome di Down competenze linguistiche, fino-motorie e comportamentali.

Grado scolastico/Classe: Scuola dell'infanzia.

Età dell'alunno: 5 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Sindrome di Down con ritardo mentale medio-lieve.

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L. è un bambino di 5 anni affetto da Sindrome di Down con ritardo mentale lieve che frequenta l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia. L. è affettuoso e spesso molto espansivo, ma allo stesso tempo è capace di mettere i familiari e l'insegnante in seria difficoltà per la sua marcata oppositività, che esprime con forza e in maniera esasperata.

La famiglia è molto impegnata nel recupero delle competenze cognitive di L. Il papà è membro attivo di una associazione di genitori con figli disabili a cui dedica molto del suo tempo e delle sue capacità manageriali, sia per mantenere vivi i contatti con associazioni, politici e operatori sanitari, sia per individuare tramite conoscenze e ricerche in rete nuove strade da percorrere per il recupero dei bambini con Sindrome di Down. Dalla nascita di L. la mamma si occupa a tempo pieno dei figli e ha rinunciato al suo lavoro, che le piaceva e la impegnava molto. L. ha una sorella maggiore e un fratellino più piccolo. La sorella maggiore frequenta la quinta elementare e si sente molto investita del ruolo di stimolatrice delle attività quotidiane; ha assunto un ruolo di «maestrina» che spesso snatura il rapporto con L., ma che è per lei molto appagante. Il fratellino più piccolo ha un anno e mezzo, ha appena cominciato a camminare con sicurezza e borbotta qualche parola: per competenze ed età è il più vicino a L. e, anche se i genitori paiono non rendersene conto, è un po' trascurato nei suoi bisogni di stimolazione poiché le sue necessità sono «coperte» da quelle del fratello disabile. Ha cominciato a camminare in ritardo perché è stato portato in braccio troppo spesso ed è tutt'ora poco stimolato al movimento autonomo.

I genitori paiono molto consapevoli delle difficoltà di L. e sanno descriverle con una precisione quasi tecnica; sono informatissimi su tutto ciò che riguarda la Sindrome di Down e tengono rapporti serrati con un buon numero di operatori

sanitari che si occupano di vari aspetti della salute del figlio: pediatra, neuropsichiatra infantile, ortopedico, cardiologo, oculista, otorino, fisioterapista, psicomotricista, logopedista, ortottista. All'atto della iscrizione alla Scuola dell'Infanzia hanno presentato relazioni e certificazioni, hanno incontrato più volte la Coordinatrice Pedagogica per la richiesta di un insegnante di sostegno e per individuare la sezione che presentava i requisiti più favorevoli per L. Si sono fatti tramite con richieste pressanti per promuovere incontri tra gli insegnanti e gli operatori sanitari che più da vicino si occupano del bambino: logopedista, psicomotricista e neuropsichiatra infantile. Le insegnanti hanno percepito molta ansia nei genitori, ma anche molta difficoltà ad affidarsi con fiducia agli operatori dei Servizi Sanitari e alla Scuola dell'Infanzia.

L. ha iniziato la frequenza a 3 anni, ma solo al mattino perché nel pomeriggio dormiva molto e il suo sonno veniva interrotto dai ritmi imposti dagli orari della scuola. Il primo periodo di inserimento è durato due mesi perché la famiglia ha richiesto che avvenisse molto gradualmente e perché le abitudini alimentari molto selettive del piccolo rappresentavano per la mamma un ostacolo quasi insormontabile. L'insegnante di sostegno era presente per tre ore, cioè per tutto il tempo di frequenza. Il distacco al mattino non ha mai presentato problemi, il bambino passava quasi con indifferenza dal braccio della mamma a quello dell'insegnante, senza presentare nessuna selettività e nel contempo nessun attaccamento a una persona in particolare. Colpiva molto il fatto che accettasse con assoluta naturalezza anche le insegnanti supplenti, a lui sconosciute, cui riservava gli stessi gesti affettuosi che caratterizzavano il rapporto con la sua insegnante di sostegno. A quel tempo aveva cominciato da poco a camminare con sicurezza, in precedenza voleva stare sempre in braccio o essere tenuto per mano, ma la frequenza alla Scuola dell'infanzia si è rivelata decisamente stimolante e la motricità dei compagni un esempio da imitare. Allo stesso modo ha imparato ad assaggiare molti cibi mai accettati in precedenza: ad esempio la frutta, che la mamma voleva fosse frullata con il latte e che lui invece rubacchiava ai compagni mangiandola autonomamente. Dopo poche settimane ha imparato a mordere la frutta a piccoli pezzi, a trattenerla in bocca e a inghiottirla, pur senza masticare correttamente. Lo stesso è pian piano avvenuto con il cibo del pranzo, che ha «sottratto» ai compagni in occasione di alcuni sporadici casi in cui la mamma era venuta a prenderlo in ritardo. Gradualmente nel corso del primo anno il bambino ha imparato ad assaggiare di tutto, anche se il suo pasto si concludeva sempre con una pappa semiliquida che assumeva passivamente imboccato. Il problema è stato successivamente superato e il bambino ha finito con il fare gli stessi pasti dei compagni, pur persistendo le difficoltà legate alla corretta masticazione e al controllo del cibo in bocca.

Ciò che ha caratterizzato fin dall'inizio la sua presenza in classe e il rapporto con le insegnanti e i compagni sono state l'oppositività e le crisi di rabbia, che si scatenavano improvvise, senza che fosse chiaramente percepibile l'origine del problema. In questi casi il bambino si rotolava per terra urlando «No, no, no boio (*non*

voglio!)» oppure lanciava intorno tutto ciò che era a portata di mano, spesso le sue pantofole, i calzini e quanto altro riusciva a togliersi di dosso.

Il lavoro di tutto il primo anno di inserimento è consistito nel cercare di tenere sotto controllo queste situazioni perché infastidivano molto i compagni, rendendoli timorosi nell'approccio con L.: in questo contesto la mediazione dell'adulto era diventata necessaria in ogni scambio relazionale. Gradualmente si è compreso che queste manifestazioni comparivano come reazione a situazioni nelle quali L. si sentiva oppresso dalle richieste o costretto a compiere delle scelte, che inevitabilmente comportavano per lui una sensazione di perdita. Se ad esempio doveva scegliere un gioco o un'attività, poteva decidere in autonomia, ma la sua scelta comportava poi una reazione di rabbia per quel che aveva «perso» e che viveva come una sottrazione. Ciò che particolarmente poteva scatenare la sua reazione era la scelta duale «o/o» (o la casetta o le macchinine, o la pasta o il risotto, ecc.). Per arrivare a comprendere queste connessioni sono stati necessari molto tempo, attenzione, osservazioni continue, che hanno però permesso di controllare meglio le situazioni e le reazioni di L.

In classe sono presenti alunni di 3, 4 e 5 anni, al momento dell'inserimento del bambino gli alunni erano in totale 23, con la presenza di sette piccoli di 3 anni. Attualmente gli alunni sono 24, con una suddivisione per età bilanciata, ma le femmine rappresentano i due terzi del gruppo. Sono presenti cinque bambini di origine straniera, due dei quali sono arrivati in classe con L. La loro presenza ha comportato un lavoro linguistico prolungato e un'attenzione particolare alla comunicazione che è stata importante per tutti.

Lo sviluppo attuale di L., discusso con l'équipe territoriale di riferimento e certificante, presenta le caratteristiche descritte di seguito.

Il *livello cognitivo globale* è riferibile a un livello di sviluppo di 30-36 mesi, disomogeneo, con competenze comunicative e sociali molto efficienti ma con uno sviluppo linguistico deficitario. Questa caratteristica, comune nei soggetti con Sindrome di Down, comporta la necessità di stimolazioni particolari per rendere più omogenee le competenze.

Il *livello della motricità globale* è buono, con grossi spunti di autonomia personale, ma con una motricità fine piuttosto compromessa. In particolare si rilevano problematiche di coordinazione oculomanuale e grafomotoria. Il bambino ora corre con discreta sicurezza, sale e scende le scale, pedala, si arrampica, ma non presta sufficiente attenzione a ciò che fa: va a sbattere contro ostacoli che potrebbe evitare, non guarda le sue mani o il foglio quando ritaglia o disegna, non controlla a sufficienza il cucchiaino, che a volte porta alla bocca a rovescio. Ama stare seduto per terra con le gambe incrociate, aiutato in questo dalla sua lassità nei legamenti e dal basso tono muscolare, altra caratteristica della Sindrome di Down, che gli consentono pose da contorsionista, mantenute anche per lungo tempo. Non apprezza l'uso della seggiolina perché si sporge ed è già caduto alcune volte e anche quando è seduto sulla sedia tende a incrociare le gambe e a non lasciarle penzolare verso il basso. Se vuole spostarsi spesso si muove carponi o allunga le braccia verso le insegnanti o una

delle compagne per farsi prendere in braccio; quando è in braccio si allaccia con le gambe al corpo della maestra. Le sue mani afferrano sempre con la presa del palmo, raramente con le dita. In passato ha usufruito di fisioterapia.

Il *linguaggio* è deficitario in maniera superiore al livello di sviluppo raggiunto. Gli specialisti sanitari hanno spiegato che è una caratteristica ricorrente della Sindrome e che non dipende solo dalla particolare conformazione della bocca e dalla lingua molto grossa, come si riteneva inizialmente. È compromesso nella pronuncia di molti suoni, anche se separatamente sono tutti presenti, esclusa la /r/; usa spontaneamente solo parole semplici di due sillabe uguali ripetute (mamma, tata, pipì, ecc.) anche se su richiesta è in grado di ripetere parole con sillabe diverse (mela, cane, sole, ecc.). Quando parla, la lingua sporge dalle labbra durante l'articolazione, fa abbondante uso di suoni vocalici e onomatopeici. Non forma frasi spontaneamente ma a volte produce enunciati di due parole giustapposte. Controlla bene la saliva perché molto esercizio motorio orale è stato fatto prima dell'ingresso alla Scuola dell'Infanzia: la mamma ha riferito che l'uso del ciuccio, pur non particolarmente gradito dal bambino, è stato molto sollecitato dai riabilitatori (fisioterapista e logopedista) proprio per contrastare la protrusione della lingua e per controllare la salivazione. La comprensione linguistica è migliore della produzione anche se è molto contestuale e comunque limitata; delle frasi che gli vengono rivolte comprende singole parole. È seguito con cicli di logopedia mirata alla comprensione e alla produzione linguistica.

A casa viene molto sollecitato nei *compiti cognitivi* alla comprensione dei colori, delle grandezze, della categorizzazione, ma a scuola non ha mai mostrato interesse verso tali aspetti e non pare gradire questo tipo di attività, in particolare non indica e non consegna su richiesta.

Il *gioco* è molto limitato, L. predilige la compagnia delle compagne che spesso lo richiedono nell'angolo della casetta, dove ha il ruolo del «bambino piccolo» che viene accudito. Nei giochi dei compagni è spesso intrusivo e tende a distruggere ciò che loro costruiscono, per questo è importante mediare e controllare i suoi interventi. Il gioco spontaneo è soprattutto di tipo «imitazione differita» e mantiene sequenze di due, tre fasi (ad esempio riempie di stoviglie la lavastoviglie nell'angolo casetta, aspetta pochi minuti facendo rumore di motore, poi svuota la lavastoviglie). Nei momenti di stanchezza o minore vigilanza del bambino ricompaiono attività prettamente senso-motorie (riempire, svuotare, battere, lanciare), tipiche di bambini molto più piccoli e comunque inferiori alla sua età di sviluppo. Attualmente partecipa a un lavoro psicomotorio di gruppo con altri due bambini, i cui scopi sono la strutturazione del gioco intenzionale e simbolico e la riduzione del comportamento reattivo alla frustrazione.

Per quanto molto ridotta rispetto al passato, l'*oppositività* alle richieste è sempre presente ed è importante controllare le situazioni e le proposte per evitare che si scatenino modalità non adeguate e reazioni di rifiuto da parte del bambino. I compagni sono molto attenti a ciò che avviene intorno a L., sono molto protettivi nei suoi confronti, spesso in maniera eccessiva, e sono sconcertati a volte dalle sue

reazioni: in questi casi si rivolgono all'insegnante chiedendo «Perché fa così?». Se per gli adulti è abbastanza chiaro che il ritardo cognitivo e la rigidità della mente del bambino sono strettamente implicati nel mantenere questa situazione, per i bambini è difficile capire il suo comportamento.

Ora che L. è un «grande» e che passerà quindi alla Scuola Primaria, è importante affrontare il problema della *espansività affettiva*: tende infatti ad abbracciare con troppa foga i compagni, magari afferrandoli per il collo per baciarli. Le bambine sembrano accettare la cosa, ma i maschietti non vogliono essere baciati e reagiscono allontanandosi e pulendosi esageratamente quando accade. La situazione è complicata dalla presenza di alcune compagne piccole, di origine straniera, molto timide, che L. pare aver preso di mira per baci e abbracci non graditi. Chiaramente l'oppositività e questa espansività sono molto legate, perché quanto più si interviene per limitare i baci, tanto più provoca, rincorrendo le compagne.

P

ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

La programmazione pedagogica dell'attività specifica per L. è stata a grandi linee delineata nel corso dell'incontro con gli operatori sanitari, svoltosi in presenza dei genitori e della Coordinatrice Pedagogica. È stata concordata con le insegnanti della sezione, una delle quali ha una buona conoscenza della situazione e ha maturato una esperienza personale in passato con un altro bambino con disabilità intellettiva. L'insegnante di sostegno, che è di nuova nomina e non ha una esperienza didattica pratica, ha potuto partecipare a due sedute della logopedista per confrontarsi sulle modalità di approccio al bambino più adeguate a stimolare le competenze che in questo momento dovrebbero comparire.

Sono state individuate alcune linee guida all'attività specifica:

1. comprensione del linguaggio, in particolare di frasi semplici;
2. avvio all'attività fine motoria e grafo motoria (in previsione anche dell'inserimento alla Scuola Primaria);
3. controllo della stabilità motoria da seduto;
4. controllo del comportamento reattivo e delle manifestazioni affettive.

Per quanto riguarda l'attività cognitiva e le stimolazioni più globali, le insegnanti optano per un adattamento delle attività proposte ai compagni, con la partecipazione dell'insegnante di sostegno che media le situazioni e semplifica per L. le consegne, le regole, le competenze richieste. Si ritiene importante in particolare che il bambino partecipi alle attività di ascolto delle narrazioni, ai giochi di circolo (in particolare si proporranno molte attività ritmate e con movimenti), canzoncine e poesie, lavoretti

guidati. I genitori chiedono che la Scuola collabori al loro lavoro domestico, che al momento prevede in particolare il riconoscimento di quattro colori (rosso, giallo, verde e blu) e giochi di classificazione con animali, cibi, abbigliamento.

Definizione degli obiettivi

Basandosi sulle linee di programmazione generica dell'anno già illustrate, sono state predisposte due attività, ciascuna con uno specifico obiettivo:

1. *lavoro con le immagini*: una serie di immagini di persone che compiono semplici azioni da riconoscere, per lo sviluppo della comprensione (e produzione) del linguaggio verbale;
2. *lavoro per la manualità fine e per la grafo-motricità*: una raccolta di materiali per la manualità fine e per la grafo-motricità, con un intervento indiretto sulla coordinazione oculomanuale e sull'equilibrio.

Conoscenze, abilità, competenze

A lungo termine la programmazione attuale sulla prensione ha lo scopo di permettere la corretta presa del mezzo grafico (matita, pennarello) che a quel punto dovrà essere direzionato per ottenere tratti orientati, inizialmente con linee dritte e con percorsi guidati così come è stato fatto per i riempimenti (bordi in rilievo, spazi che mano a mano si restringono), successivamente con linee curve.

Strumenti, metodi, materiali, risorse

Fin dal primo anno di frequenza è stato predisposto un angolo di lavoro specifico per L., riconoscibile e mantenuto. Questo spazio, ricavato nell'auletta utilizzata per i lavori interiezionali per gruppi di uguale età, è stato utilizzato di volta in volta sia per permettere al bambino di isolarsi dal gruppo quando pareva essere sopraffatto dagli stimoli, sia per riprendersi e calmarsi dopo manifestazioni reattive particolarmente pesanti, sia per proporre lavori specifici e mirati. Inizialmente prevedeva un tappeto con alcuni cuscini, libretti, qualche piccolo oggetto da manipolare e che aveva il potere di rilassarlo (un coniglio di pelo, una macchina della polizia, un paio di occhiali vecchi del padre, ecc.), poi man mano si è arricchito con le esperienze fatte attraverso la predisposizione di album con le sue fotografie, disegni ecc. Poiché il bambino rimaneva preferibilmente seduto in terra, è stato attaccato al muro un foglio di plastica trasparente semirigida che ha fatto da base e da riparo per le sue pitture e per attaccare materiali.

Nel corso dell'ultimo anno di Scuola dell'infanzia il suo angolo è stato modificato: non sono più presenti il tappeto e i cuscini, ma un tavolino e due sedie disposte

una di fronte all'altra (una per il bambino e una per l'insegnante) per il lavoro da posizione seduta, più consona all'età e alle successive fasi di sviluppo. Nella stanza ovviamente sono presenti altri tavoli e altre sedie per il lavoro interiezionale che vengono utilizzati quando l'attività specifica non si svolge solo con L, ma prevede anche la presenza di qualche compagno. Il foglio di plastica trasparente è stato applicato a un supporto e ora sta sul tavolo di lavoro, per permettere al bambino di compiere le sue attività in una posizione più adeguata. La scelta di usufruire di un supporto mobile deriva a volte dalla necessità di salvaguardare un lavoro non ancora finito o di portare qualcosa in classe per mostrarlo ai compagni e alle insegnanti di sezione.

Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Il lavoro di stimolazione specifica viene programmato su base mensile, come il lavoro sezionale, prevedendo così circa 20 interventi di 30-40 minuti l'uno. In queste unità di lavoro sono proposte sempre due distinte attività, poiché il tempo è piuttosto lungo e l'attenzione di L. viene catturata a volte solo per brevi momenti. La strutturazione però non è rigida e, se l'attività iniziata richiede più tempo e questo è accettato dal bambino, viene continuata per tutto il tempo a disposizione. Nel tempo di lavoro si calcola anche quello necessario per predisporre l'attività e poi per riporre i materiali. Di seguito vengono descritte nel particolare le attività proposte per lo sviluppo delle abilità di comprensione verbale (attraverso il lavoro con le immagini) e per lo sviluppo delle abilità fino-motorie e di grafomotricità; le fasi di Input-Elaborazione-Output sono considerate trasversali alle attività.

Lavoro con le immagini

Scopo del lavoro è la comprensione dell'enunciato dell'adulto e, in subordine, la proposta di un modello linguistico che il bambino può imitare (*modelling*).

Raccogliendo i suggerimenti della logopedista sono state predisposte delle immagini semplici che rappresentano azioni conosciute. Al bambino viene detta con chiarezza la frase che illustra l'immagine e lo si invita a mostrarla. Poiché ancora L. non indica su richiesta, questo tipo di attività va molto guidato, anche aiutando il bambino ad allungare la mano verso l'immagine per mostrarla. Conoscendo le manifestazioni di oppositività, non verranno mai proposte due sole immagini, ma almeno tre, con l'intenzione di arrivare a quattro in breve tempo. Considerando le difficoltà di controllo motorio e la tendenza a lanciare gli oggetti, le figure sono state incollate singolarmente su cartoncino semirigido (cm 10 x 15) e non vengono semplicemente poste davanti a lui, che con un soffio le potrebbe spazzare via, ma sono fissate al supporto di plastica del tavolo con un pezzetto di pasta adesiva sul retro.

Le immagini preparate sono 24, ma inizialmente il lavoro prevede di utilizzarne la metà. Esse rappresentano personaggi ricorrenti (il bambino, la bambina, il papà,

la mamma, il nonno, la nonna, la maestra) che compiono l'azione di mangiare, bere, lavarsi. Ogni attività è svolta da due soggetti e ogni azione comporta tre variabili, così da ottenere le 24 frasi a struttura soggetto/verbo/complemento, tutte esprimibili con parole bisillabe, per presentare un modello riproducibile dal bambino, adeguato al suo livello linguistico.

Nello specifico le frasi predisposte sono: «il bimbo mangia il pane» («mangia la pasta»/«mangia la mela»); stesse frasi con soggetto «la bimba»). I termini «bimbo/bimba» sono scelti in alternativa a «bambino/bambina» per la struttura bisillabica con suono ripetuto, più facile da riprodurre per L.

Altre frasi sono:

- Il bimbo si lava le mani/la testa/i denti (idem con soggetto «la bimba»).
- Il papà beve il vino/la birra/il caffè (idem con soggetto «il nonno»).
- La mamma beve l'acqua/il latte/il succo (idem con i soggetti «la nonna» e «la maestra»).

La consegna è «Mostrami/Indica/Fammi vedere dov'è: *il bimbo mangia la mela*».

Inizialmente potranno essere presentate tre immagini di soggetti che compiono azioni diverse (il bimbo mangia la mela/il nonno beve il vino/la bimba si lava le mani), dove l'attenzione differenziata va posta solo al verbo, per arrivare a distinzioni più sottili con quattro immagini dove l'attenzione è posta al soggetto o al complemento.

La fase successiva prevede l'ampliamento delle azioni (gioca, va, dorme, vede, sente, ecc.) mantenendo intatta la struttura dell'esercizio. Il bambino sarà guidato dalla comprensione di due dei tre elementi (soggetto/azione o azione/complemento) e non sarà solo un attore passivo della situazione, ma diventerà attivo nel momento in cui potrà essere lui a chiedere alla insegnante o a un gruppetto di compagni di indicare o mostrare. Per questa successiva fase si è pensato di predisporre delle tabelle con otto immagini miste, per presentare il gioco in forma di tombola («Chi ha: *il nonno beve il caffè?*»).

Per segnalare l'avvenuto riconoscimento si potranno usare gettoni colorati da consegnare ai bambini, magari abbinando bambino/colore: «Chi ha *La bimba si lava i denti?* L.? Benissimo, un bel gettone rosso per L.!» o verde per Francesca, o giallo per Nico. Poi bisognerà anche contare i gettoni per stabilire chi ha vinto, introducendo la filastrocca dei numeri fino al dieci, che rappresenta il primo passo sulla strada del contare.

Questi ampliamenti su una stessa attività permettono di usare a lungo gli stessi materiali, introducendo variabili nuove e interessanti, ma restando fedeli alla programmazione didattica e mantenendo le stimolazioni per un tempo sufficiente a produrre apprendimento. Si va così a delineare nella programmazione un evento a breve termine (le 12-24 immagini da comprendere), uno sviluppo a medio termine (altre azioni e complementi), una situazione didattica a lungo termine (L. stesso propone le frasi apprese per fare il gioco della tombola delle azioni coi compagni, l'uso dei gettoni con il codice colore, il conteggio degli stessi).

LEZIONE 19

LAVORARE SUL DEFICIT COMUNICATIVO CON UN RAGAZZO CON DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO

Marco Pontis



Area disciplinare: Comunicazione e linguaggio.

Argomento della lezione: Attraverso un approccio *evidence-based* la lezione si propone di favorire il miglioramento delle abilità cognitivo-emotive, comunicative e relazionali di un alunno affetto da deficit comunicativo con Sindrome dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato.

Grado scolastico/classe: Scuola secondaria di secondo grado, classe prima.

Età dell'alunno: 16 anni.

Tipologia della disabilità e grado di comprensione: Disturbo dello spettro autistico con ritardo mentale di grado moderato.

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

Si espone di seguito il caso di Antonio, un ragazzo di 16 anni con Disturbo dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato che presenta una grave compromissione delle capacità comunicative e relazionali. Le abilità di autonomia personale e sociale del ragazzo sono aumentate notevolmente nel corso degli ultimi anni, ma Antonio necessita comunque di un supporto molto significativo (livello di gravità 3 secondo il DSM-5) per lo svolgimento di gran parte delle attività quotidiane.

Antonio vive con la madre e il padre con i quali trascorre la maggior parte del suo tempo libero e ha un fratello di 21 anni che studia all'università e abita in una città vicina, a circa 50 km di distanza dalla famiglia. Antonio ha un bellissimo rapporto col fratello, il quale torna a trovarlo almeno una volta al mese e lo coinvolge in varie attività fuori dal contesto domestico: insieme fanno passeggiate all'aperto per scattare fotografie, vanno al ristorante o al cinema. I genitori del ragazzo sono entrambi laureati, il padre lavora a tempo pieno come manager aziendale e spesso viaggia all'estero ma è comunque molto presente; la madre, invece, da circa 3 anni ha deciso di lasciare il lavoro per dedicarsi completamente alla famiglia e ai bisogni speciali di Antonio. Sino all'anno scorso il ragazzo ha frequentato saltuariamente i laboratori di arte e ceramica e ha svolto alcune attività sportive organizzate da un'associazione di volontariato del territorio. Attualmente, però, dopo la scuola non svolge nessuna attività sportiva o ricreativa. Per due ore a settimana usufruisce di un intervento educativo personalizzato *evidence-based di tipo cognitivo comportamentale* mirato al miglioramento delle abilità di autonomia personale e sociale sia in ambito domestico che extrascolastico.

Il ragazzo frequenta la prima superiore e svolge una programmazione differenziata, viene seguito da un insegnante di sostegno per 18 ore settimanali e da un assi-

stente alle autonomie per altre 6 ore alla settimana. I tempi di attenzione del ragazzo risultano molto limitati (pochi minuti); a oggi non ha acquisito abilità strumentali di letto-scrittura e calcolo, ma appare emergente l'abilità di abbinamento simbolo numerico/quantità. Il ragazzo presenta difficoltà nell'uso dello sguardo, delle espressioni del viso e dei gesti comunicativi, realizza occasionalmente il contatto oculare con gli altri e non sempre si volta se viene chiamato per nome. Antonio è in grado di comprendere semplici istruzioni verbali, identificare immagini e interrompere l'attività su richiesta. Ha acquisito la capacità di denominare immagini (dagli animali ai vestiti, agli oggetti di uso quotidiano); sa richiedere cibi, bevande, oggetti, attività, riesce a comunicare emozioni di base attraverso il Sistema PECS, nonché a commentare o descrivere verbalmente semplici immagini o fotografie. Appare attualmente emergente l'abilità di comunicazione verbale spontanea con utilizzo di parole-frase come «acqua, pane, tablet» e «computer» per compiere semplici richieste. Ormai sporadica ma mai scomparsa del tutto l'ecolalia differita; Antonio ripropone brevi dialoghi di alcuni cartoni animati o film preferiti, presta scarsa attenzione alle storie narrate, dimostra invece di gradire l'ascolto della musica e delle canzoni richiedendo anche, attraverso le immagini, alcuni CD preferiti. Risulta ancora fortemente limitata la capacità di impegnarsi in maniera continuativa in attività didattiche strutturate. Antonio tende a camminare frequentemente in punta di piedi e talvolta ricerca stimolazioni visive muovendo velocemente le dita di fronte agli occhi. Si rileva una moderata iperattività motoria e la tendenza a impegnarsi frequentemente in attività ripetitive come l'osservazione minuziosa di parti di oggetti. I genitori riferiscono la presenza di numerose abilità acquisite ed emergenti nell'area dell'autonomia personale in ambito domestico: Antonio è attualmente in grado, ad esempio, di mangiare in modo appropriato con forchetta e cucchiaio anche se talvolta rovescia un po' di cibo; è capace di versare del liquido da una bottiglia a una tazza e bere senza rovesciarne il contenuto usando una sola mano; sa lavarsi le mani e la faccia usando sapone e acqua anche con scarso aiuto da parte del genitore. Il ragazzo, inoltre, tenta di lavarsi nel bagno o nella doccia seguendo le istruzioni verbali dell'adulto, usa il gabinetto per tutti i bisogni con minimo aiuto, è capace di svestirsi quasi completamente (non riesce a sfilarsi le maglie e i maglioni) ma non di trovare gli indumenti più adatti al clima e all'occasione. I genitori riferiscono che il ragazzo possiede un'alta soglia del dolore: quando si fa male solitamente non lo comunica in alcun modo, non piange e non si lamenta.

Il percorso di istruzione, nei precedenti ordini e gradi scolastici, è stato caratterizzato da una buona collaborazione scuola-famiglia, da una costante e regolare frequenza del ragazzo alle attività didattiche e, complessivamente, da una buona integrazione nel gruppo classe. L'attuale classe di Antonio è composta da 25 alunni, 10 ragazze e 15 ragazzi, tra i quali son presenti due alunni con Disturbi specifici di apprendimento (dislessia e discalculia) e uno con programmazione personalizzata ai sensi della nuova normativa sui Bisogni Educativi Speciali (*Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013*). Antonio non è ancora

ben integrato nel gruppo classe: alcuni compagni appaiono particolarmente disponibili e affettuosi nei suoi confronti, altri quasi lo ignorano. La tolleranza ai rumori è migliorata sensibilmente nel corso degli ultimi anni e ora il ragazzo riesce a stare in ambienti affollati e rumorosi come la mensa, la palestra o il centro commerciale. Solitamente però tende a non voler partecipare alle attività di gruppo ritirandosi in un angolo dell'aula. Le attività che Antonio maggiormente ama fare sono scegliere immagini al pc, guardare video sul tablet, ritagliare, incollare, ascoltare musica, creare piccoli oggetti con diversi materiali, sfogliare album di foto e passeggiare all'aria aperta. Con il passaggio alla nuova scuola e i numerosi cambiamenti affrontati (aula, compagni, docenti, routine) sono riemersi alcuni comportamenti problematici che sembravano oramai estinti da tempo, come mordersi il dorso della mano o lanciare oggetti.

P

ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'unità di apprendimento si rivolge in modo specifico ad Antonio ma le attività proposte coinvolgono i compagni e si svolgono prevalentemente all'interno della classe. Gli approcci metodologico-didattici, le strategie e gli strumenti proposti in questa unità di apprendimento fanno riferimento agli interventi educativi evidence-based. Nel corso degli ultimi sessant'anni questi interventi hanno dimostrato una comprovata efficacia nel favorire il miglioramento delle abilità cognitivo-emotive, comunicative e relazionali delle persone con Disturbi dello spettro autistico. Tali approcci rispettano sia le indicazioni contenute nel *Documento di indirizzo sull'integrazione scolastica degli alunni con disturbi dello spettro autistico* a cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (2008), sia quelle contenute nella *Linea Guida 21 sul trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti* dell'Istituto Superiore di Sanità (2011), aggiornata a ottobre 2015.

Partendo dall'analisi dei bisogni specifici dell'alunno con Disturbo dello spettro autistico e di quelli dei suoi compagni di classe, secondo i principi della didattica inclusiva, è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento utilizzando diverse strategie ispirate ai programmi di intervento evidence-based in ambito scolastico integrato. Per la didattica personalizzata con Antonio è stato ritenuto utile fare riferimento alle seguenti metodologie di intervento:

CAA (*Comunicazione Aumentativa Alternativa*)

Questo acronimo definisce un'ampia gamma di metodologie e strumenti di intervento che mirano a fornire alla persona con disabilità capacità comunicative:

aumentative, finalizzate cioè a garantire una maggiore funzionalità della comunicazione nei diversi contesti di vita e un eventuale aumento dell'uso del linguaggio verbale, e/o *alternative* rispetto al linguaggio, ad esempio attraverso la comunicazione per immagini o la lingua dei segni.

Uno tra i più noti e sperimentati programmi di CAA per persone con Disturbi dello spettro autistico, ideato da Bondy e Frost, è il Sistema PECS (Picture Exchange Communication System). Il sistema combina al suo interno elementi di terapia del linguaggio e di intervento educativo di tipo cognitivo-comportamentale. Il PECS è basato sull'utilizzo di rinforzi, tecniche di *prompting* (in particolar modo aiuti visivi e fisici) e *fading* (introduzione iniziale di molti aiuti che vengono poi gradualmente estinti). L'obiettivo principale di questo sistema è quello di incoraggiare la spontaneità e l'iniziativa della persona con autismo nella comunicazione quotidiana attraverso un sistema basato sullo scambio di immagini. Il programma specifico di apprendimento è suddiviso in sei fasi principali:

1. richiesta attraverso le immagini;
2. aumento della distanza per favorire la spontaneità dello scambio;
3. discriminazione tra immagini;
4. richiesta con frasi;
5. risposta a domande;
6. insegnare a commentare.

Attraverso il PECS Antonio ha imparato, ad esempio, a richiedere, rifiutare o scegliere oggetti e attività e a commentare foto e immagini. La *Linea Guida 21* (2011) sottolinea che gli interventi che utilizzano differenti tipologie di supporti visivi alla comunicazione sembrano determinare un incremento di comportamenti nell'area della comunicazione sociale e in quella dell'imitazione spontanea. La maggior parte degli studi dimostra un'efficacia, seppur modesta, anche nella produzione del linguaggio in bambini e adolescenti che fruiscono di questi interventi. Il loro utilizzo deve essere sempre individualizzato e accompagnato da una valutazione costante dell'efficacia.

Interventi comportamentali

L'*Applied Behavior Analysis* (ABA), o «analisi del comportamento applicata», è una metodologia di ricerca che mira ad applicare le conoscenze e i dati che derivano dall'analisi sperimentale del comportamento al trattamento delle persone con Disturbi dello spettro autistico. I programmi educativi comportamentali mirano a far acquisire ai bambini e ai ragazzi con Disturbi dello spettro autistico competenze nelle diverse aree di sviluppo (cognitiva, comunicativa, relazionale) attraverso tecniche educative come l'aiuto (*prompting*), l'attenuazione e la progressiva scomparsa dello stesso (*fading*), l'analisi del compito (*task analysis*), il modellamento (*modeling*) e il concatenamento anterogrado e retrogrado (*chaining*). Le competenze da acquisire

vengono suddivise in sotto-obiettivi e proposte dall'operatore al bambino in sessioni di insegnamento in rapporto 1/1. Da questo modello generale derivano diversi programmi strutturati come il Discrete Trial Training (DTT), il Developmental Individual difference Relationship based (DIR) o l'Early Start Denver Model (ESDM). Come ribadiscono gli autori della *Linea Guida 21* «Gli studi sostengono una sua efficacia nel migliorare le abilità intellettive (QI), il linguaggio e i comportamenti adattativi nei bambini con Disturbi dello spettro autistico. Le prove a disposizione, anche se non definitive, consentono di consigliare l'utilizzo del modello ABA nel trattamento dei bambini con Disturbi dello spettro autistico». I risultati e l'efficacia dell'intervento però variano considerevolmente da persona a persona e dunque l'Istituto Superiore di Sanità consiglia di monitorare i progressi del singolo ragazzo valutando continuamente l'efficacia delle azioni proposte.

Antonio, ad esempio, attraverso il fading o la scomposizione del compito (task analysis) con sequenze di immagini che esplicitano visivamente, in modo chiaro e comprensibile i principali passaggi delle azioni da compiere, ha acquisito in questi anni numerose competenze di autonomia personale (pulirsi dopo aver espletato i propri bisogni, lavarsi le mani e la faccia). L'utilizzo dei rinforzi è stato ed è tuttora indispensabile per accrescere motivazione e senso di auto-efficacia nel ragazzo.

Interventi educativi ad approccio evolutivo

Uno dei più noti programmi specifici per persone con Disturbi dello spettro autistico è quello riferibile al Programma TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) ovvero trattamento ed educazione dei bambini autistici e dei bambini con handicap relativi alla comunicazione, nato negli anni Sessanta negli Stati Uniti. Il TEACCH non si configura come «metodo di intervento» ma come modello di *presa in carico globale* dei bisogni specifici delle persone con autismo e delle loro famiglie; offre inoltre una varia gamma di servizi per le persone con Disturbo dello spettro autistico e i suoi *caregiver*. Tra tutti i programmi educativi specifici per l'intervento nei Disturbi dello spettro autistico, il TEACCH risulta attualmente il più articolato sul piano scientifico e il più consistentemente validato su quello metodologico. Nel 1972, l'Assemblea Generale del North Carolina emanò una legge che permise alla *Division TEACCH* di divenire il primo programma diffuso su tutto il territorio statale, in grado di fornire diversi servizi medici ed educativi per bambini, ragazzi e adulti con Disturbi dello spettro autistico. Attualmente il programma fornisce una nutrita serie di servizi che includono diagnosi precoce e valutazione funzionale; corsi di formazione per genitori e operatori dei servizi; programmi educativi individualizzati; consulenze domiciliari e scolastiche; training professionali; servizi educativi speciali coordinati e continuativi per tutto l'arco di esistenza della persona con autismo; programmi di supporto, formazione e respiro per le famiglie; servizi ricreativi e per il tempo libero.

La *Linea Guida 21* dell'Istituto Superiore di Sanità evidenzia che «Il programma TEACCH ha mostrato, in alcuni studi di coorte, di produrre miglioramenti sulle abilità motorie, le *performance* cognitive, il funzionamento sociale e la comunicazione in bambini con Disturbi dello spettro autistico, per cui è possibile ipotizzare un profilo di efficacia a favore di tale intervento, che merita di essere approfondito in ulteriori studi». Il programma TEACCH prevede infatti un insegnamento strutturato basato sull'approfondita valutazione dei punti di forza e delle maggiori difficoltà di ciascun ragazzo e su alcuni principi di carattere generale, come la partecipazione della famiglia al programma d'intervento, l'organizzazione dell'ambiente fisico, la scansione precisa delle attività e la valorizzazione degli ausili visivi.

Tutoring

Il tutoring è una modalità operativa basata sulla collaborazione tra alunni, uno nel ruolo di *tutor* e uno in quello di *tutee*. Questa modalità di aiuto è capace di produrre benefici effetti su entrambi gli alunni impegnati nell'attività ed è in grado di influire positivamente non solo sugli aspetti didattici ma anche su quelli legati alla motivazione verso gli impegni scolastici, al consolidamento degli apprendimenti, al miglioramento del rapporto interpersonale e dei livelli di autostima. Il ruolo di tutor deve essere rivestito da tutti gli alunni della classe, a rotazione, con particolare attenzione a quelle che sono le peculiari abilità di ciascuno (Ianes e Cramerotti, 2009).

Definizione degli obiettivi

L'unità di apprendimento ha lo scopo di implementare le abilità comunicative di Antonio permettendo contemporaneamente ai compagni di conoscerlo meglio, svolgendo delle attività insieme a lui e apprendendo modalità comunicative e relazionali efficaci per favorire la sua inclusione nel gruppo classe.

Si partirà dai punti di forza di Antonio (buone abilità di memoria visuo-spaziale e discriminazione visiva) e dalle sue passioni (fotografia).

Gli obiettivi specifici di apprendimento sono relativi all'area della Comunicazione Sociale che, secondo la nuova visione dei Disturbi dello spettro autistico del DSM-5, accorpa il deficit della comunicazione (verbale e non verbale) con il deficit sociale (che riguarda la capacità di dare avvio a un'interazione sociale e quella di rispondere all'iniziativa di un'altra persona).

Obiettivi operativi

- Utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per richiedere un oggetto a un compagno;
- utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per chiedere a un compagno di svolgere un'attività insieme;

- utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per chiedere aiuto a un compagno;
- utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per comunicare uno stato d'animo/sentimento a un compagno;
- utilizzare il linguaggio verbale per descrivere/commentare situazioni, persone e luoghi raffigurati in foto e/o in immagini e per rispondere a semplici domande con chi, cosa, dove e quando.

Conoscenze, abilità, competenze

- *Conoscenze*: 1. Riconoscere i compagni di classe, i docenti e le altre figure di riferimento. 2. Conoscere il nome di oggetti, strumenti, materiali di utilizzo quotidiano. 3. Identificare e riconoscere luoghi, persone, contesti, azioni, attività di vita quotidiana.
- *Abilità*: 1. Verbalizzare il nome dei compagni, dei docenti e delle altre figure di riferimento. 2. Classificare per genere maschile e femminile. 3. Denominare oggetti, strumenti, materiali di utilizzo quotidiano. 4. Denominare i luoghi, le persone e i contesti delle fotografie realizzate.
- *Competenze*: 1. Riuscire a ottenere l'attenzione di un'altra persona. 2. Riconoscere i compagni e saper utilizzare i nomi per salutarli o chiamarli. 3. Dare avvio a comunicazioni e interazioni sociali spontanee con compagni, docenti e educatori attraverso il PECS e/o il linguaggio verbale. 4. Esprimere tramite immagini o parole emozioni, stati d'animo o sentimenti. 5. Riuscire a rispondere a semplici domande con chi, cosa, dove e quando.

Strumenti, metodi, materiali, risorse

- Immagini plastificate relative agli strumenti o ai materiali di lavoro (penna, matita, astuccio, colla, forbici, cartoncino, tablet, pc, stampante);
- supporti in cartoncino o plastica, velcro;
- foto di tutti gli alunni della classe, dei docenti e del personale scolastico;
- foto che ritraggono Antonio in diversi luoghi della sua o di altre città in compagnia di familiari o amici;
- sequenza di immagini che descrivono i passaggi necessari per acquistare un prodotto al distributore automatico (task analysis).

Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Strutturazione dello spazio

L'ambiente di lavoro è organizzato in spazi chiaramente e visivamente delimitati, ognuno con delle funzioni specifiche visualizzate, per permettere ad Antonio di

sapere con precisione ciò che ci si aspetta da lui in ogni luogo e in ogni momento. Risulta in questo caso fondamentale che ogni spazio sia dedicato a una singola attività: in questo modo sarà più facile per il ragazzo orientarsi da solo e raggiungere il più velocemente possibile un buon grado di autonomia di solito estremamente gratificante. Il ragazzo generalmente svolge le sue attività nel banco in prima fila con un suo compagno, ma il docente ha creato per lui anche una postazione di lavoro individuale dotata di pc e uno spazio per il lavoro con un compagno o in piccolo gruppo. L'angolo di lavoro individuale è stato organizzato con un banco affiancato da due scaffali, uno su cui viene posizionato il materiale necessario al lavoro da eseguire e l'altro in cui vengono riposti i compiti già eseguiti. Le aule, i laboratori, la palestra, i bagni e gli altri spazi della scuola sono stati etichettati con una o più fotografie, posizionate col velcro sulla porta, che rappresentano gli alunni impegnati nelle attività che è possibile aspettarsi in ciascuno di essi.

Strutturazione del tempo e delle attività

È importante strutturare la giornata scolastica attraverso un'organizzazione che informi in ogni momento Antonio su cosa sta accadendo, ciò che è accaduto e che accadrà, aumentando la prevedibilità e il controllo della situazione e diminuendo l'incertezza che per lui è fonte di ansia. Antonio ha un'agenda giornaliera, costituita da una sequenza di immagini o fotografie ordinate dall'alto verso il basso che chiarificano i principali momenti della giornata. Al termine di un'attività Antonio sposta la relativa immagine in un apposito spazio che registra il tempo trascorso e in questo modo è per lui possibile comprendere, anche se in maniera approssimativa, quanto tempo è passato e quanto manca alla fine della lezione. Ogni giorno Antonio concorda con la docente una sequenza di lavoro individuale che prevede diverse attività con i docenti e i compagni e altre in completa autonomia.

Strutturazione del materiale

Il lavoro da svolgere viene presentato ad Antonio in modo chiaro: ogni compito è riposto in una scatola sullo scaffale di sinistra e ogni scatola è contrassegnata da un simbolo o da una foto abbinata al compito. Oltre all'agenda giornaliera delle attività, Antonio dispone di uno schema di lavoro orario, costituito da immagini riportate anche sulle scatole di lavoro. I compiti proposti sono prevalentemente autoesplicativi e comprensibili con chiare ed essenziali spiegazioni verbali. Anche gli autori della *Linea Guida 21* (2011) sostengono con forza che è importante e consigliato «adattare l'ambiente comunicativo, sociale e fisico di bambini e adolescenti con Disturbi dello spettro autistico: le possibilità comprendono fornire suggerimenti visivi, ridurre le richieste di interazioni sociali complesse, seguire una routine, un programma prevedibile e utilizzare dei suggerimenti, minimizzare le stimolazioni sensoriali disturbanti».