

Programmazione Educativa Individualizzata: lettura e scrittura, BES, autismo

(MODULO PROF. LAGHI)

Laghi Fiorenzo



DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Fiorenzo Laghi
Facoltà di Medicina e Psicologia
E-mail: fiorenzo.laghi@uniroma1.it

LEZIONE 1: DISTURBI DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO: DALLA DIAGNOSI ALLA FASE DI VALUTAZIONE

Laghi Fiorenzo



DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Programmazione Educativa Individualizzata: lettura e scrittura, BES, autismo

Il corso si articola in due moduli, incentrati sui Bisogni Educativi Speciali di (a) studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e/o difficoltà legate deficit di attenzione e iperattività (Prof. Orsolini), (b) studenti con disturbi dello spettro autistico (Prof. Laghi).

MODULO B. AUTISMO (PROF. LAGHI)

Dopo una prima lezione che esporrà le caratteristiche del disturbo dello spettro autistico, si approfondiranno i concetti di valutazione dei prerequisiti cognitivi, attentivi, motori e socio-relazionali utili per la definizione degli obiettivi didattici. Si esamineranno i profili dinamico-funzionali di studenti con autismo; saranno fornite indicazioni su come redigere un PEI tenendo conto dei punti di forza e di criticità dello studente e su come impostare una alleanza educativa con i genitori.

OBIETTIVI FORMATIVI. Gli studenti dovranno comprendere le diverse fasi della programmazione educativa individualizzata per studenti con autismo; dalla fase di valutazione alla definizione degli obiettivi didattici. Saranno illustrate le modalità per una programmazione individualizzata che tenga conto delle abilità emergenti da potenziare con una didattica inclusiva e saranno illustrati strumenti utili ai fini del monitoraggio.

**SEDE: AULA III CAGLIOTI SCIENZE MATEMATICHE FISICHE E NATURALI
MERCOLEDI' 16.00-19.00**

<https://elearning2.uniroma1.it>

ESAME PER GLI STUDENTI FREQUENTANTI

Gli studenti frequentanti hanno una diversa modalità di esame che permetterà loro di acquisire un punteggio basato sui seguenti elementi (a e b):

a) partecipazione alle esercitazioni di gruppo previste dopo ogni presentazione dei docenti (10 punti in totale)

b) produzione di una tesina scritta individuale sulle seguenti **principali tematiche** entro cui scegliere (21 punti in totale):

1) Come promuovere una conoscenza e una riflessione degli studenti (di scuola secondaria di I o II grado) sul profilo cognitivo ed emotivo di ragazzi e ragazze o con deficit di attenzione e iperattività o con un disturbo dello spettro autistico

2) Come promuovere una conoscenza e una riflessione dei colleghi sul profilo cognitivo ed emotivo di ragazzi e ragazze o con DSA, o deficit di attenzione e iperattività o con un disturbo dello spettro autistico

3) Come articolare una lezione scegliendo un argomento del proprio ambito disciplinare (es. storia) prevedendo anche materiale esercitativo, per promuovere la costruzione di una nuova competenza o conoscenza in ragazzi e ragazze con DSA o con deficit di attenzione e iperattività o con un disturbo dello spettro autistico.

4) Come coinvolgere i pari nella programmazione e gestione educativa per studenti (di scuola secondaria di I o II grado) sul profilo cognitivo ed emotivo di ragazzi e ragazze o con deficit di attenzione e iperattività o con un disturbo dello spettro autistico.

5) Caratteristiche dell'ambiente educativo che possono favorire una qualità inclusiva.

ESAME PER GLI STUDENTI NON FREQUENTANTI

Gli studenti non frequentanti dovranno rispondere a due domande aperte che riguarderanno i contenuti dei due libri di testo previsti

Testi di riferimento prof.ssa Orsolini.

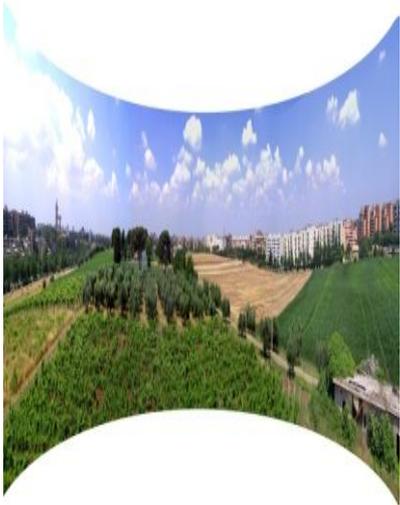
1) D. FEDELI E C. VIO (2015) ADHD IPERATTIVITÀ E DISATTENZIONE A SCUOLA. EDITORE GIUNTI

Testi di riferimento prof. Laghi.

2) F. LAGHI, R. BAIOTTO, B. PECCI (2016). COMPASS. UN MODELLO COLLABORATIVO PER PROMUOVERE LA COMPETENZA E IL SUCCESSO DI STUDENTI CON AUTISMO. EDIZIONE ITALIANA DEL VOLUME DI L.A. RUBLE, N.J.DALRYMPLE, J.H. MCGREW (2012). EDIZIONI HOGREFE.

INCLUSIONE
SCOLASTICA E
LAVORATIVA DI
ADOLESCENTI
CON DISTURBI
DELLO
SPETTRO
AUTISTICO

ITA G. Garibaldi
Liceo Artistico Statale Argan
Liceo Ginnasio di Stato Eugenio Montale
IIS Petrocchi (Palombara)
Istituto Statale Istruzione Superiore Gioberti
Istituto d'Istruzione Superiore Via Asmara 28-
Giosuè Carducci"
Istituto Lombardo Radice





Bambini e giovani con autismo dovrebbero ricevere una programmazione educativa che consenta loro di raggiungere il loro potenziale individuale per impegnarsi nella società come **cittadini attivi**.



1. Difficoltà legate alla presa in carico

2. Carenze strutturali e organizzative delle istituzioni

3. Inadeguatezza e ritardi nell'applicazione dei livelli assistenziali

4. Coerenza e continuità tra gli interventi

5. Poca attenzione alle fasi di transizione

6. La presa in carico dell'adulto e il progetto di vita

Il dire di oggi nasce da un fare ...

- Quanto sarà condiviso:
 - è raccolto nel libro ...

Inizieremo dalle sfide.....



**...per arrivare ai
Supporti**



Condivisione democratica della conoscenza



NPDC NEWS & UPDATES

Welcome to our new website!
We are pleased to be able to continue developing resources and materials that assist teachers and interventionists in implementing evidence-based practices (EBP).

[READ MORE](#)

AFIRM



Autism Focused Intervention
Resources and Modules

Coming Soon!

BRIEF NPDC OVERVIEW VIDEO



Since 2007, the National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) has worked to develop free professional resources for teachers, therapists, and technical assistance providers who work with individuals with ASD. Resources include detailed information on how to plan, implement, and monitor specific evidence-based practices.

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) was funded by the Office of Special Education Programs in the US Department of Education from 2007-2014. The work of the NPDC was a collaboration among three universities—the University of North Carolina at Chapel Hill, the University of Wisconsin at Madison, and the MIND Institute, University of California-Davis.



La finalità dell' NPDC è promuovere l'utizzo di pratiche e tecniche basate sull'evidenza scientifica per bambini, adolescenti e giovani adulti (fino a 22 anni di età).

EVIDENCE-BASED PRACTICES

Antecedent-based Intervention (ABI)	Naturalistic Intervention (NI)	Self-management (SM)
Cognitive Behavioral Intervention (CBI)*	Parent-implemented Intervention (PII)	Social Narratives (SN)
Differential Reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior (DRA/I/O)	Peer-mediated Instruction and Intervention (PMII)	Social Skills Training (SST)* <i>Previously</i> Social Skills Groups
Discrete Trial Teaching (DTT)	Picture Exchange Communication System (PECS)	Structured Play Group (SPG)*
Exercise (ECE)*	Pivotal Response Training (PRT)	Task Analysis (TA)
Extinction (EXT)	Prompting (PP)	Technology-aided Instruction and Intervention (TAII)* <i>Previously</i> <i>Computer Aided Instruction and Speech Generating Devices</i>
Functional Behavior Assessment (FBA)	Reinforcement (R+)	Time Delay (TD)
Functional Communication Training (FCT)	Response Interruption/Redirection (RIR)	Video Modeling (VM)
Modeling (MD)*	Scripting (SC)*	Visual Support (VS)

* Indicates new EBP identified in 2014 review. Practice briefs are not available for these practices, but are currently being developed as part of AFIRM.

See the [working definitions of each EBP](#) in this excerpt from the 2014 Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder report. The [full report](#) is available here.

This project is a program of the FPG Child Development Institute at University of North Carolina at Chapel Hill.

Login

The high school case studies are designed to supplement learning resources developed by the [National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders \(NPDC\)](#) and the [OCALI Autism Internet Modules](#).

EBP HIGH SCHOOL CASE STUDIES

Select a Case Study below to begin:

Related case study files available for download:

EBP: Visual Supports



EVIDENCE-BASED PRACTICE (EBP)
**High School
Case Study:
Visual Supports**

Having difficulty viewing? [View Technical Requirements](#)

Visual Supports case study files:

- [Visual Supports Case Study GAS form \(PDF\)](#)
- [Visual Supports Sample Data Sheet \(PDF\)](#)



Visual Supports EBP Brief

EBP: Prompting



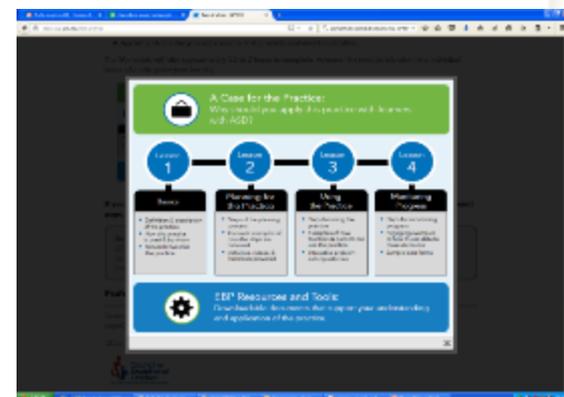
EVIDENCE-BASED PRACTICE (EBP)
**High School
Case Study:
Prompting**

Prompting case study files:

- [Prompting Case Study GAS form \(PDF\)](#)
- [Prompting Sample Data Sheet \(PDF\)](#)



Prompting EBP Brief



A Case for the Practice:
Why we should apply EBP to all students with ASD

Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3	Lesson 4
Basic	Preparing for EBP Practice	Using the Practice	Monitoring Progress
• Identify essential components of practice • Identify evidence-based practice • Identify practice resources	• Select learning context • Develop individualized practice plan • Identify practice resources	• Implement the practice • Establish practice goals and objectives • Monitor practice progress	• Monitor progress • Identify practice resources • Identify practice resources

EBP Resources and Tools:
Checklist, Resources for your understanding and application of the science.

Uno sguardo alla letteratura

Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2013, 48(1), 67–75

© Division on Autism and Developmental Disabilities

Employment Instruction for Secondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of the Literature

Kyle D. Bennett
Florida International University

Charles Dukes
Florida Atlantic University

Abstract: Individuals with autism spectrum disorder (ASD) often struggle with features of adult life, including obtaining and maintaining gainful employment. Many factors seem to contribute to this issue, such as: (a) access to financial resources, (b) interaction between the unique characteristics of ASD and employment settings, and (c) curriculum and instructional practices in secondary special education that may not focus specifically on the procurement of employment. An additional area that may be a factor is the paucity of research on employment development for students with ASD while attending middle and high school programs. This article examined the research on teaching strategies used to develop employment skills among secondary students with ASD between the ages 14–22. Twelve studies were identified with a total of 55 participants with ASD. A summary of the articles meeting the inclusion criteria is provided along with recommendations for future research.

J Autism Dev Disord

DOI 10.1007/s10803-015-2426-5

S.I. : ASD IN ADULTHOOD: COMORBIDITY AND INTERVENTION

Employment Interventions for Individuals with ASD: The Relative Efficacy of Supported Employment With or Without Prior Project SEARCH Training

Carol M. Schall^{2,3} · Paul Wehman^{1,2} · Valerie Brooke² · Carolyn Graham¹ · Jennifer McDonough² · Alissa Brooke² · Whitney Ham² · Rachael Rounds² · Stephanie Lau² · Jaelyn Allen²

© Springer Science+Business Media New York 2015

SERVIZI CENTRI E PROGRAMMI AD HOC

US Vocational Rehabilitation Services

(Counseling, Assessment, Job Search Assistance, On the job training)

Programma TEACCH (Keel et al., 1997)

(Job coach-job placement e training)

Transition Services

(Programmi di transizione dalla scuola al mondo del lavoro)

Project SEARCH (Schall et al., 2015; Wehman et al., 2015)

(9 mesi tirocinio-PEI)

Collaborazioni Multidisciplinari (Job coaching-VR/Specialista/Co-workers)

National Autistic Society (NAS) PROSPECTS

(Misure di esito: Independent living)

SFIDE

Employers' Attitudes

(Caratteristiche del datore di lavoro-
Resistenze rispetto alla strutturazione
dello spazio, del tempo...)

Vocational Service

(se gli interventi non sono mirati e attenti
ai bisogni del singolo)

**Interventi dopo la scuola
secondaria di II grado**
(Project Search)

Disabilità intellettiva (Christensen 2016)

(QI non è un predittore significativo
positivo- QI<50)

**Disturbi di ansia (20-40%) (Vasa
2016, White 2009)**
(Meno tollerati nel contesto lavorativo-
Drop out)

**Comportamenti ristretti e
ripetitivi e sintomi core
dell'autismo (Howlin et al., 2005)**

SFIDE: National Longitudinal Transition Study-2 (N=922)

Lavoro
(Lavori sottopagati)

Caratteristiche familiari
(Genitori con un titolo di studio elevato)

Caratteristiche individuali
(Ricevere counseling nella scuola
secondaria di II grado)

Sheltered setting

(Lavorare solo con altre persone
con disabilità)

SUPPORTED EMPLOYMENT+ PS-ASD (PROJECT SEARCH with ASD Support)

1. Job Seeker Profile

(Assesment, person-centered profile, 3-4 ore di lavoro nei contesti)

2. Job Development

(Inserimento lavorativo-Interviste ai datori di lavoro- Benefici-Vantaggi)

3. Job site training

(Possono includere istruzioni dirette-training-sostegno alle famiglie)

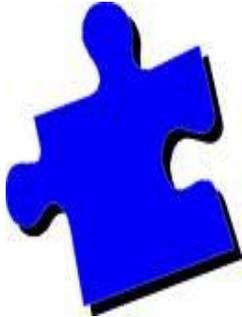
4. Long Term Support

(Assistere la persona con i sostegni necessari che garantiscano il mantenimento del posto di lavoro-Lavoro sulle criticità)

1. Job training

(9 mesi di training high school-720 ore di tirocinio)

Programmi di inclusione scolastica

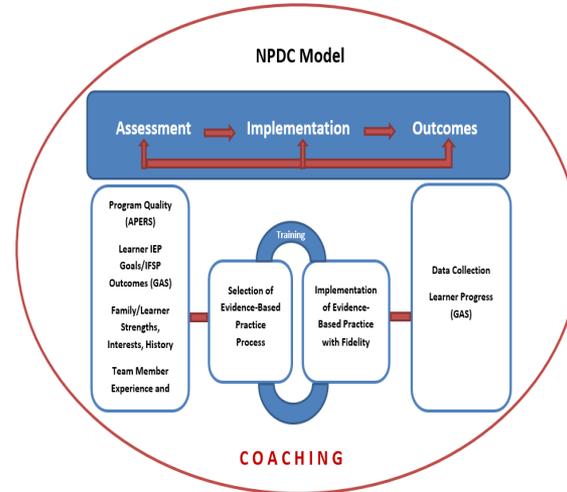


Docenti e Genitori



Gruppo classe

Valutazione



Opportunità di apprendimento

Monitoraggio



Modello integrato di valutazione e di intervento che aiuta gli insegnanti a sviluppare obiettivi di apprendimento misurabili e programmi di insegnamento evidence-based.



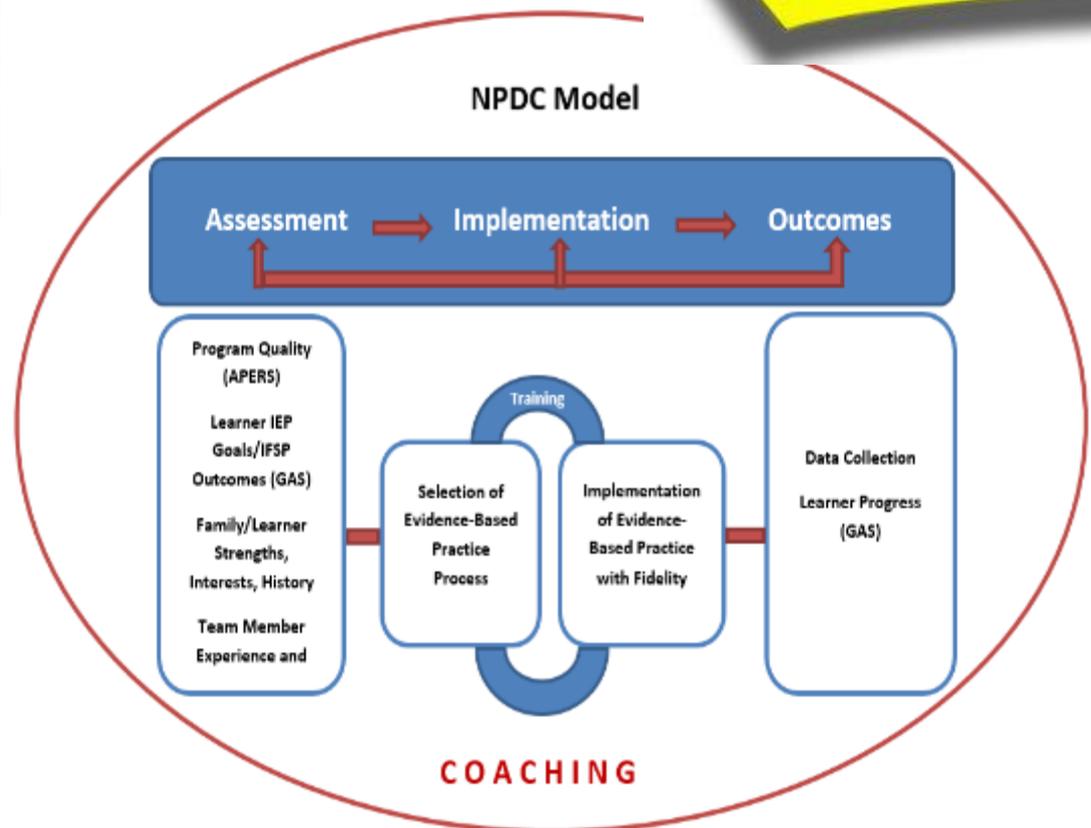
Lisa A. Ruble
Nancy J. Dalrymple
John H. McGrew

Edizione italiana a cura di
Fiorenzo Laghi
Roberto Baiocco
Barbara Peoci

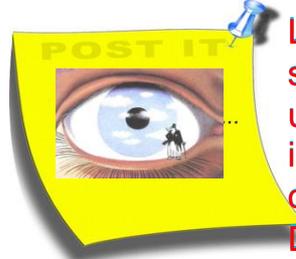
COMPASS

Un modello collaborativo per promuovere la competenza e il successo di studenti con autismo

Postfazione di Paola Venuti



COACHING



Le caratteristiche di spiccata disomogeneità fenomenica suggeriscono che il quadro clinico sia riconducibile ad una famiglia di disturbi con caratteristiche simili, al cui interno si distinguono quadri “tipici” ed “atipici”; tutte queste tipologie sono raggruppabili all’interno dei **Disturbi dello Spettro Autistico**

La distinzione tra i diversi disturbi è stata trovata inconsistente nel tempo, spesso associata a livello linguistico, severità o QI piuttosto che alle caratteristiche specifiche dei disturbi

1. A. Deficit persistente nella comunicazione sociale e nell’interazione sociale in diversi contesti, non spiegabile attraverso un ritardo generalizzato dello sviluppo, e manifestato da tutti e 3 i seguenti punti:
1. Deficit nella reciprocità socio-emotiva: approccio sociale anormale e fallimento nella normale conversazione e/o ridotto interesse nella condivisione degli interessi e/o mancanza di iniziativa nell’interazione sociale.
 2. Deficit nei comportamenti comunicativi non verbali usati per l’interazione sociale
 3. Deficit nello sviluppo e mantenimento di relazioni, appropriate al livello di sviluppo (non comprese quelle con i genitori e caregiver).

2. B. Comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive come manifestato da almeno 2 dei seguenti punti:
1. Linguaggio e/o movimenti motori e/o uso di oggetti, stereotipato e/o ripetitivo
 2. Eccessiva aderenza alla routine, comportamenti verbali o non verbali riutilizzati e/o eccessiva resistenza ai cambiamenti
 3. Fissazione in interessi altamente ristretti con intensità o attenzione anormale
 4. Iper-reattività e/o Ipo-reattività agli stimoli sensoriali o interessi inusuali rispetto a certi aspetti dell’ambiente

- 3-4 C. I sintomi devono essere presenti nella prima infanzia (ma possono non diventare completamente manifesti finché la domanda sociale non eccede il limite delle capacità).
- D. L’insieme dei sintomi deve compromettere il funzionamento quotidiano

Come attuare le procedure di registrazione



1. Disturbo dello spettro autistico associato a...

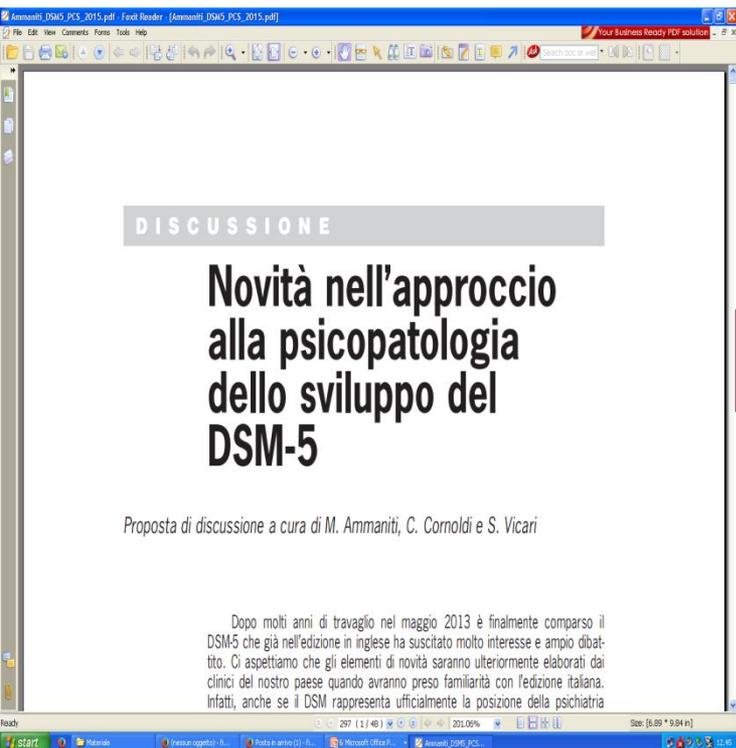
2. E' necessario un supporto (molto significativo/significativo/è necessario un supporto) per Comunicazione sociale/Comportamenti ristretti

3. Con compromissione intellettiva associata/senza compromissione intellettiva associata

4. Con o senza compromissione del linguaggio associata/elocio non comprensibile-frase isolata-

5. Se è presente
Catatonia

Catatonia associata
a Disturbo dello
spettro autistico



1. La gravità e la disabilità derivante da ciascun disturbo diventano sempre più un criterio diagnostico fondamentale, con la conseguenza che il problema non viene riportato all'individuo per sé, ma ai bisogni adattivi che esso rappresenta.

2. Il DSM-5 indica gli ASD come disturbi i cui sintomi possono essere presenti molto precocemente ma che possono non essere pienamente chiari fino a che le richieste sociali non eccedono le limitate capacità del soggetto; e quindi possono diventare chiari e motivo di consultazione anche solo in età scolare o adolescenziale o anche in età adulta.

3. Ciò che manca del tutto, nella valutazione di questo gruppo di sintomi, è un metodo relativo alle strategie di osservazione e ai modi e ai criteri da usare nelle diverse fasce di età.

4. Non viene preso in esame in alcun modo, quanto sappiamo ormai da numerosi studi, cioè che la diagnosi di autismo ha un effetto dirompente sui genitori, in una dimensione maggiore di tutti gli altri disturbi del neurosviluppo.



DEFINIRE CIÒ CHE È BASATO SULL'EVIDENZA SCIENTIFICA “EVIDENCE-BASED PRACTICES” PER L'AUTISMO

Evidence-BasedAutistic.pdf - Adobe Acrobat Professional

File Modifica Vista Documento Commenti Moduli Strumenti Avanzate Finestra ?

Development, Procedures, and Application of the Evaluative Method for Determining Evidence-Based Practices in Autism

Brian Reichow

ABBREVIATIONS

ASDs Autism spectrum disorders
EBP Evidence-based practice
SSED Single subject experimental design

BACKGROUND

Recently we sought to review the empirical evidence on interventions for children with autism spectrum disorders (ASDs) in search of interventions meeting the criteria of evidence-based practice (EBP). As outlined in Chap. 1, EBP is defined differently by different disciplines. Although many of these definitions were quite good, it quickly became apparent that locating and defining EBP for children with ASDs using the available definitions and procedures would be difficult. Therefore, we decided to create a new

method for evaluating empirical evidence to determine if a practice could be considered an EBP. This decision was made only after determining that existing methods were not well suited for our specific needs; when possible, elements and standards from existing methods were adopted into the evaluative method presented in this chapter.

The evaluative method (Reichow et al. 2008) was created to assist with the identification of practices that could be considered EBPs for children with ASDs. It provides a method of evaluating intervention research and includes three instruments: rubrics for the evaluation of research report rigor; guidelines for the evaluation of research report strength and criteria for determining if an intervention has the evidence needed to be considered an EBP. Initial assessments suggest that the evaluative method is a tool that can be used reliably to review intervention research to produce valid assessments of the empirical evidence on practices for children with ASDs (see Chap. 3).

25

B. Reichow et al. (eds.), *Evidence-Based Practices and Procedures for Children with Autism*, DOI 10.1007/978-1-4919-6975-0_2, © Springer Science+Business Media, LLC 2011



IT 21:57 03/10/2016

Cosa faremo insieme...

Intervento psicoeducativo

1. Educazione alla neurodiversità
2. Valutazione
3. Dalla valutazione alla definizione degli obiettivi
4. Il ruolo dei pari
5. La sfida per il futuro ...



Il partire dalle aree funzionanti per poi lavorare sulle aree non funzionanti: se questo concetto è di primaria importanza per i soggetti con ASD non lo è di meno per gli altri alunni. Ogni individuo ha delle aree di migliore funzionamento cognitivo e invece aree in cui, a intensità diversa, fa fatica e ha difficoltà. Ognuno avrebbe il diritto di essere riconosciuto per le sue capacità e essere valutato per l'impegno che sostiene nel migliorare le sue difficoltà. (Venuti, 2016).

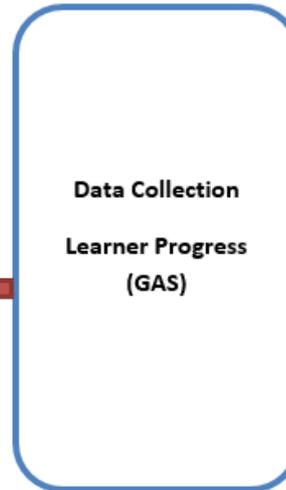
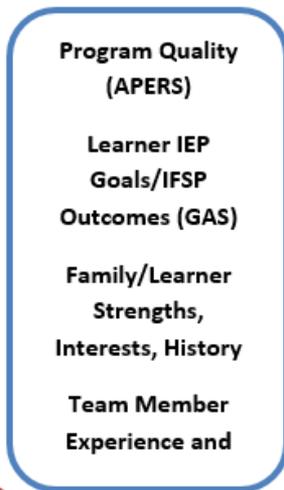
Inclusione scolastica

Conoscenza delle caratteristiche



Programmazione attenta ai bisogni del
singolo

NPDC Model

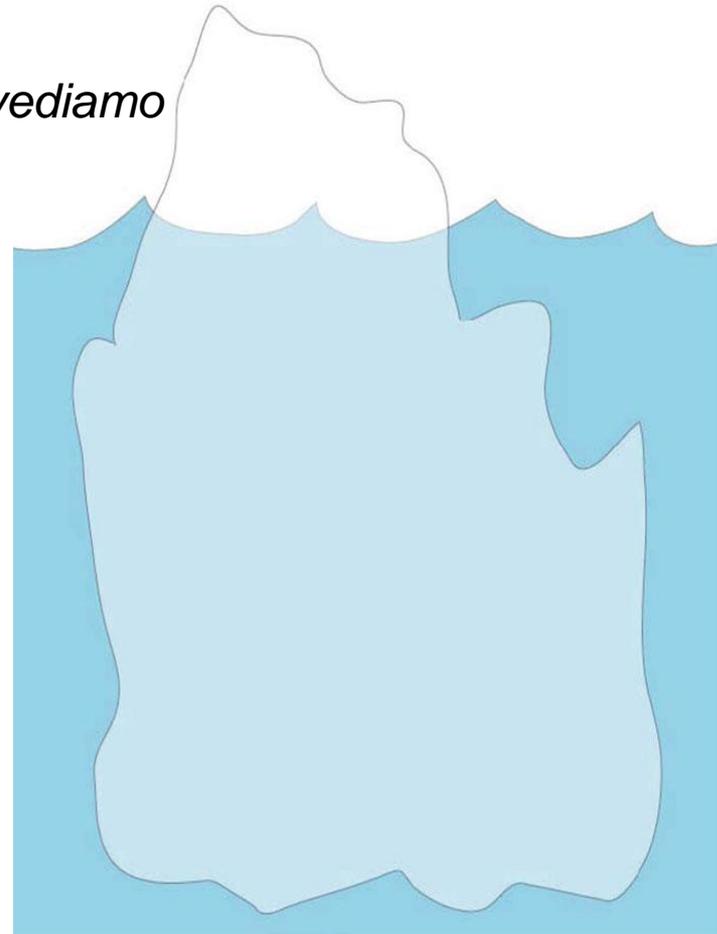


COACHING

Che cosa intendiamo per funzionamento diverso?



Ciò che vediamo



*Ciò che non vediamo e
dobbiamo inferire con molta
attenzione*

Cogliere il significato letterale nella comunicazione

<i>Non dite</i>	<i>Ma dite</i>
Sei il mio gattino/cucciolo	Sei il mio bimbo
Questa è l'ultima goccia	Adesso sono arrabbiato
Cuciti la bocca	Non parlare più
C'è puzza di bruciato	C'è qualcosa che non va bene
Capita a fagiolo	È perfetto

Istruzioni non specifiche

(Dite esattamente ciò che intendete e fate in modo che il bambino non debba ulteriormente elaborare delle istruzioni non specifiche.)

<i>Non dite</i>	<i>Ma dite</i>
Appendilo lì	Appendi il tuo cappotto al gancio vicino alla porta
Via dalla strada	Fermati con la bici alla fine del vialetto
Basta con quei piedi	Tieni i piedi fermi sotto il tuo banco
Dai, si va	Adesso noi andiamo a casa

Deduzioni

(Analogamente alle istruzioni non specifiche, le affermazioni da cui il bambino con autismo dovrebbe dedurre qualcos'altro vengono recepite solo come frasi fini a se stesse. Non costringetelo a indovinare cosa intendete, ma specificate l'azione che volete da parte sua.)

<i>Non dite</i>	<i>Ma dite</i>
La tua stanza è un disastro	Appendi i tuoi vestiti nell'armadio
Non hai consegnato il compito	Metti la relazione di storia sulla cattedra
Fa troppo freddo oggi	Metti i pantaloni lunghi invece dei pantaloncini oggi
C'è troppo rumore	Abbassa il volume della televisione

Bambini con SVILUPPO TIPICO



Ricerca del significato che è dietro la percezione

Attenzione congiunta

Tra i 6 e i 9 mesi d'età l'interazione sociale è caratterizzata da scambi persona-oggetto-persona (triadici) che implicano l'interazione tra gli infanti e i loro caregiver centrata su oggetti o eventi condivisi



TOM: TERMINI DIVERSI . . . STESSA ABILITA'

**LE DEFINIZIONI PROPOSTE INTRODUCONO DEI
TERMINI, ALCUNI PARZIALMENTE SINONIMI, PER
IDENTIFICARE . . .**



**“COMPRESIONE PSICOLOGICA”
DEL MONDO SOCIALE**

L' accordo sull' esistenza di un continuum . . .

I PRECURSORI DELLA TOM

Già prima dei 4 anni è possibile rintracciare delle strutture che “preparano” la comparsa della TOM: i bambini, cioè, già durante i primi due anni di vita, acquisiscono delle competenze che si configurano come PRECURSORI della capacità di attribuire stati mentali

Intenzione Comunicativa Dichiarativa (Camaioni, 2001)

Gioco Simbolico o di Finzione (Leslie, 1991)

Comprensione della Percezione Visiva (Flavell, 1988)

Imitazione Precoce (Meltzoff e Gopnik, 1993)

Intenzione Comunicativa Dichiarativa (Camaioni, 2001)

I bambini di 10-12 mesi usano il GESTO DELL'INDICARE DICHIARATIVO per condividere l'attenzione con l'adulto:

- vogliono agire sulla soggettività dell'altro
- l'altro è visto dal bambino come dotato di uno stato mentale attento che è possibile influenzare



Indicare Richiestivo/Imperativo (Proto-Richiestivo/Imperativo):

- elicitare un comportamento nell'altro (l'altro = un mezzo per ottenere uno scopo)
- il gesto è centrato sull'agentività dell'interlocutore

Secondo Leslie e la teoria META-RAPPRESENTAZIONALE (comprendere le credenze proprie ed altrui):

- lo sviluppo della teoria della mente dipende da meccanismi innati specifici**
- questi meccanismi sono in funzione già ad un'età precoce e rendono possibile il GIOCO DI FINZIONE**

Il bambino intorno ai 2 ANNI “fa finta di”, usa, ad esempio, un oggetto per rappresentare un altro non esistente o non presente oppure attribuisce a un oggetto presente delle proprietà immaginate ...

Gioco di finzione = sottende la capacità del bambino di manipolare modelli contraddittori della realtà

Comprensione della Percezione Visiva (Flavell, 1988)

Un bambino a 9 mesi può comprendere che un oggetto percepito visivamente può essere condiviso.

A 18 mesi può capire che un oggetto continua a esistere anche se non visto

Intorno ai 2 ANNI E MEZZO, il bambino si rende conto che un OGGETTO PUÒ ESSERE PERCEPITO DA LUI, MA NON DA UN'ALTRA PERSONA.

Imitazione Precoce (Meltzoff e Gopnik, 1993)

Un bambino a 9 mesi può comprendere che un oggetto percepito visivamente può essere condiviso.

Gli studi condotti sulla comparsa dell'imitazione nei bambini hanno dimostrato come questa sia molto più precoce di quanto si fosse immaginato in precedenza.

E' stata dimostrata la presenza dell'imitazione in neonati di sole 32 ore di vita; questo dato farebbe ipotizzare una dotazione innata dell'infante normale.

Imitazione Precoce (Meltzoff e Gopnik, 1993)

Nel corso dello sviluppo troviamo poi segnali di un tipo di **IMITAZIONE PROTO-REFERENZIALE**, l'imitazione viene cioè usata per capire come funziona il mondo.

Verso i 9 mesi è possibile osservare l'**IMITAZIONE DIFFERITA** che mostra come questa capacità **NON** sia fortemente vincolata allo stimolo. Appunto questo tipo di flessibilità nell'osservare gli altri e poi applicare tale conoscenza sembra essere una caratteristica dello sviluppo normale.

A. Bellagamba F., Laghi F., Lonigro A., Pace C.S. (2012). Re-enactment of intended acts from a video presentation by 18- and 24-month-old children. Cognitive Processing. doi:10.1007/s10339-012-0518-0

Scatola e bastoncino: una scatola con una suoneria interna che può essere attivata spingendo con un bastoncino un pulsante posto sulla superficie superiore della scatola

Cilindro e collana: un cilindro e una collana di perline che vi può essere infilata dentro

Piolo e anello: una parete di legno con un piolo a cui può essere appeso un cappio di nylon



Manubrio: un oggetto a forma di manubrio che può essere scomposto in due parti (cubi) e ricomposto

Quadrato con tappo: un quadrato di plastica trasparente con un foro circolare su cui può essere infilato un tappo che sporge verticalmente da un coperchio di legno

Andrew Meltzoff (1995) ha ideato una procedura sperimentale non verbale, di tipo imitativo, per indagare la capacità di leggere il comportamento manifesto di una persona in termini di scopi e intenzioni in una fase preverbale. La procedura consiste nel mostrare al bambino un atto fallito, un tentativo non riuscito. Per un adulto che assiste a questa scena è facile ricostruire l'intenzione dell'attore.

Come misura per valutare in che modo il bambino interpreta l'azione osservata viene utilizzato ciò che il bambino sceglie di imitare.

L'esperimento ha dimostrato che sin dai 18 mesi i bambini sono in grado di comprendere l'intenzione altrui anche quando osservano un tentativo fallito.

Bambini con SVILUPPO TIPICO



La procedura consiste nel mostrare al bambino un atto fallito, un tentativo non riuscito. Per un adulto che assiste a questa scena è facile ricostruire l'intenzione dell'attore.

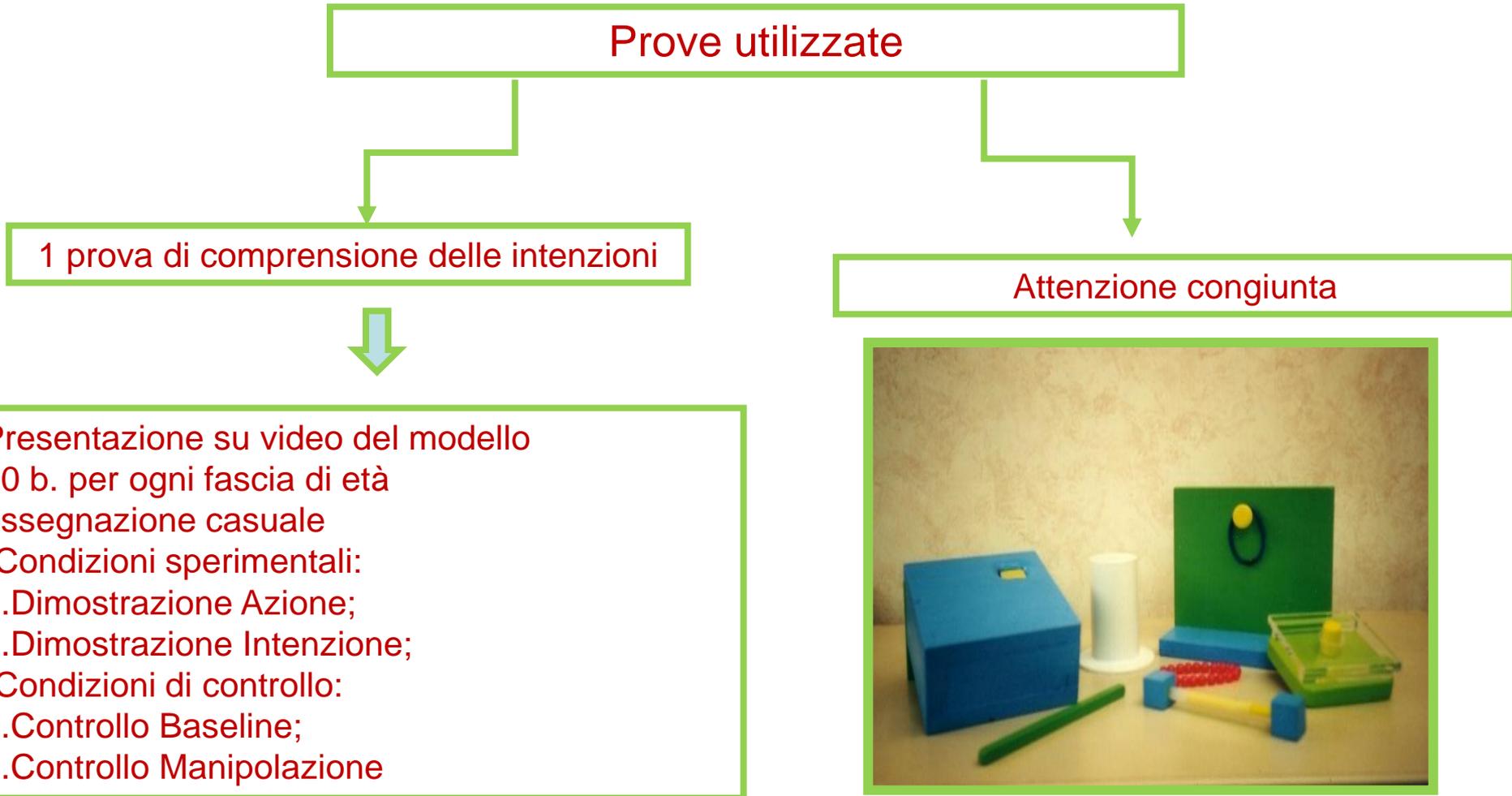


Alla fine del **secondo anno di vita** i bambini sembrano aver afferrato una componente fondamentale della teoria della mente, ovvero la comprensione che le persone, diversamente dagli oggetti inanimati, sono guidate da scopi ed intenzioni.



Cosa accade se i movimenti degli oggetti sono prodotti da un agente di sembianze non umane, uno sperimentatore con indosso un costume da orango?

In questo caso i bambini già a 15 mesi sono in grado di imitare sia le azioni 'riuscite' che quelle 'fallite' dell'orango.



Condizioni sperimentali (2) e di controllo (2)

Dimostrazione Azione (DA)

Viene mostrata l'azione criteriale, ovvero l'azione che realizza lo scopo dell'attore producendo un risultato interessante per tre volte

Dimostrazione Intenzione (DI)

Vengono mostrati tre tentativi falliti di produrre l'azione criteriale

Controllo Baseline (CB)

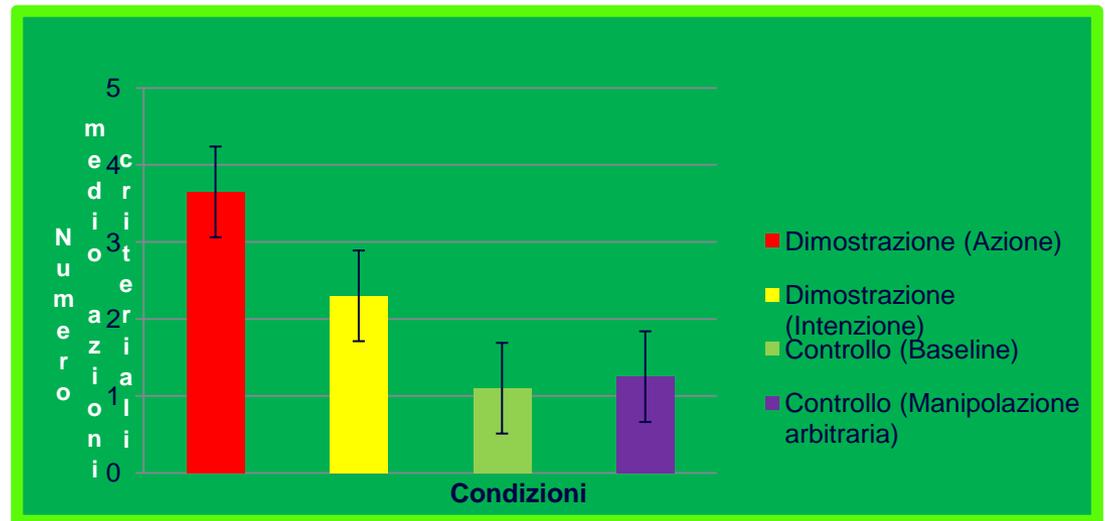
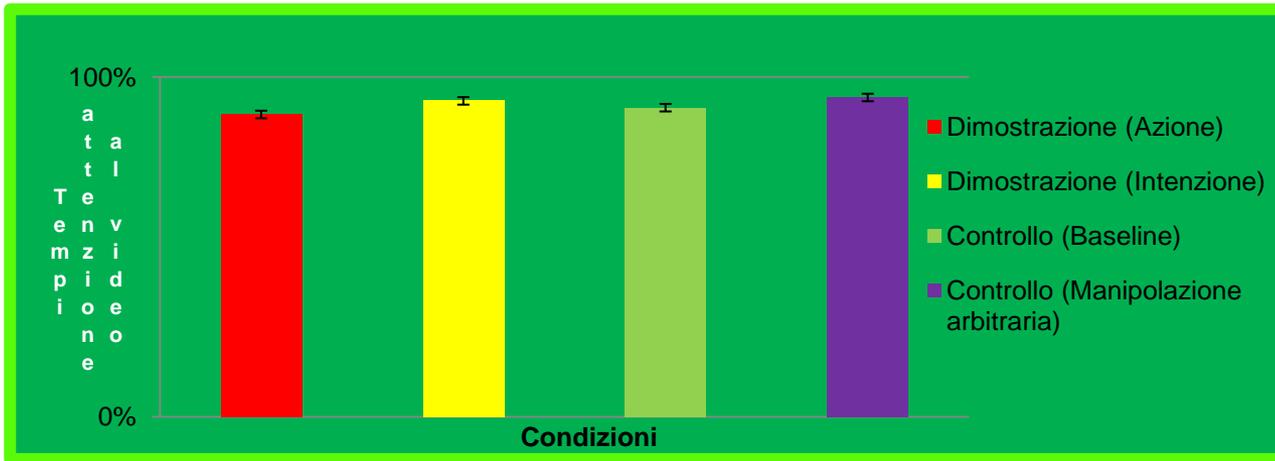
Non viene mostrata alcuna manipolazione dell'oggetto

Manipolazione arbitraria (CM)

Viene mostrato un tipo di manipolazione arbitraria dell'oggetto

Prova di comprensione delle intenzioni

OGGETTI	AZIONE CRITERIALE (entro 20 sec.)
Manubrio	Prendere il manubrio dalla parte dei cubi di legno e tirare verso l'esterno in modo che il giocattolo si divida in due metà.
Scatola sonora	Spingere con la bacchetta il pulsante in modo da attivare il campanello dentro la scatola
Piolo	Appendere l'anello al piolo
Cilindro	Prendere la collana e collocarla nel cilindro
Quadrato	Posizionare il quadrato correttamente sulla spina cilindrica



$F_{(3, 76)} = 15.58, p < .001$

COMPITO COMPRENSIONE DICHIARATIVA

DI

- vogliono agire sulla soggettività dell'altro
- l'altro è visto dal bambino come dotato di uno stato mentale attentivo che è possibile influenzare

The Understanding of Intentions, Desires and Beliefs in Young Children with Autism Spectrum Disorder

Evelien Broekhof · Lizet Ketelaar · Lex Stockmann · Annette van Zijl · Marieke G. N. Bos · Carolien Rieffe

Published online: 31 January 2015
© The Author(s) 2015. This article is published with open access at Springerlink.com

Abstract This study provides a comprehensive picture of three core elements (Intentions, Desires, Beliefs) of Theory of Mind (ToM) in young children with autism spectrum disorder (ASD, $n = 63$, $Age = 55$ months) and typically developing children (TD, $n = 69$, $Age = 54$ months).

development, which might contribute to the explanation of one of the core symptoms: impaired social interaction and communication (Tager-Flusberg 2007).

The ability to ascribe intentions (an action in pursuit of a goal), desires (e.g., hopes, wishes, needs), and beliefs (e.g.,

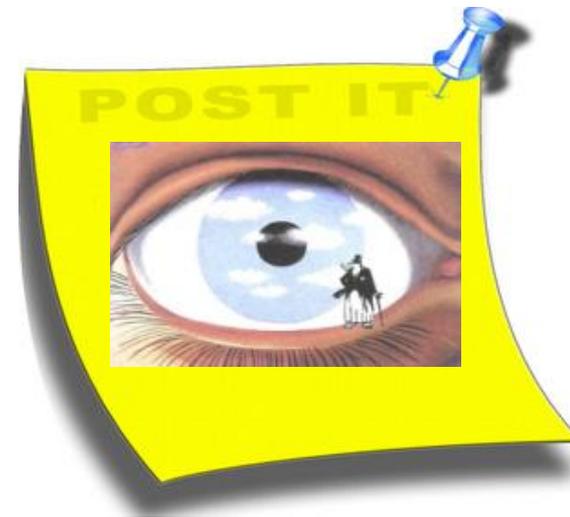
COMPITO DI COMPRENSIONE Imperativo

- elicitaré un comportamento nell'altro (l'altro = un mezzo per ottenere uno scopo)
- il gesto è centrato sull'agentività dell'interlocutore

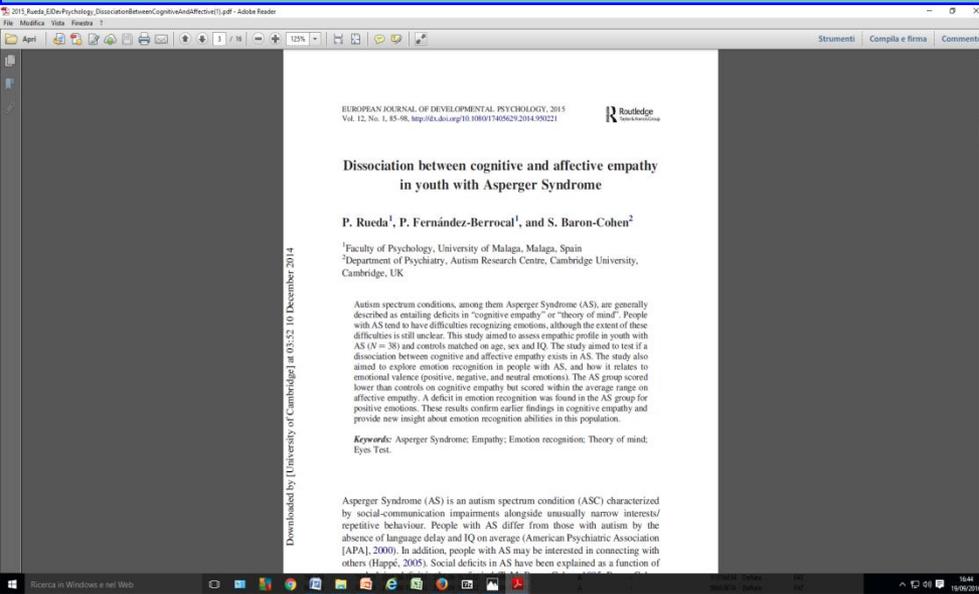
It is discussed whether the ToM delay seen in children with ASD is a motivational or a conceptual problem.

E NELL'AUTISMO?

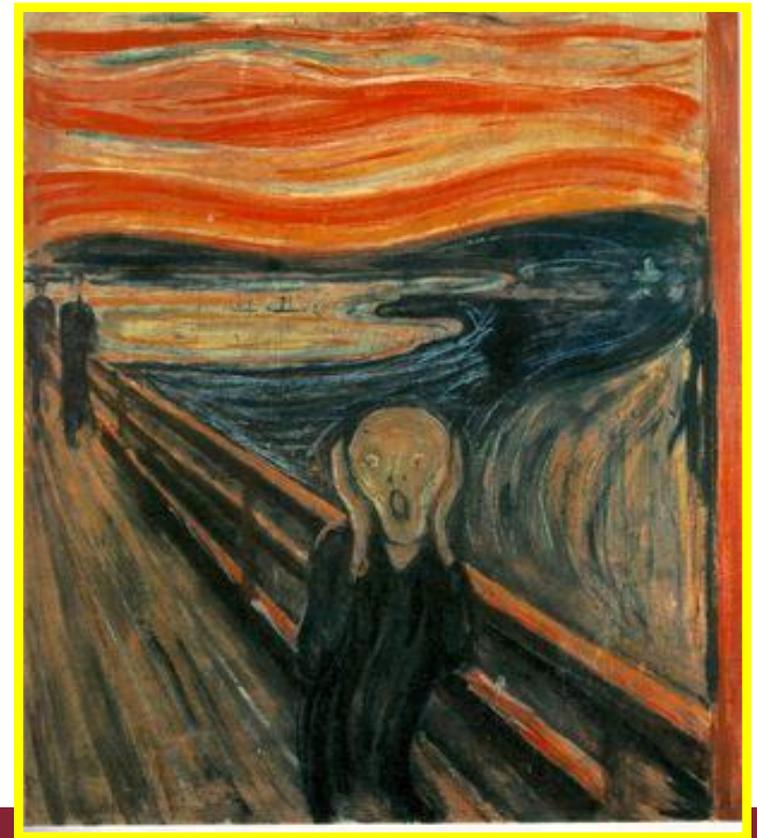
Entrambi i compiti, sia quello imperativo che dichiarativo, richiedono la motivazione e le competenze per condividere stati psicologici con altre persone (Tomasello et al. 2005)



Possiamo parlare di cecità mentale per i neurotipici?



Quale difficoltà???



The Scream (Munch, 1893)

Compromissione

Ritardi

Deficit



Lo sforzo di assumere il punto di vista di una persona con autismo...

- ❖ **Cecità mentale**
- ❖ Disagio con gli estranei e rifiuto delle bugie sociali
- ❖ Interessi assorbenti, attenzione ai dettagli e goffagine sociale
- ❖ **Scarsa empatia** e comprensione letterale
- ❖ Interiorizzazione dei sentimenti
- ❖ Nozionismo, memoria meccanica e difficoltà con le small talks (conversazioni informali)
- ❖ Meltdown: esplosione emotiva immotivata e incontrollata, dovuta a una successione di fattori irritanti (anche sconnessi tra loro)
- ❖ Iper efficienza e precisione sul lavoro anche a discapito di logiche tempi/costi

**Ed accettare che il mondo
ha bisogno di tutti i tipi di mente...**

...



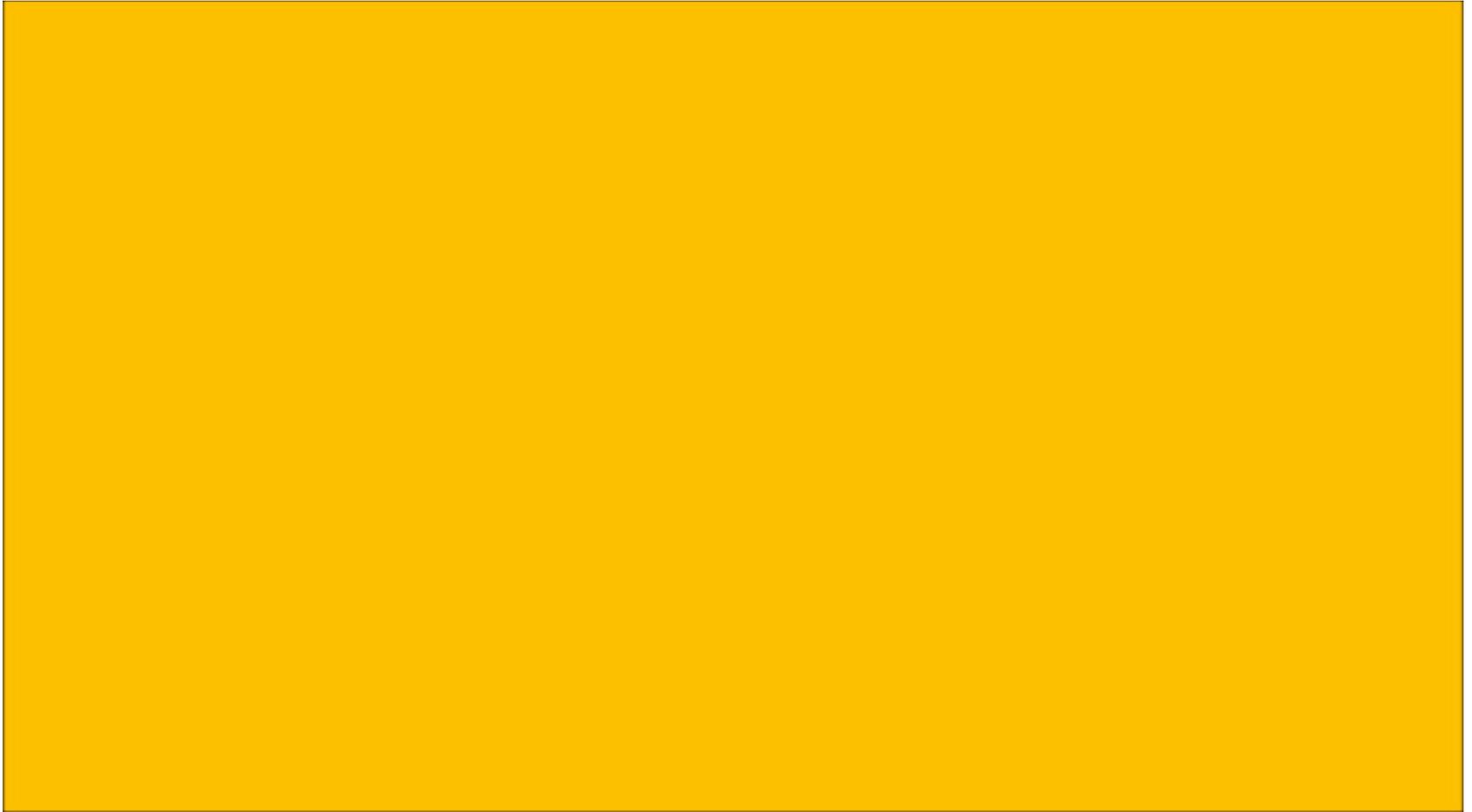
Programmazione psico-educativa: quale dimensione inclusiva?

Avere la possibilità di scegliere e farsi carico di se stessi (al massimo delle proprie potenzialità)



Un lavoro a piu' mani

Avere la possibilità di scegliere e farsi carico di se stessi (al massimo delle proprie potenzialità)





MODELLO COMPASS

Lisa A. Ruble - Nancy J. Dalrymple - John H. McGrew (2012)
Collaborative Model for Promoting Competence and Success for Student with ASD
Adattamento italiano di Fiorenzo Laghi et al. (2016)

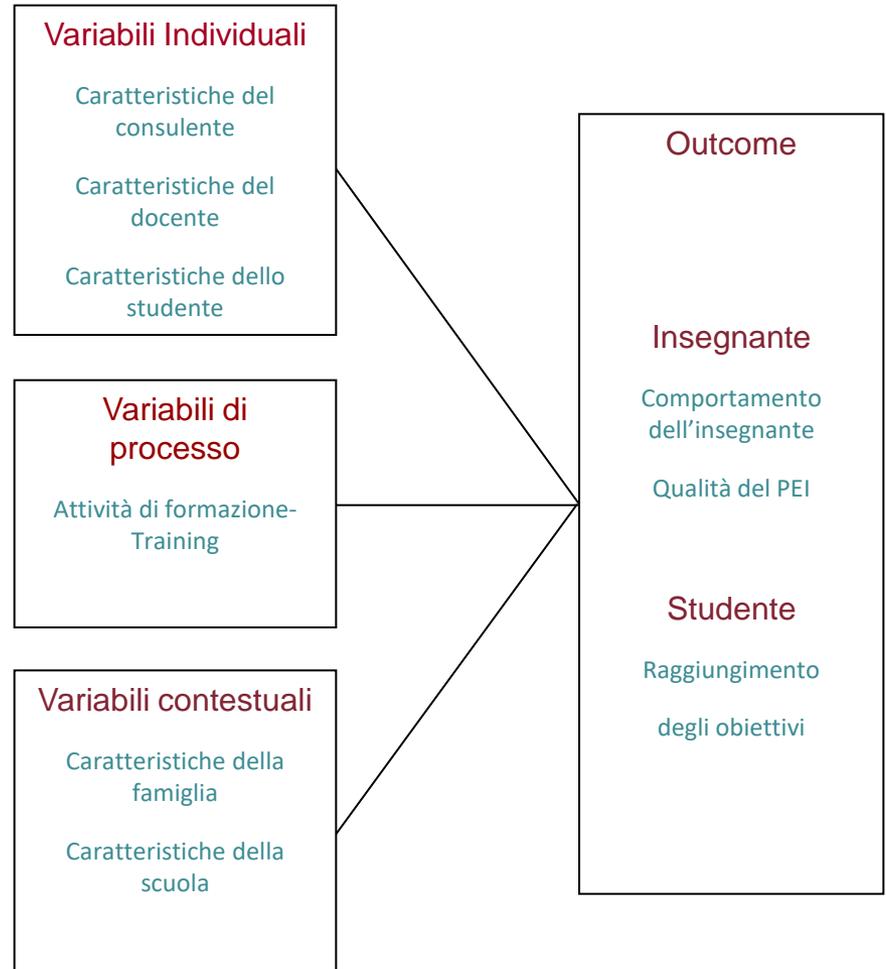
A. Validità sociale dell'intervento

Si riferisce all'importanza attribuita all'analisi degli obiettivi, delle procedure d'intervento e dei metodi valutativi utilizzati (Gresham & Lopeza, 1996), con la partecipazione attiva di **genitori e insegnanti**.

B. Conoscenza dei contenuti vs. competenze relative al processo

La conoscenza dei contenuti: (Conoscenza sui disturbi dello spettro autistico, disabilità evolutive, diritto all'istruzione, valutazione e sviluppo di piani educativi individuali, programmi evidence-based e programmi di intervento per studenti con ASD, tecniche di intervento, comorbilità).

Le competenze relative al processo si riferiscono **alla capacità di realizzare i passi procedurali necessari per raggiungere gli obiettivi della consulenza**.





Lisa A. Ruble
Nancy J. Dalrymple
John H. McGrew

Edizione italiana a cura di
Fiorenzo Laghi
Roberto Baiocco
Barbara Peoci

COMPASS

Un modello collaborativo
per promuovere la competenza e
il successo di studenti con autismo

Postfazione di Paola Venuti

 hogrefe

Il modello COMPASS considera come prioritari i seguenti elementi:

Il programma deve essere **individualizzato** per l'alunno e la famiglia;

il programma deve includere il **monitoraggio periodico** dei progressi e degli obiettivi;

lo studente deve essere impegnato in attività che favoriscano l'**autonomia** e l'adattamento alle transizioni;

Il programma deve prevedere il coinvolgimento attivo delle **famiglie** e la **generalizzazione** delle competenze apprese ad altri contesti;

dovrebbe essere prevista un'analisi funzionale per i problemi comportamentali.



Lisa A. Ruble
Nancy J. Dalrymple
John H. McGrew

Edizione italiana a cura di
Fiorenzo Laghi
Roberto Baiocco
Barbara Pecci

COMPASS

Un modello collaborativo
per promuovere la competenza e
il successo di studenti con autismo

Postfazione di Paola Venuti



La presenza di un team multidisciplinare costituito da:

- Insegnanti e genitori che partecipano in modo attivo alle riunioni
- Altre persone che interagiscono con lo studente e partecipano alle riunioni (educatori)

E' un metodo collaborativo definito tale in quanto:

- Gli obiettivi prefissi sono quelli suggeriti dalla scuola e dalla famiglia
- La pianificazione per il programma dello studente si basa sui contributi di tutti i partecipanti
- Ciascun membro contribuisce con le sue idee per insegnare le abilità che servono per gli obiettivi da raggiungere

Il processo di consulenza COMPASS include i seguenti elementi:

- Checklist che sono utilizzate per aiutare a organizzare le informazioni, identificare le esigenze dello studente, sollecitare il contributo di tutti i membri
- Guida facilitata fornita dal consulente
- Un ritratto dello studente a casa, nella comunità e a scuola

Gli obiettivi del PEI che sono derivati dalla consulenza COMPASS e sono i seguenti:

- descritti in chiari termini comportamentali
- misurabili e osservabili

La consulenza COMPASS adotta un programma di insegnamento che:

- identifica almeno tre obiettivi di insegnamento prioritari
- da la priorità agli obiettivi che riguardano la casa, la comunità e la scuola

Le strategie di insegnamento descritte nel metodo COMPASS:

- sono sviluppate DOPO che gli obiettivi sono stati generati
- sono individualizzate per lo studente e per ogni obiettivo
- sono descritte in termini comportamentali



Lisa A. Ruble
Nancy J. Dalrymple
John H. McGrew

Edizione italiana a cura di
Fiorenzo Laghi
Roberto Baiocco
Barbara Peoci

COMPASS

Un modello collaborativo
per promuovere la competenza e
il successo di studenti con autismo

Postfazione di Paola Venuti

 hogrefe

L'INTERVENTO E'
SEMPRE PRECEDUTO
DALLA FASE DI
VALUTAZIONE!

Fase A

la prima delle due fasi procedurali, di un Piano d'Azione della consulenza **COMPASS**.

Questa include:

1. Raccogliere le informazioni sullo studente dalle osservazioni del consulente e dalle relazioni del genitore e dell'insegnante usando il modulo **COMPASS-Sfide e Supporti per genitori e insegnanti**.

2. Completare il modulo di sintesi **COMPASS- Sfide e Supporti**.

1. VALUTAZIONE



PERCHE' VALUTARE?

1. VALUTAZIONE



La valutazione serve a comprendere

- da dove iniziare l'intervento psicoeducativo
- definire gli obiettivi
- come intervenire (gli aiuti e le altre modalità di intervento utili per quella persona in quella situazione)
- monitoraggio: se si sta andando nella giusta direzione (la verifica)



In che modo valutare?

Valutazione indiretta



Valutazione diretta

VALUTAZIONE BASATA SULL'OSSERVAZIONE DIRETTA E INDIRETTA:

GENITORE-INSEGNANTE E STUDENTE

ADI-R

Vineland Adaptive Behavior Scales
(Balboni & Pedrabissi, 2003)

WISC-IV (oppure Leiter-R)

**Behavior Coding Scheme for Children with
autism**
(Bauminger, Shulman, Agam, 2003)

Social Responsiveness Scale
(Costantino, 2002)

Teacch Transition Assessment Profile

(Mesibov, Thomas, Chapman e Schopler; adattamento italiano a cura di
Faggioli, Sordi e Zacchini, 2011)

ALGORITMO DEL COMPORTAMENTO

ATTUALE

**COMUNICAZIONE-ABILITA' QUOTIDIANE-
SOCIALIZZAZIONE-ABILITA' MOTORIE**

FUNZIONAMENTO COGNITIVO

**Inizio di interazione sociale (IS) Risposta
sociale (RS) Interazione sociale positiva
(ISP) Interazione sociale negativa Bassi
livelli di interazione**

**Consapevolezza sociale
Cognizione sociale
Comunicazione sociale
Motivazione sociale
Manierismi autistici**

**Attitudini lavorative
Comportamenti lavorativi
Funzionamento indipendente
Abilità di tempo libero
Comunicazione funzionale
Comportamento interpersonale**

Appendice B. Modulo per genitori e insegnanti "sfide e supporti"

Nome dello studente: _____

Data: _____

Nome di chi compila il modulo: _____

Relazione con lo studente: _____



1. Ciò che gli/le piace fare, punti di forza, frustrazioni e paure

Le informazioni che lei fornisce sono vitali per comprendere come poter costruire un modello di competenze da acquisire per suo figlio/lo studente.

Istruzioni: si prega di elencare tutte le attività, oggetti, eventi, persone, cibo, argomenti, o qualsiasi altra cosa preferita da suo figlio/dallo studente aiuteranno a identificare le modalità per motivarlo e le abilità su cui lavorare.

Preferenze/interessi	Commenti

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

6. PIANO D'AZIONE DELLA CONSULENZA COMPASS: FASE A

71

Istruzioni: si prega di elencare e descrivere le paure e le frustrazioni di suo figlio/dello studente. Sia specifico rispetto alle situazioni in cui queste si manifestano e i comportamenti che suo figlio/lo studente mostra.

Frustrazioni	Commenti

Paure	Commenti



MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

72

COMPASS

2. Capacità di adattamento

Istruzioni: si prega di rispondere a ciascun item pensando a suo figlio/allo studente, utilizzando la scala riportata, dove "1: Per nulla" significa che "non è affatto un problema" e "4: Molto" significa che "è decisamente un problema". Se desidera, fornisca degli esempi.

Cura di sé	Per nulla			Molto
Prendersi cura di sé in modo autonomo (ad es., andare in bagno, vestirsi, mangiare, utilizzare strumenti)	1	2	3	4
Divertirsi nel tempo libero	1	2	3	4
Cambiare attività / gestire le transizioni	1	2	3	4
Dormire	1	2	3	4
Rispondere agli altri				
	Per nulla			Molto
Seguire una o due indicazioni	1	2	3	4
Accettare i "no"	1	2	3	4
Rispondere alle domande	1	2	3	4
Accettare un aiuto	1	2	3	4
Accettare una correzione	1	2	3	4
Stare in silenzio quando viene richiesto	1	2	3	4
Comprensione dei comportamenti di gruppo				
	Per nulla			Molto
Dirigersi verso un gruppo se qualcuno chiama	1	2	3	4
Stare in certi posti (in fila, in cerchio, seduto/a su una sedia, al banco)	1	2	3	4
Partecipare con il gruppo	1	2	3	4
Parlare uno alla volta	1	2	3	4
Raccogliere, pulire, mettere via qualcosa	1	2	3	4
Comprensione delle aspettative della comunità				
	Per nulla			Molto
Capire chi è uno sconosciuto	1	2	3	4
Andare in luoghi pubblici (luoghi di culto, negozi, ristoranti, centri commerciali, case)	1	2	3	4
Comprendere la sicurezza (strade, cinture di sicurezza, ecc.)	1	2	3	4
Utilizzare mezzi di trasporto (auto/autobus)	1	2	3	4

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

3. Comportamenti problematici*

Istruzioni: si prega di rispondere a ciascun item, pensando a suo figlio/lo studente, utilizzando la scala riportata, dove "1: Per nulla" significa che "non è affatto un problema" e "4: Molto" significa che "è decisamente un problema". Se desidera, fornisca degli esempi.

	Per nulla			Molto
1. Agire impulsivamente, senza pensare	1	2	3	4
2. Colpire o ferire gli altri	1	2	3	4
3. Danneggiare o rompere cose che appartengono ad altri	1	2	3	4
4. Gridare o urlare	1	2	3	4
5. Avere improvvisi cambiamenti di umore	1	2	3	4
6. Provare sentimenti di collera	1	2	3	4
7. Avere una bassa tolleranza per la frustrazione; diventare facilmente arrabbiato/a o sconvolto/a	1	2	3	4
8. Piangere facilmente	1	2	3	4
9. Essere eccessivamente silenzioso/a, timido/a o ritirarsi	1	2	3	4
10. Diventare imbronciato/a o triste	1	2	3	4
11. Essere poco attivo/a o privo/a di energie	1	2	3	4
12. Mettere in atto comportamenti che possono essere sgradevoli per gli altri, come sputare o mettersi le dita nel naso	1	2	3	4
13. Toccare parti del proprio corpo in modo improprio	1	2	3	4
14. Mettere in atto comportamenti compulsivi; ripetere più volte certe azioni	1	2	3	4
15. Colpire o ferire altri o se stesso/a	1	2	3	4
16. Diventare eccessivamente arrabbiato/a quando gli altri toccano o spostano le sue cose	1	2	3	4
17. Ridere in momenti inappropriati	1	2	3	4
18. Ignorare o allontanarsi da altri durante le interazioni o il gioco	1	2	3	4
19. Toccare gli altri in modo non appropriato	1	2	3	4
20. Impegnarsi in manierismi inusuali, come lo sfarfallio delle mani oppure girare come una trottola	1	2	3	4
21. Dover giocare o fare le cose nello stesso modo ogni volta	1	2	3	4
22. Avere difficoltà nel tranquillizzarlo/a quando è arrabbiato/a o eccitato/a	1	2	3	4
23. Altro: _____	1	2	3	4

* Gli item sono tratti dal *Triad Social Skills Assessment*.

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

4. Abilità sociali e di gioco

Istruzioni: si prega di valutare le seguenti affermazioni riferite a suo figlio/allo studente, utilizzando una scala da 1 a 4, dove "1" significa "Non molto bene" e 4 "Molto bene". Risponda a ogni domanda prima in termini di interazioni di suo figlio/dello studente con gli adulti, poi con i coetanei.

Come si comporta lo studente	Con gli adulti				Con i coetanei			
	Non molto bene			Molto bene	Non molto bene			Molto bene
Consapevolezza sociale								
1. Dirige lo sguardo verso le persone che gli/le stanno parlando	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Accetta che gli altri gli/le stiano vicini	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Guarda le persone per prolungati periodi di tempo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Risponde all'avvicinamento di un'altra persona sorridendo o verbalizzando	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Inizia delle interazioni per motivi sociali	1	2	3	4	1	2	3	4
Capacità di attenzione condivisa								
6. Dirige lo sguardo nei confronti di qualcosa che sta indicando un'altra persona	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Mostra qualcosa a un'altra persona e aspetta la sua reazione	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Indica un oggetto o evento per indirizzare l'attenzione di un'altra persona per condividerne la gioia	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Condivide un sorriso, guardando prima l'oggetto e poi la persona	1	2	3	4	1	2	3	4
Imitazione								
10. Imita i suoni prodotti da altre persone	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Imita ciò che un'altra persona fa con un oggetto (ad es., qualcuno fa volare un aereo giocattolo e lui/lei ripete l'azione)	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Imita i movimenti del corpo delle altre persone (ad es., batte le mani quando un altro lo fa)	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Imita e sviluppa le azioni che altre persone fanno con i giocattoli (ad es., un compagno suona il tamburo, lui/lei suona il tamburo e inizia a marciare)	1	2	3	4	1	2	3	4

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

5. Abilità comunicative e/o socio-comunicative

Istruzioni: si prega di descrivere quali modalità utilizza suo figlio/lo studente per comunicare con parole oppure gesti. Indichi ogni modalità che utilizza per comunicare; ad es., se non usa le parole e prende le sue mani per chiedere un succo, dovrebbe scrivere che utilizza le sue mani. Se suo figlio/lo studente usa le parole, scriva ciò che dice, oppure se utilizza una combinazione di modalità diverse le descriva tutte.

Fare richieste di
1. Cibo
2. Oggetti
3. Un'attività
4. Andare in bagno
5. Attenzione
6. Aiuto
7. Gioco
8. Informazioni
9. Fare una scelta
Esprimere rifiuti
1. "Vai via"
2. "No, non lo farò" o "non lo voglio"
3. "Voglio che finisca" o "voglio smettere di fare questo"
Esprimere pensieri
1. Ringraziamenti
2. Commenti su persone/ambiente
3. Confusione o "non lo so"
4. Commenti su errori o cose sbagliate
5. Chiedere su eventi passati o futuri
6. Accordarsi su qualcosa
Esprimere sentimenti
1. Rabbia/furia/frustrazione
2. Dolore/malattia
3. Felicità/eccitazione
4. Preoccupazione

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

6. Sfide sensoriali

Istruzioni: si prega di segnare con una X le affermazioni che descrivono suo figlio/lo studente.

Suoni	
<input type="checkbox"/> A un certo punto gli/le è stato diagnosticato un problema uditivo	<input type="checkbox"/> Fallisce nell'ascolto o nel prestare l'attenzione a ciò che gli/le viene detto
<input type="checkbox"/> Reagisce a suoni inaspettati	<input type="checkbox"/> Parla molto
<input type="checkbox"/> Mostra reazioni di paura verso alcuni suoni	<input type="checkbox"/> Il proprio parlare interferisce con l'ascolto
<input type="checkbox"/> Viene distratto/a da alcuni suoni	<input type="checkbox"/> È eccessivamente sensibile ad alcuni suoni
<input type="checkbox"/> È confuso/a riguardo alla direzione di provenienza dei suoni	<input type="checkbox"/> Va alla ricerca di alcuni suoni o rumori
<input type="checkbox"/> Produce rumori auto-indotti	<input type="checkbox"/> Altro: _____
Gusto	
<input type="checkbox"/> Ha problemi alimentari	<input type="checkbox"/> Esplora gli ambienti con il gusto
<input type="checkbox"/> Detesta alcuni alimenti	<input type="checkbox"/> Mette molte cose in bocca
<input type="checkbox"/> Mangia solo una piccola varietà di cibo	<input type="checkbox"/> Mastica costantemente qualcosa
<input type="checkbox"/> Assaggia/mangia cose non commestibili	<input type="checkbox"/> Altro: _____
Vista	
<input type="checkbox"/> Ha problemi nel discriminare forme, colori	<input type="checkbox"/> Esita a salire o scendere le scale, cordoli, o attrezzature per arrampicarsi
<input type="checkbox"/> È sensibile alla luce (strabismo; indossa cappelli o occhiali da sole)	<input type="checkbox"/> È sconvolto/a da cose che sembrano inusuali (getti, macchie)
<input type="checkbox"/> Ha problemi nel seguire qualcosa con gli occhi	<input type="checkbox"/> Prende decisioni su cibo, abbigliamento, oggetti tramite lo sguardo
<input type="checkbox"/> Ha difficoltà nel mantenere il contatto oculare	<input type="checkbox"/> Esamina da molto vicino gli oggetti o le mani
<input type="checkbox"/> Viene distratto/a da qualche/molti stimoli visivi	<input type="checkbox"/> Vuole che l'ambiente sia in un certo ordine
<input type="checkbox"/> Si eccita davanti a una varietà di stimoli visivi	<input type="checkbox"/> Altro: _____
<input type="checkbox"/> Detesta avere gli occhi coperti	
<input type="checkbox"/> Si eccita davanti a panorami o spazi aperti	
Tatto/tattile	
<input type="checkbox"/> Deve conoscere prima chi sta per toccare	<input type="checkbox"/> Non gli/le piace fare la doccia o bagnarsi se piove
<input type="checkbox"/> Non gli/le piace essere abbracciato/a	<input type="checkbox"/> Mette in bocca oggetti o indumenti
<input type="checkbox"/> Sembra irritato/a quando viene toccato/a o urtato/a da coetanei	<input type="checkbox"/> Si rifiuta di camminare su alcune superfici
<input type="checkbox"/> Esplora l'ambiente soprattutto toccando gli oggetti	<input type="checkbox"/> Odia che gli/le vengano toccati capelli, faccia e bocca
<input type="checkbox"/> Non gli/le piace il contatto di alcuni indumenti	<input type="checkbox"/> È infastidito/a da contatti affettuosi
<input type="checkbox"/> Rifiuta di toccare alcune cose	<input type="checkbox"/> Tocca gli oggetti con i piedi prima che con le mani
<input type="checkbox"/> Si veste con abiti troppo pesanti o in modo incongruo per la temperatura, o è inconsapevole della temperatura	<input type="checkbox"/> Non gli/le piace essere tenuto/a per mano
	<input type="checkbox"/> Pizzica, morde, fa male a se stesso/a
Olfatto/olfattivo	
<input type="checkbox"/> È sensibile agli odori	<input type="checkbox"/> Reagisce difensivamente ad alcuni odori
<input type="checkbox"/> Annusa più del normale oggetti, cibo, persone, giocattoli	<input type="checkbox"/> Ignora gli odori forti
<input type="checkbox"/> Esplora l'ambiente con l'olfatto	<input type="checkbox"/> Va alla ricerca di alcuni odori
	<input type="checkbox"/> Altro: _____

Movimento/vestibolare

- Sembra spaventato/a nello spazio (altalena, arrampicate)
- Si incurva all'indietro quando viene tenuto/a o si muove
- Ruota e gira intorno a sé come una trottola
- Muove molte parti del corpo
- Cammina sulle punte dei piedi

- Appare goffo/a, sbatte contro le cose e cade
- Evita attività di equilibrio
- Non gli/le piace essere circondato/a da persone in movimento
- Sbatte contro cose e/o persone
- Altro: _____

Visuo-percettivo e motorio

- Ha problemi con attività carta e matita
- Ha difficoltà con la percezione del tempo
- Ha difficoltà con il corpo nello spazio, a muoversi appropriatamente
- Ha problemi con l'uso di alcuni strumenti

- Ha problemi nell'organizzare i materiali e nel muoverli appropriatamente
- È distratto/a da porte e armadi che sono aperti, buchi od oggetti in movimento
- Altro: _____

7. Supporti sensoriali

Istruzioni: si prega di segnare con una X le affermazioni che descrivono suo figlio/lo studente.

Suono/uditivo

- Gli/le piace la musica
- Gli/le piace cantare e/o ballare

- Altro: _____

Gusto

- Ha preferenze alimentari definite

- Altro: _____

Vista

- Gli/le piace guardare cose che si muovono/oggetti luminosi
- Apprezza disegni o superfici lucide

- Gli/le piacciono TV, VCR, video
- Gli/le piace il computer
- Altro: _____

Tatto/tattile

- Gli/le piace essere toccato/a
- Gli/le piacciono abbracci e coccole quando è lui/lei ad iniziare
- Gli/le piace giocare in acqua
- Gli/le piacciono i bagni o le piscine
- Cerca il fango, la sabbia e l'argilla per toccarli

- Preferisce toccare in maniera forte piuttosto che dolce
- Preferisce certe tessiture di vestiti
- Gli/le piace essere messo/a fra coperte/cuscini
- Gli/le piacciono i giochi movimentati
- Altro: _____

Movimento/vestibolare

- Si diverte a dondolare, roteare, girare
- Gli/le piace essere lanciato/a in aria
- Gli/le piace correre

- Gli/le piace e ha bisogno di muoversi
- Gli/le piace arrampicarsi, di rado cade
- Altro: _____

Visuo-percettivo e motorio

- Gli/le piace conoscere la posizione di mobili, oggetti

- Gli/le piace disegnare e riprodurre figure
- Altro: _____

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

6. PIANO D'AZIONE DELLA CONSULENZA COMPASS: FASE A

79

8. Abilità di apprendimento*

Istruzioni: si prega di rispondere a ciascun item per valutare il livello di autonomia di suo figlio/dello studente, secondo una scala da "1" ("Per nulla") a "4" ("Molto").

	Per nulla			Molto
1. Capisce chiaramente l'obiettivo finale di un'attività, riconosce ciò che deve fare per terminarla e persiste sul compito	1	2	3	4
2. Riconosce quando sta per imbattersi in una difficoltà e ha alcuni modi per far capire all'adulto che ha bisogno di aiuto	1	2	3	4
3. Una volta che l'attività è in corso, l'adulto può allontanarsi e lui /lei continuerà a lavorare fino al termine, mantenendo l'attenzione verso ciò che sta facendo	1	2	3	4
4. Finisce il lavoro e si ricorda da solo/a di farlo sapere all'adulto (portando il lavoro all'adulto, chiamandolo, alzando la mano)	1	2	3	4
5. Attende per guadagnare una ricompensa, sa che è prossima, lavora per riceverla, può richiederla od ottenerla da sé quando il lavoro è terminato	1	2	3	4
6. È in grado di attendere il suo turno (anticipa ciò che gli/le è stato chiesto di fare); è in grado di aspettare il suo turno per un giocattolo o un oggetto (prevedendo che ritornerà a lui/lei) e/o aspetta che qualcosa accada	1	2	3	4
7. Può essere distratto/a da immagini e suoni esterni o interni (evidente quando si canticchia verso di lui/lei, mentre sta guardando fuori o mette in ordine), ma è in grado di riportare l'attenzione al lavoro da solo/a dopo un breve periodo di tempo e senza suggerimento o sollecitazione da parte dell'adulto	1	2	3	4
8. Quando un'attività è terminata, ne comincia un'altra	1	2	3	4
9. È in grado di pianificare le attività con più materiali posti dinnanzi a lui/lei (ad es., una pila di carte da ordinare)	1	2	3	4
10. Riconosce quando una strategia non funziona e ne cerca un'altra	1	2	3	4
11. Riconosce i propri errori e torna indietro per correggerli (ad es., toglie un piccolo chiodo dal muro e lo inserisce bene)	1	2	3	4

* Tratto da TRIAD; adattato da Division TEACCH.

9. Sfide ambientali

Descriva le sfide ambientali di suo figlio/dello studente. Si tratta di quei fattori che interferiscono con il suo apprendimento; ne sono esempi ambienti rumorosi o confusionari, la mancanza di un sistema di comunicazione o l'assenza di compagni socievoli.

- Comportamentali/conoscenza/atteggiamenti di altre persone (ad es., incapacità di comunicare chiaramente con lo studente, di insegnare abilità necessarie per l'attività, stabilire un lavoro efficace o delle routine di gioco)

- Procedurali/organizzative (ad es., ambienti rumorosi, mancanza di supporti visivi, mancanza di routine efficaci per la transizione)

- Temporal (ad es., mancanza o utilizzo inefficace di supporti visivi per comprendere il passare del tempo o per comprendere quando l'attività è terminata)

- Spaziali (ad es., mancanza di spazio personale o di confini chiari)

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

10. Supporti ambientali

Descriva i supporti ambientali di suo figlio/dello studente. Si tratta di quei fattori che facilitano l'apprendimento; ne sono esempi le routine positive, l'uso di ricompense e di supporti visivi.

- Comportamentali/conoscenza/atteggiamenti di altre persone (ad es., sono in grado di comunicare in modo chiaro con lo studente, di insegnare le abilità necessarie per l'attività, di creare un clima di lavoro positivo e le routine di gioco per le transizioni)

- Procedurali/organizzative (ad es., ambienti in ordine, supporti visivi per comprendere le routine di lavoro e per le transizioni)

- Temporalità (ad es., supporti visivi per comprendere il passare del tempo o per comprendere quando l'attività è terminata)

- Spaziali (ad es., uno spazio personale per lavorare e per calmarsi, confini chiari)

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

82

COMPASS

11. Sintesi delle preoccupazioni

Istruzioni: si prega di riportare, per ciascuna area, una o due preoccupazioni che lei possa avere riguardo a che suo figlio/lo studente avrà successo a casa e a scuola e diventi una persona con competenze.

Abilità sociali e di gioco

1.
2.

Abilità comunicative e/o socio-comunicative

1.
2.

Abilità di apprendimento

1.
2.

Abilità di adattamento

1.
2.

Può segnare ulteriori preoccupazioni:

4. Abilità sociali e di gioco

Come si comporta lo studente	Con gli adulti		Con i coetanei	
	Insegnante	Genitore	Insegnante	Genitore
Consapevolezza sociale				
1. Dirige lo sguardo verso le persone che gli/le stanno parlando				
2. Accetta che gli altri gli/le stiano vicini				
3. Guarda le persone per prolungati periodi di tempo				
4. Risponde all'avvicinamento di un'altra persona sorridendo o verbalizzando				
5. Inizia delle interazioni per motivi sociali				
Capacità di attenzione condivisa	Insegnante	Genitore	Insegnante	Genitore
6. Dirige lo sguardo nei confronti di qualcosa che sta indicando un'altra persona				
7. Mostra qualcosa a un'altra persona e aspetta la sua reazione				
8. Indica un oggetto o evento per indirizzare l'attenzione di un'altra persona per condividerne la gioia				
9. Condivide un sorriso, guardando prima l'oggetto e poi la persona				

MODULO DI SINTESI COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

Esprimere pensieri	Insegnante	Genitore
1. Ringraziamenti	<i>Non lo fa</i>	<i>Potrebbe guardare</i>
2. Commenti su persone/ambiente	<i>Non lo fa</i>	<i>Non lo fa</i>
3. Confusione o "non lo so"	<i>Urla, colpisce, morde e graffia, se confuso</i>	<i>Urla, colpisce, morde e graffia, se confuso</i>
4. Commenti su errori o cose sbagliate	<i>Non lo fa</i>	<i>Non lo fa</i>
5. Chiedere su eventi passati o futuri	<i>Non lo fa</i>	<i>Non lo fa</i>
6. Accordarsi su qualcosa	<i>Prende un oggetto</i>	<i>Prende un oggetto</i>
Esprimere sentimenti	Insegnante	Genitore
1. Rabbia/furia/frustrazione	<i>Urla, dà schiaffi, colpisce e morde</i>	<i>Urla, dà schiaffi, colpisce e morde</i>
2. Dolore/malattia	<i>Urla, dà schiaffi, colpisce e morde</i>	<i>Devo indovinare</i>
3. Felicità/eccitazione	<i>Sorride</i>	<i>Ride e salta</i>
4. Preoccupazione	<i>Come al punto 4; piange e si rannicchia</i>	<i>Trema</i>
5. Tristezza	<i>Come al punto 4; piange come se fosse un capriccio</i>	<i>Piange</i>
<i>Commento: quest'anno dà meno pizzicotti e invece graffia. Può anche buttarsi in terra</i>		

MODULO DI SINTESI COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

11. Sintesi delle preoccupazioni

Abilità sociali

Insegnante	Genitore
1.	1.
2.	2.

Abilità comunicative e/o socio-comunicative

Insegnante	Genitore
1.	1.
2.	2.

Abilità di apprendimento

Insegnante	Genitore
1.	1.
2.	2.

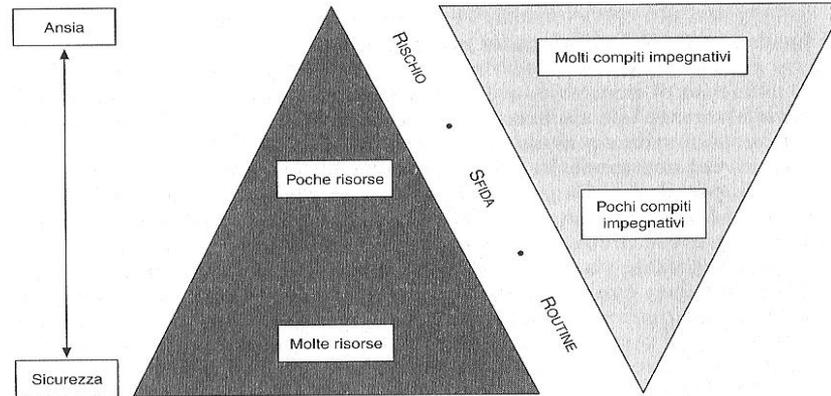
Abilità di adattamento

Insegnante	Genitore
1.	1.
2.	2.



Numero e portata delle sfide:

- Troppe → esaurimento risorse
- Poche → limite sviluppo potenziale
- Evitamento → esaurimento risorse.



**SFIDE PERSONALI
E AMBIENTALI**

FIG. 3.3. Rapporto tra richieste del compito e risorse.

**SUPPORTI AMBIENTALI
E INDIVIDUALI**

Obiettivi	Sfide personali	Sfide ambientali	Supporti personali	Supporti ambientali