



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Neuroscienze DNS
Corso di Studio in Educazione Professionale

RELAZIONE FINALE DI LAUREA

**"L'EDUCATORE PROFESSIONALE E L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO
A CONFRONTO: FORMAZIONE E COMPETENZE A SUPPORTO
DEGLI ALUNNI IN DIFFICOLTÀ ALLA SCUOLA PRIMARIA".**

Relatore

Dott.ssa Patrizia Granata

Laureando

Alessandro Chiacchiarini

Matricola n°: 1049458

Anno Accademico: 2016/2017

*Ai miei genitori,
al nonno Antonio e alla nonna Fernanda,
grazie per aver creduto sempre in me, fino alla fine.*

Indice

| | |
|---|-----------|
| Introduzione..... | 1 |
| 1° Capitolo: Il Disturbo dello spettro autistico. | 2 |
| 1.1 Autismo ad alto e basso funzionamento intellettivo..... | 3 |
| 1.2 Deficit centrali nell'Autismo..... | 4 |
| 1.3 Esperienze sensoriali nell'Autismo. | 7 |
| 1.4 Diagnosi di Autismo. | 8 |
| 1.5 Epidemiologia..... | 9 |
| 1.6 Prognosi..... | 10 |
| 1.7 Famiglia e Autismo. | 10 |
| 1.8 Punti di forza della famiglia..... | 13 |
| 2° Capitolo: l'Educatore all'interno della scuola primaria..... | 14 |
| 2.1 Analisi delle competenze dell'educatore professionale e dell'insegnante di sostegno. | 15 |
| 2.2 La programmazione didattica del bambino disabile..... | 17 |
| 2.3 Il ruolo dell'educatore professionale nella programmazione didattica del bambino in difficoltà' | 18 |
| 2.5 Problemi comportamentali..... | 25 |
| 2.6 Nodi critici. | 27 |
| 3°Capitolo: Esempio di progetto educativo per l'inserimento scolastico del bambino in difficoltà. | 28 |
| 3.1 Analisi dei bisogni..... | 28 |
| 3.2 Obiettivi generali e specifici..... | 29 |
| 3.3 Metodologie..... | 32 |

| | |
|--------------------------|-----------|
| 3.4 Tempistiche..... | 36 |
| 3.4 Valutazione. | 38 |
| Conclusioni..... | 39 |
| Bibliografia..... | 41 |

Introduzione.

L'idea di questa tesi nasce dell'esperienza di tirocinio del 3° anno, svolto presso la Scuola "G.Sichirollo" di Rovigo, dove ho avuto la possibilità di ricoprire il ruolo di tirocinante/Educatore per il periodo Febbraio/Giugno 2017.

In questo periodo, ho potuto seguire durante le giornate scolastiche un bambino di 7 anni affetto da Disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento.

L'attività educativa svolta consisteva nel fornire supporto e sostegno all'alunno nell'apprendimento, aiutandolo inoltre nei momenti di difficoltà - dovuti a occasionali tentativi di allontanarsi dalla classe e alle stimolazioni sensoriali tipiche dell'autismo che diminuivano la concentrazione durante la lezione - ed inoltre fornendo aiuto durante gli spostamenti all'interno della struttura scolastica (ricreazione, bagno, momenti del pranzo, palestra).

Si è trattato di un percorso estremamente rilevante per la mia formazione poiché oltre ad approfondire nella pratica le conoscenze apprese sull'Autismo, ho potuto ideare e realizzare il mio primo intervento educativo.

Da questa esperienza è nata l'idea di approfondire la tematica dell'Autismo infantile e della gestione del bambino in difficoltà: situazioni che non colpiscono solamente il minore ma anche i famigliari.

Nella tesi si è ritenuto pertanto opportuno, valutare ed analizzare le problematiche affrontate dalla famiglia di un bambino autistico, mettendo in evidenza inoltre i punti di forza sviluppati attraverso l'intervento educativo.

Nel secondo capitolo, viene effettuato un confronto tra le competenze dell'educatore professionale e quelle dell'insegnante di sostegno, per evidenziare come sia idoneo a fornire aiuto e supporto al bambino in difficoltà.

Viene successivamente valutato e analizzato il ruolo dell'Educatore Professionale nel contesto scolastico in relazione alle competenze che permettono a questa figura di essere funzionale nei confronti del bambino in difficoltà e degli altri alunni.

Infine, nel terzo capitolo, viene delineato un possibile progetto educativo teso a promuovere l'inserimento del bambino in difficoltà alla scuola primaria.

1° Capitolo: Il Disturbo dello spettro autistico.

Il Disturbo dello Spettro autistico è considerato una sindrome neuro-biologica che coinvolge l'intera personalità ed il suo sviluppo (Cottini,2009).

Questa sindrome compromette il normale funzionamento degli individui a diversi livelli e comporta percezione abnorme degli stimoli sensoriali, della capacità di cogliere le emozioni degli altri in base alle espressioni facciali, compromissione dello sviluppo linguistico e comunicativo, tendenza a compiere in maniera ripetitiva comportamenti e attività e interessi ristretti talvolta bizzarri (Pontis M, 2013).

Rientra nella categoria dei "Disturbi dello Spettro Autistico" (ASD - Autism Spectrum Disorders) insieme al disturbo di Asperger, al disturbo disintegrativo della fanciullezza (o disturbo di Heller), al disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato, alla sindrome di Rett e al disturbo della comunicazione sociale.

Precedentemente alla introduzione del DSM-V i Disturbi dello Spettro Autistico rientravano nella categoria dei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS).

L'autismo non è più classificato insieme ai disturbi mentali e alle psicosi come in passato: questo comporta un rilevante cambiamento per quanto concerne la terapia.

Nelle "malattie mentali" il primo trattamento deve essere psichiatrico e, solo quando questo si rivela insufficiente, l'attenzione deve rivolgersi a un'educazione specifica.

Nei disturbi dello spettro autistico il trattamento è rappresentato in maniera prioritaria dall'intervento educativo, sebbene in circostanze eccezionali possa essere necessaria anche la terapia psichiatrica (Peeters,2012).

1.1 Autismo ad alto e basso funzionamento intellettivo.

Il termine autismo che ha sostituito la vecchia terminologia di psicosi infantile precoce, fa riferimento al “ritiro in sé stesso” comportamento che si estrinseca in maniera estremamente variabile da forme profonde a forme più lievi.

L'autismo comprende soggetti ad alto funzionamento intellettivo (con $QI > 70$) e soggetti a basso funzionamento con un ritardo mentale a diversi livelli di gravità e che rappresentano circa i 2/3 dei pazienti affetti da questa patologia.

Il livello intellettivo si associa a quadri totalmente diversificati per quanto concerne i tempi e i modi di sviluppo delle competenze ed influenza inoltre sia gli obiettivi scolastici e sociali perseguibili e la prognosi per l'età adulta.

Per quanto riguarda i bambini autistici ad alto funzionamento intellettivo fin dai primi anni di vita presentano modalità interattive e comunicative atipiche ma non assenti, inoltre lo sguardo può essere condiviso sia pur saltuariamente, il linguaggio è presente presentando tuttavia uno sviluppo rallentato.

L'apprendimento della scrittura può avvenire con modalità precoci e spontanee, spesso fuori da contesti scolastici e in assenza di intenzionalità comunicativa.

L'interesse per gli altri si sviluppa con l'età e dà luogo a comportamenti sociali parzialmente interattivi legati a condotte imitative: alcuni soggetti appaiono distaccati e passivi, altri più attivi. Crescendo questi bambini possono raggiungere una discreta autonomia sociale.

I bambini autistici a basso funzionamento intellettivo presentano un ritardo cognitivo che può variare dal grado lieve-medio a livelli di compromissione più grave.

Nel primo caso presentano capacità di apprendimento scolastico e sociale simili ai bambini con alto funzionamento intellettivo ma con tempi notevolmente più rallentati e con traguardi più limitati.

I secondi presentano solitamente un marcato isolamento (che può essere poco modificabile nel corso dello sviluppo), assenza di comprensione e di produzione verbale. Durante la crescita, per ogni livello di funzionamento, all'interno dei diversi profili dello spettro autistico, sono previste possibili trasformazioni per quanto riguarda le acquisizioni, la sintomatologia e i comportamenti. I tempi e i modi di tale evoluzione sono direttamente correlati al grado di gravità della patologia e alla qualità delle risorse terapeutiche ed educative messe in gioco (Mazzoncini B, Musatti L, 2012).

I sintomi cominciano a diventare evidenti di solito nel periodo compreso fra i 10 e 20 mesi in tale periodo il bambino non raggiunge o raggiunge in ritardo le normali tappe dello sviluppo. Si può notare la mancanza di ricerca dei genitori e di risposta ai richiami, il rifiuto a partecipare alle attività suggerite per dedicarsi ad altre atipiche e bizzarre.

Nella grande maggioranza dei casi i genitori riferiscono di aver acquisito la consapevolezza della presenza del problema solo dopo i 20 mesi in relazione soprattutto alla mancanza d'acquisizione del linguaggio e alla comparsa di comportamenti come il ritiro sociale e l'isolamento.

Esistono manifestazioni che, in rapporto all'età di insorgenza, costituiscono indicazioni assolute per una valutazione più approfondita da parte degli specialisti: l'assenza di lallazione e di gesti con funzione comunicativa dopo 12 mesi, dopo i 16 mesi la mancata pronuncia di parole singole, la perdita di competenze già acquisite nelle aree della comunicazione, del linguaggio o della socialità (Cottini,2010).

1.2 Deficit centrali nell'Autismo.

L'autismo si manifesta con un insieme di comportamenti atipici e deficit che possono essere rilevati dall'osservazione diretta del bambino e dai colloqui con i genitori (Surian L.,2002).

Questi deficit sono raggruppati in due aree (prima del DSM-V, erano 3 aree): la prima è rappresentata dal deficit nell'area della comunicazione sociale e comprende il deficit nella comunicazione (relativo al linguaggio verbale e non

verbale) e il deficit sociale (concernente la incapacità di avviare un'interazione sociale e di rispondere all'iniziativa di altri). La seconda comprende il deficit nell'area dell'"immaginazione" che comprende un repertorio ristretto di attività con interessi e comportamenti ripetitivi e stereotipati.

Tutte le persone colpite da un disturbo dello spettro autistico presentano sintomi definiti con il termine di diade sintomatologica (Cottini L., Vivanti G.,2013).

I bambini autistici infatti presentano difficoltà a relazionarsi normalmente con persone e situazioni, difficoltà che si unisce a quella di sviluppare e utilizzare le abilità linguistiche.

Il peso della dimensione sociale è chiaramente molto rilevante nell'autismo.

Non manca solamente la capacità di essere socievoli, ma il deficit nello sviluppo sociale inibisce i normali rapporti, terreno sul quale si forma la conoscenza del mondo. L'apprendimento sociale è infatti il mezzo mediante il quale i bambini imparano far parte di unità sociali quali la famiglia, la scuola, gli amici. (Jordan R., Stuart.P, 1997) potendo in alcuni casi interagire con gli altri secondo modalità strane o talvolta inaccettabili.

I problemi relativi all'interazione sociale possono anche manifestarsi con l'evitare il contatto oculare e con il rifiuto di stare vicino alle persone. Relativamente a questo aspetto, in alcuni casi, i bambini con autismo preferiscono isolarsi o far apparire di essere scarsamente consapevoli della presenza di altre persone e della famiglia attorno a loro.

I disturbi del linguaggio sono comuni tra bambini e adolescenti, molti esperti ritengono che questi disturbi costituiscano il problema più significativo della sindrome.

La difficoltà di comunicare è peculiare dell'autismo. La maggior parte delle persone autistiche non parla e coloro che parlano spesso non sono in grado di trasmettere chiaramente i propri bisogni e desideri (Schopler,2005).

Insieme al linguaggio viene appreso l'uso della parola orale (il tono, la qualità o il volume della voce, la formazione e l'uso dei suoni corretti), come pure lo sviluppo e l'uso delle regole lessicali, semantiche e sintattiche utilizzate per comunicare.

Nel disturbo autistico la patologia del linguaggio comprende il ritardo o l'assenza di sviluppo di quello verbale (cioè la capacità di comprendere e usare espressivamente le parole), l'ecolalia (la ripetizione di qualsiasi suono venga udito), l'utilizzo di parole e frasi senza senso, l'uso inefficace della gestualità comunicativa e della mimica (un uso scarso di espressioni del viso, di movimenti del corpo e del tono di voce), l'incapacità di nominare gli oggetti e altre difficoltà generali di comunicazione.

Metà delle persone con diagnosi di autismo non sviluppano il linguaggio parlato. Molti bambini autistici possono reagire con irritazione, chiusura in sé stessi o aggressività verso i cambiamenti che intervengono nel loro ambiente. L'agitazione e la crisi che si manifestano come conseguenza di modificazioni spesso minime dell'ambiente, costituiscono sintomi particolarmente difficili da sopportare da parte dei genitori. Va ricordato che non tutti i soggetti autistici reagiscono in modo ostile ai cambiamenti nel loro ambiente, tuttavia questa caratteristica è molto comune.

In altri casi stati di agitazione sembrano legati a vissuti di frustrazione per il bambino in relazione al bisogno di mantenere stabile e immutato il suo ambiente abituale: modificazioni anche minime di questo, possono originare manifestazioni di angoscia e rabbia (Ferrari P., 2007).

Talora bambini e adolescenti autistici dimostrano un forte attaccamento ad oggetti e cercano di non venir separati da questi. Anche i bambini normodotati evidenziano un attaccamento spontaneo per giocattoli e oggetti vari: tali legami hanno in genere un significato simbolico. Il tipo di oggetti ai quali si affezionano i bambini autistici, l'intensità della loro resistenza a separarsene e l'età in cui questo comportamento si manifesta, differenziano un attaccamento "normale" agli oggetti da quello problematico tipico dell'autismo.

Una delle caratteristiche più tipiche e strane evidenziate da bambini e adolescenti autistici è costituita dalla esecuzione di movimenti del corpo ripetitivi e stereotipati che non sembrano avere alcuna utilità funzionale. Tali atteggiamenti, che vengono spesso definiti comportamenti autostimolatori, sono in grado produrre stimolazioni sensoriali.

La tendenza autostimolatoria può assumere un numero notevole di forme: oscillazioni del corpo, sbattimento delle mani, movimenti delle dita, giochi di variazione della luce, rotazione degli oggetti, strofinio delle mani e una miriade di altri comportamenti che non sembrano avere significato.

Queste “stereotipie” sembrano dare origine ad una eccitazione e una soddisfazione intense, e costituiscono per definizione una attività solitaria che impedisce a questi bambini di interagire con gli altri. (Simpson R., Zions.,1994).

1.3 Esperienze sensoriali nell’Autismo.

Capire il funzionamento dei sensi della persona autistica è un elemento chiave fondamentale per la comprensione di quella persona (O’Neill ,1999).

Sebbene le persone autistiche vivano nel nostro stesso mondo fisico la loro percezione risulta essere ben diversa da quella delle persone non autistiche.

Queste percezioni sono basate su esperienze reali che possono essere vissute/udite/sentite/interpretate in modo diverso.

Uno dei problemi è costituito dalla incapacità di distinguere fra stimoli rilevanti e irrilevanti.

I soggetti affetti da autismo sembrano percepire informazioni più accurate e in maggiore quantità, tuttavia tale quantità di dati (non selezionati) non può essere trattata in modo simultaneo e comportare un sovraccarico di informazioni.

Le persone autistiche non amano i cambiamenti, preferendo la routine. Infatti, il minimo cambiamento in una scena, comporta una diversa percezione di questa che viene conseguentemente vista come non familiare.

Il riconoscimento delle cose richiede che queste ultime siano esattamente nello stesso posto in cui sono state già incontrate: soltanto in questo caso sapranno che cosa fare con esse.

Lo stesso vale per le abitudini, in caso di cambiamenti si assiste ad un atteggiamento di incertezza che si associa a paura, stress e frustrazione.

Paradossalmente, le persone autistiche sono molto più in difficoltà con i piccoli cambiamenti che con quelli grandi: possono affrontare meglio un ambiente non familiare rispetto alla modifica nella disposizione della loro camera.

Nel descrivere le loro insolite esperienze sensoriali i soggetti autistici prediligono il termine “ipersensibilità”, intesa come una sensibilità accresciuta o eccessiva e quello di “iposensibilità” per definire una sensibilità inferiore al normale.

Esempi di ipersensibilità sono ad esempio l'ipervista (quando la vista è troppo acuta), l'iperudito inteso come capacità di udire alcune frequenze normalmente non percepite dalle persone normali (Williams 1992).

L'ipertatto è molto comune: alcuni bambini autistici si ritraggono quando altre persone tentano di abbracciarli, temendo di essere toccati poiché il contatto dà luogo a sensazioni opprimenti e può causare un attacco di panico.

Per quanto riguarda l'iposensibilità è presente la ipovisione, intesa come difficoltà a intuire la posizione degli oggetti. Talora persone autistiche soffrono di ipoudito e di conseguenza creano da sé dei suoni per stimolare il loro udito: sbattono le porte, tamburellano su qualcosa, vocalizzano.

Bambini con ipogusto/ipoolfatto mettono in bocca e annusano tutto quello che trovano, infine chi presenta un'ipotatto sembra non sentire il dolore o la temperatura e può non accorgersi di una ferita causata da un oggetto tagliente o apparire inconsapevole di un osso rotto (Bodgdashina,2011).

1.4 Diagnosi di Autismo.

La diagnosi di disturbo autistico è essenzialmente clinica e si basa in primo luogo sull'analisi del comportamento.

Indispensabili sono i criteri diagnostici standardizzati, ma sono anche necessarie scale di valutazione elaborate per il comportamento autistico. Tuttavia non esiste ancora un singolo strumento che possa essere utilizzato per una diagnosi certa e inequivocabile (SINPIA,2005) e può accadere che alcuni soggetti evidentemente autistici non raggiungano punteggi sufficienti per la diagnosi.

Nel determinare se un bambino sia o meno autistico, si considerano di solito tre aree funzionali di primaria importanza.

Nella prima area si considerano bambini autistici che non sviluppano relazioni interpersonali adeguate per la loro età e, nei rapporti con le persone, tendono a comportarsi in modo non appropriato.

Un secondo ambito da considerare nella diagnosi dell'autismo è quello del linguaggio. Alcuni bambini autistici non riescono a sviluppare il linguaggio parlato.

Infine un terzo aspetto che viene valutato è quello del comportamento considerandone intensità, contesto e durata.

I bambini con sospetto di autismo, dovrebbero essere sottoposti ad una valutazione globale da parte di più professionisti: la diagnosi non può essere affidata ad un'unica persona in quanto il processo diagnostico deve prendere in considerazione più aree dello sviluppo (cognitivo, motorio, sociale, linguistico).

Solo questo tipo di valutazione (globale e multidisciplinare) è in grado di identificare in modo accurato ed efficace i bambini autistici (Simpson R., Zions.,1994).

1.5 Epidemiologia.

Il disturbo dello spettro autistico comporta una disabilità "permanente", che seppur con caratteristiche diverse e variabili, accompagna il soggetto nel corso della vita. Studi epidemiologici (Fombonne,2002) indicano un'incidenza del disturbo autistico di circa 2 casi su 10.000; considerando anche gli altri DSA nei bambini di età inferiore ai 5 anni, l'incidenza sale a 8,3 per 10.000 (Cottini, 2010).

Va messo in evidenza che il disturbo è più frequente nei maschi in confronto alle femmine, con un rapporto di circa 4:1, anche se nelle femmine i sintomi, secondo alcuni autori, appaiono più consistenti.

A conferma della maggior gravità dell'autismo nel sesso femminile, è importante sottolineare come il rapporto salga a 5:1 se si considerano i soggetti che presentano autismo ad alto funzionamento, quindi senza ritardo mentale.

1.6 Prognosi.

Il bambino con diagnosi certa di autismo cresce con il suo disturbo anche se riesce ad acquisire diverse competenze con il tempo. La prognosi a qualunque età è comunque fortemente condizionata dal grado di funzionamento cognitivo che a tutt'oggi sembra rappresentare l'indicatore più significativo: i bambini che sviluppano il linguaggio entro i 5 anni sembrano avere prognosi migliore.

Studi di follow-up hanno evidenziato che un QI di 70 o più, pur rappresentando un indicatore molto forte per una buona prognosi in quanto l'assenza del deficit intellettuale precoce costituisce fattore favorevole per lo sviluppo sul piano intellettuale e su quello dell'adattamento scolastico e sociale (Ferrari P.,2007), non protegge con certezza da uno scarso adattamento sociale in età adulta (Howlin et al., 2004).

Un'altissima percentuale (dal 60% al 90%) di bambini con autismo diventano adulti non autosufficienti, e continuano ad avere bisogno di cure per tutta la vita. Un numero molto minore di soggetti autistici (15-20%) è in grado di vivere e lavorare all'interno delle comunità, con vari gradi di indipendenza.

In altri casi è possibile una vita normale o quasi normale (le guide Erickson, 2013): infatti bambini con alto livello intellettuale e con buona competenza comunicativa tenderanno a ottenere risultati migliori. Ottimi risultati potranno inoltre ottenere quei bambini seguiti in più aree da personale specializzato: scuola, logopedia, medicina, psicologia, sostegno della famiglia, fisioterapia e integrazione sociale (Simpson R., Zionts P.,1994).

1.7 Famiglia e Autismo.

La situazione di una famiglia in cui è presente un figlio disabile è estremamente complessa: solitamente questa situazione innesta dinamiche relazionali particolari il cui effetto è quello di determinare effetti significativamente negativi.

Nella quasi totalità delle situazioni la più comune reazione nei genitori allo shock iniziale (scoperta della disabilità) è quella di mettere in atto meccanismi di “negazione della realtà” cioè il rifiuto della patologia.

In tale clima soprattutto per quelle famiglie che non fruiscono di alcun sostegno, ha inizio una fase di deriva talora irreversibile e comunque estremamente negativa, caratterizzata da dolore, amarezza, rabbia frustrazioni quotidiane. (Cottini L., 2010)

Qualsiasi diagnosi di disabilità rappresenta per la famiglia una esperienza drammatica che richiede riorganizzazione più o meno radicale dello stile di vita che può generare disorientamento, fatica o essere fonte di altri fattori di stress maggiormente evidenti nelle forme più gravi.

Sono innumerevoli le fonti di stress a cui può essere soggetta una famiglia che ha all'interno del proprio nucleo un bambino o un ragazzo con autismo: l'attesa diagnostica, breve o lunga che sia, genera incertezza e instabilità nei familiari e può provocare l'intensificarsi dei fattori stressogeni comportando il rischio che la condizione di crisi evolva in senso negativo.

La famiglia deve anche confrontarsi, da un lato con il bisogno di comprendere esattamente il problema della figlia o del figlio e, dall'altro, con la complessità della sindrome che non sempre consente agli operatori di offrire un quadro completo ed immediato sulla sua eziologia, sulle manifestazioni tipiche e atipiche e sulla loro evoluzioni (Venuti,2003).

La mancata interazione con il figlio, costituisce un trauma affettivo per i genitori, che possono sentirsi rifiutati e incapaci di far fronte a un bambino che non riesce a corrispondere ai loro sentimenti.

Non tutti i bambini autistici sono peraltro incapaci di manifestare affetto verso i familiari: alcuni infatti possono dimostrare un attaccamento persino eccessivo. Tuttavia, anche in questo caso, è spesso estremamente difficile che il bambino traduca talee attaccamento in una piena partecipazione emotiva alla vita della famiglia, lasciando spesso i genitori in una condizione di frustrazione e d'impotenza.

La vita familiare è ben presto rivoluzionata dai problemi di comportamento tipici del bambino autistico, soprattutto dagli episodi di aggressività verso sè

stesso o gli altri. La paura e l'angoscia che di solito si generano a seguito di questi episodi, soprattutto quando si è in pubblico, possono causare notevoli disagi legati anche al fatto che i bambini sembrano comportarsi in modo assurdo e non riescono a seguire le regole sociali (Schoepler, 2005), in tale contesto il genitore si sente, comunque, responsabile della sua condotta anomala del figlio.

Anche i comportamenti apparentemente meno gravi, come il pianto ingiustificato, il riso irrefrenabile, le grida immotivate o il lancio di oggetti, contribuiscono a rendere particolarmente sofferta la vita familiare.

Anche la famiglia più unita e determinata è chiamata a confrontarsi con lo sguardo dei vicini di casa, dei parenti, degli amici. A volte può affiorare nei genitori il timore che i "non esperti" abbiano dell'autismo conoscenze errate, ormai obsolete, che attribuiscono a loro e in particolar modo alla madre, la causa del disturbo del figlio. Si tratta di dubbi (reali o percepiti) che si sommano con i sensi di colpa che, seppur ingiustificati, possono incidere sulle dinamiche familiari rendendo ancora più problematici i rapporti di coppia e le relazioni con il/la figlio/a.

Altro aspetto critico riguarda l'inserimento scolastico che costituisce per la famiglia un momento critico di notevole intensità emotiva. Vi è certamente una stretta correlazione tra la competenza della struttura educativa accogliente e i livelli di ansia e di drammaticità con i quali bambino e famiglia vivono la transizione.

L'inclusione sociale rappresenta un altro aspetto di inquietudine, soprattutto in relazione allo scarso coinvolgimento dei soggetti autistici in attività anche ludico/ricreative e extrascolastiche. Nella maggior parte dei casi, infatti, bambini e ragazzi con autismo sono spesso isolati e le occasioni per interagire con i loro pari per trascorrere con loro il tempo libero sono veramente scarse. I genitori vivono dolorosamente questa forma di disabilità che limita e condiziona la partecipazione sociale del figlio.

Ultimo aspetto critico ma non meno importante riguarda l'incertezza per il futuro, che rappresenta la preoccupazione più assillante ed angosciata per i genitori.

Questa preoccupazione acquisisce un significato particolare laddove la figlia o il figlio siano persone con disabilità gravi, tali da compromettere l'aspettativa di una esistenza autonoma (Favorini M.F., Bocci F.,2008).

1.8 Punti di forza della famiglia.

Nell'analisi delle caratteristiche psicologiche delle famiglie di soggetti disabili, ci si è posti la domanda se le stesse disponessero delle risorse particolari. Le ricerche in tal senso dimostrano che è possibile selezionare e scegliere quei fattori che si ritiene possano essere più facilmente potenziati e utilizzati positivamente attraverso gli interventi di counselling (e/o sostegno sulla famiglia).

Alcuni punti di forza analizzati da Janes e Celi (1999) sono il livello di benessere e le risorse economiche (reddito, abitazione, ecc.), lo stato di salute del figlio e la disponibilità di cure e terapie fisiche efficaci. Una ulteriore risorsa è costituita dal livello di salute, energia e resistenza fisica del genitore.

Interventi educativi, psicologici e sociali efficaci, la disponibilità di servizi e operatori psicologicamente sensibili ai bisogni dei famigliari e orientati attivamente a creare rapporti di vera partnership con la famiglia, possono essere un ulteriore punto di forza. Oltre alla competenza professionale dell'operatore, la famiglia ricerca accoglienza, conforto, condivisione, partecipazione empatica alle proprie difficoltà. Altro aspetto di rilievo è la disponibilità di una rete informale di rapporti sociali di supporto. Queste reti di supporto possono essere valutate in base ai criteri della "quantità" e della "qualità" del sostegno che sono in grado di fornire: sostegno che può essere pratico, psicologico-emotivo o legato ad informazioni.

La sensibilità generale della comunità verso le problematiche della disabilità, di riflesso produce nella famiglia un alto o un basso senso di appartenenza sociale, di integrazione e di accettazione.

Il livello di cultura generale dei genitori e le loro conoscenze di base possono aiutare nella comprensione di concetti e linguaggi tecnici; importante è inoltre il possesso di informazioni specifiche e utili nei confronti della gestione dei

problemi, la qualità della relazione coniugale e delle altre relazioni nel nucleo familiare, il livello di abilità educative dei genitori (parenting skills), il livello di abilità generali nella gestione attiva e competente dei problemi (coping skills), il livello di autoconsapevolezza delle proprie risorse e limiti, il livello di autostima personale e il possesso di ideali, forti, valori e etici e religiosi che spingono alla tutela e solidarietà con i più deboli.

L'insieme di queste risorse può mettere la coppia genitoriale nelle condizioni migliori per esprimere relazioni educative adeguate e costituiscono l'ambito specifico su cui le diverse istituzioni (sociali e riabilitative) dovrebbero poter operare (Cottini L.,2010).

2° Capitolo: l'Educatore all'interno della scuola primaria.

L'educatore Professionale è figura sociale e sanitaria che opera per recuperare e reinserire persone in difficoltà e in situazioni di disagio, allo scopo di includerle pienamente nel contesto sociale attraverso l'attuazione di specifici progetti educativi e riabilitativi. Tali progetti sono volti ad uno sviluppo equilibrato della personalità e al conseguimento di obiettivi educativo-relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana.

Interviene inoltre nel territorio attraverso progetti di prevenzione sanitaria e contribuisce alla programmazione, gestione e verifica di interventi educativi e riabilitativi, mirati allo sviluppo delle potenzialità e della autonomia di soggetti in difficoltà.

Infine, collabora all'interno di servizi e strutture socio-sanitarie-riabilitative educative, in modo coordinato con altre figure professionali presenti, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività.

L'educatore professionale agisce come dipendente o libero professionista all'interno di numerosi contesti, tra cui i servizi per i disabili minori e anziani, nei centri di salute mentale, nelle strutture di integrazione interculturale, nelle case-famiglia per minori, nelle carceri e nelle ASL.

L'esperienza di tirocinio presso la scuola paritaria "G.Sichirolo" di Rovigo ha rivelato come tale figura sia presente anche all'interno dell'ambito scolastico.

In questo contesto infatti si riconoscono all'educatore professionale le competenze apprese durante il percorso di studi triennale, consolidate attraverso le numerose ore di tirocinio previste ed effettuate nelle diverse aree d'intervento e quindi l'idoneità per poter esercitare la propria professione all'interno del contesto scolastico.

In questa struttura scolastica sono infatti diversi anni in cui la figura dell'educatore viene impiegata in modo efficace come sostegno agli alunni in difficoltà.

Questo aspetto rappresenta una novità in quanto nelle scuole statali italiane da sempre è presente la figura dell'insegnante di sostegno ma è assente l'educatore professionale.

2.1 Analisi delle competenze dell'educatore professionale e dell'insegnante di sostegno.

L' insegnante di sostegno è una figura professionale in possesso della Laurea in Scienze della Formazione Primaria, specializzata nel sostegno dei bambini con disabilità a seguito del superamento di un periodo di Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Analizzando le attività formative presenti nel piano di studi di tale professione, fornita dall'Università degli Studi di Padova, possiamo osservare come in esso siano presenti numerosi corsi di formazione relative alle diverse discipline didattiche della scuola italiana, nel quale vengono insegnate le nozioni fondamentali allo studente che vuol divenire insegnante.

A ciò si aggiungono corsi volti alla conoscenza di nozioni di Pedagogia, con cui vengono fornite conoscenze relative alle varie teorie pedagogiche attinenti alle fasi di sviluppo del bambino, dell'individuo e dei principali processi cognitivi, emotivi e sociali.

Sono inoltre presenti corsi di studio che prevedono l'approfondimento delle tematiche riguardanti l'inclusione del bambino disabile e lo studio dei vari disturbi con esemplificazioni cliniche delle principali manifestazioni psicopatologiche per favorire una comprensione teorica delle modalità e delle

caratteristiche con cui il disagio psichico si esprime soprattutto nei primi anni di vita.

Attraverso un'analisi delle SSD, ovvero dei Settori Scientifico-Disciplinari relativi alle attività formative proposte, si evidenzia come nel piano di studi dell'Insegnante e dell'insegnante di sostegno, siano presenti diverse attività indicate M-PED 01, 03 e 04, comprendenti corsi relativi a Scienze pedagogiche, Didattica e Pedagogia Speciale/sperimentale. Sono presenti inoltre corsi M-PSI 04 relativi all'argomento della Psicologia dello Sviluppo e dell'educazione.

In relazione all'ambito medico viene trattato solamente il settore MED-39 relativo alla Neuropsichiatria infantile.

Prendendo in esame il piano di studi dell'Università di Padova previsto per l'educatore professionale, si evidenzia la mancanza di corsi relativi alla didattica: l'educatore, non essendo figura adibita alla formazione didattica, non viene istruito alla conoscenza delle nozioni base delle varie discipline presenti nella scuola odierna.

Tuttavia, attraverso un'attenta analisi tra SSD della nostra professione e dell'insegnante di sostegno, possiamo osservare che, anche nel piano di studi del corso per educatore professionale sono presenti i medesimi corsi (M-PED 01, 03 e 04 e M-PS04), a cui se ne aggiungono ulteriori relativi alla formazione in Psichiatria infantile, Neurologia, Pediatria e alle Scienze Psichiatriche riabilitative.

Si tratta di percorsi didattici in cui viene fornita una preparazione in relazione ai vari disturbi del bambino (attraverso il DSM-V) ma anche sulle possibili tecniche educative per far fronte alle varie problematiche.

A ciò si aggiungono i corsi di Progettazione Educativa e di Pedagogia che permettono di individuare le strategie più consone per promuovere nel bambino determinate abilità o conoscenze e a realizzare quindi corsi didattici sempre più specifici durante il corso dei tre anni accademici.

Questa analisi non mira a ridurre il valore dell'operato degli insegnanti di sostegno all'interno della scuola in relazione alle specifiche competenze didattiche, ma è tesa ad evidenziare che la figura dell'educatore professionale è

specificamente preparata dal proprio corso di studi a fornire aiuto al minore in difficoltà.

E' certamente possibile in futuro pensare all'educatore professionale come figura in grado di collaborare con l'insegnante di sostegno anche nel contesto della scuola statale italiana primaria.

2.2 La programmazione didattica del bambino disabile.

La programmazione didattica ha un valore determinante per realizzare il processo educativo e tale compito spetta ai docenti di ruolo, collegialmente ed individualmente, avendo sempre come riferimento i piani ministeriali. In base a questi vengono stabilite le modalità concrete per conseguire gli obiettivi fissati dal programma e la scansione più opportuna di essi tenendo conto delle diverse opportunità formative.

Per gli alunni con particolari esigenze (portatori di handicap) e non solo, viene attuata una programmazione individualizzata che tiene conto delle loro effettive possibilità e potenzialità.

Ne deriva una scuola che si arricchisce di diversi elementi applicativi, connessi fra di loro per creare un ambiente di apprendimento positivo e dedicato alle esigenze dei singoli bambini che presentano Bisogni Educativi Speciali (Favorini, 2014).

La legge 104/92 e nello specifico l'articolo 8, sottolinea l'importanza di disporre di adeguate dotazioni didattiche e tecniche, prove di valutazione, e personale qualificato per garantire alla persona con handicap il diritto allo studio.

Di conseguenza, all'interno della scuola italiana, quando si presentano minori in condizione di svantaggio sociale e/o psicofisico, risulta fondamentale l'attivazione di percorsi di integrazione e socializzazione nell'ambito scolastico in grado di rispondere ad una richiesta di aiuto più complessa, che va oltre il mero processo di apprendimento.

Uno degli strumenti fondamentali utilizzati nelle scuole, è il Piano Educativo Individualizzato (PEI), che ha il compito di rispondere ai Bisogni Educativi

Speciali di alunni con certificazione di disabilità intellettiva, motoria, sensoriale, o con disturbi neuropsichici in base alla normativa vigente (L.104/92).

Oltre a tale strumento, viene frequentemente utilizzato il Piano Didattico Personalizzato, per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA-certificati secondo la L.170/2010) quali la Dislessia evolutiva, la Disortografia, la Disgrafia e la Discalculia.

Per gli alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012 e CM 8/2013) come lo svantaggio socioeconomico e socioculturale, alunni con iter diagnostico di DSA non ancora completato o altre tipologie di patologie non previste dalla L.170/2010, viene predisposto un Piano Didattico Personalizzato (se deciso dal Consiglio di classe).

E' pertanto necessario individuare le potenzialità del soggetto con l'osservazione diretta, con l'analisi dei contesti e servizi che seguono il bambino e con la valutazione degli elementi emersi dalla diagnosi funzionale. (Favorini,2014)

Questi documenti, non sono semplicemente atti che compila la scuola, ma rappresentano un patto d'intesa fra docenti, famiglia e istituzioni socio-sanitarie nel quale devono essere individuati e definiti gli interventi didattici individualizzati e personalizzati e che risultano efficaci solo se vi è una collaborazione costante fra tutte queste figure citate (Miodini & Zini, 2005).

Inoltre permettono di individuare i mezzi compensativi e le misure dispensative che servono all'alunno per raggiungere in autonomia e serenità il successo scolastico.

Essi devono essere considerati come gli strumenti tramite cui la scuola afferma la propria identità inclusiva, educativa, organizzativa con il quale esplicitare le modalità di rapporto con il territorio attraverso il quale esporre le scelte culturali ed educative che intende assumere per realizzare il proprio disegno formativo in relazione al bambino in difficoltà. (Pavone,2001)

2.3 Il ruolo dell'educatore professionale nella programmazione didattica del bambino in difficoltà'.

L'articolo 5 comma 2 del DPR del 24 febbraio 1994 prevede che il PEI venga redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'Unità Sanitaria Locale e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno.

Da quanto osservato, nella scuola paritaria in cui è stata effettuata l'esperienza di tirocinio, spetta all'educatore professionale o allo psicologo (entrambi riconosciuti come figure di sostegno) la stesura del PEI, attraverso sempre una consolidata partecipazione e collaborazione con gli insegnanti curricolari di ruolo e dalla presa visione della dirigenza scolastica.

La pianificazione dell'intervento educativo rappresenta una delle funzioni "Core" dell'educatore professionale (EP) che si esplica anche nel contesto scolastico. Esso rappresenta un delicato, complesso e articolato processo con alcune tappe predefinite e che necessita di continui adattamenti in relazione alle caratteristiche personali del soggetto coinvolto.

La "presa in carico" del bisogno e della persona, una progettazione dell'intervento e la sua attuazione seguita dalla verifica dei risultati di esito e di processo, sono le tappe attraverso le quali un EP compone la sua attività (Crisafulli,2016).

Tali aspetti possono essere riutilizzati anche all'interno della programmazione didattica.

In base a ciò, all'educatore professionale è affidato il delicato incarico di scegliere, dopo aver preso visione del programma didattico e dopo aver mediato con l'insegnante di ruolo, quali nozioni far apprendere, decidendo inoltre quali metodologie (lezione frontale, dimostrazione pratica, apprendimento in piccoli gruppi) e inserendo in caso di difficoltà, strumenti compensativi che facilitino tale compito.

Tale programmazione variabile in base alle singole necessità del bambino: nel caso in cui sia uguale al resto della classe, ma con particolari adattamenti e semplificazioni, è compito dell'EP in sinergia con i vari docenti, decidere in

maniere autonoma su quali aspetti focalizzarsi maggiormente e quali approfondire in un secondo momento.

L'EP Ha inoltre la possibilità di scegliere le tempistiche di lavoro e decidere se utilizzare materiali compensativi per favorire e facilitare l'apprendimento del bambino.

Una programmazione individualizzata in tutte (o alcune) aree prevede sempre l'indicazione di una serie di obiettivi molto specifici e funzionali a lungo e a breve termine, denominati Obiettivi Specifici di Apprendimento.

Tali obiettivi possono essere perseguiti attraverso una serie di attività differenziate, ma somiglianti a quelle dei compagni, utilizzando contenuti didattici adattati alle esigenze dell'allievo tenendo presente il livello di preparazione individuale e scegliendo cosa far apprendere con obiettivi compatibili con le potenzialità degli alunni e alle abilità del bambino.

In entrambi i casi, comunque occorre trovare una connessione efficace tra il lavoro curricolare previsto e quello che dovrà affrontare l'alunno.

L'intervento educativo proposto dall'educatore, deve essere rivolto alla promozione e all'integrazione di strumenti (intesi come abilità cognitive, intellettive, pratiche) già posseduti ma non utilizzati in modo flessibile dal bambino e che permettano il passaggio di livello in relazione ad una singola competenza e l'integrazione tra più competenze (Mazzoncini & Musatti,2012).

L'educatore che si occupa della programmazione didattica per il bambino con disturbo dello spettro autistico, deve concentrandosi nell'individuare diversi obiettivi educativi suddivisi nei diversi ambiti.

In linea generale risulta fondamentale che il bambino impari ad ascoltare, comprendere e comunicare, ma più nello specifico, in relazione agli aspetti affettivo-relazionali, può risultare importante focalizzarsi sulle capacità di autocontrollo, sulla gestione della frustrazione, delle emozioni e nel promuovere al meglio l'interazione sociale con coetanei e adulti promuovendo gli scambi comunicativi e l'espressione linguistica.

Fondamentale, in relazione a ciò, è lo sviluppo del linguaggio verbale, in modo da permetterne l'impiego nella mediazione e risoluzione dei conflitti, nelle

divergenze di opinioni e per esprimere sentimenti di empatia con gli altri (Le guide Erickson, 2013).

In relazione all'autonomia risulta importante focalizzarsi sul favorire il l'attenzione durante le spiegazioni, incrementando inoltre i livelli di concentrazione.

Infine, risulta oltre sÌ importante il raggiungimento degli obiettivi ministeriali previsti per la classe di appartenenza del bambino.

2.4 L'Educatore come mediatore.

Le competenze dell'educatore, maturate attraverso il percorso didattico triennale universitario, consentono di comprendere cosa accade quando la presenza di una patologia altera le normali tappe evolutive, quali modifiche subiscono i processi di strutturazione della personalità e come si sviluppino di conseguenza comportamento relazioni sociali nel contesto di vita del bambino.

Tutto questo permette di individuare le opportune strategie tese al miglioramento dello stato di salute del bambino disabile, attraverso la formulazione di risposte pertinenti e appropriate alle richieste educative.

Oltre al delicato compito relativo alla progettazione e programmazione scolastica, l'educatore deve agire nel contesto scolastico come mediatore tra l'alunno disabile e l'apprendimento: un linguaggio chiaro e semplice tra i due protagonisti della relazione educativa è alla base di tale mediazione.

Di fronte ad una limitata capacità di attenzione, l'educatore può intervenire introducendo l'alternanza tra le attività: strutturando ad esempio diversi laboratori in grado di coinvolgere il bambino e l'intera classe come momenti di pausa dalle normali attività didattiche (Pontis, 2013) inserendo se necessario rinforzi per il bambino in difficoltà, sulla base della "teoria del rinforzo" spiegata dall'approccio comportamentale di Skinner.

Esistono vari tipi di rinforzatori, tra questi i più significativi sono rappresentati dai:

- rinforzatori materiali (rappresentati da cibi, bevande o da oggetti in grado di attirare l'allievo).

- rinforzatori sociali (approvazione, lodi, attenzione) presenti quotidianamente nei vari contesti di vita, sono un'ulteriore categoria diffusa ed importante.
- rinforzatori sensoriali, sono legati alle stimolazioni sensoriali che l'individuo mostra di gradire.
- rinforzatori informativi, basati sul principio del feedback, secondo il quale la consapevolezza di essere riusciti a superare a superare un determinato compito agisce da agente rinforzante per la sua ripetizione (Cottini,2011).

Per utilizzare queste strategie, risulta importante individuare quale sia il tipo di rinforzo efficace per ogni singolo allievo: vanno quindi interrogati i genitori e le persone con cui l'alunno interagisce più frequentemente, per ottenere informazioni circa le cose o le attività che dimostra di gradire maggiormente.

A ciò si unisce l'importanza dell'osservazione sistematica, che permette di analizzare le preferenze nel momento in cui ha libero accesso ad una serie di oggetti.

Il più semplice programma di rinforzo è quello continuo, in cui viene elargito lo stimolo rinforzante ad ogni emissione del comportamento richiesto ma è anche talora utilizzato il rinforzo di tipo intermittente che prevede l'utilizzo del rinforzo solamente in determinate occasioni. (Cottini,2011)

L'educatore che intende consolidare le abilità degli allievi deve orientare il proprio intervento rispetto a tre principi fondamentali: rinforzare immediatamente dopo l'emissione del comportamento, provvedere alla progressiva sostituzione di rinforzatori materiali con altri naturali e favorire il passaggio di schemi di rinforzo costante a quelli intermittenti.

Risulta inoltre importante a lungo andare, ridurre la durata del rinforzo, promuovendo una maggiore attenzione e sforzo durante l'attività scolastica e limitando il rinforzo solamente ad alcuni momenti specifici (ricreazione, dopo i pasti, in giardino).

La mediazione operata dall'educatore verso il bambino e l'apprendimento, può prevedere anche la modifica dell'ambiente scolastico, rinominato anche setting di lavoro.

L'osservazione effettuata all'interno della classe e la conoscenza dei tratti caratteristici del bambino possono permettere di anticipare le possibili situazioni critiche in modo da evitare possibili comportamenti problematici.

Il cambiamento del contesto scolastico può essere relativo alla disposizione dei banchi, in modo di mettere il bambino in una posizione strategica, che lo tenga lontano da possibili fonti di distrazione (lanes, 2006), ma può prevedere anche la creazione di aree finalizzate a specifiche attività in modo da far comprendere come ad un determinato spazio corrisponda ad una determinata attività.

Quando poi l'allievo dimostrerà d'aver familiarizzato con il contesto, queste modificazioni potranno essere eliminate per tornare ad una organizzazione scolastica più normale possibile.

L'educatore deve anche ricoprire il ruolo di mediatore tra il bambino con disabilità e i compagni di classe.

Le competenze pedagogiche maturate e la capacità di pianificazione dell'intervento educativo rivolto anche al gruppo (Crisafulli,2016), sono in grado di promuovere l'inclusione del bambino disabile all'interno del contesto classe.

Tale azione di promozione deve prevedere lo sviluppo di un clima di cooperazione, coesione e aiuto reciproco nel gruppo classe includendo anche il bambino con disabilità.

Anche se sono presenti deficit, risulta fondamentale soffermandosi solamente sulle risorse del bambino, sulle abilità e non sulle diversità come possono essere le difficoltà di comunicazione, la presenza di comportamenti inusuali o carenti abilità interpersonali(Cairo,1999).

In questa prospettiva bisogna lavorare verso la facilitazione delle "reti di amicizia" operando per conseguire una atmosfera che sia cooperativa e non competitiva. Per far fronte a tale fine, possono essere strutturati momenti specifici in cui compagni di classe aiutino il bambino disabile nello svolgimento di una determinata attività, ponendo attenzione al non sostituirsi a questo nell'esecuzione del compito. Il bambino deve essere invogliato a comunicare e ad esprimere le proprie esigenze con i compagni.

E' necessario stabilire alcune regole tra il bambino ed i propri compagni, ad esempio, quando il bambino ha bisogno di qualcosa, deve chiederlo e non

prenderlo senza permesso oppure quando il bambino richiede un oggetto indicandolo o toccandolo occorre stimolarlo in modo da esprimersi verbalmente ponendogli il quesito “cosa ti serve?” o ancora incitare e ricordare di guardare in viso il suo interlocutore (Pontis,2013).

Per una migliore gestione degli alunni è opportuno preparare i compagni di classe: è importante far riflettere i bambini, in modo da avvicinarli al compagno, ma anche per far comprendere loro il concetto di “diversità”.

La diversità rappresenta al giorno d'oggi un elemento cruciale da considerare, ed è necessario di conseguenza mettere in dubbio e in discussione il concetto di normalità, attorno al quale ci siamo rifugiati per circoscrivere e controllare la diversità stessa (Cottini,2011).

Quando il compagno in difficoltà diventa conosciuto, quando i suoi comportamenti vengono spiegati, di conseguenza le stranezze che lo caratterizzano cessano di essere tali, non è più un bambino strano che sta da solo ma diviene un amico su cui contare, considerare e non da ignorare.

Per cui anche la qualità del rapporto di aiuto sembra essere un punto molto importante nelle relazioni tra compagni di classe: il contesto scolastico deve lavorare molto nella mediazione rivolta a formare, sviluppare e correggere tutta una serie di regole di aiuto che entrano sulla scena quando c'è una situazione di disabilità (Ianes & Tortello, 1999).

L'educatore non agisce solamente da mediatore tra il bambino in difficoltà ed il resto della classe, ma aiuta anche i compagni di classe nella gestione delle emozioni che suscitano in ciascuno le interazioni con il compagno disabile.

Risulta importante anche il “farsi da parte”, ovvero lasciare ai bambini la possibilità di lavorare, giocare e interagire da soli, rendendo di conseguenza il clima più spontaneo, a causa della possibile intimidazione che provoca una figura adulta nei confronti dei bambini.

Importante quindi lasciare che i bambini interagiscano da soli, in modo che possano essere spontanei e socializzare in maniera non direttamente condizionata. (Ianes&Tortello,1999)

Possiamo quindi affermare come tutti gli elementi devono agire in un'ottica di accoglienza, con un processo che si costruisce nell'interazione tra l'aspetto

relazionale e quello affettivo di colui che accoglie e che si configura con un atteggiamento di avvicinamento al prossimo attraverso la sospensione del giudizio nei riguardi di quest'ultimo. (Favorini&Bocci,2008)

Strategie tese a migliorare il clima e a promuovere l'inclusione all'interno del contesto classe, possono essere ad esempio il festeggiare insieme alcune occasioni, non solo quelle classiche come i compleanni, ma anche le più informali come un successo scolastico o sportivo, oppure la riuscita in un determinato compito provocando in tale maniera felicità e soddisfazione nell'allievo (Cottini,2011).

E' importante far notare come i rapporti di scambio e la rete di amicizie che si sviluppano nell'ambito di una classe, tendono spesso a diffondersi anche nei contesti extrascolastici, determinando le condizioni per una facile integrazione sociale e divenendo durature nel corso degli anni.

2.5 Problemi comportamentali.

E' definito "problematico" un comportamento che crea difficoltà allo sviluppo, all'apprendimento e alla socializzazione della persona che impiega in questo grande parte delle energie e del tempo; tale comportamento può essere talora pericoloso per la persona o per coloro che interagiscono con essa (Favorini,2014). Questi "comportamenti problema", includono quindi tutti quei modi di agire che provocano una compromissione del proprio ruolo nella comunità sociale, con l'aggravante di incidere, in termini di pericolosità sull'incolumità propria e altrui.

Tali problemi possono manifestarsi in vari modi: opposizione al lavoro proposto, mancato rispetto delle regole della classe, crisi di collera, aggressività, autolesionismo, comportamento distruttivo, rituali che condizionano il lavoro dei compagni di classe e altri ancora (Le guide Erickson, 2013).

L'azione educativa quindi deve avere anche il compito di sviluppare la crescita sociale, comportamentale e affettiva del discente.

Per fare ciò, primariamente bisogna cercare di interpretare il comportamento del bambino. Attraverso lo strumento dell'osservazione partecipata e strutturata,

l'educatore professionale riesce ad individuare il modo corretto di agire, attuando successivamente la pianificazione dell'intervento educativo rivolto al bambino.

Tale indagine risulta importante per la definizione operativa dei problemi-comportamenti, per verificarne la frequenza, la durata e l'intensità e per cercare di comprenderne la possibile dipendenza.

Tutte queste operazioni permettono di delineare ipotesi relative alle motivazioni alla base dei comportamenti manifestati, attribuendo loro una gerarchia d'importanza.

Le competenze psicologiche in possesso dall'educatore permettono inoltre di effettuare l'analisi funzionale del soggetto. Questa, mira ad evidenziare i rapporti fra il comportamento oggetto di osservazione e l'ambiente, delineando anche serie di ipotesi circa le motivazioni alla base di questi comportamenti e conseguentemente di impostare l'intervento educativo. (Cottini,2011)

L'intervento sui problemi del comportamento, deve sempre considerare che nella maggior parte dei casi essi hanno un significato: possono essere relativi a risposte sensoriali verso stimoli ambientali (rumore, luminosità, confusione), a proposte didattiche non adeguate alle abilità dell'alunno, a difficoltà nella comunicazione o nella comprensione, ad una espressione inadeguata dei bisogni e stati d'animo (Le guide Erickson,2013).

L'intervento a livello comportamentale non può semplicemente fondarsi su metodologie di contenimento fisico in relazione a stimoli inadeguati, ma deve essere orientato alla promozione di comportamenti e strategie che agiscano in una direzione sostitutiva del comportamento-problema.

Risulta comunque importante non trascurare la gestione delle crisi che caratterizzano il bambino con disturbo dello spettro autistico. In tale direzione, non esistono tecniche standardizzate ma possono essere utilizzate delle tecniche basate sul "Buonsenso" (Cottini,2011) che possono essere utili nel momento in cui si presenta una crisi problematica.

Ad esempio, il proteggere l'allievo o gli altri allievi dalle conseguenze fisiche del comportamento, il richiamo verbale nel tentativo di far cessare la crisi e introdurre stimoli per facilitare comportamenti diversi oppure l'introduzione di

punizioni che andranno a sostituire i rinforzatori positivi (ad esempio: la riduzione del tempo libero per giocare o il proibire certi giochi e attività gratificanti durante il momento delle pause).

2.6 Nodi critici.

L'ingresso a scuola può rappresentare per l'educatore professionale un momento ricco di difficoltà sul piano della relazione con il contesto scolastico, ma anche per quanto concerne la relazione con le famiglie; tale figura potrebbe venire percepita come una figura estrinseca ai problemi di vita in classe. La possibile risposta a fronte a questo pericolo consiste nel rendere riconoscibile la funzione essenziale di raccordo che l'educatore può esercitare tra scuola e servizi, per quanto riguarda la gestione dei bambini a disagio e delle risposte da garantire alle loro famiglie, ma anche per quanto concerne il supporto educativo nel delicato compito di rilevare precocemente situazioni problematiche e di intervenire. L'educatore dovrà quindi riuscire a ritagliarsi il proprio spazio fisico e relazionale in un ambiente particolarmente strutturato come la scuola, un ambiente che rappresenta il contesto formativo per antonomasia (Maccario,2009).

La Scuola primaria in cui si è potuta effettuare l'esperienza di tirocinio, che assume gli educatori come figure d'affiancamento ai bambini in difficoltà, non deve rappresentare un'eccezione alla regola.

Bisogna quindi agire per far conoscere e valorizzare la presenza dell'EP nella scuola pubblica avendo come obiettivo un cambiamento della legislazione, che attualmente non prevede tale figura nel contesto scolastico pubblico, agendo inoltre in ottica informativa nel confronto dei vari contesti scolastici e verso le famiglie, in modo da far conoscere e valorizzare la nostra figura professionale.

E' necessario dimostrare che le competenze dell'EP permettono di poter lavorare all'interno della scuola italiana, arrivando di conseguenza al pieno riconoscimento di una figura professionale scolastica di pari importanza a quella dell'insegnante di sostegno.

3°Capitolo: Esempio di progetto educativo per l'inserimento scolastico del bambino in difficoltà.

L'inserimento nella scuola primaria del bambino con disturbo dello spettro autistico, ma in generale per tutti i bambini che presentano difficoltà, necessita di essere preparato mesi prima del primo giorno di scuola, questo per poter valutare attentamente prima dell'inizio dell'anno scolastico, ogni eventuale variabile che possa creare difficoltà nel processo di inserimento.

Tale processo non è privo di difficoltà, e deve prevedere una accurata analisi dei bisogni e deve tenere conto delle potenzialità personali presenti nel bambino.

3.1 Analisi dei bisogni.

L'inserimento scolastico oltre al prendere in considerazione le problematiche personali del bambino relative all'ambiente e ai compagni, deve considerare anche altri aspetti tra cui la preparazione dell'insegnante alla presenza del bambino autistico, la preparazione dei compagni di classe in relazione alle conoscenze sulla malattia, la tipologia di rapporto con le figure genitoriali.

In questo contesto, possiamo definire diverse ipotetiche difficoltà all'interno dell'analisi dei bisogni, tra le più diffuse la possibile difficoltà nel rapportarsi con gli altri compagni di classe.

In questo caso il comportamento osservabile dell'alunno con autismo, in relazione alla presenza di persone sconosciute, può essere caratterizzato da sentimenti di frustrazione e angoscia, che a loro volta possono evolvere in reazioni e comportamenti antisociali che talora possono divenire violenti.

Ulteriore problema è rappresentato dalle difficoltà relative al distacco dalle figure genitoriali per periodi di tempo prolungati: possono manifestarsi comportamenti problematici le cui possibili cause possono essere ricondotte alla presenza di figure estranee, percepite come ostili o al sentirsi indifesi a causa della mancanza della protezione dei genitori.

In tale contesto possono manifestarsi emozioni negative e momenti di crisi con pianto, rabbia, incontrollabilità e comportamento distruttivo.

L'ambiente scolastico rappresenta un'ulteriore possibile difficoltà per il bambino che viene a trovarsi in un luogo a lui sconosciuto. Questa problematica può essere associata alla mancata presenza delle figure genitoriali e può favorire l'emergere dei comportamenti a rischio già descritti precedentemente uniti a tentativi di fuga dalla classe.

Oltre al bambino, anche gli operatori scolastici e gli insegnanti possono trovarsi in difficoltà per la mancanza di preparazione di fronte al tema dell'autismo o della disabilità in generale: principali conseguenze possono essere la mancanza di comprensione di alcuni comportamenti nel bambino e l'incapacità di delineare una programmazione scolastica adeguata.

Infine, un aspetto fondamentale che necessita di essere affrontato in maniera approfondita all'interno del processo di inserimento scolastico, riguarda le possibili difficoltà dei compagni di classe a comprendere i motivi per il quale il proprio compagno, si comporti in modo "strano".

Tale incomprensione può causare l'esclusione dal gruppo dell'alunno autistico per una incapacità di analizzare quello che è diverso dal normale, che sminuisce l'originalità e la dignità del bambino stesso.

3.2 Obiettivi generali e specifici.

Delineate le possibili problematiche, risulta possibile per ciascuna di queste strutturare e sviluppare diversi obiettivi educativi generali e specifici con annessi indicatori di risultato.

In questo progetto educativo, non sono stati inseriti obiettivi relativi allo sviluppo di conoscenze e dello sviluppo cognitivo focalizzandosi solamente sull'inserimento scolastico.

I bisogni educativi possono essere suddivisi in quattro aree, in ognuna delle quali rientrano diverse abilità che possono essere promosse nell'individuo.

Tali aree comprendono: l'area delle autonomie nella quale rientrano tutti gli obiettivi relativi allo sviluppo di abilità pratiche, sensoriali e percettive; l'area

delle conoscenze, che tesa alla promozione della conoscenza di fatti, regole, persone e concetti.

Sono inoltre presenti le aree delle competenze cognitive e metacognitive che intendono promuovere lo sviluppo della metacognizione, dell'autoconsapevolezza e della capacità di risoluzione dei problemi e di prendere decisioni.

Infine, ultima ma non meno importante, è l'area comunicativa-relazionale, nella quale sono presenti obiettivi relativi allo sviluppo della comprensione, dell'ascolto, dell'espressione del linguaggio e della intelligenza emotiva ed empatia.

Per quanto riguarda le possibili difficoltà del bambino autistico relative al possibile rapporto conflittuale con i compagni, come obiettivo generale inerente all'area delle conoscenze, possiamo indentificare la necessità di promuovere la conoscenza dei compagni di classe prima dell'inizio dell'anno scolastico.

Nello specifico, è necessario promuovere innanzitutto la relazione fra il bambino autistico ed i propri pari, aumentando gradualmente i momenti di gioco condiviso e di scambio relazionale e diminuendo in parallelo i momenti di isolamento in cui preferisce svolgere giochi solitari.

Gli indicatori di risultato per quest'obiettivo saranno relativi al numero di volte in cui si verificheranno scambi relazionali che si andranno a strutturare nel tempo ed il numero di volte in cui il bambino opterà ad un gioco collettivo rispetto al gioco solitario.

Ulteriore obbiettivo generale nell'area attinente alle conoscenze, è costituito dal favorire la conoscenza anticipata dell'ambiente scolastico, aumentando in questo modo la conoscenza dei luoghi scolastici per l'attenuare possibili comportamenti problematici come l'ansia, la preoccupazione e le fughe che possono essere generate da un ambiente nuovo considerato come ostile. Possibili indicatori di risultato potrebbero essere il numero dei momenti in cui il bambino riesce a rimanere nella classe senza tentativi di fuga oppure il numero di volte in cui il bambino riesce ad orientarsi all'interno della classe e della scuola.

Nell'area delle Autonomie, risulta importante favorire nel bambino il distacco dai genitori, rendendolo più autonomo e meno dipendente all'interno dei luoghi scolastici.

In questa direzione, nei primi momenti può essere tollerata la presenza del familiare, in modo da rendere più sereno e tranquillo il bambino e rendere l'esperienza di conoscenza dell'ambiente scolastico meno traumatica. Successivamente risulterà tuttavia importante ridurre la presenza dei genitori fino ad eliminarla del tutto aumentando di conseguenza i momenti in cui sarà presente solamente l'insegnante o l'educatore.

L'indicatore di risultato sarà relativo al numero di momenti in cui il bambino riuscirà a rimanere da solo con il personale scolastico senza la presenza dei propri familiari ed il numero degli comportamenti positivi e non problematici del bambino in presenza delle figure professionali scolastiche.

Rispetto agli operatori scolastici e agli insegnanti, in relazione all'area delle conoscenze possiamo identificare un unico ed importantissimo obiettivo generale riguardante la promozione di informazioni approfondite sull'autismo e sulle varie metodologie per un'efficace inclusione.

Gli obiettivi specifici potrebbero riguardare l'aumento delle conoscenze per capire al meglio il disturbo (la definizione, le competenze deficitarie, le cause, l'evoluzione) e i comportamenti del bambino (rapporto tra disturbo e condotte emotive e sociali) ponendo particolare enfasi allo sviluppo di strategie adeguate per gestire il bambino nei momenti di crisi.

E' inoltre importante far comprendere come comportarsi con il bambino in rapporto alle richieste didattiche, alle regole sociali e alle risposte educative e comprendere infine il modo corretto di valutarlo (Mazzoncini & Musatti,2012).

Possibili indicatori di risultato relativi a questo obiettivo potrebbero essere il numero di volte in cui il docente riesce a tranquillizzare il bambino nei momenti di crisi ed il numero di volte in cui l'insegnante riesce a prevedere ed anticipare l'emersione di comportamenti problema prima che evolvano in crisi più gravi.

In riferimento ai compagni di classe, possiamo definire come obiettivi generali, relativi sempre all'area delle conoscenze, la promozione nei pari delle

conoscenze in merito all'autismo e promuovere e stabilire un clima l'inclusivo all'interno della classe.

Gli obiettivi specifici relativi al primo obiettivo, saranno relativi allo stimolare capacità empatiche mettendosi nei panni dell'altro, allo sviluppo di un punto di vista diverso e alla comprensione del significato della disabilità.

La conseguenza di tale azione sarà la riduzione delle paure e dell'incertezza nei confronti del compagno autistico e della sua diversità: questa assume sempre più la valenza di condizione che non inficia la dignità e l'originalità della persona, anzi la esalta (Cottini,2009).

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici relativi alla creazione di un clima inclusivo all'interno della classe, risulta importante promuovere e aumentare i momenti relazionali, i momenti di gioco di comunicazione tra i bambini.

Gli indicatori di risultato legati a questi obiettivi potrebbero essere il numero di momenti in cui i compagni includono il bambino nei momenti di gioco, oppure il numero di volte in cui questi si aprono alla relazione con il bambino.

3.3 Metodologie.

Per far fronte a questi obiettivi, possono essere strutturate diverse attività, diversificate in base alle finalità per i vari soggetti.

Punto di partenza fondamentale riguarda l'inserimento del bambino autistico in istituti comprensivi, ovvero quei tipi di scuole che prevedono al loro interno contemporaneamente una scuola dell'infanzia, una scuola primaria ed una scuola secondaria di primo grado.

Attraverso l'iscrizione alla scuola dell'infanzia, il bambino potrà fin da subito fare la conoscenza dei pari che probabilmente diventeranno i compagni di classe durante gli anni delle scuole elementari e poi medie.

Il bambino potrà inoltre familiarizzare con l'ambiente scolastico e con i vari insegnanti, imparando a conoscere tali aspetti con largo anticipo rispetto all'inizio delle scuole primarie.

Agendo in questa direzione, tutte le possibili problematiche possono essere affrontate prima dell'inizio della scuola primaria permettendo di conseguenza una loro gestione anticipata.

L'inizio del percorso quinquennale delle scuole elementari troverà il bambino già preparato e i possibili elementi problematici dell'apprendimento già affrontati e parzialmente superati.

E' noto che bambini con disturbo autistico possano incontrare difficoltà a relazionarsi con persone non appartenenti al contesto familiare.

Per far fronte a tale problematica, per promuovere la conoscenza delle figure educative e ridurre la dipendenza dalle figure genitoriali, una possibile metodologia potrebbe essere quella del gioco d'attivazione sociale e condivisione. Ad esempio, seduti per terra di fronte al bambino con gambe distese e aperte, prendere una palla cercando di attirare l'attenzione dell'alunno e farla scorrere chiedendo al bambino di provare a sua volta. All'inizio, questo gioco può prevedere anche l'inserimento delle figure genitoriali, in modo da rendere l'atmosfera più serena. Con il passare del tempo poi andare a allontanare i genitori, giocando in solitaria con il bambino.

Altro esempio di gioco è quello con i cubi: sempre stando vicini al bambino, impilare i cubi uno sopra all'altro e poi chiedere al bambino di aiutarlo nel compito.

Il bambino potrà provare difficile l'azione di impilare i cubi e potrà gradire semplicemente di scagliarli per terra, farli cadere dal tavolino o creare delle file. Queste attività più semplici possono comunque essere sfruttate per creare una collaborazione tra l'insegnante e l'alunno ma anche per promuovere l'attenzione ed il rispetto dei turni di gioco (Xaiz & Micheli,2001).

Altro esempio di gioco è rappresentato dalle bolle di sapone che oltre a permettere lo sviluppo della condivisione permette la sintonizzazione emotiva (Xaiz&Micheli,2001), dello sguardo condiviso, la vocalizzazione tra i due attori e lo scambio di sguardi e dei sorrisi.

Altro intervento può prevedere l'utilizzo delle storie descrittive, che possono essere un sostegno alla comprensione degli eventi quotidiani della vita scolastica e utili per la conoscenza delle figure professionali (Al-Ghani& Kenward,2012).

Queste storie possono essere composte da una serie di frasi lette più volte al bambino e accompagnate da fotografie. Esempio di storia descrittiva prevede di

mostrare la foto del proprio insegnante al bambino: si dirà il nome, la funzione che ha nella scuola ovvero quella di aiutare i bambini ad imparare e attraverso altre immagini/fotografie/ simboli si mostrerà come questo potrà avvenire.

Per quanto concerne l'obiettivo relativo alla promozione della conoscenza dell'ambiente scolastico, è opportuno che il bambino visiti più volte la scuola per vedere i diversi ambienti. Questo processo può essere suddiviso in più passi: inizialmente mostrando la fotografia della scuola e andando ad osservare l'edificio dall'esterno per poi infine procedere a visitare l'ingresso, le aule, la mensa, il giardino e gli spogliatoi.

Per alcuni bambini possono essere necessarie ulteriori visite e accorgimenti per scomporre queste fasi in altre più piccole e gestibili.

Oltre a ciò, per favorire la comprensione verbale dei luoghi, possono essere impiegati degli aiuti visivi: ad esempio, possono essere utilizzati simboli visivi relativi alla suddivisione dei principali eventi della giornata scolastica, etichette sugli armadietti, sulle attrezzature e per segnalare le diverse aree. I simboli possono essere anche utilizzati per far comprendere le varie attività (ad esempio, per il lavoro di pittura si possono utilizzare immagini con matite, pennarelli, tavolozze di colore).

Per i bambini della scuola dell'infanzia, può essere opportuno, prima di fotocopiare e plastificare i simboli, coprire le parti scritte, da introdurre più avanti, nel momento dell'apprendimento della lettura (Al-Ghani& Kenward,2012).

Possono essere inoltre organizzati corsi di formazione per gli insegnanti per una migliore conoscenza del disturbo dello spettro autistico; tali corsi gestiti da psicologi e pedagogisti, possono permettere di colmare eventuali lacune presenti su tale problematica e inoltre di apprendere delle "tecniche" per una migliore gestione del bambino autistico durante i momenti problematici.

I genitori possono inoltre aiutare la scuola e gli insegnanti ad accogliere il bambino compilando la scheda di profilo del bambino. Questa, preparata dalla scuola, viene compilata dai genitori e consegnata al momento dell'iscrizione. Il profilo del bambino comprende domande su come è composta la famiglia, i cibi

preferiti, i giocattoli preferiti, i programmi tv/film/ cartoni animati preferiti, i problemi di salute e gli eventuali trattamenti farmacologici.

Vengono richieste informazioni relative a suoni, odori, sapori che possono disturbare il bambino e in che modo i genitori riescono a calmarlo.

Importante è infine elencare quali azioni il bambino ha difficoltà ad eseguire (ad esempio: vestirsi, andare in bagno, mangiare, condividere i giocattoli, allacciarsi le scarpe, seguire le istruzioni) ed in quali attività è bravo (Al-Ghani& Kenward,2012).

Per quanto concerne le possibili metodologie da applicare in relazione all'obiettivo di promuovere conoscenze sulla disabilità possono prevedere diverse attività che prevedono la lettura di libri da parte dell'insegnante.

Tra i testi più utilizzati "Animali diversi" e "La cosa più importante": si tratta di libri adatti a bambini molto piccoli che permettono di affrontare la tematica della diversità che caratterizza i vari animali all'interno di queste narrazioni.

Nello specifico si procede dapprima alla lettura ad alta voce della storia da parte dell'insegnante, alla descrizione dei personaggi attraverso una serie di domande formulate dall'insegnante (in cosa è diverso il personaggio, chi è in difficoltà, come è trattato dagli altri, chi lo aiuta, ecc) per poi rappresentare, attraverso il role playing, ovvero quella forma di gioco che prevede l'assunzione da parte dei soggetti di ruoli di vari personaggi (Bobbo,2012), la storia narrata e concludendo l'attività chiedendo quali emozioni e sentimenti ha suscitato la storia all'interno della classe.

Possono oltre si essere utilizzati film d'animazione, come "alla ricerca di Nemo" nel quale il protagonista è un piccolo pesce che presenta una pinna atrofica ma riesce comunque a superare le difficoltà cui si trova di fronte, oppure "Dumbo l'elefante volante" nel quale si sottolinea la discriminazione verso il protagonista per via delle grandi orecchie ma che alla fine impara a volare, metafora che mostra come sia possibile trasformare quello che viene considerato un difetto in un punto di forza.

Infine, si possono infine proporre attività che, attraverso la simulazione, permettono agli studenti di comprendere personalmente come ci si può sentire vivendo con un deficit fisico, sensoriale o cognitivo (Cottini,2009).

Per quanto riguarda per metodologie relative alla promozione della relazione con compagni e lo sviluppo del clima inclusivo, il gioco collettivo rappresenta l'intervento più efficace per promuovere tale bisogno.

Le attività come la corsa, il rincorrersi, il gioco con la palla, le bambole, i giochi di società, scelti in base anche alle caratteristiche del bambino autistico, sono tutti elementi che permettono di raggiungere tali obiettivi.

In altri casi si può prevedere ancora l'utilizzo delle storie descrittive, diversificate in base al tema che andranno a trattare. Esempio di questa può essere: "i bambini vanno a scuola, nella mia scuola ci sono tanti bambini, nella mia classe ci sono tanti bambini, questo è un mio amico (mostrare la foto del bambino), si chiama (inserire il nome), sarà nella mia classe" (Al-Ghani& Kenward,2012).

Nel caso il bambino non gradisca la vicinanza degli altri bambini, si può riservare uno spazio e per aiutarlo alla vicinanza degli altri si può utilizzare il gioco parallelo, cioè quel tipo di gioco in cui il bambino agisce in modo indipendente, accanto agli altri bambini con l'uso simultaneo dello stesso spazio fisico e la divisione dei materiali di gioco. Partendo da questa tipologia di attività, si progredisce gradualmente fino allo sviluppo del gioco condiviso o cooperativo.

3.4 Tempistiche.

Per quanto riguarda le tempistiche da adottare, risulta importante sviluppare questo progetto educativo con gradualità, partendo da un orario e da attività ridotte, per poi aumentare progressivamente nei mesi successivi il numero delle ore all'interno della scuola. Tutti questi interventi educativi richiedono una frequenza scolastica settimanale completa, ma è importante arrivare gradualmente a ciò permettendo al bambino di elaborare l'inserimento scolastico.

Questa risulta necessaria per ridurre l'emergere di sentimenti di frustrazione, ansia e dei comportamenti problema perchè le novità ed i cambiamenti rappresentano un elemento critico per questi bambini.

Il progetto educativo può essere iniziato già un anno prima dell'inizio delle scuole primarie, inizialmente impegnando il bambino in due giornate scolastiche

di poche ore all'interno del contesto scolastico. In questi primi momenti, come già accennato, risulterà fondamentale integrare le figure genitoriali agli insegnanti e agli educatori e delineare delle giornate specifiche, in base anche agli impegni lavorativi dei genitori.

Passati i primi 45 giorni, a seguito della valutazione del bambino, risulterà importante aumentare in numero degli incontri passando dalle due giornate scolastiche ad almeno quattro e aumentando il numero di ore totali, fino al raggiungimento della piena frequenza scolastica mattutina. In questa suddivisione temporale la presenza del genitore durante le attività dovrà essere drasticamente diminuita limitandola solamente ai momenti in cui il bambino arriva a scuola e nei momenti in cui il genitore lo andrà a prendere.

Infine, attraverso la terza ed ultima modifica all'orario scolastico, si arriverà alla frequenza completa.

Oltre a comprendere le attività mattutine, questa nuova suddivisione d'orario introdurrà anche le attività del doposcuola (se la scuola ha attivato tale servizio) che comprendere anche il momento del pranzo nella mensa scolastica.

In tutto ciò, le figure genitoriali saranno completamente assenti, si limiteranno solamente a portare a scuola e venire a prendere il bambino, in quanto si presuppone che il bambino abbia ormai sviluppato una buona capacità d'adattamento all'ambiente, che sia in grado di svolgere le varie attività senza l'insorgenza delle crisi e che abbia sviluppato un buon legame sia con i compagni che con gli insegnanti, questi ultimi ormai in grado di adottare le opportune tecniche per gestire eventuali momenti di crisi.

L'intervento dell'educatore si effettua nei vari momenti di presenza del bambino nell'ambiente scolastico, risulta tuttavia importante lasciare a questi spazi e autonomia di relazione gli altri compagni, rimanendo comunque sempre vigili e pronti ad intervenire quando si evidenziano situazioni a rischio.

Per quanto riguarda infine i corsi di formazione per insegnanti, dovrebbero essere attivati in prossimità dell'inizio dell'anno scolastico, con almeno due incontri settimanali di due ore, oppure in concomitanza dell'inizio delle attività scolastiche, compatibilmente con la disponibilità degli insegnanti e della scuola.

3.4 Valutazione.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti del bambino relativamente agli obiettivi fissati, possono essere strutturate ad-hoc delle check-list di valutazione a 5 item (assenza, frequenza rara, alquanto frequente, frequenza intensa, molto frequente).

La Check-list può prevedere inoltre la valutazione dell'attenzione (capacità di mantenere lo sguardo su un soggetto o su un'attività o eventuali i cambiamenti troppo rapidi da un'attività all'altra), la presenza di intenzionalità (cioè produzione spontanea di azioni e dell'espressione della volontà, l'iniziativa nel gioco, l'iniziativa nella comunicazione con la voce e con i gesti), la valutazione del contatto (ovvero il reagire adeguatamente/non adeguatamente alla presenza degli altri, la tendenza all'isolamento e all'evitamento dei compagni,) e l'osservazione dell'interazione (capacità di condividere lo sguardo e l'attenzione, una azione o un gioco, il ricercare la presenza di una persona in particolare o la presenza degli altri, la capacità di rispettare il proprio turno).

In queste schede possono venire inoltre inserite ulteriori altre dimensioni da analizzare:

- sensorialità (sensibilità/iperattività/indifferenza ai suoni e rumori, al caldo e al freddo, l'attrazione/evitamento delle luci forti)
- percezione (riconoscimento delle parti del corpo toccate, presenza del cosiddetto "sguardo perso", attrazione per particolari suoni o per disegni/colori/trame).

Queste dimensioni possono venire inoltre osservate all'interno della relazione educativa con il bambino e con i compagni di scuola.

Esistono ulteriori altre dimensioni da porre sotto analisi: la valutazione della capacità di comunicazione e di articolazione del linguaggio, l'analisi dell'istinto cioè delle modalità di comportamento non consapevoli, il controllo e la regolazione del comportamento autonomo.

Una ulteriore diversa valutazione del bambino, da compilare al termine dell'attività, è rappresentata dal diario di bordo.

Questo strumento, più rapido da utilizzare, prevede innanzitutto la descrizione dell'attività svolta, del soggetto che ha svolto l'azione, osservazioni sull'attività con i punti di forza evidenziati, le note critiche e l'eventuale possibile evento critico legato a tali rilievi

Possono inoltre essere utilizzati protocolli osservativi nel quale viene condotta un'analisi sistematica su alcuni comportamenti prelezionati che diventano pertanto oggetto di indagine. Tali protocolli osservativi focalizzano la frequenza di comparsa, la durata e l'intensità dei comportamenti oggetto di indagine (Cottini & Vivanti,2013).

Attraverso questa preselezione le rilevazioni risultano molto più accurate e oggettive rispetto a quelle che si ottengono con l'osservazione descrittiva libera che porta alla compilazione dei diari di bordo.

Conclusioni.

Come analizzato nel secondo capitolo, le competenze specifiche maturate dell'Educatore Professionale possono rendere tale figura educativa una valida alternativa da affiancare al bambino in difficoltà, all'interno del contesto scolastico.

Quanto presentato per il bambino con diagnosi di disturbo dello Spettro Autistico con le varie metodologie d'intervento, può essere comunque applicato anche ad altri disturbi dell'apprendimento, tenendo comunque presenti le differenze tra le varie patologie.

L'interesse per tale patologia è insorto dopo una positiva esperienza di tirocinio e dall'incontro con un bambino autistico ad alto funzionamento.

Ricoprire il ruolo di educatore professionale nel contesto scolastico, è stata un'esperienza formativa significativa che ha motivato un approfondimento della problematica.

Oggi i casi di autismo sono in incremento: il Ministero della Salute ha affermato come i casi di autismo siano quasi 2,5 ogni 1.000 bambini. Per fare un paragone negli Stati Uniti, secondo gli ultimi dati, sono 15 su 1000 (cioè 1 ogni 68).

L'incremento dei casi registrati di autismo è riconducibile a una maggiore sensibilità e consapevolezza sul tema e al miglioramento della capacità diagnostica.

E' quindi opportuno considerare tale disturbo come una patologia su cui porre l'attenzione andando a tracciare le linee guida per un progetto educativo d'inserimento scolastico che possa risultare funzionale al bambino autistico e ai compagni di scuola.

L'approfondimento delle competenze dell'educatore, l'importanza della partecipazione dell'educatore nella strutturazione del PEI e del programma scolastico, il ruolo professionale di questo nei confronti dello studente in difficoltà, il delicato compito di mediatore rende necessario un adeguamento della legislazione attuale per portare tale figura professionale ad essere il fulcro dell'attività educativa del bambino in difficoltà.

Bibliografia.

Al-Ghani K.I., Kenward L. (2011), Preparare alla scuola il bambino con autismo: strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria, Trento: Edizioni Erickson.

Bobbo N. (2012), Fondamenti pedagogici di educazione del paziente, Padova: CLEUP.

Cairo M.T, (1999), Management scolastico e problemi psicopedagogici, Milano: Vita e Pensiero Editore.

Cottini L. (2009), il bambino con autismo in classe, quattro parole chiave per l'integrazione, Firenze-Milano: Giunti Editore.

Cottini L. (2010), l'autismo, la qualità degli interventi nel ciclo di vita, Milano: Franco Angeli.

Cottini L. (2011), l'autismo a scuola, quattro parole chiave per l'integrazione, Roma: Carocci Editore.

Cottini L., Vivanti G. (2013), autismo, come e cosa fare con bambini a scuola, Firenze: Giunti Scuola.

Favorini A.M, Bocci F. (2008), autismo, scuola e famiglia, Milano: Franco Angeli.

Favorini A.M (2014), i problemi di comportamento a scuola: interventi pedagogici di inclusione, Roma: Carocci Editore.

Ferrari P. (2007), l'autismo infantile, Roma: Edizioni Borla.

Ianes D., Tortello M. (1999), la qualità dell'integrazione scolastica: disabilità disturbi dell'apprendimento e differenze individuali, Trento: Edizioni Erickson

Ianes D., Tortello M. (1999), Handicap e risorse per l'integrazione: nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva, Trento: Edizioni Erickson

Le Guide Erickson. (2013), autismo a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti, Trento: Edizioni Erickson.

Maccario D. (2009), l'educazione difficile, Roma: Carocci Faber.

Mazzoncini B., Musatti L. (2012), i disturbi dello sviluppo: bambini, genitori e insegnanti, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Miodini S., Zini M.T. (2005), l'educatore professionale: formazione, ruolo competenze Roma: Carocci Faber.

Pavone M. (2001), Educare nella diversità; percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia Brescia: La Scuola Editrice.

Peeters T., (2012), Autismo dalla comprensione teorica alla pratica educativa, Crema: Uovonero.

Pontis M. (2013), Autismo e bisogni educativi speciali, Milano: Franco Angeli.

Schopler E. (2005), Autismo in famiglia: manuale di sopravvivenza per i genitori, Trento: Edizioni Erickson

Simpson R., Zions P. (1994), Cosa sapere sull'autismo: concetti base e tecniche educative, Trento: Edizioni Erickson.

Stuart P., Jordan R. (1997), Autismo e intervento educativo, Trento: Edizioni Erickson.

Surian L. (2002), Autismo: Indagini sullo sviluppo mentale, Roma-Napoli: Laterza Edizioni.

Xaiz C., Micheli E. (2001), gioco e interazione sociale nell'autismo: cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività. Trento: Edizioni Erickson.

SITI WEB

www.lavorareascuola.it

ARTICOLI SCIENTIFICI

CRISAFULLI F. (2016) le competenze dell'educatore professionale. Welfare oggi, 69.