



UNIVERSITÀ TELEMATICA PEGASO

Corso di laurea magistrale in:

Scienze Pedagogiche

Insegnamento di

Didattica Speciale

TITOLO TESI

DISABILITÀ:

SPICCANDO IL VOLO VERSO UNA VITA AUTONOMA

RELATORE:

Chiar.mo Prof.
Mario Zabbia Pomara

CANDIDATO:

Eladia Sardano
Matr. 091191529

Anno Accademico
2020/2021

*Ad Alessandro e Vittorio,
augurando loro di fare sempre più da soli!*

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1:	
L'EDUCAZIONE NELLA DISABILITÀ	3
1. Che cos'è l'autonomia?	3
1.1 I diversi tipi di autonomia	4
1.2 Che cos'è la disabilità?	6
1.3 Le tipologie di disabilità	7
1.4 Il caso di Alessandro e Vittorio	8
CAPITOLO 2:	
IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: STRATEGIE BASE DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO	10
2. L'analisi del compito o task analysis	10
2.1 Costruzione della task analysis	10
2.2 Le tecniche di prompting e fading	11
2.3 Generalizzazione	14
2.4 L'importanza delle storie sociali	14
2.5 Token economy	16

CAPITOLO 3:

IL PROGETTO DI EDUCAZIONE ALL'AUTONOMIA ALL'INTERNO

DELL'ASSOCIAZIONE GOCCE NELL'OCEANO 17

3. L'associazione Gocce nell'Oceano Onlus 17

3.1 Conoscendo i ragazzi: Alessandro e Vittorio 20

3.2 Struttura del percorso di autonomia 21

3.3 Lo staff 21

3.4 Itinerario educativo: le aree da esplorare 22

3.4.1 Comunicazione 23

3.4.2 Orientamento 28

3.4.3 Comportamento stradale 29

3.4.4 Autonomia personale 32

3.4.5 Autonomia alimentare 34

3.4.6 Uso del denaro 35

3.4.7 L'uso dei servizi 41

CONCLUSIONE 43

BIBLIOGRAFIA 47

SITOGRAFIA 48

INTRODUZIONE

All'interno della società in cui viviamo è sempre più forte il desiderio e il bisogno di riconoscere l'autonomia della persona con disabilità "aprendo la strada" verso prospettive nuove in età adulta. Le ragioni che mi hanno spinto ad analizzare e trattare gli argomenti presenti nella tesi nascono dalle osservazioni e dalle riflessioni fatte all'interno della mia esperienza presso l'associazione

"Gocce nell'Oceano Onlus". In particolar modo dall'esigenza delle famiglie dei due ragazzi con disabilità, Alessandro e Vittorio, che si interrogano sul futuro del proprio figlio: << Che cosa farà da grande? Riuscirà a soddisfare autonomamente le proprie esigenze primarie? Si sposerà? Avrà un lavoro? Considerando che la nostra età sta avanzando sarà in grado di cavarsela da solo?

Riuscirà a farsi valere in questa società caotica e frenetica? ... >>.

Domande spontanee da parte dei genitori che con uno "sguardo strabico" un occhio puntato all'oggi e uno al domani vogliono investire il proprio tempo e la propria energia nel presente per un futuro migliore. Pertanto viene chiesto loro, perno centrale, di staccarsi gradualmente dai propri figli affinché possano "*spiccare il volo*".

Insegnare l'autonomia a persone con disabilità è un obiettivo essenziale da analizzare, è un percorso lungo che presenta difficoltà e ostacoli; ma è essenziale un solo passo per permettere che l'autonomia conquistata dal ragazzo farà crescere la propria autostima.

Il primo capitolo "L'autonomia nella disabilità" verte sul significato della parola autonomia, sull'importanza della stessa e sulla sua classificazione all'interno di due macro-aree: autonomia

personale-relazionale-comportamentale e l'autonomia di movimento. Viene data, anche, una definizione di disabilità da handicap e ritardo mentale.

Il secondo capitolo "Il quadro teorico di riferimento: strategie base di insegnamento e apprendimento" analizza differenti strategie scientifiche utilizzate per annotare i dati nelle rispettive griglie d'osservazione e poter monitorare i progressi dei ragazzi. Esse sono: analisi del compito; tecniche di prompt e di fading, le quali vengono utilizzate in combinazione con le procedure di concatenamento; l'importanza di generalizzare un'abilità appresa in differenti contesti; le storie sociali e la token economy.

Infine, nel capitolo terzo "Il progetto di educazione all'autonomia all'interno dell'associazione Gocce nell'Oceano", partendo dalla diagnosi e dalle difficoltà di Alessandro e Vittorio, analizzo, attraverso strategie scientifiche, il percorso di autonomia che si sta svolgendo con i ragazzi. Mediante foto, scansioni di prese dati, giochi realizzati da noi vi coinvolgo nel vivo dell'associazione.

CAPITOLO 1

L'AUTONOMIA NELLA DISABILITÀ

1. Che cos'è l'autonomia?

Per comprendere il significato della parola “autonomia” occorre soffermarsi sull'etimologia del termine: deriva dal greco *αὐτονομία*, composto di *αὐτο-* (auto), cioè “da sé” e *νόμος* (nomos), ovvero “legge”. Per autonomia si intende “la capacità di vivere con leggi proprie”, cioè, il sapersi orientare con le proprie risorse. Lo sviluppo e la crescita verso la maturità possono essere visti come un passaggio graduale dalla dipendenza all'autonomia¹, che nei soggetti normotipici si applica con la semplice imitazione, ovvero osservando ed imitando le azioni degli altri, nel soggetto disabile questo percorso è molto più complesso e tortuoso.

La difficoltà nell'acquisizione delle abilità di autonomia può derivare dalla presenza o assenza di un deficit cognitivo ma anche dall'atteggiamento che assumono i *caregiver* nei confronti delle persone con disabilità. Capita spesso che genitori, educatori, insegnanti ed operatori, tendono ad assumere nei confronti del soggetto disabile un atteggiamento assistenzialistico, non accorgendosi di ostacolare e limitare l'acquisizione dell'indipendenza. Spesso i genitori si sostituiscono al ragazzo disabile in attività come il vestirsi, il prepararsi la

¹ A. Contardi, Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva, Carocci Faber, Roma, 2018, p. 27.

merenda, ecc... per ottimizzare i tempi e per salvaguardare il proprio figlio da eventuali rischi o incidenti domestici.

Una buona qualità della vita deve comprendere la possibilità di assolvere ai bisogni, senza doversi sempre servire dell'aiuto degli altri. Per esempio: possiamo insegnare ad un ragazzo con disabilità ad ordinare al cameriere di un bar la colazione, ma se il cameriere pone la domanda all'accompagnatore della persona disabile e quest'ultima si sostituisce ad esso per fare in modo che il cameriere capisca meglio, tutti gli sforzi per il conseguimento dell'autonomia saranno vanificati.

Da questo esempio si evince che l'acquisizione dell'autonomia è un processo che richiede la conquista continua di piccoli obiettivi con il fine di condurre poi, il ragazzo a raggiungere il traguardo prefissato. Ma non solo, coinvolge anche la moltitudine di soggetti che si occupano della persona con disabilità la cui collaborazione è indispensabile all'ottenimento e al raggiungimento del progresso stabilito. Quindi, è fondamentale che l'intervento per l'ottenimento dell'indipendenza sia precoce perché, se non dovesse accadere, significherebbe ritardare l'inserimento del ragazzo con disabilità nella società e nel modo lavorativo.

1.1 I diversi tipi di autonomia

Esistono differenti tipi di autonomia che potremmo racchiudere in due macro-aree: autonomia personale-relazionale-comportamentale e l'autonomia di movimento.

Nell'autonomia personale-relazionale-comportamentale potremmo racchiudere tutto ciò che concerne la propria sfera personale e l'acquisizione delle abilità sociali essenziali per entrare in contatto con le altre persone. La sfera personale racchiude tematiche come l'autonomia dell'igiene (lavarsi, vestirsi, usare il water), abilità domestiche (apparecchiare, sparecchiare la tavola, pulire, rifarsi il letto), autonomia nell'alimentazione (prepararsi la merenda, cucinare).

Alla base dell'autonomia personale vi è una buona capacità di comunicare, di esprimere i propri bisogni, i propri desideri e i propri pensieri. Importante anche per l'inclusione sociale è il rispetto delle regole sociali (attendere il proprio turno, rispettare il pensiero dell'altro).

Nell'autonomia di movimento possiamo inglobare la capacità d'orientamento, il comportamento stradale, l'uso di servizi e mezzi di trasporto e l'uso del denaro.

Per orientamento si intende la capacità di muoversi nello spazio. Spesso il ragazzo con disabilità è abituato ad essere guidato dai genitori o da altri accompagnatori determinando un senso di spaesamento perché, in tale circostanza, non presta attenzione al percorso da effettuare, ai punti di riferimento, alla segnaletica, ai nomi delle strade. Per tali ragioni è indispensabile che il soggetto in questione, per il raggiungimento dell'autonomia all'esterno, assume comportamenti stradali adeguati che permettano al ragazzo di muoversi meticolosamente solo se considera: cartelli stradali, semafori, segnali pedonali e veicoli in arrivo.

Per sapersi destreggiare nella realtà quotidiana è importante acquisire dimestichezza con negozi e servizi più comuni. Riguardo i negozi è fondamentale che il ragazzo disabile riesca a individuare gli esercizi commerciali tramite insegna associando la categoria merceologica venduta. Invece, per gli altri servizi più comuni è necessario che il ragazzo impari la fruizione di servizi postali, cinema, fast-food.

Parallelamente all'uso dei servizi vi è la capacità di utilizzare il denaro per effettuare acquisti autonomamente. Quindi, l'uso del denaro può essere scomposto in diverse fasi: il riconoscimento di differenti tagli di monete e banconote, saper conteggiarli, conoscere il valore degli articoli più usuali, fornire il denaro richiesto e saper conteggiare il resto. Questa competenza è correlata all'acquisizione di abilità matematiche pertanto, è necessario incrementare l'esercitazione nel calcolo.

1.2 Che cos'è la disabilità?

In ambito psicologico-educativo, il professionista che parla, deve prestare attenzione a cosa dice, perché spesso la parola porta con sé un valore che va oltre il suo significato semantico. Infatti, nel corso degli anni, si sono evidenziate delle modifiche nella terminologia utilizzata dall'esperto professionista all'interno dei modelli operativi a cui fa riferimento.

Nel 1989 L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblicò un primo documento dal titolo "Classificazione delle Menomazioni, delle Disabilità e dell'Handicap" (ICIDH)². In tale pubblicazione veniva proposta la distinzione fra "menomazione" definita come "perdita o anormalità a carico di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica" e i termini disabilità e handicap. Col termine disabilità si intendeva qualsiasi limitazione o perdita, conseguente a menomazione, della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerata normale per un essere umano. Col termine handicap si intendeva una condizione di svantaggio, conseguente a menomazione o a disabilità, che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo "normale" in relazione all'età, al sesso e ai fattori culturali³.

L'importante significato del primo documento dell'OMS, è stato quello di associare lo stato di un individuo non solo a funzioni e strutture del corpo umano, ma anche ad attività a livello individuale o di partecipazione nella vita sociale.

Il secondo documento, del 2001, è intitolato "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute" (ICF)⁴. In tale documento appare subito evidente il cambiamento di fronte alla questione della definizione dello stato della persona; non ci si riferisce più ad un disturbo senza prima rapportarlo ad uno stato di salute, ci si propone di

² ICIDH. International classification of Impairments, disabilities and Handicaps, World Health organization, Geneva

³ Organizzazione mondiale della sanità, ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute, Erickson, Trento, 2002.

⁴ Ibidem.

creare un linguaggio comune non solo in ambito medico, ma anche socioassistenziale e socio-educativo.

L'OMS sostituisce i nomi menomazione, disabilità e handicap, che si riferiscono a qualcosa che manca, con dei termini che rimandano a ciò che ha la persona, cioè la funzionalità del corpo, l'attività che può svolgere, il livello di partecipazione nelle situazioni di vita, e i fattori ambientali che coinvolgono l'individuo. Al centro sta la persona, l'handicap è un fatto relativo alle condizioni ambientali in cui la persona si trova, non è una condizione assoluta.

La disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui l'individuo vive. In questa logica scompare la parola handicap, il cui significato sembra essere assunto dalla parola disabilità, come situazione socialmente acquisita a partire da condizioni di salute pregiudicate dalla presenza di deficit o menomazioni. Parlare di disabilità con questa accezione, potrebbe voler dire essere maggiormente consapevoli dei processi ambientali e individuali di formazione della persona, e considerarla come conseguenza di una complessa relazione tra condizione di salute individuale, fattori personali e impatto sociale, restituendo all'ambiente la responsabilità per la situazione di svantaggio delle persone⁵.

1.3 Le tipologie di disabilità

Possiamo distinguere i portatori di disabilità in quattro categorie fondamentali:

- *portatori di disabilità sensoriale*: sono disabilità che riguardano i cinque sensi (vista, udito, tatto, gusto e olfatto);

⁵ American Psychiatric Association, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Masson, Milano, 2000.

- *portatori di disabilità motoria*: che riguardano la motricità e l'inefficienza degli organi delle parti del corpo deputate al movimento;
- *portatori di disabilità intellettiva*: è una tipologia dello sviluppo caratterizzata da un funzionamento intellettivo al di sotto della media e dalla compromissione delle abilità cognitive, linguistiche, motorie e sociali che si manifestano durante il periodo evolutivo e che si ripercuotano sulla capacità di adattamento della persona. Questo disturbo può presentarsi con o senza altre patologie psichiche o somatiche;
- *portatori di disabilità psichica*: riguarda problemi psichici e relazionali (psicosi) e i problemi psicologici (le nevrosi gravi e invalidanti).

1.4 Il caso di Alessandro e Vittorio

Durante il progetto "Educazione all'Autonomia" mi sono interfacciata soprattutto con due tipologie di disabilità: ritardo intellettivo grave e sindrome di Down.

Per ritardo intellettivo grave intendiamo una forma di disabilità che coinvolge le funzioni intellettive. La gravità di questa tipologia di disabilità intellettiva comporta problematiche a livello comunicativo, scolastico e sociale. Il quoziente intellettivo (QI) corrisponde a circa quattro/sei anni e il ragazzo riesce a comunicare le sue esigenze attraverso l'acquisizione di parole semplici e basilari. L'individuo non riesce a raggiungere gli obiettivi standard previsti per la sua età cronologica e anche la sua autonomia risulta compromessa.

La sindrome di Down è una condizione genetica, non ereditata, dovuta alla presenza di un cromosoma in più nella coppia 21. Parliamo di condizione genetica e non di malattia perché il bambino con sindrome di Down, quando nasce, è sostanzialmente sano, ma presenta alcune caratteristiche speciali che necessita di particolari attenzioni psicologiche, educative e preventive. Nelle persone con sindrome di Down c'è un grado molto variabile di disabilità

cognitiva, derivate in parte dal corredo genetico individuale, in parte delle opportunità educative che ha potuto usufruire⁶.

⁶ A. Contardi, 10 cose che ogni persona con Sindrome di Down vorrebbe che tu sapessi, Erickson, Trento, 2019, p.38- 40.

CAPITOLO 2

IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: STRATEGIE BASE DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

2. L'analisi del compito o *Task analysis*

La *task analysis*, o semplicemente l'analisi del compito, è un insieme di metodi che consente di scomporre un compito inizialmente complesso in unità più semplici ed accessibili.

La metodologia della *task analysis* prevede due momenti. Il primo, la descrizione del compito, rappresenta l'identificazione sistematica di tutti i movimenti che compongono le sequenze ottimali dell'esecuzione efficiente di un compito. Ognuno di questi comportamenti, motori/verbali/cognitivi, deve rispettare la sequenza temporale in cui deve essere svolto. Il livello di dettaglio della *task analysis* può variare da persona a persona e può dipendere dall'età, dalle abilità possedute e dalle esperienze pregresse del ragazzo in oggetto.

La seconda metodologia, l'individuazione delle abilità, rappresenta i prerequisiti al compito, sia nel caso della descrizione sia in quello della scomposizione di un compito complesso. L'educatore definisce una serie di sotto-obiettivi sequenziali, fondamentali per facilitare l'apprendimento con un percorso graduale in termini di difficoltà.

2.1 Costruzione della *Task analysis*

Vi sono tre procedure differenti per poter costruire una *task analysis*:

- osservare il comportamento *target* del ragazzo disabile in modo tale da poter creare una *task analysis* “ad hoc”;
- consultare una persona competente nell’abilità che si vuole insegnare;
- costruire personalmente i passaggi, cioè entrare in diretto contatto con i vari *step*, prima di insegnargli al ragazzo. Questa procedura consente all’operatore di ottenere maggior informazione sulla catena comportamentale e, di conseguenza, ci permette di avere un’idea più chiara dei vari comportamenti da insegnare. L’esecuzione in prima persona del compito raffinerrebbe la topografia di risposta necessaria al ragazzo per utilizzare la sequenza in modo più efficiente⁷.

Fondamentale è analizzare quali sono gli *step* della catena che il ragazzo già possiede e sa svolgere: faremo quella che viene chiamata *baseline*, cioè valutare quali sono le abilità di base dello studente su quello specifico comportamento, senza che ci sia stato alcun insegnamento specifico. Questa valutazione, con la relativa raccolta dati, ci consentirà poi di decidere che tipo di insegnamento attuare e di valutare gli effetti del trattamento. Successivamente alla validazione della *task analysis*, l’educatore può insegnare una serie di azioni tutte insieme oppure decidere di partire dal chiedere uno *step* alla volta.

⁷ R.G. Miltenberger, Behavior modification. Principles and procedure, Belmont, Wadsworth, 2001, p. 190.

2.2 Le tecniche di *prompting* e di *fading*

L'acquisizione di un'abilità è facilitata dall'uso di istruzioni, aiuti gestuali, esempi e modelli (*prompt*). Possono essere considerati *prompt* tutti gli “eventi stimolo” che aiutano il soggetto nell'emissione della risposta desiderata.

Il comportamento positivo può essere agevolato in molti modi: guidando fisicamente la risposta del soggetto, indicando l'elemento che dovrebbe essere scelto, mostrando l'esecuzione adeguata delle risposte o aggiungendo immagini o figure esplicative. Questi esempi di aiuto possono definirsi forme di *prompting* solo se possiedono due caratteristiche essenziali: se producono un effetto di facilitazione sulla risposta corretta e se possono essere ridotti progressivamente, cioè sparire gradualmente dalla situazione di stimolo che viene presentata al soggetto.

Esistono vari tipi di *prompt*⁸:

- *prompt verbali* ossia suggerimenti verbali facilitanti l'emissione del comportamento target, forniti sotto forma di istruzioni verbali vocali e non vocali. Tali *prompt* sono idonei ai ragazzi con una buona comprensione e che tendono a prestare attenzione a ciò che li viene detto;
- *prompt di modello*: in questo caso si dimostra il comportamento desiderato nel caso in cui ci sono ragazzi che abbiano sviluppato abilità imitative;
- *prompt fisici*: presuppongono un contatto fisico tramite il quale l'educatore guida il soggetto nell'effettuazione delle attività programmate,
- *prompt di posizione*: in questo caso si facilita il soggetto in compiti di identificazione e di discriminazione posizionando l'oggetto target più vicino al soggetto, guardando, indicando o toccando l'oggetto in modo tale da focalizzare la sua attenzione verso lo stimolo corretto.

⁸ Slide del corso di formazione A.B.A.

- *prompt percettivo*: si enfatizzano varie caratteristiche dell'oggetto target come la grandezza, il colore e la posizione.

L'utilizzo massiccio di stimoli aggiuntivi se da un lato facilita il processo di apprendimento dall'altro può creare una certa dipendenza dall'aiuto cioè dalla possibilità che il ragazzo subordini le prestazioni di una determinata azione solo alla presenza di *prompt*. I *prompt* sono indispensabili nella prima fase di apprendimento, ma poi vanno ridotti o eliminati per favorire un inserimento dell'abilità nel repertorio comportamentale dell'individuo.

Il *fading* è la tecnica attraverso la quale si riduce progressivamente la quantità di *prompting* e la loro intensità. Tale processo non ha dei tempi definibili, è essenziale sfumare gradualmente l'aiuto lavorando parallelamente sul rinforzo differenziato rispetto alla correttezza della performance. Il *fading* rappresenta delle caratteristiche differenti in relazione alla tipologia di *prompt* a cui si riferisce. La riduzione dell'aiuto verbale può consistere nel diminuire il numero di parole che compongono l'ordine e nell'abbassare il tono della voce con cui è pronunciato. L'aiuto gestuale invece, si attenua, diminuendo l'ampiezza del gesto o sostituendolo con un altro meno appariscente (ad esempio: invece di indicare con l'indice lo si può fare con lo sguardo).

Per utilizzare correttamente il *fading* è bene non lasciare tracce dell'aiuto (segnali di vario tipo senza il cui utilizzo il ragazzo non riesce a portare a termine l'attività) e privilegiare gli aiuti fisici più che quelli verbali, in quanto quest'ultimi sono più difficili da sfumare.

L'insegnamento di comportamenti complessi avviene attraverso le procedure di concatenamento o *chaining*. La predisposizione di un programma di *chaining* richiede un procedimento articolato in tre fasi:

- suddivisione delle abilità in componenti;
- costruzione della catena comportamentale;

- strutturazione di un programma di concatenamento delle componenti attraverso il rinforzo gradino per gradino.

Vi sono tre modi per insegnare una catena stimolo-risposta: presentazione del compito totale, concatenamento retrogrado e concatenamento anterogrado.

Nel concatenamento retrogrado, conosciuto come *chainging retrogrado*, si inizia ad insegnare l'abilità dall'ultimo elemento della catena per poi arrivare a quello iniziale. Nel concatenamento anterogrado, conosciuto come *chainging anterogrado*, si inizia ad insegnare l'abilità dal primo elemento della catena. Se il soggetto possiede nel suo repertorio comportamentale tutte o quasi le risposte necessarie al raggiungimento dell'obiettivo ma non ha ancora acquisito l'intera sequenza si utilizza il *chainging anterogrado*, se il soggetto non possiede alcuna unità utilizzata nella *task analysis* è consigliabile utilizzare il *chainging retrogrado* perché l'apprendimento sarà più gratificante e di conseguenza il ragazzo sarà più motivato e collaborativo. Diamo la possibilità al ragazzo di vedere l'attività finita ed evitiamo la frustrazione di un'attività troppo lunga e difficile.

2.3 Generalizzazione

La capacità di utilizzare gli apprendimenti acquisiti anche in contesti differenti dal contesto specifico è detta generalizzazione. Quindi poter generalizzare un'abilità appresa significa replicarla in diversi ambienti, con diverse persone, utilizzando materiale diverso e con diversi stimoli antecedenti. Generalmente i ragazzi con disabilità mostrano difficoltà nel generalizzare a causa di caratteristiche tipiche della loro sindrome: la ristrettezza d'interesse, l'iperselettività dello stimolo e la mancanza di motivazione nell'interagire con persone diverse e negli ambienti diversi.

Vi sono alcune strategie per promuovere la generalizzazione ossia insegnare da subito a generalizzare, modificare le sequenze, utilizzare materiali differenti, ambienti e contesti diversi.

2.4 L'importanza delle storie sociali

Le storie sociali sono brevi racconti che vengono scritte in modo semplice e conciso avvalendosi di fumetti o piccoli video. Possono essere usate per affrontare situazioni problematiche, chiarire una situazione mal interpretata o preparare il soggetto ad un evento particolare. È possibile utilizzare le storie sociali solo se i destinatari possiedono abilità di comprensione delle immagini, abilità di letto-scrittura e abilità di attenzione.

Per creare le storie sociali occorre individuare il “comportamento target” (ragazzino che non vuole collaborare con l'attività, ragazza che deve avere il menarca, ragazzo che non vuole andare a scuola). I protagonisti delle storie devono essere scelti in base alle preferenze del ragazzo e devono essere costruite con riferimenti di esperienze concrete, riscontrabili nella vita quotidiana in modo tale che il ragazzo si possa identificare con il protagonista. Le illustrazioni inserite devono essere semplici ed essenziali ed evitare elementi distrattori.

La finalità della storia è far comprendere le conseguenze sociali dei comportamenti scorretti legati alle abilità di autonomia personale, per dare indicazioni sui comportamenti socialmente più appropriati, per fornire una motivazione e per accrescere un'autostima. Si potrebbe ritagliare uno spazio dedicato alla lettura dei racconti riproposti fino a quando non sono stati appresi o si può pensare di creare una carta speciale da utilizzare quando sta per accadere un “comportamento target”⁹.

⁹ A. Ruggieri e L. Russo, Faccio io! Storie e attività per sviluppare le autonomie personali, Erickson, Trento, 2010, p.13.

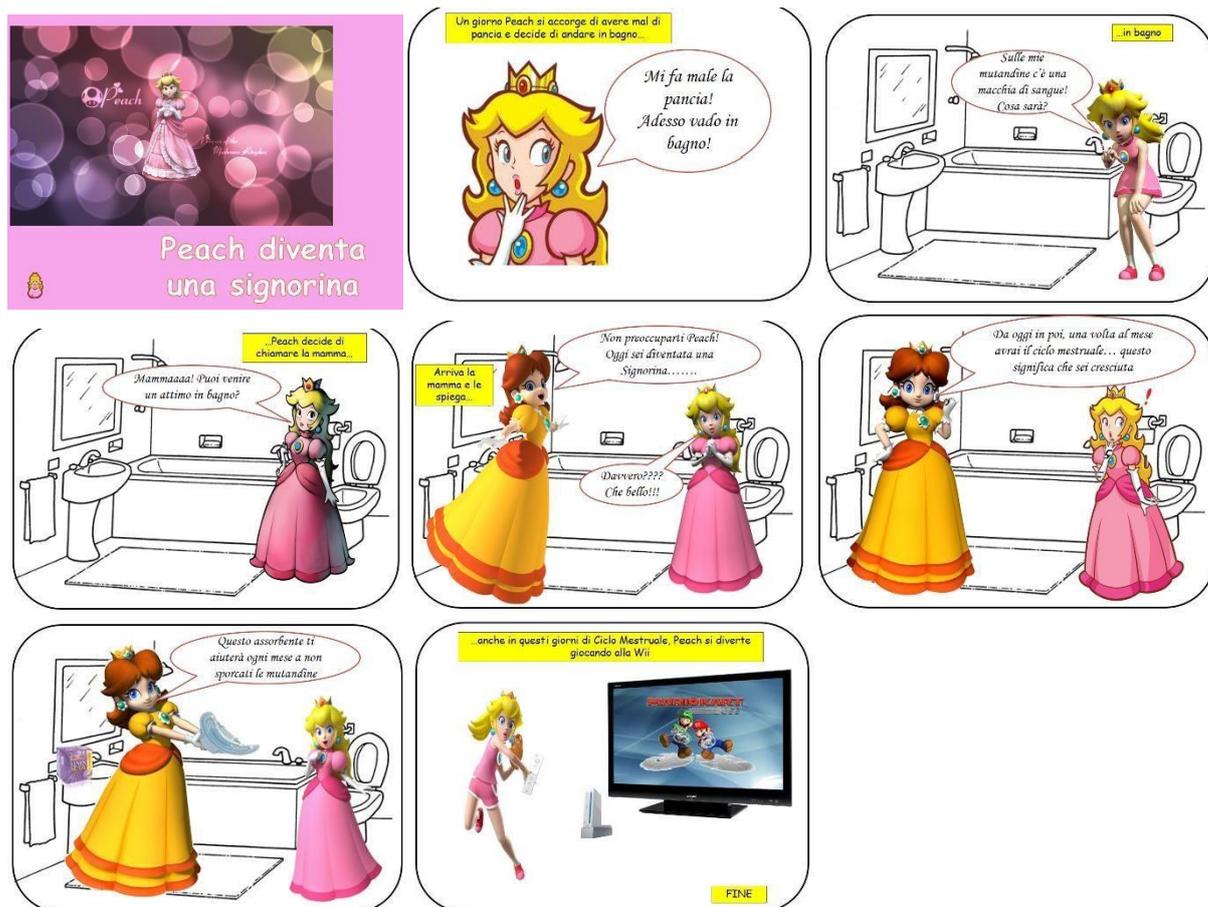


Figura 1: esempio di storia sociale realizzata per spiegare il ciclo mestruale ad una ragazza con spettro autistico presente in associazione.

2.5 Token economy

Nella pratica educativa viene usata la *token economy* per favorire l'emissione di un comportamento specifico e desiderabile. La *token economy* è un sistema di rinforzo a "gettoni": ogni volta che nel ragazzo si attiva un comportamento predefinito, vince un gettone. I gettoni possono essere materiali o virtuali. Quando tutta la fila di gettoni è completa, il ragazzo raggiunge l'obiettivo, che corrisponde ad un premio concordato in precedenza. Ad esempio un comportamento desiderabile può essere quello di applicarsi in abilità matematiche. Il premio

finale può essere il rinforzatore più motivante per il ragazzo (patatina, barretta kinder, musica o esperienza desiderata).

LAVORO PER:

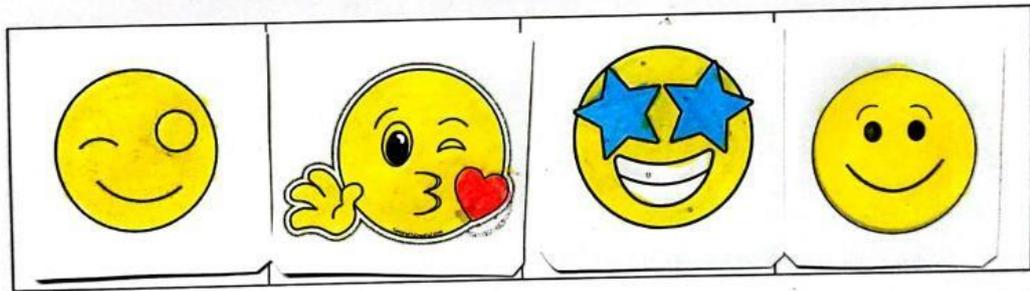


Figura 2: esempio di token economy con gettoni a smile.

È importante che l'azione richiesta al ragazzo sia circoscritta e non generica, così da essere chiara per il destinatario. Importantissima è la prossimità temporale tra l'emissione del comportamento e l'attribuzione del gettone, in modo tale che sia facile per il ragazzo cogliere il nesso causale tra i due eventi. È uno strumento versatile che può essere modificabile ed adattato a diverse età e a diverse patologie. Usare questo sistema premiante (senza abusarne) è efficace per aiutare il ragazzo a regolare il proprio comportamento e ad apprendere una modalità più funzionale per adattarsi ad una specifica situazione. L'educatore può avvantaggiare l'emissione del comportamento richiesto fornendo un piccolo complimento o evidenziando ciò che ha fatto di positivo (Sei stato un grande! Super! Fantastico! Bravissimo!). Ogni comportamento richiesto, deve essere ben calibrato sulla base delle abilità del ragazzo per evitare un'eccessiva frustrazione del ragazzo di fronte a numerosi insuccessi che possono deviare in comportamento problema.

Un altro aspetto da tenere presente, come già detto, è l'importanza di stimolare la generalizzazione della condotta appresa in tutti gli ambienti di vita e per tempi prolungati: vi è il rischio che il ragazzo assimili la condotta solo in un ambiente specifico (associazione) e solo per la durata del sistema premiante. In alcuni casi gli specialisti suggeriscono di introdurre questo strumento nel contesto domestico, spiegando ai genitori come utilizzarlo, al fine di incrementare condotte positive anche a casa.

CAPITOLO 3

IL PROGETTO DI EDUCAZIONE ALL'AUTONOMIA ALL'INTERNO DELL'ASSOCIAZIONE GOCCE NELL'OCEANO

3. L'associazione Gocce nell'Oceano Onlus

L'associazione Gocce nell'Oceano è stata fondata a Corato il 18 giugno 2009¹⁰. È composta da genitori di ragazzi con disabilità, esperti del settore e da professionisti che svolgono attività di volontariato a favore dell'associazione.

Lo scopo principale dell'associazione è quello di operare a favore di bambini e ragazzi portatori di disabilità e dei loro congiunti, nonché di aggiornare ed informare sui diritti dei disabili dall'integrazione scolastica a quella lavorativa e sociale.

Le attività organizzate si basano su alcuni principi dell'analisi del comportamento (A.B.A.), scienza che viene divulgata attraverso svariati convegni e giornate di studio rivolte in particolare alle scuole. In parallelo all'attività di formazione, Gocce nell'Oceano Onlus porta avanti progetti di inserimenti dei ragazzi con disabilità intellettiva nella società attraverso lo sport, per il tramite dell'associazione affiliata Gocce Special Team, sostenendo gli atleti sia negli

¹⁰ <http://www.gocce.eu>

allenamenti sia nella partecipazione a gare e manifestazioni organizzate dalla regione o da Special Olympics.

Dal 2013, nei mesi di giugno-luglio-agosto, l'associazione organizza campi estivi in cui accanto all'attività motoria se ne sperimentano altre che ruotano attorno al percorso verso l'autonomia. È ente del servizio civile, in tale ambito ha condotto due progetti: nel 2019 quello denominato "Un salto nel blu" dedicato in particolare ai bambini con autismo, nel 2020 quello denominato "Essenzial for Leaving" progetto dedicato nello specifico all'autonomia di adolescenti con disabilità intellettiva e relazionale. "Un salto nel blu" è anche il nome della sua sede operativa attuale che cito spesso nella mia trattazione è comprende una zona living per i percorsi di autonomia (foto 1) e uno spazio adibito a palestra per i giovani atleti (foto 2).



Foto 1: zona living.



Foto 2: palestra.

3.1 Conoscendo i ragazzi: Alessandro e Vittorio

Alessandro è un ragazzo di 19 anni che presenta un ritardo mentale grave, un grave deficit delle funzioni astrattive-logico-e-verbali, delle conoscenze comuni nel *problem-solving*, nel ragionamento aritmetico e presenta incapacità di lettura e scrittura. In merito all'area comunicazionale, essa comprende consegne dirette, contestuali semplici e presenta un mutismo selettivo, utilizza in modo spontaneo parole funzionali ad esprimere bisogni con persone conosciute; presenta un'immaturità psicomotoria generale e un deficit di orientamento spaziotemporale. Nell'area affettivo-relazionale si riscontra una dipendenza da figure di riferimento, immaturità emotive, un comportamento sociale infantile ed una inibizione nell'apportarsi con persone nuove¹¹.

Vittorio è un ragazzo di 17 anni con diagnosi di Sindrome di Down. Presenta un'immaturità psicomotoria, un'immaturità cognitiva, un ritardo nell'area motoria-prassica ed espressivo-verbale. Possiede un linguaggio spontaneo limitato a poche parole, semplici vocalizzazioni. Recepisce il linguaggio verbale ma ne codifica il messaggio solo se si utilizza un registro di

¹¹ Relazione psicologica redatta dal Dirigente Medico del servizio di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza ASL BA.

comunicazione semplice. Le capacità attentive sono carenti e frammentarie, riesce a mantenere tempi di attenzione più lunghi in attività per lui motivanti. Le capacità mnestiche sono carenti. Ha un discreto controllo psicomotorio. Presenta difficoltà di astrazione e generalizzazione. Nell'area affettivo-relazionale non ha comportamenti aggressivi e ha un legame affettivo, fiducioso e gioioso¹².

Considerate queste differenze, per ogni ragazzo, a partire dalle abilità già possedute vengono posti obiettivi individualizzati che possano portare ognuno a raggiungere la meta verso l'autonomia.

3.2 Struttura del percorso di autonomia

I ragazzi che partecipano al percorso di autonomia vengono in associazione due volte a settimana per quattro ore totali, dal mese di settembre a giugno.

Prima di iniziare questo percorso di autonomia, lo staff incontra i ragazzi e i loro genitori per compilare la scheda d'ingresso. Tale scheda è essenziale per conoscere la storia del ragazzo, le sue abitudini, le sue capacità, offrire ai genitori un'informazione precisa sul progetto e valutare le aspettative dei genitori e i loro bisogni. Successivamente viene stabilito un programma d'intervento chiaro e condiviso che permette di individuare per ogni ragazzo le mete-educative da raggiungere e tradurle in obiettivi concreti.

La programmazione educativa deve essere effettuata a breve, medio e lungo termine poiché risulta fondamentale per portare avanti un intervento coerente e flessibile, che guardi al futuro e riesca a favorire l'autorealizzazione.

¹² Ibidem.

Tutti coloro che si occupano dell'educazione della persona devono quindi analizzare attentamente la situazione iniziale, valutando i suoi punti di forza, le specifiche difficoltà e le abilità emergenti.

3.3 Lo staff

Il corso di educazione all'autonomia è curato da uno staff costituito da coordinatore, educatori e volontari. Il coordinatore è un professionista del settore (pedagogista o psicologo), svolge un lavoro di coordinamento e supervisione, aiuta gli operatori nella programmazione delle attività e nell'interpretazione dei successi e delle difficoltà attraverso incontri periodici. Gli educatori vengono scelti tra persone che hanno una formazione universitaria di tipo socio-psicopedagogico (Scienze della Formazione e dell'Educazione). L'educatore cura il progetto educativo e il rapporto diretto con le famiglie per tutto l'anno. Hai volontari, invece, viene offerto un corso di formazione iniziale e alcune linee guida, durante l'anno si organizzano incontri periodici di verifica.

Il gruppo degli operatori si occupa anche della documentazione delle attività svolte aggiornando la presa dati "di volta in volta" e redigendo la relazione annuale. Gli operatori e il coordinatore si incontrano periodicamente per la verifica e la modulazione delle attività in riferimento agli obiettivi fissati incrociandoli con le abilità dei singoli ragazzi. La presenza di queste figure consentono di creare una rete ottimale coadiuvando gli operatori nel ruolo educativo ed eliminando il rischio di dipendenza dall'operatore.

Il confronto continuo tra gli operatori rende più attenta l'osservazione dei cambiamenti e le analisi delle difficoltà. È importante coinvolgere i genitori per costruire un'alleanza famiglia-educatori, per condividere l'esperienza di educazione e per permettere ai genitori di trarre spunto e sostegno dalle reciproche esperienze. Accanto agli incontri strutturati c'è poi lo

scambio costante tra i genitori e l'educatore che segue il singolo ragazzo a volte al termine del pomeriggio o tramite una telefonata ogni volta che lo si reputi necessario. A tutte le famiglie, al termine dell'anno, viene consegnata una lettera nella quale si relaziona sulle conquiste ottenute e sui cambiamenti raggiunti dai rispettivi ragazzi.

3.4 Itinerario educativo: le aree da esplorare

Le aree educative su cui lavorare durante il percorso possiamo raggrupparle in sette aree:

- *comunicazione*: saper comunicare i propri dati, saper firmare, usare il telefono, saper dialogare per spronarli ad esprimere i propri bisogni e creare rapporti sociali;
- *orientamento*: avere punti di riferimento, imparare il percorso casa-associazione, associazione-negozi;
- *comportamento stradale*: attraversare gli incroci, rispettare la segnaletica stradale, saper utilizzare le strisce pedonali, saper bai-passare gli ostacoli (buche, interruzione di marciapiedi), capacità di problem-solving;
- *autonomia personale*: svestirsi e rivestirsi, andare in bagno;
- *autonomia alimentare*: preparare un caffè, preparare una merenda, fare la spesa;
- *uso del denaro*: riconoscimento, appaiamento, riconoscere ed etichettare banconote e monete, smistare euro e centesimi, contare le monete da 1,00 euro, gestire portafoglio con scomparti trasparenti, leggere prezzi, contare il denaro, contare di 10 in 10, contare monete dello stesso valore, cambiare somme di denaro da tagli superiori a tagli inferiori, comporre somme di denaro con monete e banconote di tagli diversi, fare ipotesi sul costo di articoli di uso comune, valutare se il denaro posseduto è sufficiente, saper controllare il resto;

- *uso dei servizi*: riconoscere e usare i negozi, sapersi orientare nel supermercato, andare al bar, andare in pizzeria, andare dal barbiere.

3.4.1 Comunicazione

È importante, *in primis*, anche per registrare la presenza durante il corso di autonomia: saper firmare.

Nel caso specifico, Vittorio riconosce le singole lettere del proprio nome e cognome ma non è capace di firmare autonomamente senza il *prompt visivo* della sua firma. In collaborazione con il supervisore abbiamo deciso di introdurre questo strumento facilitatore (foto 3) in cui Vittorio ricopia le singole lettere.

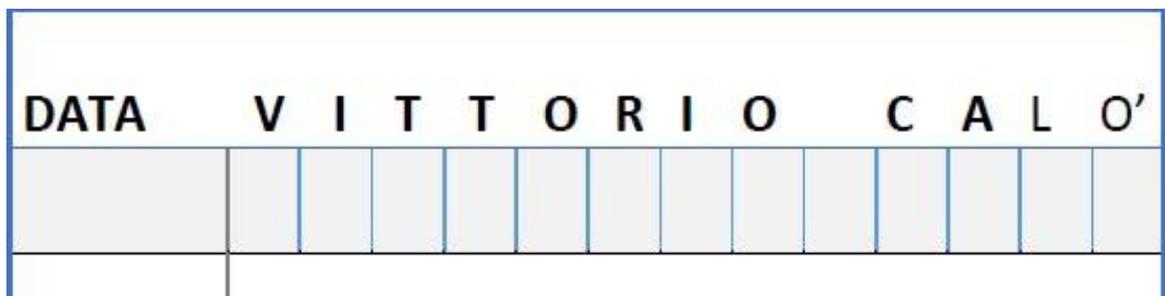


Foto 3.

Per lo step successivo si sta utilizzando un concatenamento retrogrado sfumando l'ultima lettera del proprio cognome (foto 4).



Foto 4.

Per Alessandro, invece, incapace di leggere e scrivere, l'obiettivo iniziale è l'appaiamento di lettere uguali (foto 5), l'obiettivo intermedio è quello di comporre con le lettere il suo nome (foto 6), l'obiettivo finale sarà comporre le prime tre lettere utilizzando il pregrafismo (foto 7).

La motivazione per cui si è scelto di ridurre il suo nome alle prime tre lettere è dovuta alla volontà di non rendere troppo frustrante il compito.



Foto 5: appaiamento di lettere uguali.



Foto 6: comporre l'iniziale del proprio nome senza prompt.



Foto 7: comporre l'iniziale del proprio nome con pregrafismo.

In previsione di uscite autonome fondamentale è il saper dare i propri dati in caso di smarrimento. Onde evitare che i ragazzi portino con sé documenti in originale che possano essere smarriti, si è pensato all'introduzione della tessera del club (foto 8).

TESSERA CLUB			
 NOME: COGNOME: VIA: CELL: <hr/>			

Foto 8: tessera club.

Le finalità di tale tessera sono: sancire l'appartenenza al club, rinforzare la conoscenza dei propri dati personali, responsabilizzare il ragazzo ad avere sempre con sé un documento d'identificazione. Per incentivare il ragazzo, a portare sempre il proprio documento, si può utilizzare una *token economy* applicando un timbrino sulla tessera e prevedendo una ricompensa al raggiungimento di tot numeri di timbrini.

Per l'uso del telefono, invece, abbiamo lavorato solo con Vittorio. Viene utilizzato per inviare un messaggio vocale WhatsApp alla madre e comunicare il suo arrivo in associazione.

Nella sfera del dialogo interpersonale abbiamo inizialmente introdotto il gioco degli stecchetti (foto 9) composto da domande che comunemente vengono poste in una conversazione qualsiasi. Ad esempio: domande di cortesia (come stai oggi?), informazioni personali (che lavoro fa mamma?), curiosità (cosa hai mangiato oggi?). Le domande sono state scritte su degli abbassalingua e possiamo iniziare il gioco semplicemente pescando lo stecchetto e leggendo la domanda a chi sta giocando con noi.



Foto 9: gioco degli stecchetti

Questo gioco stimola la capacità intraverbale, cioè il saper rispondere a delle domande senza che ci sia un elemento concreto presente, il saper conversare.

Abbiamo ritenuto utile inserire come materiale di supporto compensativo per Vittorio fogli plastificati con immagini e nomi, per Alessandro fogli plastificati con solo immagini (foto 10).



Foto 10: lista della spesa personalizzata.

3.4.2 Orientamento

L'educatore si reca a casa del ragazzo e percorre il tragitto insieme a lui verso l'associazione.

Inizialmente lo percorre osservando il grado di autonomia nell'orientamento. Negli incontri successivi abbiamo incentivato i ragazzi con dei *prompt fisici e verbali* nel scegliere il tragitto giusto. La presenza dell'educatore è sempre più sfumata fino a diventare una figura d'ombra. (foto 11).



Foto 11: Figura d'ombra durante il tragitto casa-associazione.

Vittorio ha raggiunto l'obiettivo finale: raggiungere autonomamente dalla propria abitazione l'associazione. Alessandro è in grado di riconoscere il tragitto da percorrere ma attualmente mantiene la figura d'ombra.

3.4.3 Comportamento stradale

È stata realizzata una presa dati sul comportamento stradale per poter monitorare i traguardi di entrambi i ragazzi (figura 12).

COMPORTAMENTO STRDALE

DA.....

A.....

- Mattina/Primo pomeriggio
- Secondo pomeriggio/sera

ORIENTAMENTO SPAZIALE

- Possiede e riconosce punti di riferimento
- Legge vie
- Chiede informazioni a passanti
- Con prompt (+4) fisici/verbali
- Con prompt (<4) fisici/verbali
- Senza prompt fisici/verbali

ATTRAVERSAMENTO PEDONALE

PROMPT UNPROMPT

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - Cerca strisce pedonali (dove presenti); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Cerca e riconosce semafori con attraversamento pedonale (dove presenti); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Attraversa se il semaforo è verde; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Resta fermo se il semaforo è rosso; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Si ferma prima di ogni attraversamento pedonale; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Guarda a destra e sinistra prima di attraversare; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Se vi sono macchine che impediscono la visuale, avanza di qualche passo prima di guardare dx/sx; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Sul grande attraversamento pedonale (strada doppio senso con | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

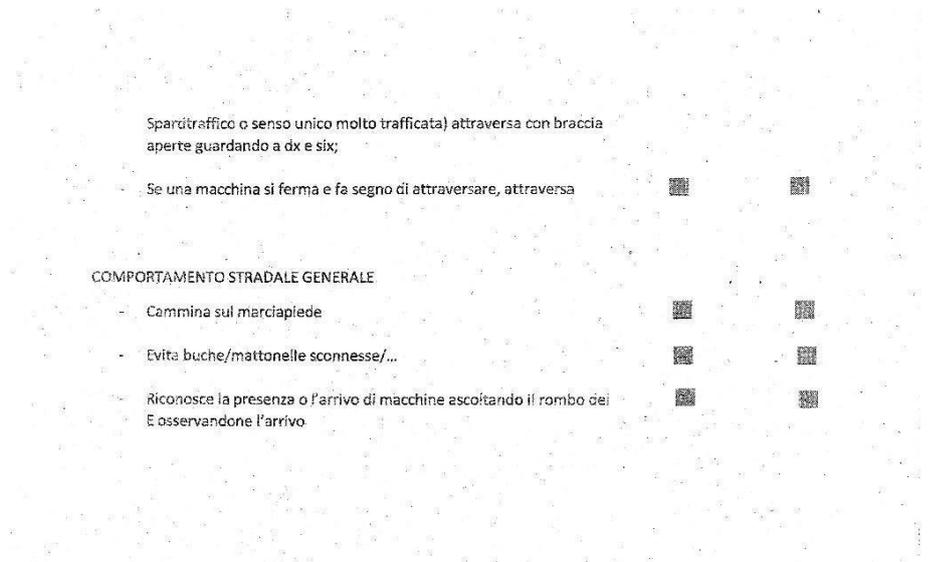


Figura 12: griglia d'osservazione del comportamento stradale

Abbiamo lavorato sul riconoscimento degli incroci stradali, rispetto dei semafori e attraversamento sulle strisce pedonali.

L'educatore, nel momento in cui bisogna attraversare la strada, chiede al ragazzo di avvicinarsi al semaforo e alle strisce. Se il ragazzo mostra di non conoscere l'uno o le altre, l'educatore deve insegnare l'importanza del rispetto di questi. È importante che il ragazzo impari a guardare con attenzione il semaforo e a capire la differenza tra i tre colori: se è verde, vuol dire che si può attraversare; se il colore è rosso, bisogna fermarsi e aspettare; quando la luce è arancione, è bene suggerire ai ragazzi di aspettare sempre il verde prima di attraversare. Di fronte alle strisce, l'operatore le indica al ragazzo dicendogli di attraversare la strada sempre passandoci sopra. Bisogna verificare le acquisizioni del ragazzo di volta in volta in modo da trasformare questa attività in un comportamento meccanico. Per rinforzare il comportamento corretto è consigliabile che l'operatore offre al ragazzo gratificazioni verbali quando esegue le attività correttamente.

Quando si è in procinto di attraversare occorre che l'operatore proceda all'insegnamento di quanto è necessario fare secondo questo ordine: guardare sempre a destra e sinistra, anche se la strada è a senso unico; aspettare nel caso sopraggiungono auto o motorini; attraversare con passo abbastanza veloce, ricordando che è importantissimo continuare a guardarsi intorno anche durante l'attraversamento¹³.

Nei primi tempi è necessaria la vicinanza dell'operatore per dare sicurezza al ragazzo successivamente, questa può essere sfumata. Occorre che il ragazzo attraversi con la consapevolezza che è lui a decidere quando passare e quando fermarsi, piuttosto che seguire l'operatore mentre attraversa. Per questo l'operatore può mettersi dietro al ragazzo o dalla parte opposta, così da trovarsi qualche passo dietro di lui. In questo modo potrà intervenire se è necessario, lasciando il ragazzo libero di decidere quando attraversare. Qualora il ragazzo fosse particolarmente timoroso o nel caso in cui la strada fosse molto trafficata, si può suggerirgli di segnare alle auto, con le braccia aperte, che sta attraversando (Foto 13).



Foto 13: attraversamento con braccia aperte.

¹³ A. Contardi, Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva, Fano, Carocci, 2018, p. 89-89.

Vittorio ha raggiunto una buona autonomia nella sfera del comportamento stradale, tuttavia ha manifestato delle esitazioni nel caso in cui ci fossero degli ostacoli sul marciapiede o delle interruzioni stradali per lavori di manutenzione. In questo caso è stato utile guidarlo nel *problem-solving* con strategie alternative.

3.4.4. Autonomia personale

Nella sfera dell'autonomia personale ci siamo avvalsi della *task analysis*. È stata essenziale per Alessandro scomporre il compito (di vestirsi e svestirsi) in sotto-attività più semplificate e per monitorare gli step acquisiti e quelli su cui lavorare ancora. (figura 14-15).

TASK ANALYSIS DATA SHEET

Student: _____ Skill: METTERSI IL GIUBBOTTO _____ Key: FP= Full Physically
 Sd: _____ _____ PP= Partial Physical
 G= Gestural
 I= Independent

DATE/INITIALS

STEPS															
1.															
2.	SI DIRIGE VERSO L'APPENDIABILI														
3.	PRENDE IL GIUBBOTTO CON LA GRUCCEA														
4.	SI DIRIGE VERSO IL TAVOLINO														
5.	APPOGGIA IL GIUBBOTTO SUL TAVOLINO														
6.	APRE IL GIUBBOTTO E TOGLIE SCIARPA E CAPPELLO														
7.	TOGLIE IL GIUBBOTTO DALLA GRUCCEA														
8.	INFILA IL GIUBBOTTO														
9.	INCASTRA LA CERNIERA														
10.	TIRA LA CERNIERA														
11.	PRENDE LA SCIARPA														
12.	INDOSSA LA SCIARPA														
13.	PRENDE IL CAPPELLO														
14.	INDOSSA IL CAPPELLO														
15.	SI DIRIGE VERSO L'APPENDIMENTI														
16.	PRENDE IL BORSELLO														
17.	INFILA LA TESTA														
18.															
19.															
20.															
21.															
22.															
23.															

Figura 14: mettersi il giubbotto

TASK ANALYSIS DATA SHEET

Student: _____
 Skill: TOGLIERSI IL GIUBBOTTO
 Sd: _____

Key: FP= Full Physically
 PP= Partial Physical
 G= Gestural
 I= Independent

STEPS	DATE/INITIALS				
1. SI DIRIGE VERSO L'APPENDIABITI					
2. TOGLIE IL BORSELLO					
3. APPENDE IL BORSELLO ALL'APPENDIABITI					
4. SI DIRIGE VERSO IL TAVOLINO DELL'INGRESSO					
5. SI TOGLIE IL CAPPELLO E LA SCIARDA					
6. POGGIA SUL TAVOLINO CAPPELLO E SCIARPA					
7. SI SBOTTONA IL GIUBBOTTO E LO TOGLIE					
8. POGGIA IL GIUBBOTTO APERTO SUL TAVOLINO					
9. INFILA SCIARPE E CAPPELLO NELLE MANICHE					
10. SI DIRIGE VERSO L'APPENDIABITI					
11. PRENDE LA GRUCCEA GRANDE					
12. APPOGGIA LA GRUCCEA SUL TAVOLINO					
13. INFILA LA GRUCCEA NEL BRACCIO DEL GIUBBOTTO					
14. POSIZIONA LA GRUCCEA IN ALTO AL CENTRO DEL GIUBBOTTO					
15. TIENE LA GRUCCEA					
16. CON L'ALTRA MANO CHIUDE IL GIUBBOTTO DA ENTRAMBI I LATI					
17. PRENDE LA GRUCCEA DALL'ALTO STRINGENDO LE MANI					
18. SI DIRIGE VERSO L'APPENDIABITI					
19. APPENDE IL GIUBBOTTO					
20.					
21.					
22.					
23.					

Figura 15: togliersi il giubbotto.

Tra le autonomie personali su cui abbiamo ritenuto opportuno lavorare è l'utilizzo delle chiavi per aprire e chiudere l'associazione (foto 16). Tra gli strumenti facilitanti per quest'area abbiamo consigliato l'uso del borsello perché dà la possibilità al ragazzo di avere entrambi le mani libere e facilitare alcune operazioni.



Foto 16: aprire e/o chiudere l'associazione

3.4.5 Autonomia alimentare

Sulla base degli strumenti che abbiamo in dotazione in associazione abbiamo deciso di lavorare con entrambi i ragazzi sull'autonomia della preparazione del caffè con “macchina a braccio”. Data la complessità dell'attività, anche in questo caso, è stata utilizzata la *task analysis*. (figura 18).

TASK ANALYSIS DATA SHEET

Student: _____ Skill: PREPARAZIONE CAFFÈ _____ Key: FP= Full Physically
 Date: _____ _____ PP= Partial Physical
 _____ _____ G= Gestural
 _____ _____ I= Independent

STEPS	DATE/INITIALS				
1.					
SI DIRIGE VERSO LA DISPENSA					
2.					
APRE L'AVVIA					
3.					
PRENDE IL N. DI TAZZINE USATO					
4.					
CHIUDE L'AVVIA					
5.					
SI DIRIGE VERSO LA DISPENSA					
6.					
PRENDE IL CAFFÈ IN POLVERE					
7.					
VA SUL PIANO DI LAVORO					
8.					
APRE IL BARATTOLO DEL CAFFÈ					
9.					
SI DIRIGE VERSO LA MACCHINA DEL CAFFÈ					
10.					
ACCENDE LA MACCHINA DEL CAFFÈ					
11.					
RIMUOVE IL BRACCIO DELLA MACCHINA					
12.					
Poggia il braccio sul piano di lavoro					
13.					
SI DIRIGE VERSO LA COLONNA FORNO					
14.					
PRENDE UN TOVAGLIOLO					
15.					
Poggia il tovagliolo sul banco, mette sopra il braccio					
16.					
RIEMPIE IL BRACCIO CON IL DOSATORE					
17.					
SCHIACCIA CON IL PRESSINO IL CAFFÈ					
18.					
PRENDE IL BRACCIO E SI DIRIGE ALLA MACCHINA					
19.					
INCASTRA IL BRACCIO CON 2 UNGHERINI					
20.					
STRINGE IL BRACCIO					
21.					
POSIZIONA LE 2 TAZZE					
22.					
GIRA LA MANOPOLA					
23.					

Figura 18: task analysis preparazione caffè

Per i ragazzi, avendo loro scelto una scuola alberghiera, abbiamo deciso di lavorare su attività più specifiche come il prepararsi una merenda o una torta. Strettamente correlato alla cucina è la capacità di effettuare la spesa. Nel caso di Vittorio, per ovviare alla sua timidezza, abbiamo trovato opportuno l'utilizzo di una lista della spesa plastificata da portare nel marsupio e sulla quale applicare, con il velcro, nomi di generi alimentari e non, da acquistare. Anche Alessandro usa come ausilio alla spesa una lista plastificata, però attaccata al collo e con le immagini.

Vittorio presenta maggior abilità rispetto ad Alessandro nell'orientarsi all'interno delle corsie del supermercato.

Per incrementare anche una certa autonomia domestica, abbiamo insegnato ai ragazzi, per concludere, i lavori di cucina: conservare in maniera adeguata gli strumenti utilizzati, lavare i

piatti e lasciare il tavolo di lavoro pulito. Uno strumento facilitatore, per questioni di sicurezza in cucina, è l'uso del piano ad induzione e l'utilizzo di piatti e bicchieri in plastica dura.

3.4.6 Uso del denaro

La conoscenza dell'uso del denaro passa prima attraverso la familiarità e il valore d'uso, poi attraverso la competenza. Bisogna, quindi, insegnare ai ragazzi a maneggiare il denaro prima di saperlo riconoscere ed imparare a conteggiare i tagli. Elemento importante per effettuare il passaggio da "bambino grande" ad "adulto semplice" è fornire una paga settimanale al ragazzo che dovrà gestirla e potrà così percepirsi grande agli occhi degli altri. Bisogna comprendere da quale livello di consapevolezza relativo al denaro partiamo. Sarà necessario comprendere quale sia il livello di partenza del ragazzo per stabilire degli obiettivi graduali da poter raggiungere insieme. Questa attività ha una stretta relazione con le abilità matematiche, considerate un tema particolarmente ostico per i ragazzi con disabilità. Pertanto è importante, *in primis*, potenziare questo campo matematico.

Possiamo suddividere le varie fasi dell'apprendimento del denaro in vari step. Ogni esercitazione va sempre effettuata con denaro vero in modo tale che i ragazzi si sentono particolarmente coinvolti e per rendere un'attività più verosimile rispetto a quella fatta con fotocopie.

Fase 1: *ripasso abilità matematiche*. Il ragazzo deve riconoscere ed etichettare i numeri che gli vengono presentati visivamente (foto 19).



Foto 19

Fase 2: *riconoscimento*. Il ragazzo deve essere in grado di distinguere le banconote rispetto a fogli, carte, tovaglioli e le monete rispetto a bottoni, gettoni, altri gettoni piccoli e rotondi (foto 20).



Foto 20

Fase 3: *riconoscere (LR) ed etichettare (TACT) i soldi*. All'interno di un lavoro strutturato sarà possibile insegnare ed osservare con prese dati apposite il livello degli apprendimenti e

delle acquisizioni di ciascun ragazzo. Inoltre si insegna a riconoscere i biglietti, mettendo insieme le banconote uguali tra loro, si fanno notare al ragazzo il colore e le dimensioni dei diversi tagli. Lo stesso procedimento si segue per le monete, anche in questo caso gli elementi distintivi sono rappresentati dal colore e dalle dimensioni, successivamente si passa a leggere il numero scritto sopra (Foto 21).



Foto 21

Fase 4: *smistare euro e centesimi*. Chiedere al ragazzo di mettere da una parte gli euro e dall'altra i centesimi (preferibilmente a sinistra gli euro e a destra i centesimi così come vengono riportati nella scrittura e lettura dei prezzi 10,50 euro). Un aiuto potrebbe essere quello di mettere dei cartelli in alto che suggeriscono la divisione (Foto 22). Bisogna inoltre insistere sul fatto che le monete bicolore sono “euro” e le altre “centesimi”.



Foto 22

Fase 5: *conteggio*. Prima di iniziare il conteggio con tagli diversi è utile abituare i ragazzi al conteggio con banconote e monete di uguale taglio. Ad esempio per Vittorio si sta lavorando partendo dal conteggio di monete da 1 euro avvalendosi dell'aiuto della linea del 20 di Bartolato. Tale linea permette a Vittorio di associare ogni moneta “alzando” i rispettivi selettori (foto 23).



Foto 23: linea del 20 di Bartolato

Fase 6: *lettura dei prezzi*. Il ragazzo viene esposto alla lettura dei prezzi partendo dai prezzi interi (5,00 euro) per poi passare alla lettura dei prezzi con la virgola (5,50 euro) (foto 24).



Foto 24: lettura prezzo

Tra i giochi matematici di rinforzo per la lettura dei numeri abbiamo considerato un dado (foto 25). Sulle facce del dado sono riportati diversi tagli di banconote e monete. Invece sul tavolo sono disposte varie immagini di beni e oggetti merceologici. Inizialmente il ragazzo lancia il dado, in base alla banconota/moneta riportata su quella faccia di dado deve indicarci cosa potrebbe acquistare con quel valore. Dietro ogni immagine presente sul tavolo è indicato il rispettivo valore in modo tale che il ragazzo possa verificare la correttezza della sua risposta.



Foto 25: gioco del dado

Fase 7: *fornire la cifra richiesta*. Per questa fase può essere utilizzato come strumento facilitatore il portafoglio con scomparti trasparenti. L’AIPD (Associazione Italiana per persone Down) produce e vende da anni uno speciale portafoglio (foto 26). Quest’ultimo è di nailon a cui sono state applicate cinque tasche di plastica trasparenti chiuse con una zip. Si sistemeranno i tagli nelle tasche dividendo i centesimi, gli euro e le banconote. Qualsiasi siano i tagli inseriti è importante mantenere una disposizione ordinata dal più grande al più piccolo. Questo portafoglio permette di superare la poca dimestichezza che i ragazzi hanno con il denaro, l’ansia di dover rispondere correttamente alla richiesta del pagamento formulata da una persona estranea e l’eventualità che il negoziante possa aiutare il ragazzo indicando il taglio da prendere tra quelli visibili¹⁴.

¹⁴ A. Contardi, *Verso l’autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Carocci Faber, Roma, 2018, p. 84.



Foto 26

L'esercitazione sul denaro corrispondente può avvenire tramite il gioco delle situazioni, il ragazzo può ricoprire il ruolo dell'acquirente che va a comprare un quaderno, una pizza ecc... È opportuno iniziare con richiesta di numeri interi per poi arrivare a cifre con la virgola. A questo punto il ragazzo deve prendere il suo portafoglio e tirare fuori la somma da pagare. Tale gioco quando si traduce in situazione concreta comporta diverse difficoltà per Vittorio: ad esempio quando si reca in cassa per pagare al supermercato tende a bloccarsi se avverte un'attenzione da parte di persone estranee o perché viene distratto dai rumori di fondo. Occorre che l'educatore nella specifica circostanza gli fornisca un *prompt gestuale*.

Fase 8: *il resto*. Il primo passo è aiutare il ragazzo nella fase di resto a comprendere il concetto di resto. "Resto" significa avere dei soldi indietro, perché gli sono stati dati più di quelli necessari. L'operazione matematica collegata a questo tipo di abilità è la sottrazione ed

è su questa operazione che bisogna sollecitare l'attenzione dei ragazzi adoperando l'operazione di sottrazione: "i soldi che avevo – (meno) il costo dell'oggetto = (uguale) resto".

Con Vittorio riscontriamo il problema che dimentica sia il resto che la busta degli acquisti.

3.4.7 L'uso dei servizi

In merito all'uso dei servizi, il ragazzo doveva acquisire l'abilità di individuare gli esercizi commerciali utili per l'acquisto dei vari prodotti; conoscere e utilizzare gli uffici postali, i bar, il cinema, il barbiere e i luoghi di divertimento. Con Vittorio e Alessandro abbiamo realizzato un quaderno di supporto dove rappresentare attraverso le foto la conoscenza dei vari esercizi commerciali.

Questo metodo è utile con ragazzi che hanno difficoltà a riconoscere e classificare i negozi perché permette di sostituire tale abilità con una lettura funzionale delle insegne. Per poter realizzare il quaderno dei negozi è necessario avere una macchina fotografica. Ai ragazzi viene proposto di uscire per fotografare i negozi e le insegne, tornati in sede occorre montare il materiale, ordinarlo e disporlo sul quaderno.

Il quaderno è strutturato in questo: nella pagina a sinistra compare la pagina del negozio, nella pagina a destra compare la vetrina con i prodotti esposti e nella parte inferiore i nomi dei prodotti che il negozio vende.

Tra l'uso dei servizi che i ragazzi hanno acquisito vi è: raggiungimento del bar, fruizione del cinema e appuntamento dal barbiere. Tali attività racchiudono più di una competenza già descritta: nell'uso del bar i ragazzi sono in grado di ordinare ciò che desiderano, di consumarlo e di recarsi in cassa per pagarlo; per il cinema i ragazzi sono in grado di acquistare il biglietto presso il botteghino e di utilizzare altri servizi presenti al suo interno (acquisto di pop-corn,

bevande, bagno); per il barbiere i ragazzi sono in grado di recarsi da lui, attendere il proprio turno, avere un comportamento adeguato mentre il barbiere effettua il taglio, pagare al termine.

(foto 27).



Foto 27

Tra l'uso dei servizi che i ragazzi dovrebbero acquisire vi è l'uso dei trasporti. Abbiamo proposto questa esperienza con un'uscita in un paese limitrofo (8 Km). Si è riscontrata maggior difficoltà d'orientamento essendo per i ragazzi un posto totalmente nuovo. Non vi è stata possibilità di replicare tale esperienza per questioni legate al covid ma l'obiettivo è quello di poterci lavorare in seguito.

CONCLUSIONE

L'educazione all'autonomia rappresenta un prerequisito essenziale per l'inserimento sociale e lavorativo oltre che per una vita indipendente. L'educazione all'autonomia è il progresso, ma i pregiudizi esistenti in ambito familiare e nella società sono solo alcuni dei confini da varcare per consentire ai ragazzi speciali di approcciarsi ad uno stile di vita quanto più autonomo.

Ahimè, ancora oggi, in molte famiglie non vi è accettazione della disabilità del proprio figlio: molte di loro tendono a chiudersi, ad isolarsi, non esponendosi a figure professionali. Una figura esperta è in grado, innanzitutto, di aiutare la famiglia e lo stesso ragazzo nell'accettazione della diagnosi. Non solo, partendo dalla motivazione e dai punti di forza del ragazzo, lo supporta nella crescita consigliandolo e indirizzandolo con strategie specifiche affinché possa incrementare le proprie abilità e ridurre possibili comportamenti-problema o stereotipi.

Il rifiuto dell'accettazione del diverso spesso deriva dal timore del giudizio altrui. Interpreterei questo concetto come società di massa ed è un paradosso pensare a come la società attuale che tanto si considera emancipata sia allo stesso tempo "governata" da questa chiusura mentale.

Lo stesso termine "diverso" viene interpretato come preclusione anziché essere visto come arricchimento della società e momento di crescita. Bisogna liberarsi dai pregiudizi, rispettarli, non distruggere i tratti specifici di ogni singola persona.

L'esperienza vissuta in prima persona, grazie all'associazione "Gocce nell'Oceano", è la dimostrazione concreta di come una presa della consapevolezza della diagnosi e l'abbracciare il diverso, come hanno fatto i genitori di Alessandro e di Vittorio affidandosi allo staff

competente dell'associazione, permette al professionista di aiutare il ragazzo a vedere nuovi orizzonti.

Il tutto ha reso possibile il raggiungimento di traguardi importanti e altri ancora se ne potranno osservare nel tempo. Dall'osservazione delle griglie di rilevazione dati, appositamente predisposte, si è potuto evincere che entrambi i ragazzi hanno avuto, durante quest'anno trascorso insieme, dei progressi nelle autonomie aumentando, così, la propria autostima e la propria motivazione.

Attualmente Alessandro e Vittorio stanno continuando il progetto di autonomia con la speranza di poter incrementare, in seguito, le proprie ore settimanali grazie al bando regionale Pro.V.I (Progetto di Vita Indipendente) a cui entrambe le famiglie hanno aderito.

Da non trascurare, infatti, sono gli eventuali impedimenti di natura economica a cui la famiglia può andare incontro. Per ovviare ad una simile problematica, nella regione Puglia (regione in cui vivo) è stato presentato il progetto intitolato "Pro.V.I." (Progetto di Vita Indipendente). Il progetto, indirizzato a persone con disabilità, ha come obiettivo la possibilità di far vivere al ragazzo una vita autonoma, autodeterminandosi, prendendo decisioni sulla propria vita, svolgendo attività di scelte personali che vadano verso un'indipendenza dal nucleo familiare di origine. La persona con disabilità supera la posizione di "oggetto di cura" per diventare "oggetto attivo, responsabile". Si tratta di una modalità innovativa nel sistema dei servizi socio-assistenziali, in quanto la persona con disabilità sceglie e assume personalmente il proprio assistente. I beneficiari del progetto hanno l'opportunità di decidere, in prima persona o di essere sostenuti nella presa di decisioni, riguardo all'agire quotidiano che va dalla cura della persona alla mobilità anche fuori casa fino ad arrivare a tutte quelle azioni volte a garantire l'autonomia e l'interazione sociale. Questo perché possono scegliere tra i servizi necessari per migliorare la propria autonomia, finalizzata ai specifici percorsi di studio, di formazione e di

inserimento socio-lavorativo, e possono assumere personalmente l'assistente personale nonché acquisire le tecnologie domotiche per l'allestimento dell'ambiente domestico e lavorativo¹⁵.

Dunque, la realizzazione dei molteplici progetti finalizzati al raggiungimento dell'indipendenza del ragazzo sono permessi da una moltitudine di fattori, come descritto.

Anche l'ambiente svolge un ruolo importante. Il territorio in cui vive il diverso dev'essere adeguatamente organizzato "a sua misura". È fondamentale una realtà più inclusiva che esclude la marginalità. È il contesto ad adattarsi alle esigenze individuali di colui che presenta difficoltà. A parere mio, per poter superare il divario di un trio che ritengo debba piuttosto essere collaborativo: figura professionale-società-famiglia, occorre poter garantire a tutti conoscenze che siano, allo stesso tempo, continuamente aggiornabili ed inclusive.

L'ignoranza può essere superata solo con la divulgazione, la preparazione e il sapere. La mancanza di una adeguata *expertise* suscita spesso disorientamento nella persona e/o società. Di qui l'importanza di una figura professionale come quella del pedagogo-educatore (nella molteplicità del proprio profilo) idonea a supportare il ragazzo e la rispettiva famiglia, a orientare loro, permettendogli di integrarsi con l'ambiente circostante.

Per poter raggiungere questi obiettivi la figura professionale, la famiglia e la società devono sapersi interrogare sulle conoscenze, competenze, risorse, abilità e predisposizioni. Essere all'altezza di guidare il ragazzo con disabilità durante tutto questo processo significa dover riconoscere anche i limiti; per accettare questo è fondamentale creare una rete di comunicazione con gli altri. In questo modo il ragazzo speciale può affermarsi e valorizzarsi all'interno della società.

Diventa importante, alla luce della complessità della nostra figura professionale, assicurare una adeguata formazione - iniziale e continua - perché il nostro ruolo possa essere all'altezza

¹⁵ <http://www.regione.puglia.it>

della delicatezza del compito che siamo chiamati a svolgere, all'interno di una società che impone la capacità di sapersi muovere in contesti allargati in prospettiva globale e sempre più caotici e frenetici.

Grazie a questa sinergia figura professionale-famiglia-società è possibile creare il pilastro più importante, la fiducia e il rispetto reciproco, abbattendo, così, tutte le possibili barriere e gli stereotipi presenti ancor' oggi.

Sostengo un approccio che vede nella diversità una persona “unica e irripetibile”; imparando a vivere la diversità come una dimensione esistenziale al fine di garantire pari opportunità. Solo così possiamo realmente contribuire e permettere ai ragazzi con disabilità di *spiccare il volo!*

L'auspicio è che ogni famiglia inizi a “lavorare” sulle abilità del proprio figlio sin da subito e in qualsiasi contesto, permettendogli di “saper fare” e “saper essere” una persona indipendente grande.

BIBLIOGRAFIA

- Contardi, Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva, Carocci Faber, Roma, 2018.
- A. Contardi, 10 cose che ogni persona con Sindrome di Down vorrebbe che tu sapessi, Erickson, Trento, 2019.
- American Psychiatric Association, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Masson, Milano, 2000.
- ICIDH. International classification of Impairments, disabilities and Handicaps, World Health organization, Geneva.
- Organizzazione mondiale della sanità, ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute, Erickson, Trento, 2002.
- R.G. Miltenberger, Behavior modification. Principles and procedure, Belmont, Wadsworth, 2001.

SITOGRAFIA

- <http://www.gocce.eu>
- <http://www.regione.puglia.it>

RINGRAZIAMENTI

Avete mai provato quella sensazione di paralisi di fronte a un foglio bianco? Massimo Recalcati, uno psicoanalista italiano, spiega come quel vuoto, quel foglio bianco che in quel momento sembra essere enorme, in realtà non è vuoto, mai. Al contrario, esso è pieno di tutta quella storia, di tutte le immagini, di tutto quello che è stato già detto e scoperto. Spettri su un foglio immensamente bianco che fanno paura, paralizzano appunto e ti fanno credere di non poter dire niente che non sia già stato detto. Niente di interessante rispetto a quanto è stato detto da chi di libri ne ha scritti tanti e di cose ne sa molte di più di te. Questa è la sensazione che ho provato di fronte alla mia prima pagina di tesi. Un foglio bianco di quaderno che sembrava così grande da non riuscire a credere di poterlo scrivere tutto fino in fondo fino a girare la pagina e continuare. Emilio Vedova, insegnante di pittura presso l'Accademia delle Belle Arti di Venezia, per rompere quella sensazione di paralisi che provano i suoi studenti di fronte ad una tela bianca prende un grande pennello, lo immerge in un secchio di colore e imprime un violento colpo sulla tela. Il mio violento colpo sulla tela siete voi, tutti coloro che sto per ringraziare. Ognuno di voi ha impresso il suo colpo di spazzola nella mia vita permettendomi di non aver paura di un foglio bianco per quanto immenso esso possa sembrare.

Ringrazio *i miei genitori, mia sorella e mio fratello*: voi siete il pennello che più di tutti mi ha segnata, avete disegnato i miei valori, la mia personalità. Mi avete insegnato che non è di un foglio bianco che bisogna avere paura, che nella vita bisogna essere coraggiosi perché la vita è fatta di esperienze, è fatta di sacrifici ma anche di gioie, è fatta per tirarsi su ogni volta che qualcosa ti butta giù. Grazie perché mi siete stati vicino anche in questo percorso.

Ringrazio l'associazione "*Gocce nell'Oceano*" e il suo fantastico *Team*. Mi avete permesso di effettuare questa bellissima esperienza tale da poter essere il frutto di questo elaborato. In particolare ringrazio i genitori di Alessandro (Mariella e Vittorio) e i genitori di Vittorio (Enza e Nunzio) perché si sono fidati di me affidandomi il proprio figlio.

Un ringraziamento speciale va ad *Alessandro e Vittorio*. Loro sono stati il pennello più variopinto. I vostri traguardi raggiunti, le vostre emozioni sono stati e sono la mia motivazione. Mi avete insegnato a perseverare nel raggiungimento di un obiettivo e a non arrendermi alle prime difficoltà, proprio come fate quotidianamente.

Ringrazio la mia collega-amica *Roberta* per avermi proposto tale avventura, per tutte le ore trascorre insieme con i ragazzi, per i nostri momenti di confronto nel valutare gli obiettivi raggiunti e nel stabilirne nuovi. Ti ringrazio per questo spazio di crescita professionale, per i tuoi consigli ma soprattutto per tutti i momenti condivisi. Grazie di cuore.

Ringrazio *Elide e la piccola Dafne* che ancor prima della tua nascita hai dovuto "assorbire" i miei discorsi su tale percorso universitario. Ci siamo incrociate per caso ma siete state quello spiraglio di luce finale. Grazie per la disponibilità e per avermi tranquillizzata in quel piccolo momento d'ansia.

Permettetemi, in questo percorso conclusivo, di ringraziare *me stessa* per aver superato tante sfide. Se oggi sono qui orgogliosa ad incoronare questo mio traguardo è grazie al mio coraggio, alla mia forza, al mio lavoro e alla mia buona volontà guidata da te *Signore*.

Infine, ma non per questo meno importanti, ringrazio tutte le persone che hanno fatto parte della mia vita e che mi hanno lasciato qualcosa di importante che porterò nel cuore. Mi riferisco a tutti coloro che mi hanno dato insegnamenti significativi: *i miei nonni, i miei zii, i miei padrini, i miei cugini, i colleghi e gli amici.*

Grazie a tutti coloro che mi hanno permesso di dipingere la mia splendida tela.

Con affetto Eladia!

