

**SERVIZIO SANITARIO REGIONALE
EMILIA-ROMAGNA**
Azienda Unità Sanitaria Locale di Reggio Emilia
IRCCS Istituto in tecnologie avanzate e modelli assistenziali in oncologia



II CENTRO AUTISMO di REGGIO E. e il PRI-A dell'Emilia Romagna

Strategie di intervento per gli ASD

Reggio Emilia, 22 Maggio 2018

Virginia Giuberti

Programma Aziendale Autismo – DSM/DP – AUSL Reggio Emilia

**METODOLOGIE DI INTERVENTO
E
MODELLI DI PRESA IN CARICO**

APPROCCI COMPORTAMENTALI: ABA

L'analisi del comportamento (Behavior Analysis) è lo studio del comportamento, dei suoi cambiamenti e dei fattori che li determinano.

L'analisi del comportamento applicata (**Applied Behavior Analysis**) è un'area di ricerca finalizzata ad applicare i dati che derivano dall'analisi del comportamento per comprendere le relazioni che intercorrono fra determinati comportamenti e le condizioni esterne:

- ✓ gli **antecedenti** (ciò che precede il comportamento in esame);
- ✓ il **comportamento** (che deve essere osservabile e misurabile);
- ✓ le **conseguenze** (ciò che deriva dal comportamento in esame);
- ✓ il **contesto** (luogo, persone, materiali, attività momento).

Il programma viene realizzato su dati emersi dall'analisi, utilizzando tecniche come **prompting, fading, modeling, shaping** e **rinforzo**.

APPROCCI COMPORTAMENTALI CLASSICI

Fin dagli anni '60 sono stati utilizzati per l'Autismo approcci basati sull'**ABA** per migliorare socializzazione, comunicazione e comportamento adattivo.

In particolare, **Lovaas**, ha elaborato un protocollo di trattamento altamente strutturato: il **Discrete Trial Training** (1981).

Si tratta di un intervento che prevede una serie di sedute per un totale di **40 ore settimanali**. Ciascuna seduta prevede **eventi di apprendimento o trial** strutturati con **rapporto 1:1** in un **ambiente molto organizzato** (contesto naturale distrattore).

*The University of California at Los Angeles (UCLA) Young Autism Project
(NRC, 2001)*

INTERVENTI NEO-COMPORTAMENTALI

Un programma eccessivamente strutturato comporta problemi di generalizzazione e il bambino con autismo può apprendere molto di più di quanto ritenuto in **ambienti naturali**, in maniera incidentale.

L'intervento neo-comportamentale è più centrato sul bambino, sullo sviluppo della sua iniziativa comunicativa e sulla facilitazione del suo sviluppo sociale (Prizantet al., 1998) poiché utilizza il paradigma ABA implementandolo negli ambienti di vita e coinvolgendo le figure significative.

*Walden Early Childhood Program (Emery University - School of Medicine)
(Incidental Learning in classi integrate)*

*Learning Experiences, an Alternative Program for Preschoolers - LEAP
(University of Colorado - School of Education) (Insegnamento ai pari delle
modalità per educare i compagni con Autismo) (NRC, 2001).*

APPROCCI EVOLUTIVI

Centrale l'importanza della **dimensione emozionale e relazionale**.

L'intervento si caratterizza come un **intervento centrato sul bambino per favorire la sua iniziativa e partecipazione**.

L'ambiente non è concepito solo come uno spazio fisico ma assume una valenza terapeutica, in quanto luogo di interazione.

Il contesto naturale rappresenta la premessa per attivare l'espressività, l'iniziativa e la partecipazione del bambino.

Denver Model at the University of Colorado (Rogers et al., 2000)

Heath Sciences Center Developmental Intervention Model at The George Washington University (Greenspan et al., 1999)

Thérapie d'Echange et de Développement (TED) de l'Université François Rabelais de Tours (Lelord et al., 1978; Barthélèmy et al., 1995)

**L'EARLY START DENVER MODEL:
estensione dell'originario Denver Model
intervento precoce intensivo e globale dai 12 ai 48 mm**

Approcci su cui si basa l'ESDM:

- **Denver Model** (Rogers, Herbison, Lewis, Pantone & Reis, 1986);
- **Modello dello sviluppo interpersonale dell'autismo** di Rogers & Pennington (1991);
- **Modello dell'autismo come disturbo della motivazione sociale** di Dawson e colleghi (2004);
- **Pivotal Response training (PRT)**, approccio basato sull'**ABA**, di tipo naturalistico e incidentale (Schreibam & Pierce, 1993; Koegel & Koegel, 1988)



ESDM è un approccio integrato che fonde i principi dell'approccio evolutivo con quelli comportamentali

MODELLI DI PRESA IN CARICO - TEACCH

Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH) - University of North Carolina School of Medicine at Chapel Hill.

Il programma TEACCH prevede un **insegnamento strutturato** basato sull'approfondita valutazione dei punti di forza e di debolezza di ciascun bambino e su alcuni principi di carattere generale:

- **l'organizzazione dell'ambiente fisico;**
- **la scansione precisa delle attività;**
- **la valorizzazione degli ausili visivi;**
- **la partecipazione della famiglia** al programma d'intervento.

MODELLI DI PRESA IN CARICO - TEACCH

L'obiettivo è il potenziamento delle **autonomie** e il miglioramento della **qualità di vita personale, sociale e lavorativa**.

I **genitori** sono considerati la fonte più attendibile di informazioni sul proprio bambino e vengono coinvolti nel programma, sia per consentire la generalizzazione sia per garantire una coerenza di approccio in ogni attività (Schopler et al., 1980; 1983).

Pur utilizzando **tecniche comportamentali** non è di tipo strettamente comportamentale: piuttosto che forzare il bambino a modificare il comportamento, si preferisce modificare l'ambiente (Marcuset al., 2000).

L'organizzazione temporo-spaziale strutturata, comprensibile e prevedibile, è il primo passo per impostare il lavoro educativo.

MODELLI DI PRESA IN CARICO – DENVER MODEL

Denver Model at the University of Colorado Health Sciences Center.

Il modello (Rogers et al., 2000) enfatizza il ruolo del gioco, inteso come modalità di apprendimento che può promuovere:

- ✓ **assimilazione** di pattern cognitivi, comunicativi e linguistici;
- ✓ **generalizzazione** di tali pattern;
- ✓ **potenziamento delle relazioni sociali;**
- ✓ **sviluppo di affetti positivi;**
- ✓ **sostegno della comunicazione;**
- ✓ **sviluppo del pensiero simbolico.**

Nato nell'ambito di un'esperienza pilota presso il Centro JFK dell'Università del Colorado a Denver, dal 1998 è stato **implementato nei contesti naturali** della famiglia e della scuola.

SISTEMA CURANTE:

il Centro per l'Autismo dell'AUSL di Reggio E.

(Giuberti, Santelli, Denti, Dalla Vecchia, 2007)

Modello metodologico-operativo nato nella realtà dei Servizi di NPI di Reggio Emilia, ispirandosi a due modelli organizzativi di servizi per l'Autismo:

- **TEACCH** (Schopler et al., North Carolina University; rivisitato da Micheli: Modello Psicoeducativo, 1999): modello organizzativo per presa in carico in senso verticale e orizzontale per tutte le età.
- **DENVER MODEL** (Sally Rogers et al., Colorado University, 2000): modello specifico per l'età prescolare

Attualmente il sistema di presa in carico è integrato con le più recenti acquisizioni in materia di trattamenti validati (**ABA**; Moderato e Copelli, 2010).

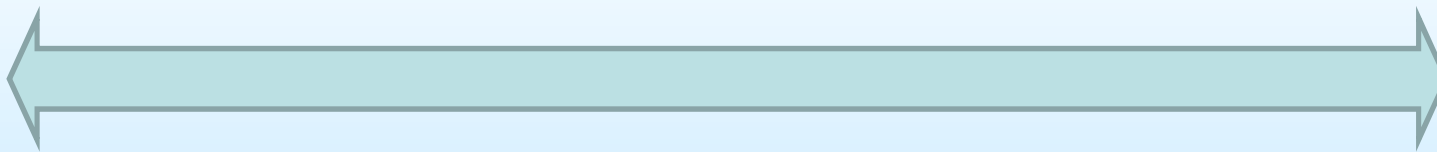


Lo Spettro Autistico:

Low Functioning
molti sintomi
comportamentali



High Functioning
Sintomatologia più
sfumata



Lo Spettro Autistico:

Lo spettro autistico ha un'estensione molto vasta:

- per livello di funzionamento intellettivo: da RM grave a funzionamento intellettivo nella norma;
- per capacità linguistiche: da agnosia verbale a linguaggio nella norma;
- per la gravità delle caratteristiche autistiche (presenza di CP, di comportamenti stereotipati, di alterazioni sensoriali, etc.)

ETEREOGENEITA' DEI QUADRI CLINICI

Ogni persona con ASD è diversa:

“dietro il bambino bisogna vedere l'autismo, ma una volta che si è compreso l'autismo, bisogna vedere il bambino dietro l'autismo” (Hilde De Clerc)



PROGETTO ABILITATIVO:

- **INDIVIDUALIZZATO:** basato sulla valutazione funzionale del soggetto
- **Globale:** deve considerare tutte le aree dello sviluppo
- **Contestuale:** inserito nel contesto di vita e legato alle esperienze dei coetanei
- **Condiviso** con la famiglia e la scuola, quindi **Trasversale** ai diversi ambienti di vita
- **Monitorato** nel tempo: necessarie valutazioni periodiche per verificare ed eventualmente modificare l'intervento

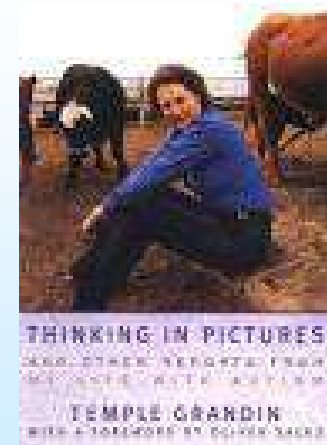
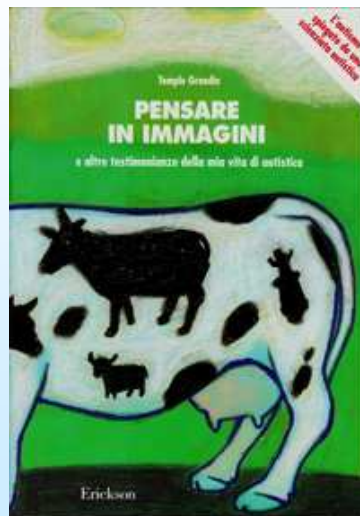


PUNTI DI FORZA E STILI DI APPRENDIMENTO dei SOGGETTI con ASD

- Buone capacità visuo-spaziali: pensiero “visivo” (“pensare in immagini”); ‘intelligenza spaziale’
- Buone capacità di memoria meccanica e spaziale
- Abilità potenziali di pre-lettura e lettura
- Tendenza alla ripetitività, adesione a routines
- Stile di apprendimento visivo, concreto, focalizzato
- Forti preferenze

"Io penso in immagini. Le parole sono come una seconda lingua per me. Io traduco le parole, sia pronunciate che scritte, in filmati a colori, completi di suono, che scorrono come una videocassetta nella mia mente. Quando qualcuno mi parla, traduco immediatamente le sue parole in immagini"

Le persone che pensano su base linguistica spesso trovano difficile capire questo fenomeno, ma nel mio lavoro di progettista di attrezzature per l'industria dell'allevamento, il pensiero visivo è un vantaggio enorme. Il pensiero visivo mi ha permesso di costruire interi sistemi nella mia immaginazione"



COME FACILITARE L'APPRENDIMENTO

- **Considerare la motivazione:** partire sempre dagli interessi del bambino e dalle sue motivazioni specifiche (anche quando stereotipate) per insegnare nuove abilità (di gioco, socio-relazionali, di comunicazione e linguaggio, cognitive, di autonomia), qualsiasi siano tali interessi.



- **Considerare i punti di forza e di debolezza** del soggetto con ASD in generale e del nostro bambino per organizzare situazioni di apprendimento adeguate.

COME FACILITARE L'APPRENDIMENTO

- **Considerare il livello di sviluppo:** durante l'apprendimento il bambino deve essere gratificato, i compiti proposti devono essere scelti tra le abilità riuscite e emergenti (quello che sa già fare e quello che è in grado di fare con minimo aiuto da parte dell'adulto).
- **Considerare l'età del bambino e i suoi contesti:** proporre attività in linea con le proposte dei coetanei, farlo partecipare a esperienze significative negli ambienti di vita.
- **Puntare all'autonomia e alla spontaneità:** obiettivo non è solo quello di insegnare nuove abilità, ma di fornire al bambino gli strumenti per un uso indipendente, flessibile e spontaneo delle abilità.



LA GENERALIZZAZIONE

I bambini con ASD tendono ad associare l'apprendimento ad una data situazione o ad un ambiente o ad una persona: hanno **difficoltà a generalizzare**.

Sarà quindi necessario sviluppare dei **programmi di generalizzazione**.

I **rapporti di collaborazione** tra tutte le persone che si prendono cura dei bambini sono un requisito indispensabile del processo educativo che porti alla generalizzazione. (es. quaderno di comunicazione Casa-Scuola e viceversa!)



PROMUOVERE LA GENERALIZZAZIONE

- **Cambiare una cosa alla volta** (gli ambienti o parti degli ambienti, le persone, gli stimoli/giochi/attività, la sequenza delle attività, i momenti, le modalità con cui ci si rivolge al bambino o gli si fanno richieste)
- **Gradualità** (aumentare progressivamente la complessità dei cambiamenti e diminuire progressivamente l'aiuto che si fornisce al bambino)

MANTENIMENTO

Una volta che l'obiettivo è stato raggiunto e generalizzato negli ambienti è importante lavorare sul **mantenimento delle abilità acquisite**.

Lavorare su obiettivi già raggiunti non significa non lavorare ma permettere il consolidamento di un'abilità e creare la base per acquisirne di nuove.

LA STRUTTURAZIONE

Strutturare significa organizzare in modo preciso e dettagliato le attività e i materiali da proporre, gli spazi di lavoro, i tempi di esecuzione e di riposo, così da rendere chiaro ed evidente, e dunque comprensibile, ciò che si richiede al bambino.

Questa metodologia di lavoro limita i comportamenti problematici, spesso originati dall'ansia di non sapere cosa fare, come e quando farlo, permette di superare le limitazioni comunicative e sensoriali e consente di utilizzare, per apprendere, i punti di forza dei bambini con ASD (es. la memoria meccanica, la ripetitività, le routine e le capacità visive).

La strutturazione è RASSICURANTE...anche per noi!!

LA STRUTTURAZIONE

Strutturazione non deve però significare rigidità; la struttura deve essere flessibile, costruita in funzione dei bisogni e del livello di sviluppo del singolo e suscettibile di continue modifiche.

La strutturazione ha senso nel momento in cui aiuta il bambino a capire l'ambiente in cui si trova e a rapportarsi con esso.

La strutturazione è importante per inserirvi dei cambiamenti e per aiutare il bambino a "esportare" gli apprendimenti in contesti diversi, naturali e sempre più complessi (generalizzazione)

DOMANDE CHIAVE

- **Che cosa devo fare?**
- **Come lo devo fare e da cosa devo incominciare?**
- **Quando mi è richiesto di fare qualcosa?**
- **Per quanto tempo lo devo fare?**
- **Dove devo fare questa cosa?**
- **... e dopo? Cosa devo fare?**
- **Con chi lo devo fare?**
- **Perché lo devo fare?**

DOMANDE CHIAVE



STRUTTURARE LO SPAZIO

Risponde alla domanda: DOVE?

L'ambiente deve essere organizzato in spazi chiari, ognuno con funzioni specifiche, in modo da consentire al bambino di sapere con precisione ciò che ci si aspetta da lui.

È importante che ogni spazio sia dedicato ad una singola attività: in questo modo il bambino potrà orientarsi da solo e non fare riferimento sempre all'adulto.

Che cosa devo fare?

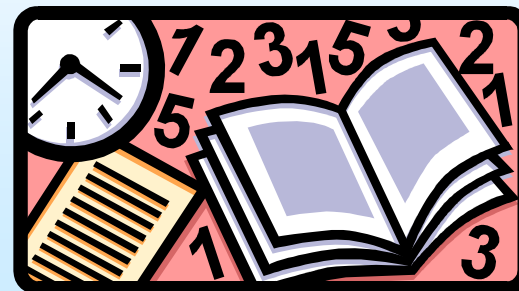


STRUTTURARE IL TEMPO

Risponde alle domande: QUANDO? PER QUANTO?

Il tempo è una nozione difficile poiché si appoggia su dati non visibili: perciò è importante strutturare la giornata attraverso un'organizzazione del tempo che informi su ciò che sta accadendo, ciò che è accaduto e ciò che accadrà, aumentando la prevedibilità e il controllo sulla situazione.

Si può utilizzare una agenda, costituita da una sequenza di oggetti, immagini o parole, ordinati dall'alto verso il basso, o da sinistra a destra.



MARTEDI 2 NOVEMBRE 2010

1) DISEGNO



2) GIOCO DELL'OCA



3) SALVA LE SCIMMIE



4) MERENDA



5) LIBRO / PALESTRA



JUDO / CASA

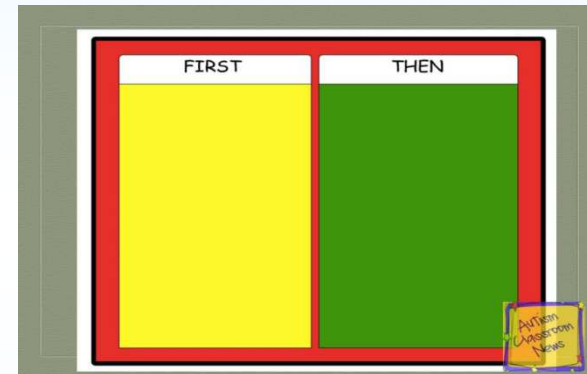
Daily Schedule: Tuesday	
8:00	Circle Time
8:30	Play Time
9:00	Story Time
9:30	Snack
10:00	Outdoor Play
10:30	Music
11:00	Learning Centers

Schedule

calendar	seat work	music
snack	math	lunch
gym 	art	recess
today at school	clean-up	bus

leisure

Strutturare il tempo:



Durante il fine settimana sono io che mi costruisco il mio orario, lo scrivo su un cartoncino un po' spesso e lo appendo al muro. Ci sono scritte come "Dare da mangiare a Toby"

... poiché il tempo non è come lo spazio. E quando si appoggia qualcosa da qualche parte, ad esempio un goniometro o un biscotto, nella propria testa si può disegnare una cartina del punto in cui si trova, ma anche se non si ha una cartina non importa perché l'oggetto continuerà ad essere lì. Una cartina è una rappresentazione di qualcosa che esiste realmente...

Un orario è una cartina del tempo, solo che se non si ha un orario il tempo non rimane lì dove è....

... ed ecco perché mi piacciono gli orari, perché fanno in modo che tu non ti smarrisca nel tempo.

M. Haddon "Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte"

STRUTTURARE IL MATERIALE (attività, giochi, ...)

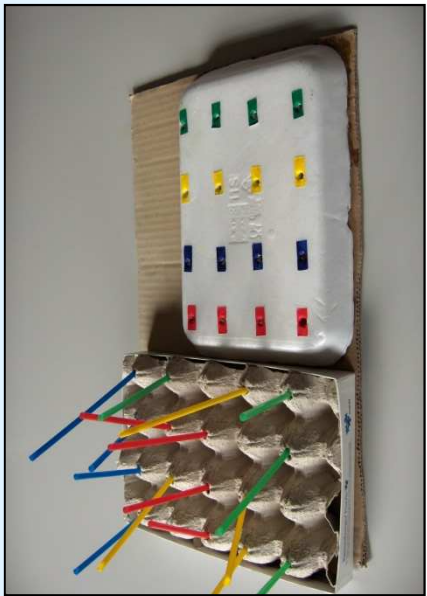
Risponde alle domanda: COSA?

Le attività proposte devono essere spiegate in modo chiaro utilizzando le strategie più adeguate per ogni singolo bambino.

Può essere utile organizzare ogni singola attività o gioco all'interno di una scatola o in un determinato posto identificato con un simbolo (immagine, lettera, numero, ...).

LE ATTIVITA'/GIOCHI

1. Ogni attività deve essere portata a termine prima di iniziarne un'altra;
2. Importante iniziare e finire con attività gradite per il bambino e aumentare gradualmente i tempi di attenzione;
3. Contenere i materiali in scatole.



I RINFORZATORI

Risponde alla domanda: PERCHE'?

La maggior parte dei nostri comportamenti variano in base alle conseguenze che producono nell'ambiente (es. smettiamo di fare cose che non servono e continuiamo a fare ciò che produce conseguenze significative).

Alcune di queste conseguenze (es. sociali) possono non essere sufficientemente chiare (discriminazione, contingente nel tempo) o motivanti per i nostri bambini.

Sarà pertanto utile dare motivazioni adeguate al bambino (davvero motivanti) e strettamente collegate nel tempo all'esecuzione del compito.

I RINFORZATORI

Un cibo preferito è spesso il rinforzatore più semplice e gestibile; è importante però iniziare quanto prima un percorso di affiancamento e sostituzione graduale con un rinforzatore sociale (lodi e complimenti).

È importante individuare un rinforzatore adatto alle preferenze del singolo bambino.

Anche il permesso di dedicarsi ad una attività preferita, non importa se stereotipata, può costituire un rinforzatore adeguato (attenzione alle difficoltà di gestione di questo tipo di rinforzatori: come interrompere l'attività? Come fare capire che è un'attività che si può fare in certi momenti/contesti e non in altri?).

L'evoluzione del percorso legato ai rinforzatori può portare il bambino ad essere rinforzato dall'attività in sé stessa e dai successi.

RINFORZATORI: esempi

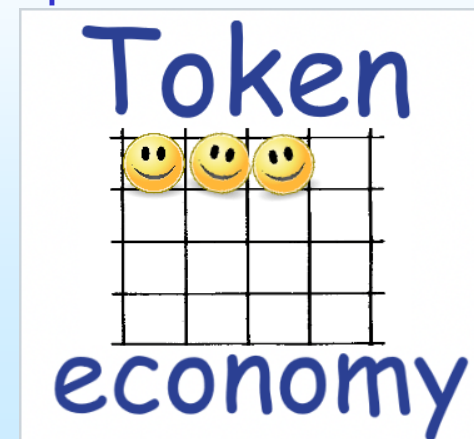


TOKEN ECONOMY

Un modo di dilazionare il rinforzatore nel tempo consiste nell'utilizzo della Token economy.

La Token economy può essere definita come un contratto tra il bambino e l'adulto. Può essere usata individualmente o in gruppo.

In questa tecnica si utilizza un rinforzatore simbolico (es. una faccina) che viene somministrato dopo la risposta corretta. Dopo un certo numero prestabilito di rinforzatori il bambino potrà avere un rinforzatore tangibile.



TOKEN ECONOMY: esempi



TOKEN ECONOMY : esempi

ATTESA	SCHEDE	GIOCO INSIEME	BAGNO	APPARECCHIARE	MERENDA	ATTIVITA' 1	ATTIVITA' 2	PALESTRA

TOMMASO

- 1) ACCETTARE LE SCELTE DEGLI ALTRI ●
- 2) GIOCARE BENE SENZA DISTURBARE O PRENDERE IN GIRO ●

● ● ● ● ● ● ● ●

♥ = HO FATTO QUALCOSA DI BELLO AD UN AMICO ♥

PREMIO	
5 PUNTI	3 HeM
10 PUNTI	6 HeM

L'AIUTO

Risponde alla domanda: COME?

Il grado maggiore di aiuto è costituito dall'aiuto fisico: cioè si accompagna con la mano il bambino nell'esecuzione del compito.

Un altro tipo di aiuto può essere di tipo visivo: è un aiuto di questo tipo indicare con il dito, o anche, ad esempio, spostare un oggetto dal posto sbagliato al posto giusto, o ancora una dimostrazione di come eseguire il compito.

Anche l'aiuto verbale può essere utilizzato; in questo caso è utile usare parole semplici e sempre uguali per una stessa spiegazione, evitando i sinonimi o un linguaggio troppo figurato.

Anche nel caso dell'aiuto è importante valutare la forma più efficace per ogni singolo caso.

STRATEGIE:
TOGLIERE GRADUALMENTE L'AIUTO "FADING"

Sfumare l'aiuto ed eliminarlo progressivamente e gradualmente modificandone la forma, l'intensità o la posizione.

Si può sostituire un aiuto più invasivo e quindi più lontano dall'autonomia (guida fisica) con uno più leggero (aiuto verbale) e più esportabile in altri contesti (sequenza visiva).

Si possono sfumare gli aiuti legati alla posizione e alla reperibilità degli oggetti che servono all'attività in modo da rendere l'attività il più naturale possibile (vestirsi).

L'AIUTO: esempi



STRATEGIE:
ANALISI DEL COMPITO o "TASK ANALYSIS"

Nel momento in cui si vuole insegnare una abilità complessa, ad esempio una catena di azioni (vestirsi, fare la doccia, etc), sarà opportuno effettuare una analisi del compito, quindi analizzare l'attività e scomporla in parti più semplici, determinando quindi più sotto-obiettivi.

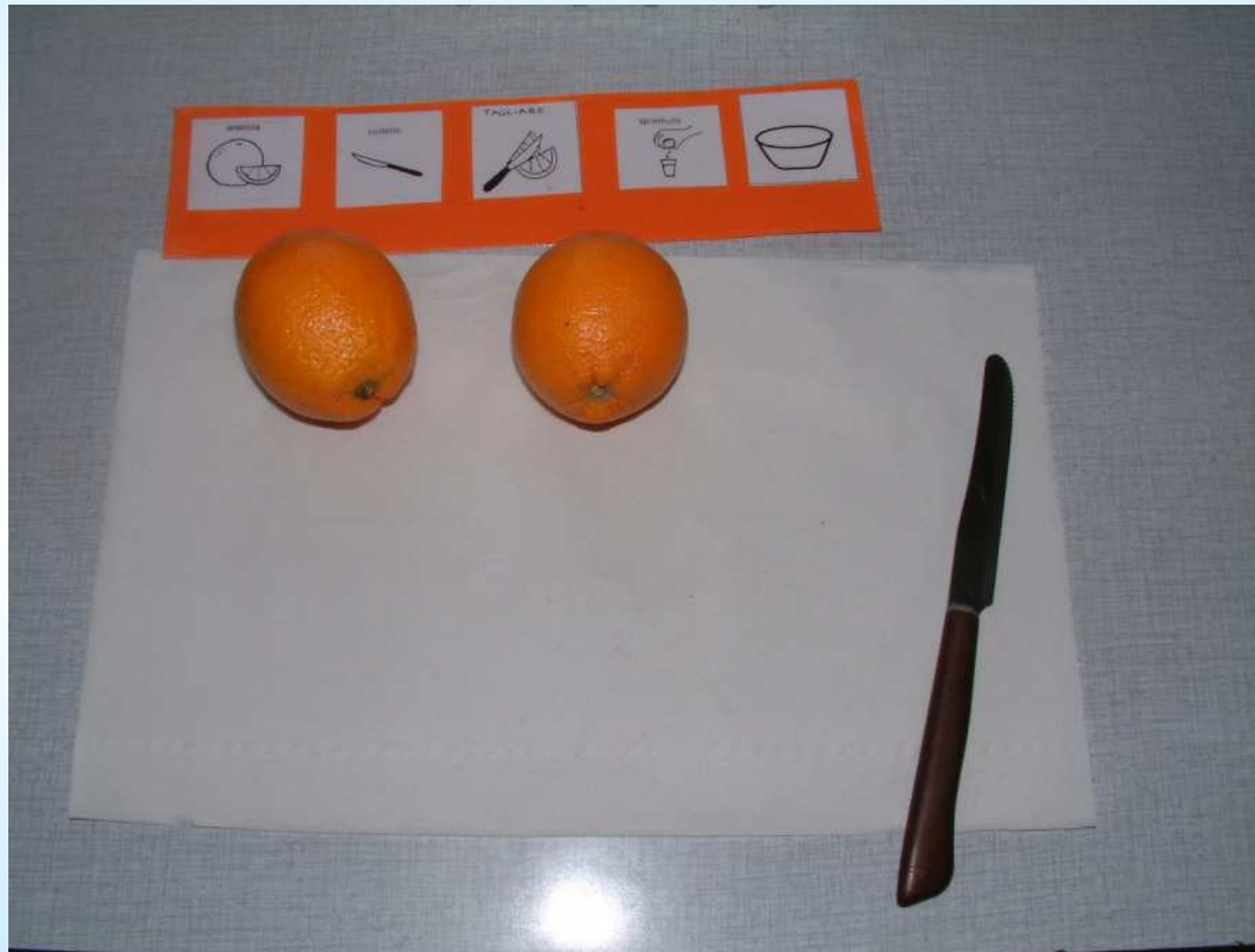
Ad esempio, l'abilità di farsi la doccia potrebbe essere scomposta in spogliarsi, aprire il rubinetto e verificare la temperatura dell'acqua, bagnarsi, insaponarsi, sciacquarsi, chiudere il rubinetto, uscire dalla doccia, asciugarsi, etc.

Il grado di analisi, quindi ad esempio il numero di passi in cui l'abilità può essere scomposta, dipende dalla abilità stessa e dal grado di competenza del bambino.

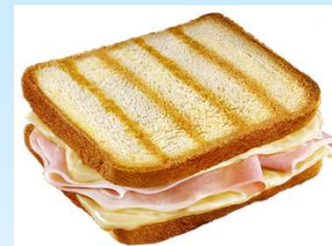
ANALISI DEL COMPITO o "TASK ANALYSIS"

<p>APRI IL RUBINETTO</p>	<p>PRENDI LA SAPONETTA</p>	<p>LAVATI LE MANI</p>
		
<p>RISCIACQUATI LE MANI</p>	<p>CHIUDI IL RUBINETTO</p>	<p>ASCIUGATI LE MANI</p>
		

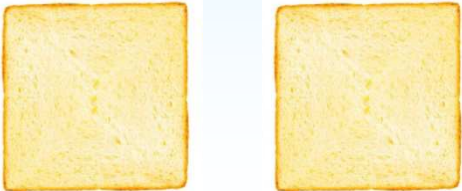



Esempi



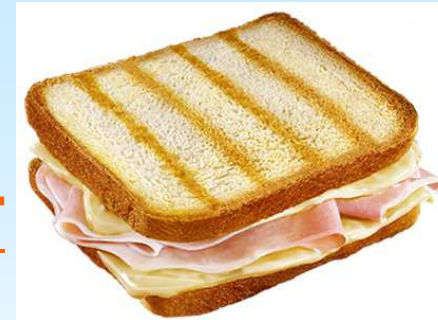
PREPARO IL TOAST





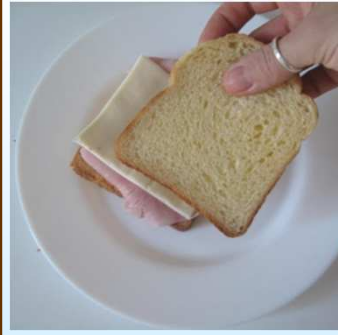


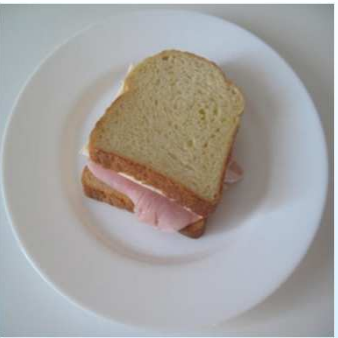




COSA MI SERVE?

	2	FETTE DI PANE DA TOAST
	2	PROSCIUTTO
	1	SOTTILETTA
		TOSTAPANE

PREPARO IL TOAST

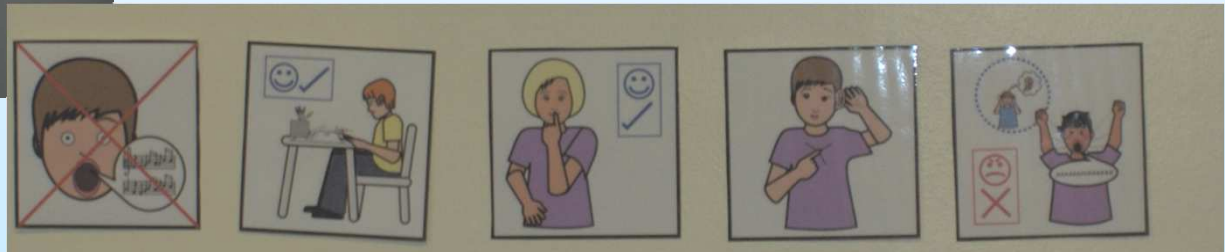


1	2	3	4	5
FETTE	METTERE IL PROSCIUTTO	APRIRE 1 SOTTILETTA	METTERE LA SOTTILETTA SOPRA AL	METTERE 1 FETTA DI PANE SOPRA ALLA
				

6	7	8	9	10
IL TOAST E' PRONTO	METTERE IL TOAST DENTRO ALLA GRIGLIA DEL TOSTAPANE	METTERE LA GRIGLIA DENTRO AL TOSTAPANE	ACCENDERE IL TOSTAPANE	IL TOAST E' PRONTO
				

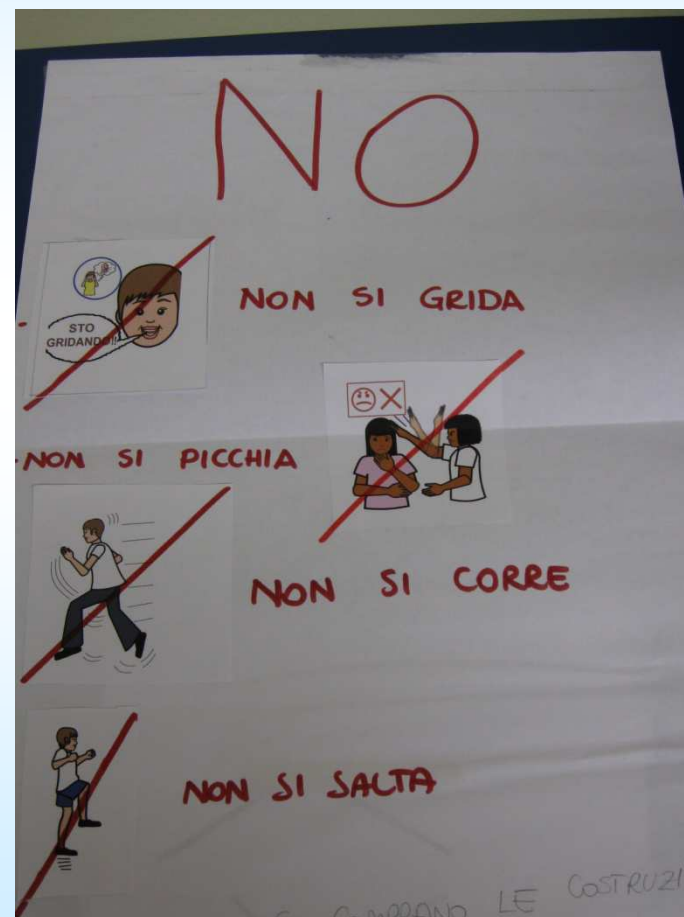
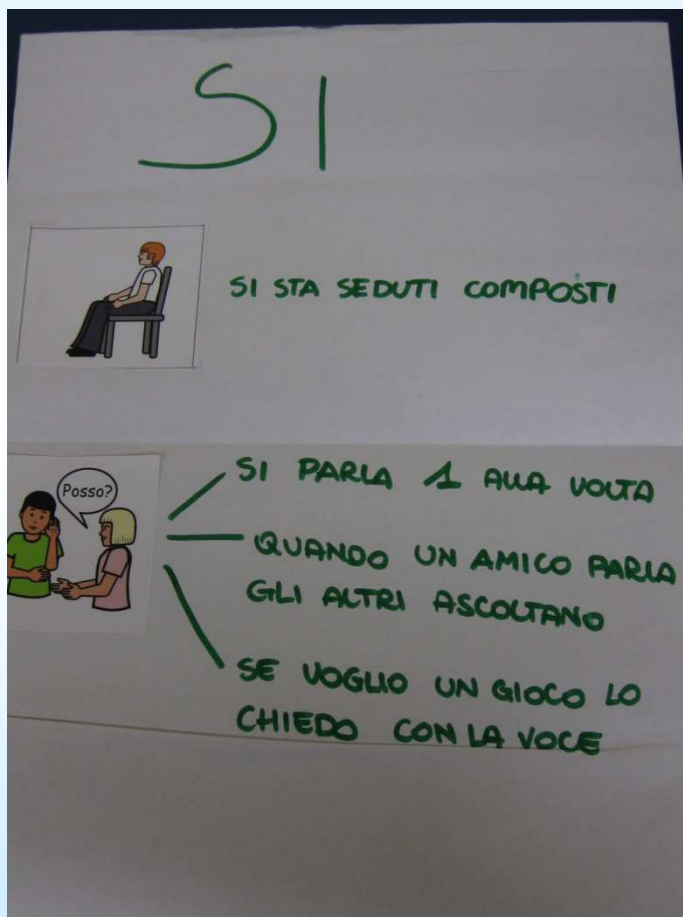
L'AIUTO: le regole

Istruzioni visive per sapere "come comportarsi"



L'AIUTO: le regole

Istruzioni visive per sapere "come comportarsi"

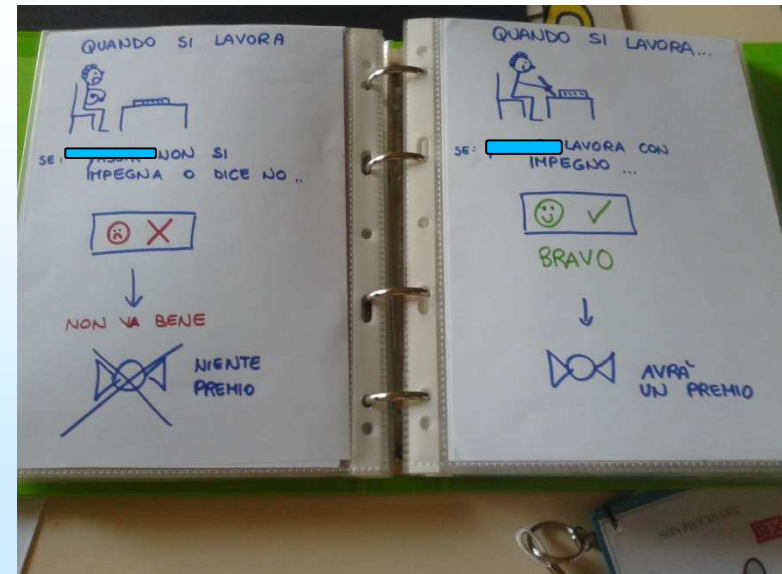
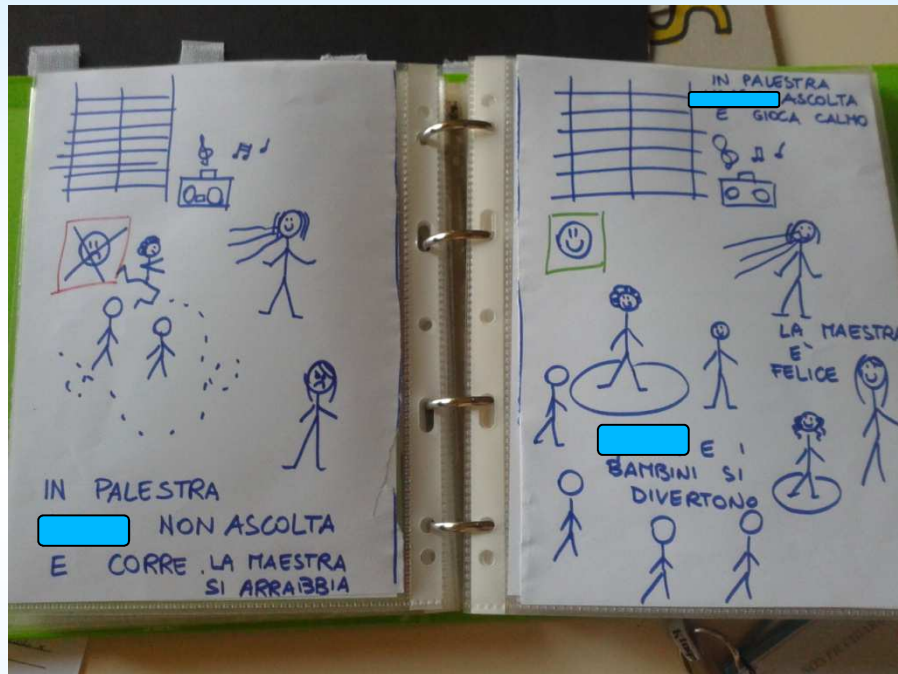


L'AIUTO: le istruzioni/le regole scritte

Istruzioni visive per sapere come svolgere l'attività; in questo modo vengono chiarite le aspettative per compensare le difficoltà di linguaggio ricettivo



Esempi



STRATEGIE: CONCATENAMENTO DI AZIONI "CHAINING"

Una volta scomposto un compito complesso in azioni semplici è possibile insegnare le singole sotto-abilità al bambino attraverso il concatenamento di azioni (*chaining*).

Possono essere distinti diversi tipi di insegnamento:

attraverso il *concatenamento anterogrado* si insegna la prima azione della sequenza e si dà un aiuto totale nelle restanti; quando la prima è acquisita si passa a insegnare la seconda, e così via.

con il *concatenamento retrogrado* si aiuta il bambino in tutte le azioni tranne nell'ultima, che è quella in acquisizione, per poi procedere a insegnare la penultima, la terzultima, e così via.



LE STORIE SOCIALI

Cosa sono?

Una "storia sociale" è un breve racconto che serve a descrivere oggettivamente una persona, un evento, un concetto, una situazione sociale (Gray, 1994).

Lo scopo è quello di condividere con il bambino informazioni rilevanti che riguardano il *dove*, il *quando* ha luogo una situazione, *chi* è coinvolto, *cosa* accade e *perchè*.

A COSA SERVONO

Spesso le storie sociali vengono scritte quando viene identificata una situazione nuova e servono ad indicare alcune azioni adeguate, cioè quello che il bambino potrebbe fare per affrontarla.



COME SONO STRUTTURATE

Le storie sociali sono formate da una combinazione di 3 tipi di frasi:
Descrittive, soggettive e direttive

- 1) Descrittive: Descrivono un contesto o un ambiente (es. La mia scuola ha tante stanze. Una stanza si chiama mensa. I bambini fanno la fila per andare in mensa)
- 2) Soggettive: Descrivono lo stato interiore, i sentimenti e le convinzioni del bambino (es. Alcuni bambini pensano che la fila della mensa sia troppo lunga e possono sentirsi nervosi. Anch'io a volte mi sento nervoso)

COME SONO STRUTTURATE

3) Direttive: Indicano in modo diretto qual è la risposta più adeguata in una certa situazione sociale (es. Cercherò di stare tranquillo nella fila per la mensa. Potrò parlare con un compagno o stringere la mano della maestra)

Le frasi direttive iniziano sempre con espressioni come "*Cercherò di..*" "*Una cosa che potrei fare è...*"

Questi accorgimenti riducono la pressione che il bambino può avvertire di "fare subito giusto" o di fare esattamente quanto suggerito. Le frasi direttive possono limitarsi a suggerire o elencare varie alternative.

COME COSTRUIRE

Nel costruirle bisogna tenere conto di vari elementi:

- 1) **caratteristiche individuali:** Il contenuto e il formato devono essere adattati all'età e alle capacità di lettura e comprensione del testo del bambino.
- 2) **Preferenze e interessi:** Una storia può contenere riferimenti ai personaggi, agli animali o ai luoghi preferiti del bambino, in modo da individualizzare la storia e aumentare la motivazione del bambino a prestare attenzione al contenuto.
- 3) **Uso della prima persona:** L'uso della prima persona permette l'identificazione nel personaggio della storia e presuppone che il bambino a cui è destinata sia competente.

COME SOMMINISTRARLE

- L'ideale per leggere una storia la prima volta è un ambiente tranquillo senza troppe distrazioni. Si può iniziare semplicemente dicendo "*leggiamo questa storia*"
- La frequenza in cui il bambino leggerà la storia dipenderà dall'argomento della storia: es. una storia sui diversi modi di salutare va ripassata tutte le mattine, una su un'occasione speciale va ripassata qualche giorno prima della ricorrenza, una che descrive un'attività giornaliera va ripassata prima dell'occorrenza di tale attività.
- Il ripasso della storia può essere ridotto fino a che il bambino ne può fare a meno.

LE STORIE SOCIALI: ESEMPIO

IL DENTISTA

Il dentista è il dottore dei denti.



Quando vado dal dentista bisogna aspettare nella sala d'aspetto fino a quando il dottore chiama il mio nome.



LE STORIE SOCIALI: ESEMPIO

Quando chiama il mio nome, posso entrare e sedermi sulla poltrona, che è una grossa sedia davvero molto comoda.



Durante la visita il dentista mi chiede di aprire la bocca per guardare i miei denti e pulire e guarire i denti malati.



LE STORIE SOCIALI: ESEMPIO

Per fare questo il dentista usa alcuni strumenti molto utili.
Il dentista vuole bene ai miei denti, sa utilizzare questi strumenti senza farmi male. Alcuni strumenti possono fare rumore ma non devo spaventarmi.



Cercherò di tenere la bocca ben aperta con calma e senza arrabbiarmi.



Dopo avrò un bel regalo al Toys.



VIDEO MODELING

Cosa è?

E' un **sistema di autoapprendimento per imitazione**, sviluppato attraverso la presentazione di filmati che illustrano le **modalità adeguate di comportamento** o le azioni da effettuare in funzione di certi scopi.



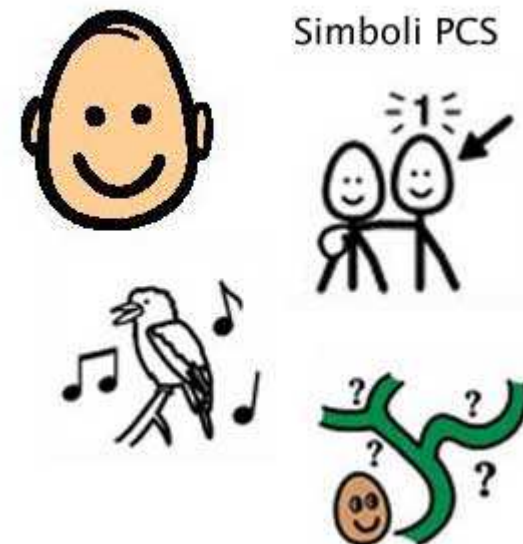
Comunicazione Aumentativa Alternativa...

- ❖ **Comunicazione Aumentativa NON Alternativa**
- ❖ **Supporta lo sviluppo di tutte le modalità di comunicazione**
- ❖ **Gesti, immagini, foto, icone, tabelle, ausili per la comunicazione**
- ❖ **Rilievo dato alla comunicazione...**

Sistema Bliss



Simboli PCS



La sensorialità:

Vari tipologie di esperienze sensoriali nei soggetti con ASD:

Percezione della Gestalt: incapacità di distinguere tra primo piano e le informazioni di sfondo (“Era come avere un cervello senza setaccio, *Donna Williams*); qualsiasi modifica distrugge la Gestalt e porta confusione e paura; la percezione gestaltica rende il bambino vulnerabile al sovraccarico sensoriale e di informazioni.

La percezione della Gestalt può provocare diverse esperienze, strategie compensative e stili percettivi:

- Percezione frammentata
- Percezione distorta
- Percezione/Elaborazione ritardata
- Iper-/Iposensibilità
- Mono-elaborazione
- Percezione periferica



Interventi sulla sensorialità 1:

- scoprire quale modalità non filtra le informazioni e rendere l'ambiente (visivo o uditivo) più semplice
- insegnare a riconoscere le caratteristiche rilevanti di oggetti e situazioni, ignorando quelle irrilevanti
- far conoscere struttura e routine delle attività quotidiane e fornire senso di sicurezza e fiducia
- comunicare sempre in anticipo, in un modo che possa capire (ad es. utilizzando informazioni verbali, visive o tattili) che cosa sarà cambiato e perché; le modifiche dovrebbero essere graduali, con la partecipazione attiva del bambino
- lasciare un 'oggetto di sicurezza' (un giocattolo, un pezzo di spago, etc) quando si va in luoghi non conosciuti o c'è da affrontare una situazione non familiare
- dare il tempo di ascoltare la nostra domanda / istruzione e di elaborare la risposta. I soggetti con ASD spesso richiedono più tempo di altri per spostare la loro attenzione tra stimoli di diverse modalità e per loro è estremamente difficile seguire in rapida evoluzione le interazioni sociali.

Interventi sulla sensorialita' 2

Ipersensibilità:

- identificare gli stimoli che la persona trova inquietanti ed eliminarli (es. utilizzare l'illuminazione naturale al posto di lampade fluorescenti) o, se impossibile, fornire alla persona degli 'aiuti sensoriali' (occhiali scuri, tappi per le orecchie, etc)
- desensibilizzare la persona a tollerare gli stimoli attraverso una 'dieta' sensoriale
- monitorare un certo numero di stimoli simultanei, ridurre gli stimoli irrilevanti
- se possibile, mettere in guardia la persona sugli allarmi antincendio, campane, ecc

Iposensibilità:

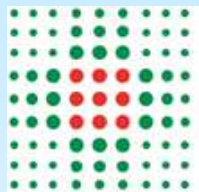
- Fornire stimoli extra attraverso i canali che lavorano in 'ipo'

Interventi sulla sensorialità 3:

Sovraccarico sensoriale

- importante riconoscere i primi segni di sovraccarico sensoriale, meglio prevenire che affrontare le conseguenze; non appena si notano i primi segni di sovraccarico sensoriale (che sono differenti per i diversi individui), interrompere l'attività e fornire spazio e tempo per recuperare
- insegnare all'individuo come riconoscere i segni interni e a chiedere aiuto o a utilizzare strategie diverse (ad esempio, il rilassamento), per evitare il problema
- 'First Aid Kit' dovrebbe essere sempre a portata di mano (occhiali da sole, tappi per le orecchie, giocattoli, oggetti preferiti, immagini per chiedere aiuto, ecc)





**SERVIZIO SANITARIO REGIONALE
EMILIA-ROMAGNA**
Azienda Unità Sanitaria Locale di Reggio Emilia
IRCCS Istituto in tecnologie avanzate e modelli assistenziali in oncologia



GRAZIE PER L'ATTENZIONE