

Intervento cognitivo nei disturbi autistici e di Asperger

Autismo: quadro teorico



Aspetti clinici



Deficit di coerenza centrale



Teoria della mente



**Deficit di controllo
e di pianificazione**



Consigli per gli operatori



Cosa può fare la scuola?



Intervento cognitivo: obiettivi



Intervento cognitivo: schede



Bibliografia





criteri
DSM-IV- TR

I criteri che sono attualmente utilizzati in Italia sono ancora quelli del DSM-IV-TR (American Psychiatric Association- 2000)

Con la versione del DSM-5 sono cambiati alcuni criteri ma probabilmente saranno utilizzati dagli psicologi a partire dalla fine del 2014

Nonostante delle differenze («la triade» del disturbo autistico è stata accorpata in due «aree») **gli aspetti fondamentali per la descrizione clinico-diagnostica rimangono i medesimi**

Uno dei cambiamenti più evidenti è l'eliminazione del «Disturbo di Asperger» che viene «inglobato» all'interno della maxi- categoria di «disturbi dello spettro autistico»





Disturbo autistico e di Asperger: DSM 5

DSM 5 autismo

Il Gruppo di Lavoro del DSM-5 ha infatti proposto una **nuova unica categoria**: “**Disturbo dello Spettro Autistico**”, che include il Disturbo Autistico (autismo), la Sindrome di Asperger, il Disturbo disintegrativo dell’infanzia (perdita clinicamente significativa di capacità di prestazioni acquisite in precedenza), e i disturbi pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati (PDD NOS).

Una caratteristica importante dei criteri proposti per il Disturbo dello Spettro Autistico è un cambiamento da tre (triade autistica) a **due domini**: “**Deficit Socio-Comunicativi**” e “**Schemi di comportamento fissi e ripetitivi**”. I membri del gruppo di lavoro hanno osservato che i deficit di linguaggio non sono né universali nell’autismo, né devono essere considerati come una caratteristica di definizione della diagnosi.





Concettualizzare l'autismo come uno "spettro" piuttosto che una entità diagnostica categoriale è in linea con la ricerca esistente.

La **proposta di eliminare disturbo di Asperger** come entità clinica "distinta" è stata suffragata anche **dalle difficoltà** nel riuscire a **delineare confini chiari** che lo **separassero da altri disturbi autistici**.

La ricerca e l'esperienza clinica suggeriscono che **non vi è alcuna chiara evidenza** che la sindrome di **Asperger** e **l'autismo ad alto funzionamento** siano **disturbi diversi**, sono maggiori le somiglianze piuttosto che le differenze.

Detto questo, i criteri utilizzati dal DSM IV-TR in qualche modo mantengono la loro validità descrittiva e quindi, in attesa della diffusione a livello nazionale del DSM 5, essi si debbono ancora considerare attuali.





quadro
generale

L'esordio deve porsi **prima del compimento dei tre anni**

I segni cruciali per la diagnosi si situano in **tre ambiti** (DSM IV-TR):

- 1) **Compromissione** qualitativa della **interazione sociale**;
- 2) **Compromissione** qualitativa della **comunicazione**;
- 3) Modalità di comportamento, **interessi e attività ristretti, ripetitivi e stereotipati**





Vi è ormai unanime accordo a livello scientifico che **l'origine del disturbo sia biologica.**

Si calcola una prevalenza di **5 casi su 10.000 soggetti.**

Il rapporto è di **4 maschi a 1 femmina**

I **meccanismi della trasmissione genetica** coinvolti non sono ancora stati scoperti.

Il ruolo del patrimonio genetico nell'insorgere del disturbo è però dato per certo.

«Non esistono cure per l'Autismo» (U. Frith)...

Questa affermazione (vera) **NON significa che è inutile intervenire** → si può far molto per migliorare la qualità della vita di questi soggetti (anche la dislessia accompagna una persona tutta la vita)





Aspetti caratteristici dello «spettro autistico» possono essere i seguenti (approfonditi nel dettaglio in altre slides):

- ☐ Gravi anomalie nella capacità di **rappresentare gli «stati mentali»** → deficit nella «teoria della mente»
- ☐ Forte associazione con il **ritardo mentale (70% dei soggetti)**
- ☐ Deficit nella capacità di **organizzare l'azione**
- ☐ Deficit nel **guidare la propria attenzione**

Un 30% dei soggetti autistici ha un funzionamento intellettivo pari o superiore a 70 di QI (sindrome di Asperger o Autismo ad «Alto funzionamento»)





Baron-Cohen (1999)

Una sperimentazione su un intervento strutturato ha messo in evidenza come [...] «i bambini autistici imparano a superare i compiti proposti, ma hanno **gravi difficoltà a generalizzare** le acquisizioni a situazioni nuove».

Questa osservazione trova un facile riscontro per esempio nelle **difficoltà** di questi bambini **a interpretare le azioni in base alle mete o alle intenzioni altrui** che le motivano (deficit nella «teoria della mente»)...

Questa abilità di «leggere le intenzioni altrui» è innata (non insegnabile) e sembra presente già nel primo anno di vita per i bambini a sviluppo tipico.

Alcuni programmi didattici di tipo cognitivo (come quello di **De Meo- Vio- Maschietto**) **mirano a sviluppare questa e altre abilità**, che possono essere acquisite in modo meccanico → sarà difficile la generalizzazione ma alcuni risultati sembrano essere incoraggianti.





[...] «Prendiamo il caso di un bambino cieco cui viene insegnato a leggere con il codice Braille. È ovvio che questo bambino non ha imparato a vedere, ma ora può leggere moltissime cose, può imparare a scrivere e a comunicare con un computer. [...] Una cosa simile può essere detta per il bambino sordo che impara la lingua dei segni.

[...] Sarebbe comunque ben sciocco concludere che, considerati i limiti del codice Braille o della lingua dei segni, queste acquisizioni servano a poco o nulla!

[...] Il deficit dei bambini con autismo è molto più complesso [...] riguarda livelli più centrali della percezione, della capacità di pianificazione, di rappresentazione concettuale.

Le strategie di compensazione sviluppate nelle attività educative, nonostante i loro limiti, possono risultare preziose e produrre grandi benefici... sono forse delle *stampelle* ma sono utili e servono».

L. Surian- Università di Padova





I genitori (gli psicologi/adulti di riferimento) attorno al secondo anno di vita segnalano l'assenza o la carenza in alcuni comportamenti che nello sviluppo tipico di un bambino sono già presenti a 3-5 mesi:

- ☐ Contatto oculare
- ☐ Ricerca dei familiari con lo sguardo
- ☐ Attenzione condivisa
- ☐ Imitazione
- ☐ Voltarsi verso stimoli uditivi e/o visivi (sensibilità agli stimoli sensoriali)

Lorna Wing (1989) individua tre possibili tipologie/profilo di bambini autistici:

Bambino isolato → non risponde agli stimoli verbali/non verbali (sembra in «una campana di vetro»)

Bambino passivo → accetta contatti sociali ma senza complicità... risponde agli stimoli come fossero routine

Bambino eccentrico → comportamenti sociali presenti ma inappropriati (eccessivamente familiare con estranei o utilizza frasi decontestualizzate e fuori luogo, interrompe le interazioni all'improvviso senza motivo- deficit pragmatica)





Compromissione qualitativa dell'interazione sociale (almeno 2 dei seguenti):

- ☐ Compromissione nell'uso di comportamenti non verbali come lo sguardo diretto, l'espressione mimica, le posture corporee e i gesti che regolano l'interazione sociale;
- ☐ Incapacità di sviluppare relazioni sociali con i coetanei;
- ☐ Mancanza della ricerca spontanea della condivisione di gioie, interessi o obiettivi con altre persone (non mostrare né richiamare l'attenzione su oggetti di proprio interesse)
- ☐ Mancanza di reciprocità sociale o emotiva

Compromissione qualitativa della comunicazione(almeno 1 dei seguenti):

- ☐ Ritardo o totale mancanza del linguaggio parlato, non compensato da modalità alternative come gesti/mimica
- ☐ In soggetti con linguaggio adeguato, incapacità di iniziare o sostenere una conversazione
- ☐ Uso stereotipato, ripetitivo o eccentrico del linguaggio
- ☐ Mancanza di giochi di simulazione (far finta che) o di imitazione sociale («cucinare» come fa la mamma)





**Modalità di comportamento, interessi e attività ristretti e stereotipati
(almeno 1 dei seguenti):**

- ☐ Dedizione assorbente a uno o più tipi di interessi ristretti e stereotipati;
- ☐ Sottomissione del tutto rigida a inutili abitudini o rituali specifici;
- ☐ Manierismi motori stereotipati e ripetitivi (battere o torcere le mani o il capo, complessi movimenti di tutto il corpo)
- ☐ Persistente ed eccessivo interesse per parti di oggetti





Happè (1994) → le stereotipie

Le stereotipie (battere le mani, girare su se stessi, dondolare, etc.) sono presenti in diverse altre patologie... **in cosa si distinguono i bambini autistici?**

- ☐ Ripetitività e perseverazione anche nel pensiero e nel linguaggio;
- ☐ Emissione di tali comportamenti NON sono inibiti da fattori esterni quali, ad esempio, la presenza di altre persone

Hobson (1986) → riconoscere le emozioni

È stata condotta una ricerca nella quale alcuni soggetti, **autistici e non**, dovevano identificare e far corrispondere quattro emozioni (felicità, tristezza, rabbia, spavento) presentate in varie modalità (voce, foto, gesti); ne è risultato che **i bambini con il disturbo autistico avevano una performance significativamente inferiore** rispetto al gruppo di controllo.

Baron- Cohen (1993) → riconoscere le emozioni e livello di QI

Il livello intellettivo influisce sul riconoscimento delle emozioni → bambini con QI > 70 riconoscono con più facilità le emozioni più semplici (felicità/tristezza)



**Schopler (1980) → importanza degli interventi educativi**

In assenza di interventi alcune capacità diminuiscono sensibilmente negli anni:

- ☐ Comunicazione verbale e non verbale;
- ☐ Uso di oggetti
- ☐ Imitazione e livello di attivazione verso il mondo

Fombonne (1994) → prognosi

L'acquisizione del linguaggio e il livello intellettivo sono i fattori che più fortemente condizionano la prognosi (più o meno fausta).

Il livello intellettivo in questi soggetti non ha alcuna correlazione con retroterra socio-culturale dei genitori o dell'ambiente familiare.





Il **37% dei soggetti autistici** inizia ad usare le **PRIME PAROLE** all'età di due anni

Una delle caratteristiche più comuni è l'**ECOLALIA**, cioè la ripetizione di parole o frasi appena sentite.

L'ecolalia si verifica **anche «in differita»** per esempio attraverso la ripetizione di canzoncine sentite in TV, dialoghi di film, etc.

Abbastanza comune anche il fenomeno della **INVERSIONE PRONOMINALE** per cui «tu» diventa «io» e viceversa





Sembra acquisito il fatto che i bambini autistici siano in **perenne turba della omeostasi tra inibizione ed eccitazione**... cioè una mancata regolazione dell'acquisizione degli stimoli sensoriali.

Un'ipotesi del **deficit di interazione sociale** postula che il bambino trovi troppo eccitante e faticoso il rapporto con gli altri per cui attivi dei comportamenti di difesa ed evitamento.

Si postula anche il fatto che **l'isolamento e le stereotipie** (ecolalie, movimenti auto-stimolatori, routine) siano un meccanismo di salvaguardia quando non sono più sufficienti i normali metodi di controllo e di autoregolazione dei propri stati di sensibilità agli stimoli e/o al proprio stato di emotività.

Le stereotipie bloccherebbero la raccolta indiscriminata di informazioni dalla realtà esterna.





Un'ultima interessante ipotesi...

Nel bambino autistico, **a causa del suo stato di ipereccitabilità**, probabilmente accade che i vari recettori sensoriali siano contemporaneamente attratti ad ogni momento da più oggetti (colore, odore, rumore, etc.)

Il risultato che ne deriva è **l'incapacità di percepire oggetti integrati**, dato che di ognuno di essi si colgono solo frammenti.

Conseguenza ultima di tale situazione → è difficoltà alla rappresentazione, simbolizzazione e astrazione.





particolare
stile
cognitivo

Si tratta di un deficit che denota una specifica **difficoltà a integrare informazioni a differenti livelli.**

Nel comportamento tipico **un individuo normalmente non analizza una situazione «dettaglio per dettaglio»** ma ha la tendenza a cogliere un'impressione generale del tutto e, sulla base di questa, orienta la sua attenzione ai dettagli.

In effetti i bambini autistici (ad alto funzionamento) hanno **buone prestazioni** in compiti che favoriscono uno **stile di procedimento «pezzo per pezzo»**





Cosa spiega il deficit di coerenza centrale

Il **deficit di coerenza centrale** potrebbe **spiegare alcuni comportamenti** tipici dei soggetti autistici...

Disegno

I bambini autistici spesso nel disegno denotano uno stile che procede particolare per particolare, partendo da un particolare irrilevante rispetto al contesto, per poi continuare con ciò che è contiguo e così via.

Stereotipie

Sembra possibile spiegare certi comportamenti stereotipati e/o routine come se il **soggetto «leggesse» i comportamenti** (compreso il proprio) non come un tutt'uno ma **come un insieme «frammentato»** di cui **replica un «singolo tassello»**.

Interesse per i particolari- isole di abilità

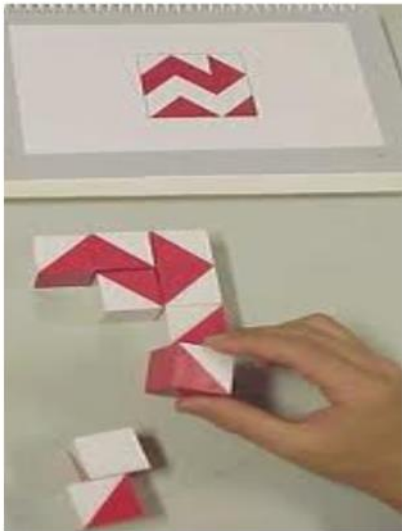
È noto l'**interesse**, che spesso diventa maniacale, **per singole parti di oggetti** o la **bravura dei soggetti autistici in particolari compiti** perché si **«specializzano»** solo in una parte del compito... in quella e solo quella.





Alcune ricerche hanno analizzato i **risultati di bambini autistici alle sub-scale della Wisc**, individuando alcuni **profili ricorrenti** e congruenti con la teoria del «deficit di coerenza centrale».

Nel «**disegno con i cubi**» i bambini autistici hanno spesso buoni risultati, proprio perché il sub-test richiede un compito di «analisi pezzo per pezzo»



Disegno con i cubi

Buoni risultati vengono spesso ottenuti anche nel sub-test «**memoria di cifre in avanti**» perché non vi è correlazione tra i numeri, è solo un compito di memoria.

Quando invece devono operare con la memoria di lavoro (digit span all'indietro) i risultati sono peggiori.





Nelle **prove verbali in effetti l'unico risultato buono viene ottenuto nel «digit span in avanti»**, tutti gli altri compiti verbali appaiono difficili per questi bambini.

A prescindere dalle scale (QIV-QIP) **si notano particolari cadute nei seguenti sub-test:**

- ❑ **Comprensione** → capacità di giudizio- teoria della mente- inibizione dell'impulsività («cosa fai se ti tagli un dito?»- «Cosa fai se perdi la palla di un tuo amico?»)
- ❑ **Ordinamento di figure** → abilità di pianificazione- capacità di attribuire intenzionalità ai protagonisti della storia- teoria della mente (serie di figurine colorate, presentate in disordine, da riordinare secondo la sequenza logica di una storia)





Test per la valutazione del deficit di coerenza centrale

CEFT (1971)- Children's Embedded Figure Test

In questo test i bambini autistici offrono prestazioni migliori dei gruppi di controllo.

Questa prova prevede di **individuare, all'interno di un disegno (ad esempio «una carrozzina») una figura (ad esempio «un triangolo»)**



(b)

Si nota ovviamente la loro peculiare abilità nell'osservazione dei particolari, rispetto all'insieme





ILLUSIONI OTTICHE

I bambini autistici cadono meno di frequente nelle «illusioni ottiche».

Si valuta la capacità di integrazione visiva a livello percettivo.

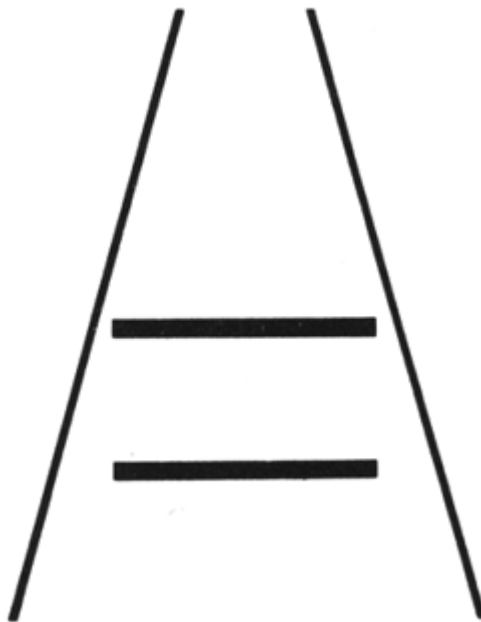
Il principio guida di tale prova è che maggiore è la capacità di integrazione e di coerenza centrale e più facile sarà cadere nell'illusione ottica.

I bambini autistici, in effetti, non cadono nelle illusioni ottiche, grazie alla loro capacità di osservazione del particolare, piuttosto che dell'insieme.

Illusioni ottiche utilizzate:

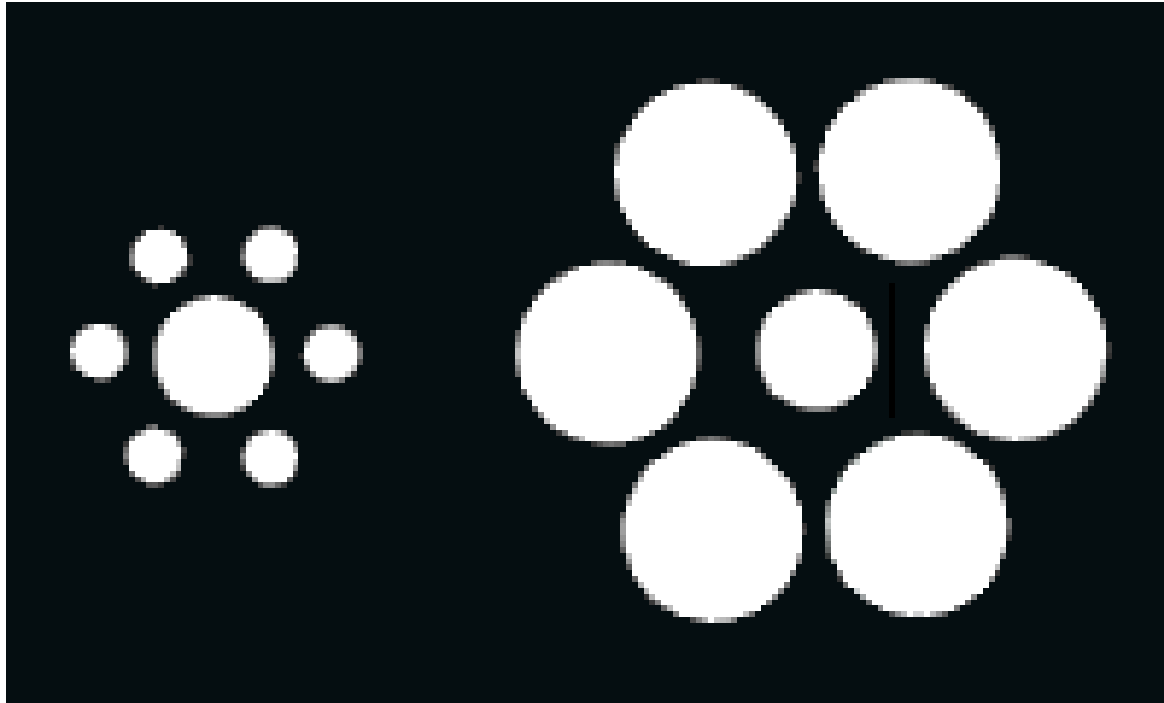
- ☐ Illusione di Ponzo
- ☐ Cerchi di Tichener
- ☐ Triangolo di Kanisza
- ☐ Figure di Muller-Lyer
- ☐ Illusione di Hering
- ☐ Illusione di Poggendorf





Quale dei due segmenti è più lungo?



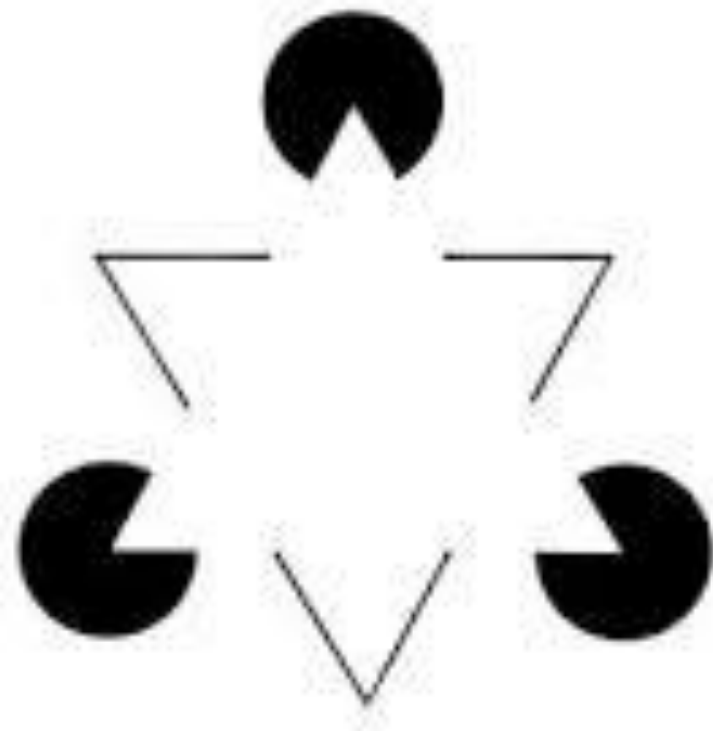


Quale dei due cerchi centrali è più grande?
Quello della figura di sinistra o di destra?





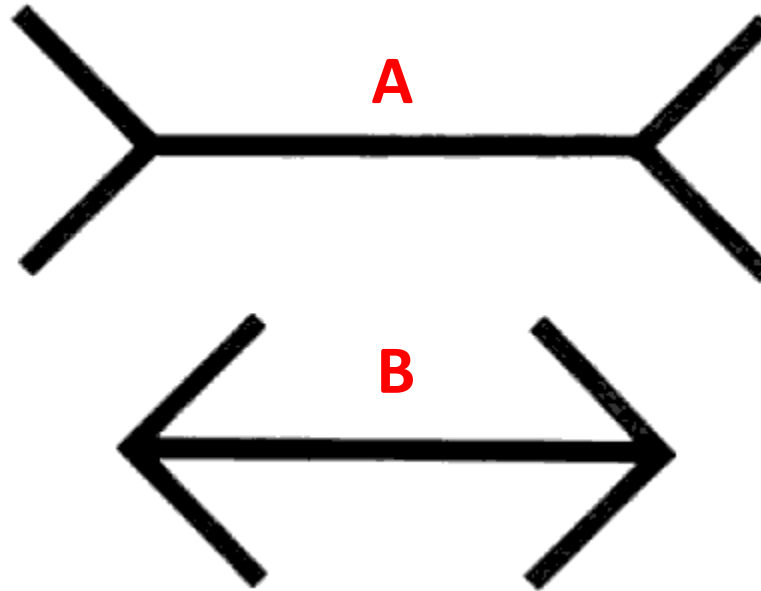
Triangolo di Kanisza



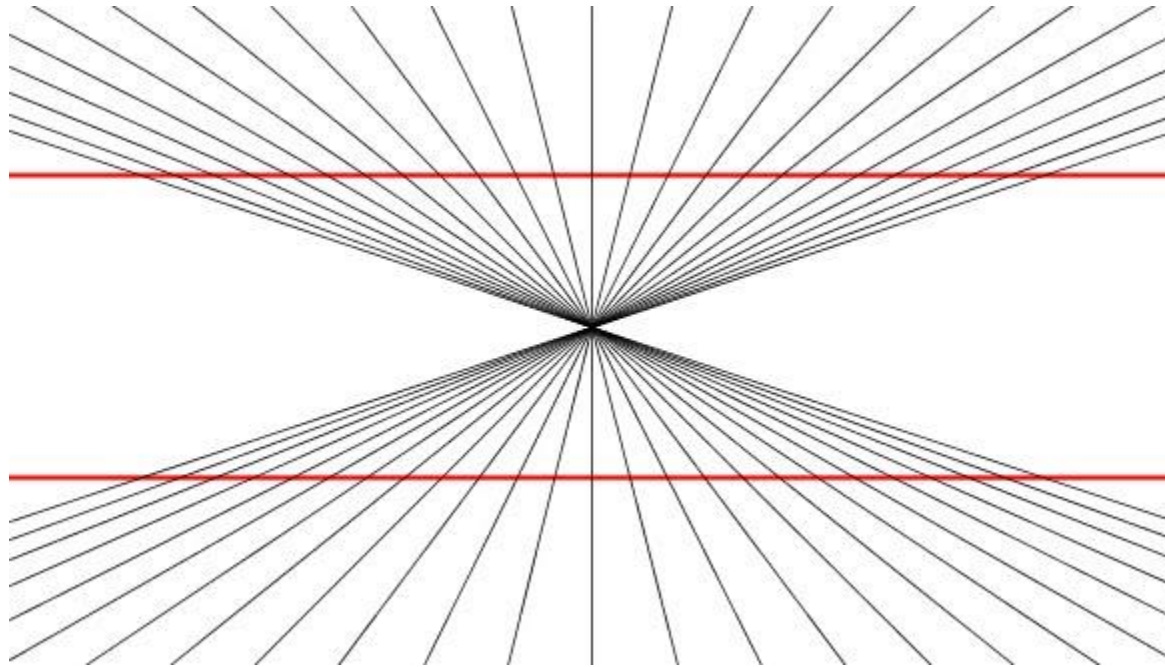
Quanti triangoli vedi in questa immagine?



Figure di Muller-Lyer



È più lungo il segmento superiore (A) o quello inferiore (B)?

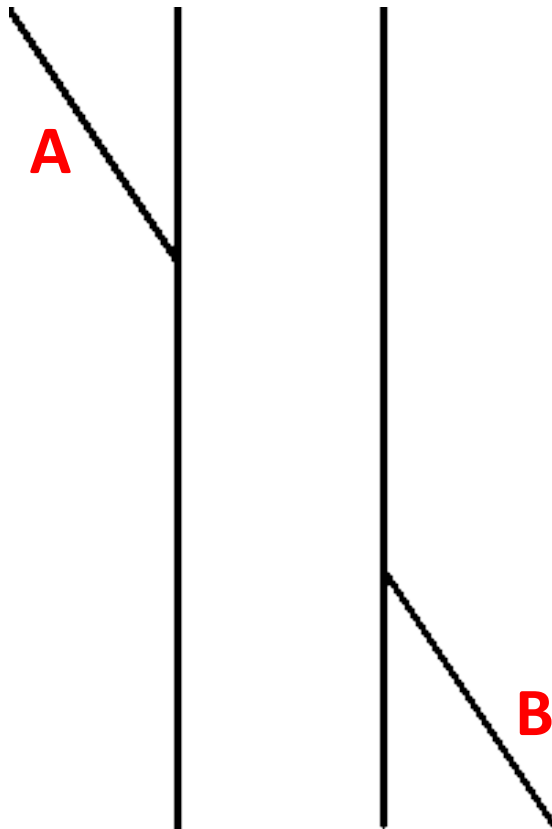


I due segmenti di color rosso sono paralleli?





Illusione di Poggendorf



**I due segmenti A e B sono allineati?
(uno la continuazione dell'altro?)**





Homograph Reading Test (U. Frith- 1983)

Test in Inglese e quindi non proponibile per soggetti italiani, comunque utile per comprendere il «funzionamento» di questi bambini.

Vengono lette al bambino 20 frasi con parole omografe ma non omofone. Dal contesto deve capire qual è la pronuncia corretta.

In questo tipo di prova (tener conto del contesto e quindi **INTEGRARE INFORMAZIONI ma in questo caso a **LIVELLO LINGUISTICO**) il soggetto autistico ha prestazioni nettamente inferiori al gruppo di controllo, comparato per età equivalente in lettura/comprensione.**





Deficit relativo alla «teoria della mente»

Avere una «**teoria della mente**» significa essere capaci di comprendere gli stati mentali di altre persone.

Significa **capire i pensieri altrui, le loro opinioni, i loro desideri** ed essere anche capaci di **fare previsioni sui comportamenti** (che sono guidati dagli stati mentali).

La «teoria della mente» sembra essere innata e non si può insegnare... si sviluppa già ad un anno ma **comincia a diventare più matura verso i tre/quattro anni.**

Secondo alcuni autori vi è una relazione causale tra «teoria della mente» e capacità di effettuare giochi simbolici («far finta che»)... infatti nei bambini autistici spesso il gioco simbolico è assente





Il deficit di questi bambini non sarebbe dunque a livello di comprensione della realtà concreta, quanto **piuttosto di META-RAPPRESENTAZIONI** (rappresentazioni simboliche).

Per comprendere un compagno che beve da una tazza vuota e che dice «che buona questa aranciata» **si deve essere in grado di produrre una meta-rappresentazione**: «il mio compagno fa finta di bere da una tazza, fa finta che sia piena di aranciata e che l'aranciata gli piaccia».

Il deficit sociale e comunicativo evidenziato nell'autismo **sembra derivare da un mancato sviluppo delle capacità meta-rappresentative.**





Sally & Anne Task (1° livello della teoria della mente)

80% dei bambini autistici cade in questo compito

86% dei bambini Down (livello intellettuale inferiore ai bambini autistici) riesce in questo compito

1° livello della teoria della mente

- ☐ «Marco pensa che Gianni sia simpatico»
- ☐ Capire che può esistere una falsa credenza (una opinione non corrispondente alla realtà)
- ☐ Capire che gli altri hanno un desiderio- opinione etc.

2° livello della teoria della mente

- ☐ «Marco pensa che Gianni pensa che...»





La «teoria della mente» è sempre deficitaria?

Come abbiamo visto il DSM 5 ha eliminato le diverse «sotto-categorie» di autismo, parlando piuttosto di «spettro autistico».

All'interno di questo «spettro autistico» esistono soggetti con capacità intellettive nella norma... tra di essi i soggetti Asperger.

Molti di questi soggetti superano le prove sia del 1° che del 2° livello della «teoria della mente».

Nonostante ciò denotano difficoltà nelle interazioni sociali e nell'attribuire agli altri le corrette emozioni- pensieri etc.

Ipotesi

Superano i test attraverso un procedimento cognitivo e logico per risolvere problemi che normalmente appartengono a un dominio affettivo .

Per questo motivo NON sono in grado di generalizzare la «teoria della mente» a livello della quotidianità e della vita reale.



**Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985)**

Valuta la capacità meta-rappresentativa rispetto ad una falsa credenza.

Si mostrano al bambino due bambole, Sally e Anne; vi sono inoltre due contenitori (scatola e cesto) e una biglia.

Sally mette la biglia nella scatola e poi esce dalla stanza.

Mentre Sally è fuori, Anne prende la biglia e la sposta nella cesta.

Quando Sally rientrerà nella stanza, dove andrà a cercare la biglia?

Il **bambino deve attribuire a Sally una «falsa credenza»** e quindi la risposta non deve far riferimento alla realtà oggettiva, bensì alla realtà insita nella «mente di Sally»





Perner, Leekman e Wimmer (1987)

Valuta la capacità meta-rappresentativa rispetto ad una falsa credenza.

Si utilizza un contenitore di caramelle «Smarties» (tubo lungo di cartone).

Si chiede al bambino che cosa c'è dentro secondo lui.

Egli risponderà «caramelle, smarties».

Gli si mostra che in effetti dentro invece c'è una matita.

A questo punto gli si chiede che cosa risponderebbe alla stessa domanda un bambino che entra appena ora nella stanza.



**Happè (1993)**

Valuta la capacità meta-rappresentativa rispetto ad una bugia.

La storia del ladro (Burglar) Bill.

Il ladro Bill sta scappando da dei poliziotti.

Si rifugia in chiesa ma chiede al fratello, appena incontrato, di dirigere altrove i poliziotti.

Quando i poliziotti, che conoscono il fratello di Bill, gli chiedono se il ladro è andato in chiesa o ai giardini, sanno che il fratello, volendo salvare il ricercato, dirà una bugia e faranno l'opposto di quanto detto.

D'altra parte il fratello di Bill sa che non gli crederanno.

Al bambino viene chiesto di dire dove il fratello indirizzerà i poliziotti (in chiesa o ai giardini?).

Segue altra domanda per verificare se il soggetto abbia compreso le intenzioni dei poliziotti rispetto alla eventuale risposta del fratello di Bill.





Deficit di pianificazione e di controllo (FE)

Alcune ipotesi postulano dei **deficit specifici a livello di FUNZIONI ESECUTIVE**, intese come l'abilità di utilizzare e di mantenere delle corrette procedure di problem solving per il raggiungimento di uno scopo.

Capacità di...

- ☐ Inibire risposte irrilevanti
- ☐ Pianificare una sequenza operativa
- ☐ Rappresentare il problema
- ☐ Selezionare informazioni
- ☐ Selezionare e utilizzare in modo flessibile le strategie adeguate
- ☐ Guidare l'attenzione
- ☐ Mantenere in memoria di lavoro le informazioni rilevanti





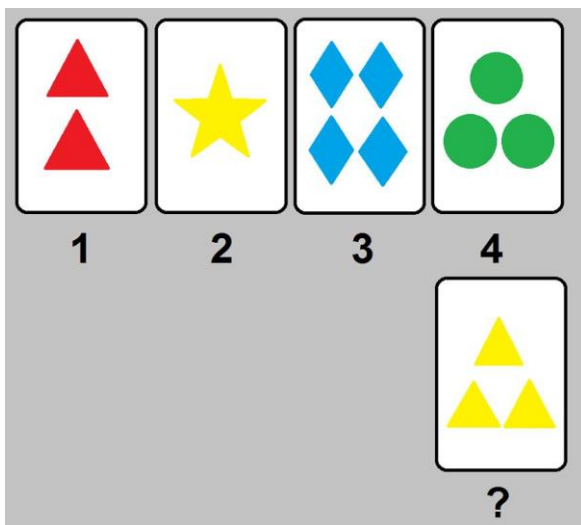
Milner (1964)

Valuta l'abilità-flessibilità nel cambiare strategia.

In questa prova al soggetto viene chiesto di estrarre delle carte da un mazzo e categorizzarle, posizionandole sotto alla carta corrispondente per categoria.

Vi sono tre possibili categorie: colore- forma- numero.

Al soggetto però non viene detto qual è la categoria «valida»... lo deve capire dalle risposte dell'esaminatore che dirà semplicemente «giusto» o «sbagliato».



Ad un certo punto, dopo aver scoperto il criterio di categorizzazione e aver categorizzato correttamente un certo numero di carte, l'esaminatore cambierà criterio ma senza dirlo al soggetto che dovrà intuire qual è la nuova categoria e adattare le proprie risposte (esempio: all'inizio la categoria era «colore» poi diventa «forma»).

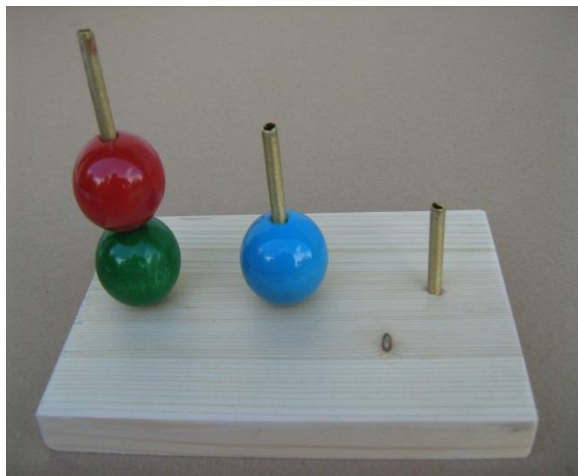




Kricorian et coll. (1994)

Valuta l'abilità di pianificazione- programmazione.

Il test consiste in una **tavoletta con tre aste verticali**, di altezza crescente, sulle quali sono disposte **tre palline** in un determinato ordine. Le aste sono in grado di accogliere rispettivamente una, due, e tre palline. Compito del paziente sarà quello di spostare le palline, una sola per volta, per raggiungere un ulteriore ordine (stabilito in precedenza da chi somministra il test).



Precedente al test «Torre di Londra» vi era il test «Torre di Hanoi» che ne è stato l'ispiratore. L'utilizzo è assolutamente identico.

In Italia la «Torre di Londra» è reperibile presso Erickson (2006), autori: Fancello, Vio, Cianchetti





Shue e Douglas (1992)

Valuta l'abilità di inibizione e di shifting.

Test che si può effettuare al computer.

Dato un target (può essere un suono particolare- un'immagine che compare a schermo) il soggetto deve schiacciare la «barra spaziatrice» in presenza del target medesimo.

Ad un certo punto del test si può cambiare target (shifting) e verificare il comportamento del soggetto.

Un test italiano simile è il **test delle «ranette»** all'interno della **batteria BIA (Batteria Italiana per ADHD) di Marzocchi, Re, Cornoldi, Erickson, 2010.**

Vi sono due suoni simili nella prima parte, ma uno dei due termina in modo differente.

Su un foglio sono riportate tante «ranette» in colonna... ogni volta che vi è il suono «go» il soggetto deve barrare una «ranetta» ma inibire la risposta quando il suono sarà di tipo «noGo»... la difficoltà sta nel fatto che i due suoni all'inizio sono identici, solo la parte finale del suono è diversa.





Numerose ricerche hanno dimostrato come i **soggetti autistici abbiano una prestazione nettamente inferiore in questo test** rispetto ai gruppi di controllo.

Una ricerca innovativa ha inserito delle facilitazioni nella prova in quanto ai soggetti autistici veniva «esplicitato il criterio di categorizzazione»... nonostante ciò **i soggetti continuavano a commettere errori di «perseverazione»** utilizzando la categorizzazione precedente.

Un altro esperimento con diversi gruppi di controllo

È stato effettuato il medesimo test mettendo a paragone un gruppo di bambini autistici, un gruppo di bambini con ADHD e un ultimo gruppo di bambini con «disturbo della condotta».

Tutti questi disturbi presentano deficit nelle funzioni di pianificazione e controllo.

Anche in questo caso le performance dei bambini autistici risultavano nettamente le peggiori.





Cosa ci dice il Wisconsin Card Sorting Test?

Il Wisconsin Card Sorting Test chiama in causa diverse abilità:

- ☐ Capacità di categorizzazione;
- ☐ Memoria di lavoro
- ☐ Attenzione selettiva;
- ☐ Flessibilità cognitiva;
- ☐ Codifica di feedback verbali;
- ☐ Capacità di inibizione di risposte non più rilevanti.

Quali di queste abilità potrebbero essere deficitarie nei bambini autistici?





Cosa ci dice il Wisconsin Card Sorting Test?

Uno studio effettuato da Ozonoff et coll. (1997) ha analizzato due possibili fattori:

deficit di inibizione (test «go Nogo»);
deficit di flessibilità.

I risultati confermano un **deficit** a carico della **capacità di implementare in modo flessibile le diverse strategie di risoluzione di problemi** e un deficit a carico **della memoria di lavoro**.





il programma
di intervento

Il programma di intervento di De Meo, Vio, Maschietto (2000) richiede **un'età mentale del soggetto di almeno 5 anni**

Non esistono limiti per quanto riguarda l'età effettiva del soggetto per cui il programma **si può utilizzare nelle scuole Primarie come nelle scuole Secondarie**

Gli esercizi e le schede proposte non sono sufficienti per coprire l'intero arco dell'intervento (**8 mesi, due incontri settimanali** → **circa 60 incontri**)

Le schede possono/devono essere aumentate di numero da parte dell'insegnante/operatore prendendo spunto e adattandole alle esigenze del bambino





il programma
di intervento

Il programma di intervento di De Meo, Vio, Maschietto è di **tipo «cognitivo»** e in questo si differenzia da molti altri tipi di intervento che si basano su metodologie «comportamentiste» (metodo ABA Applied Behaviour Analysis)

Si propone di migliorare il funzionamento di particolari processi cognitivi che si ritiene siano responsabili di una certa abilità

L'intervento mira a sviluppare **tre macro-aree di abilità:**

Competenze meta-rappresentative (teoria della mente)

Competenze di integrazione di informazioni (visive e verbali)

Competenze di problem solving (pianificazione- attenzione- selezione- uso strategico e flessibile, etc.)





Premessa: chi è l'operatore?

Il programma può essere implementato sia a scuola che in ambito specialistico (psicologi dei Servizi); normalmente è più facile che esso sia utilizzato in ambito specialistico ma nulla toglie che questo lavoro venga invece svolto dall'insegnante di sostegno a scuola.

Suggerimento n. 1 (esaustiva valutazione iniziale)

Indagare attentamente...

- ☐ l'organizzazione cognitiva del bambino (memoria di lavoro- capacità di pianificazione- problem solving)
- ☐ la presenza della teoria della mente (1° o 2° livello, assente);
- ☐ la capacità di integrare informazioni;
- ☐ le abilità di socializzazione.

Da questa analisi si potrà dedurre il punto di partenza → **gli esercizi sono graduati in almeno due livelli di difficoltà.**

Utilizzare il **metodo dell'apprendimento «errorless»** → apprendimento senza errori (evitare le frustrazioni... partire dal livello appropriato dell'alunno)





Suggerimento n. 2 (stabilire livelli ottimali di intensità di stimolazione)

I soggetti autistici possono avere differenti gradi di tollerabilità alla stimolazione → **modulare la durata, la frequenza e l'intensità delle attività**.
Il rischio è favorire comportamenti oppositivi o di rifiuto.

Suggerimento n. 3 (poche proposte operative per incontro)

Sottolineare i principi guida e la metodologia al bambino, è molto più efficace di una batteria di esercizi ripetitivi e intensivi, somministrati con troppe poche delucidazioni.

Suggerimento n. 4 (molti esempi)

Proporre molti esempi del medesimo concetto.

Tener presente, **per formulare gli esempi**, del suo contesto di vita in modo da proporre esempi che egli trovi familiari e attinenti la sua vita quotidiana.





Suggerimento n. 5 (descrizione iniziale degli esercizi- sintesi finale)

Spiegare subito al bambino che tipo di esercizi si andranno a fare, quali sono i micro (piccoli) obiettivi che si vuole raggiungere; tutto questo ovviamente con parole semplici e in modo operativo.

Concludere la seduta con una sintesi di ciò che è stato fatto: «ecco, vedi, oggi abbiamo imparato a fare questo... a riconoscere il volto della «felicità», etc.

Suggerimento n. 6 (approccio interattivo)

Fare da «modello» nell'esecuzione dei compiti proposti.

Impostare una «lezione interattiva e dialogata», oppure proporre un compito attivo → prova a disegnarmi una situazione simile che ti è capitata nella tua vita.

Suggerimento n. 7 (fornire sempre feedback enfatizzati)

Sottolineare i risultati (anche parziali) con elogi e rinforzi verbali, ma anche con la mimica facciale.

Fornire spesso gratificazioni e rinforzi positivi, anche solo per l'impegno o la collaborazione (che è già un grande obiettivo con questi alunni), non necessariamente per il risultato.





Suggerimento n. 8 (suggerire immediatamente la risposta corretta)

Sono bambini molto sensibili alle frustrazioni...

Fornire immediatamente la risposta corretta in caso di errore, oppure evitare tempi troppo lunghi di attesa di una loro risposta che potrebbe NON arrivare.

Suggerimento n. 9 (approccio molto graduale)

Assicurarsi che una competenza sia veramente acquisita e consolidata prima di passare ad altra attività... piuttosto ripetere attività simili una volta in più, piuttosto che una volta in meno.

Le schede hanno gradi di difficoltà diversi all'interno della stessa area-obiettivo... può essere che gli step finali siano rimandati ad altre sedute... non utilizzare il materiale in modo del tutto sequenziale e meccanico.

Suggerimento n. 10 (coinvolgere altri componenti della vita del bambino)

Tutte le persone che «gravitano» attorno al bambino devono conoscere il programma, dare input coerenti, generalizzare le competenze acquisite (o in via di acquisizione) ad altri ambiti: scuola, famiglia, gioco, etc.





individuare
obiettivi

Cosa insegnare ai bambini con disturbi autistici o di Asperger nella scuola?

Quali obiettivi è possibile raggiungere?

Qual è la **giusta «gerarchia degli obiettivi?»** *Aspetti relazionali? Aspetti cognitivi? Il programma da svolgere?*

Come valutare gli apprendimenti?

Come gestire le aspettative dei genitori che spesso sono «molto alte», richiedono che lavori in classe (giusto), che faccia «tutto come gli altri», etc.?

La risposta solitamente è la stessa per tutte le disabilità: **capire il loro grado di sviluppo e da lì partire...** ogni bambino ha **diritto a sviluppare le proprie potenzialità** e il «**benessere psicologico**» è dato dall'operare dentro **questa area**, che è diversa per ognuno di noi





individuare
obiettivi

Questi bambini denotano un **atteggiamento** verso l'apprendimento **molto altalenante**:

Alcuni giorni sono collaborativi e interessati

Il giorno dopo sembrano aver dimenticato tutto quanto era stato appreso

Altri bambini hanno interessi molto specifici e assorbenti:
«sanno tutto ma solo di quello»

Altri bambini ancora sembrano aver appreso ma non appena «cambi contesto» non sono assolutamente in grado di applicare quanto appreso

L'atteggiamento più comune comunque è quello di abbandonare quasi subito l'attività proposta perché **non si riesce a trovare «l'aggancio» per la loro attenzione**





Perché un approccio di «tipo cognitivo»

L'apprendimento avviene attraverso la relazione e questi bambini hanno un deficit specifico nell'interagire con il prossimo



In passato ci si è interessati quasi esclusivamente sul **lavoro volto a migliorare gli aspetti relazionali**, relegando gli aspetti cognitivi in secondo piano

Oggi si è propensi a pensare che con questi bambini si debba lavorare affrontando i deficit specifici con «modularità»

Ogni aspetto deve essere curato.

I deficit devono essere affrontati lavorando contemporaneamente per ambiti specifici (cognitivo- apprendimento- relazionale)





L'approccio «cognitivo» spiega le loro difficoltà

Quali possono essere i punti di forza?

Di solito i punti di forza risiedono negli apprendimenti strumentali:

- ☐ Velocità di scrittura
- ☐ Velocità di lettura
- ☐ Abilità nel calcolo scritto

Quali possono essere i punti di debolezza e perché?

Comprensione del testo perché si richiedono abilità quali inferenze lessicali e semantiche → hanno una comprensione letterale del linguaggio e deficit nella pragmatica del linguaggio

Hanno deficit nella «**teoria della mente**» ed è loro difficile comprendere le «intenzioni» e i «sentimenti» dei protagonisti dei racconti

Hanno deficit di «**coerenza centrale**» ed è loro difficile integrare le diverse informazioni linguistiche tra di loro e le informazioni linguistiche con le immagini... procedono «*pezzo per pezzo*» e perdono l'insieme

Difficile per loro capire alcune «costruzioni sintattiche» soprattutto le ipotetiche





Quali possono essere i punti di debolezza e perché?

Risoluzione di problemi matematici perché si richiedono abilità quali selezionare i dati rilevanti, categorizzare il tipo di problema entro «schemi di soluzione», rappresentare in modo simbolico i «termini del problema» → *deficit* di «**programmazione e controllo**», *deficit* a «**livello simbolico**», *deficit* di «**flessibilità**»

Esposizione orale perché si richiedono abilità di programmazione, comprensione e interpretazione dei feedback verbali che vengono dall'interlocutore (insegnante), capacità di orientare in modo flessibile l'attenzione, capacità di integrare le diverse informazioni tra di loro → *deficit* di «**programmazione e controllo**», *deficit* di «**flessibilità**», *deficit* di «**coerenza centrale**», *deficit* nella «**pragmatica della comunicazione**»

Calcolo a mente in cui si richiede un grande dispendio cognitivo a livello di memoria di lavoro e astrazione





Il **programma di De Meo, Vio, Maschietto** si può sicuramente adattare anche ad un lavoro in classe per le seguenti caratteristiche:

- ☐ **Gradualità** (ogni apprendimento deve avvenire per sovrapposizione e consolidamento delle competenze → mai procedere se non si è sicuri che un apprendimento sia molto ben consolidato)
- ☐ **Possibilità di individuare le effettive potenzialità** del bambino (sfruttando le schede che sono costruite su più livelli di difficoltà)
- ☐ **Possibilità di interazione e integrazione** del lavoro del bambino con quello di tutta la classe, soprattutto nella scuola Primaria, ove i contenuti di alcune schede possono essere adattate al lavoro di tutti gli alunni nella normale programmazione





- ❑ **Partire dagli interessi del bambino**, soprattutto se denota qualche «interesse ossessivo, assorbente, stereotipato» per entrare in rapporto, trovare una «empatia educativa» → interessi per i fossili, interessi per le auto, etc.
- ❑ **Sviluppare il contatto oculare**, per esempio permettendo di fare qualcosa di piacevole al bambino solo dopo che ha stabilito un contatto oculare oppure interrompendosi al culmine di una attività che lo coinvolga strettamente e aspettando che ti guardi prima di proseguire
- ❑ **Fare un riassunto delle attività, svolte il giorno prima, ad inizio di giornata**, per ricordargli i piccoli obiettivi raggiunti (autostima), per dare un continuum a quello che si sta svolgendo, per aiutarlo a «strutturare l'ambiente di apprendimento» e capire cosa si è fatto, cosa si farà
- ❑ **Leggere al bambino le attività che dovranno man mano essere svolte** sempre nell'ottica di integrare gli apprendimenti già acquisiti con quelli che si dovranno affrontare e di fornire un esempio di organizzazione del tempo e di strutturazione delle attività





- ❑ **Modulare il ritmo con cui vengono proposte le attività**, soprattutto rispetto al grado di tollerabilità che il bambino denota verso gli stimoli esterni; ricordarsi che questi bambini sono in costante condizione di «ipereccitabilità» per cui l'insegnante dovrà monitorare attentamente la situazione ed eventualmente posticipare o rallentare una determinata attività





Il programma di intervento presenta le seguenti caratteristiche generali:

- ☐ Età mentale minima richiesta 5 anni
- ☐ Età cronologica: non vi è limite
- ☐ Schede progettate in almeno due livelli di difficoltà (le ultime schede dell'area sono sempre le più difficili)
- ☐ Le schede non sono esaustive e non sono a sufficienza per tutti gli incontri che dovrebbero essere all'incirca 2 per settimana per 8 mesi = circa 60 attività didattiche da progettare
- ☐ Le schede in totale sono 75 ma in alcune sedute se ne possono proporre più di una
- ☐ Le schede, presentate in queste slide, non sono tutte quelle presenti nel programma, ma sono rappresentati tutti i tipi di esercizio (le schede che ripresentavano con alcune modifiche il medesimo esercizio, non sono state inserite)





1. **Sviluppare competenze nella rappresentazione e meta-rappresentazione dei rapporti sociali** → comprendere e attribuire emozioni, credenze e desideri agli altri... ciò dovrebbe favorire le relazioni sociali e interpersonali nei vari ambiti in cui è inserito il bambino (**Teoria della mente**)
2. **Sviluppare capacità di integrazione delle informazioni** (visive- linguistiche- pragmatiche) → ciò dovrebbe favorire comportamenti più adeguati e congruenti alle varie situazioni quotidiane sia in ambito scolastico che sociale, grazie ad una migliore comprensione degli stimoli che giungono dall'esterno (**Coerenza centrale**)
3. **Sviluppare capacità di problem solving**, soprattutto attraverso un atteggiamento più strategico e flessibile, migliorando le abilità di pianificazione, inibizione, selezione, shifting (**Pianificazione e controllo**).





11 Aree di intervento: gli obiettivi

AREA 1 (6 schede)

Analisi di informazioni visive e capacità di integrare tra di loro i vari elementi in un tutt'uno coerente (non lavorare con la modalità del «pezzo per pezzo»)

Interviene su due deficit: «coerenza centrale» e «teoria della mente»

AREA 2 (8 schede)

Analisi di immagini (informazioni visive) e deduzione di qual è l'elemento mancante; capacità quindi di «leggere il contesto», dotarlo di significato e fare un'inferenza sull'elemento mancante; capacità di «vedere l'insieme e non solo i particolari».

Interviene sul deficit di «coerenza centrale»

AREA 3 (6 schede)

Comprendere che una situazione reale assume aspetti diversi a seconda del punto di vista (fisico) da cui la si guarda e a seconda dei sensi percettivi che si possono utilizzare (vista- udito, etc.)

Interviene sul deficit della «teoria della mente»





11 Aree di intervento: gli obiettivi

AREA 4 (12 schede)

Riconoscere e descrivere gli stati emotivi delle persone a partire dalla presentazione di volti umani

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

AREA 5 (6 schede)

Riconoscere i pensieri e i desideri delle persone, a partire dall'analisi di una situazione concreta (un'immagine) e da informazioni linguistiche; la situazione concreta è vissuta da personaggi differenti che quindi possono avere pensieri e idee diverse sulla medesima situazione; capacità di «integrare informazioni visive, linguistiche, pragmatiche».

Interviene su due deficit: «coerenza centrale» e «teoria della mente»

AREA 6 (6 schede)

Analizzare la coerenza di un testo: si presentano due storie mescolate e intrecciate; il compito del bambino è di dividerle per coerenza di significato

Interviene sul deficit di «coerenza centrale»





11 Aree di intervento: gli obiettivi

AREA 7 (9 schede)

Comprendere i rapporti sociali, che possono intercorrere tra due persone, a partire dall'analisi di lettere e scritti che si scambiano

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

AREA 8 (4 schede)

Comprendere il significato di parole o frasi ambigue, sfruttando il contesto.

Interviene sul deficit di «coerenza centrale»

AREA 9 (6 schede)

Previsione del comportamento dei personaggi di una storia, indipendentemente dallo stato reale delle cose (falsa credenza)

Interviene sul deficit della «teoria della mente»





11 Aree di intervento: gli obiettivi

AREA 10 (5 schede)

Sviluppare abilità di problem solving, attraverso capacità di organizzazione dell'azione, individuazione degli obiettivi, selezione e modificazione della risposta, organizzazione del materiale

Interviene sul deficit di «pianificazione e controllo»

AREA 11 (7 schede)

Abilità sociali nel modulare la comunicazione in relazione a persone, con cui si può avere un grado di confidenza diverso; identificare e prevedere situazioni di pericolo.

Interviene sul deficit nelle «abilità sociali e nell'adattamento alla realtà quotidiana»





Intervento cognitivo «le schede»

Area 1



Area 2



Area 3



Area 4



Area 5



Area 6



Area 7



Area 8



Area 9



Area 10



Area 11





AREA 1 (6 schede)

Analisi di informazioni visive e capacità di integrare tra di loro i vari elementi in un tutt'uno coerente (non lavorare con la modalità del «pezzo per pezzo»)

Interviene su due deficit: «coerenza centrale» e «teoria della mente»

Fase 1

Si ritagliano le foto, quindi si devono ricomporre, come un puzzle
(**Obiettivi:** motricità fine- coerenza centrale- analisi visiva)

Fase 2

Una serie di domande sulle immagini, che fanno riflettere il bambino sui pensieri dei protagonisti, le loro intenzioni, su cosa stanno facendo.

(**Obiettivi:** interpretare la «mente altrui»- saper «leggere una situazione» dagli indizi- coerenza centrale)

Fase 3

Si propone al bambino di dare un titolo a ciascun puzzle, identificando l'informazione o l'elemento più importante





Nella «Fase 2» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa ha in testa il bambino?

A cosa sta giocando?

Cosa tiene in mano?

Cosa fa finta che sia quel gelato?

Com'è l'espressione del viso?

Perché?

Qui vi è anche una riflessione sulla possibilità, da parte di qualcuno, di giocare a «far finta che...» → gioco simbolico





Nella «Fase 2» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa sta facendo la bambina con il libro?
Perché sta indicando una parte del disegno?

Dove guarda l'altra bambina?

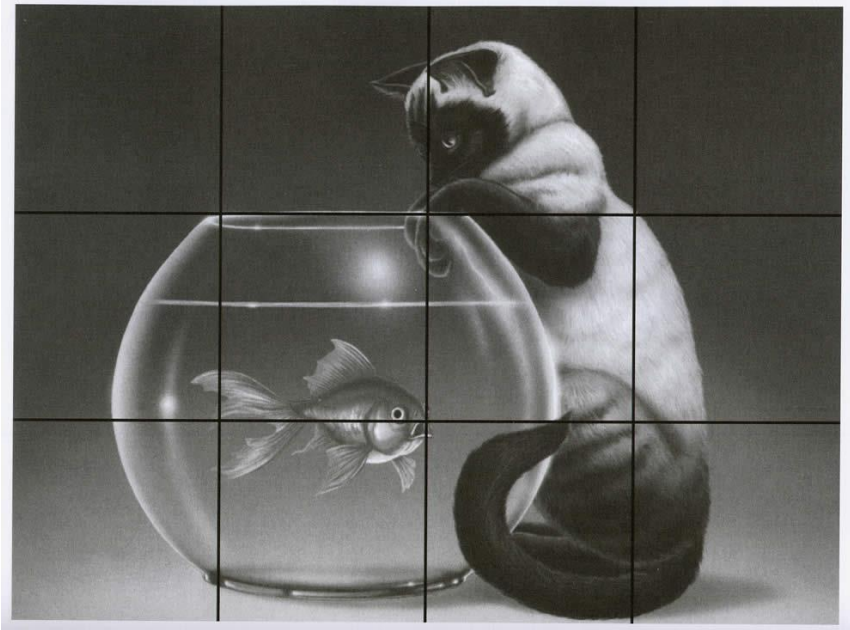
È un libro divertente?

Da cosa lo capisci?

Qui vi è anche una riflessione sulla possibilità, da parte di qualcuno, di coinvolgere gli altri nelle proprie attività e condividere i propri interessi→

Esempio di «Attenzione condivisa»





Nella «Fase 2» al bambino si pongono le seguenti domande:

Perché il gatto guarda il pesce?

Cosa sta pensando?

Cosa sta pensando il pesce?

Come si sente il pesce?

Siamo ad una teoria della mente di 2° livello... io penso che il pesce pensi che il gatto pensi...

Capacità di dedurre le intenzioni dei protagonisti dai pensieri... «il gatto vorrà mangiare il pesce»...

immaginare gli stati d'animo





AREA 2 (8 schede)

Analisi di immagini (informazioni visive) e deduzione di qual è l'elemento mancante; capacità quindi di «leggere il contesto», dotarlo di significato e fare un'inferenza sull'elemento mancante; capacità di «vedere l'insieme e non solo i particolari».

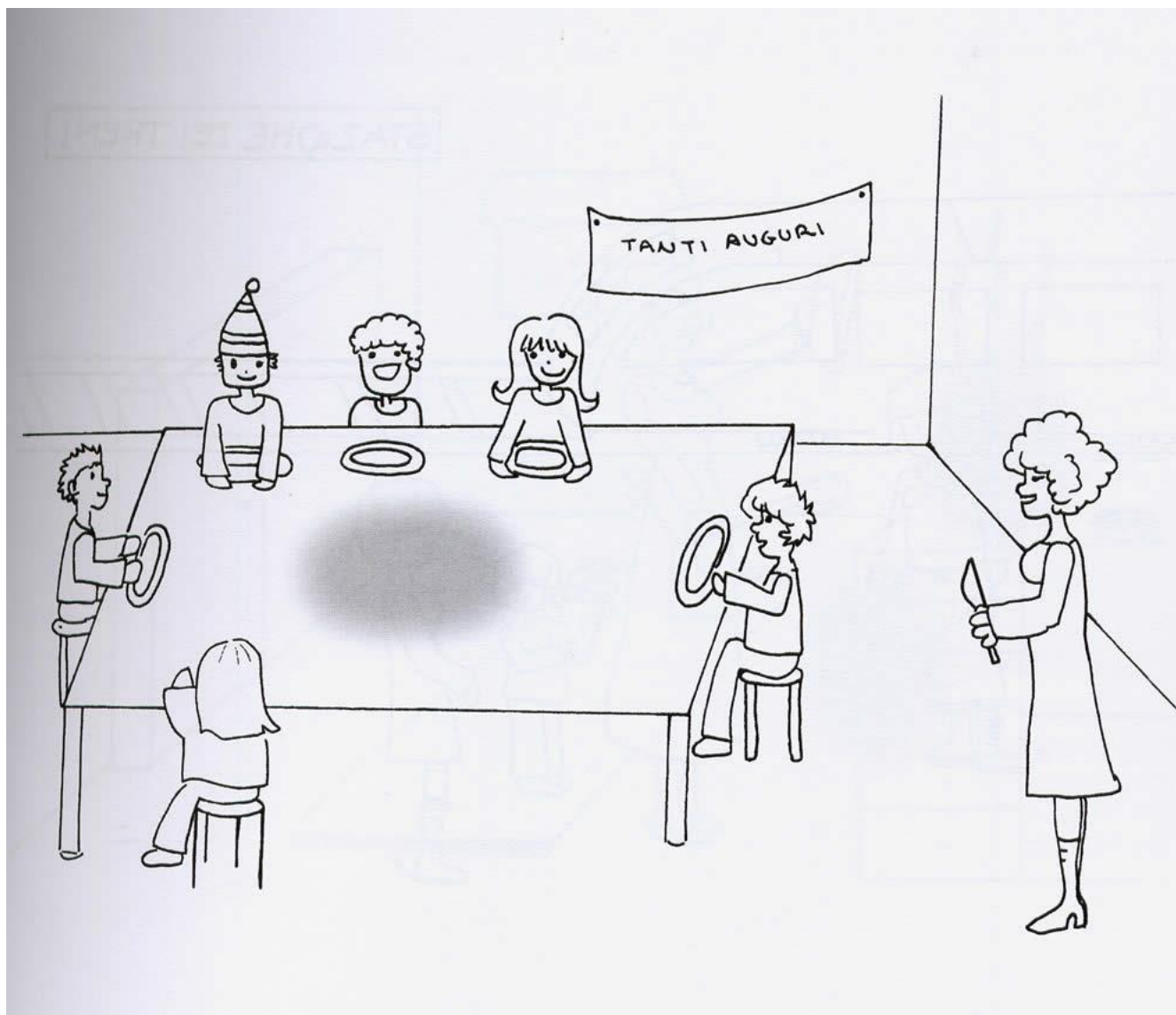
Interviene sul deficit di «coerenza centrale»

Fase 1

Si devono completare le quattro figure proposte, disegnando, all'interno dell'area sfumata, la parte mancante. Ma prima è utile guidare il bambino a osservare le immagini, riflettendo e rispondendo ad alcune domande.

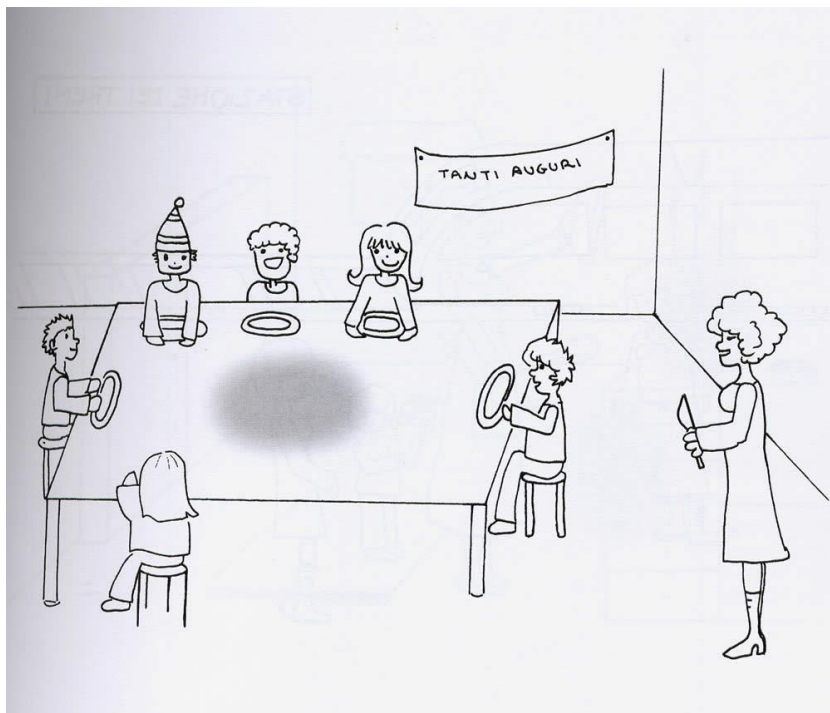
(Obiettivi: analisi visiva- capacità di integrazione di tutti gli elementi- non operare «pezzo per pezzo»- coerenza centrale- inferenza di un elemento a partire da situazioni di normale vita quotidiana)





autore: Daniele De Stefano





Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Osserva il cartello «auguri»: a cosa potrebbe riferirsi?

Osserva l'espressione dei bambini attorno al tavolo: com'è?

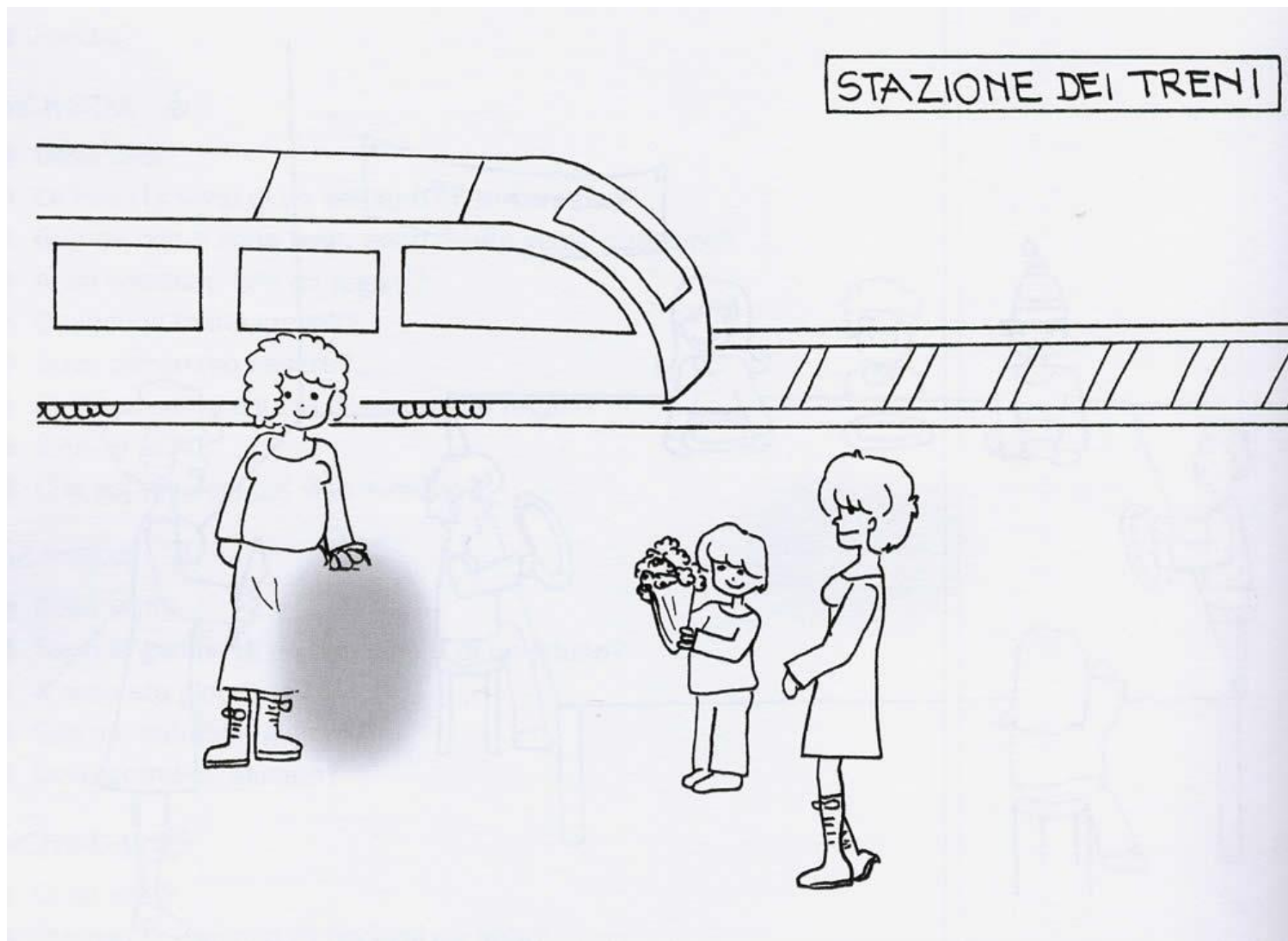
Osserva lo sguardo dei bambini: in che direzione va?

Osserva i piatti dei bambini: sono pieni vuoti?

Cosa tiene in mano la mamma?

Ultima riflessione da fare per aiutare il bambino a rispondere alla domanda finale
Siamo a una festa di compleanno, in cui dei bambini dall'espressione contenta guardano al centro del tavolo (il loro piatto è vuoto) mentre la mamma sta per arrivare con un coltello: cosa ci sarà sul tavolo?







Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa sta tenendo in mano il bambino?
Perché?

Come sono le espressioni delle tre persone?

Secondo te si conoscono bene?

Perché la ragazza con i capelli ricci si trova lì?

Ultima riflessione da fare per aiutare il bambino a rispondere alla domanda finale
Siamo alla stazione dei treni mentre una signora con un bambino sta aspettando felice una ragazza che torna da un viaggio: cosa potrebbe tenere in mano la ragazza?





autore: Daniele De Stefano





Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Dove siamo?

Osserva la signora; cosa tiene nelle mani?

A cosa servono?

Cosa si vede sopra lo spazio da completare? E accanto?

Ultima riflessione da fare per aiutare il bambino a rispondere alla domanda finale
Siamo in cucina mentre una signora con un coperchio e un mestolo in mano è vicina a dei fornelli sopra i quali c'è del fumo: cosa potrebbe esserci sopra i fornelli?





Fase 2

La fase 2 è del tutto simile alla fase 1, ma cambiano i disegni...

Non vi è più il quadro generale ove manca un particolare...

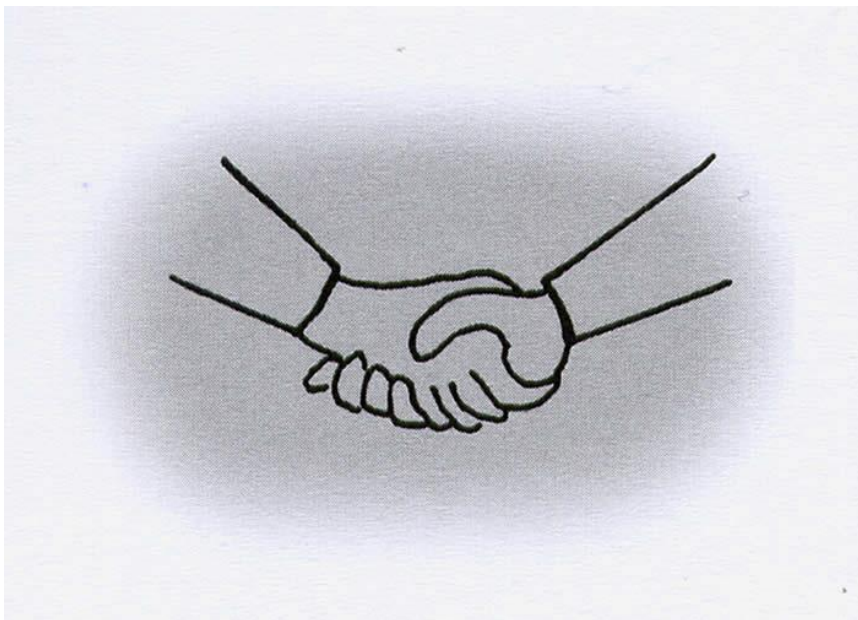
Si opera al contrario... da un particolare si deve indurre il quadro generale

(Obiettivi: analisi visiva- capacità di integrazione di tutti gli elementi- non operare «pezzo per pezzo»- coerenza centrale- inferenza del quadro generale a partire da un elemento- analisi di situazioni di normale vita quotidiana)

Fase 3

Si dà un titolo ad ognuna delle otto scene rappresentate





Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa vedi?

Quando ci si dà la mano?

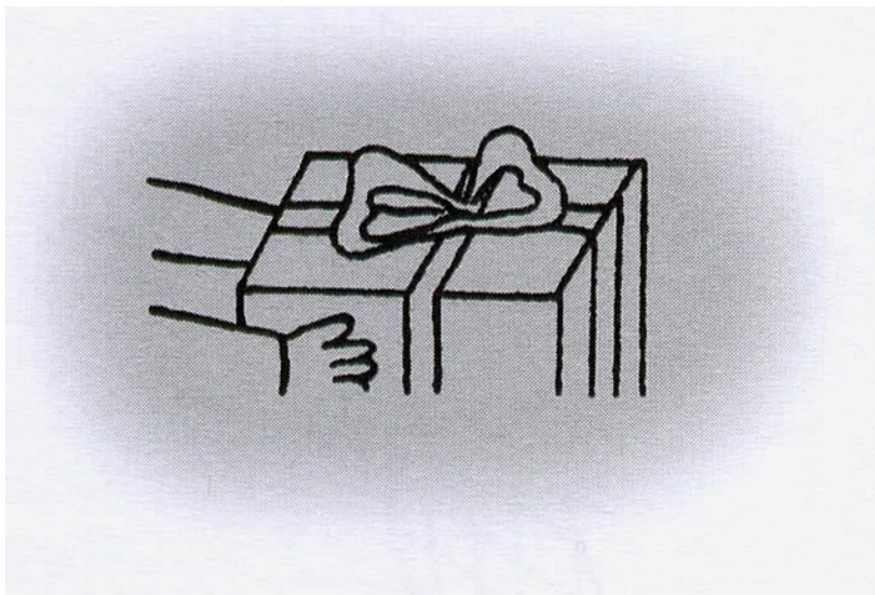
Sono i bambini o gli adulti che si danno la mano?

Perché?

Completa il disegno nella sua parte mancante

Il bambino è portato a riflettere sul diverso modo di interagire tra adulti e bambini; sulle diverse forme di interazioni sociali; del significato di alcuni gesti; dell'esistenza di rapporti sociali più o meno stretti (formale/informale)





- ☐ Abilità di immaginare oggetti/persona che sono nascosti alla vista
- ☐ Teoria della mente e capacità di attribuire agli altri dei sentimenti
- ☐ Abilità di interpretare una comune situazione di vita quotidiana (abilità sociali)

Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa vedi?

Le braccia sono di un adulto o di un bambino?

Guarda come sono tese: sono rivolte verso qualcuno?

A chi potrebbe fare un regalo?

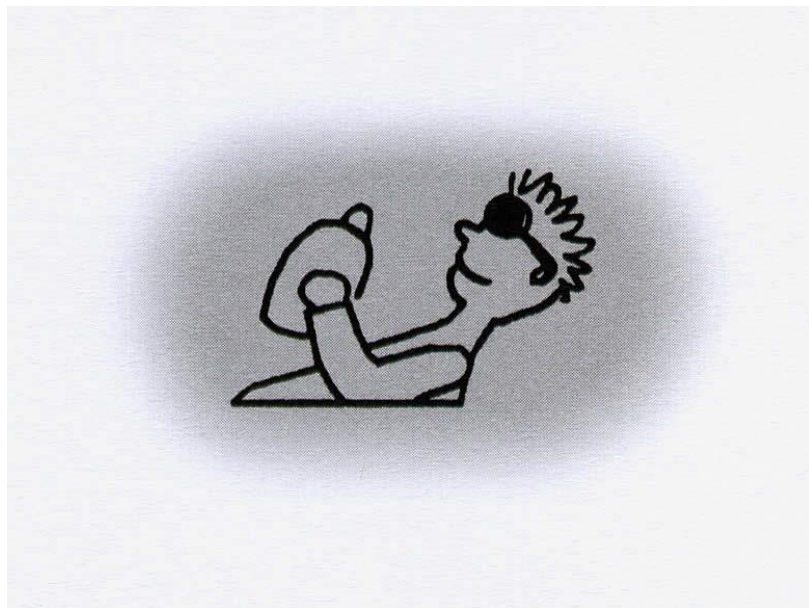
Quando si fanno regali?

Dove potremmo essere?

Come si sente chi sta ricevendo un regalo? E chi lo fa?

Che espressioni del viso avranno?





Nella «Fase 1» al bambino si pongono le seguenti domande:

Cosa vedi?

Quando si mettono gli occhiali da sole?

Che tempo farà?

Quando si usa la crema solare?

Osserva la posizione del ragazzo: perché è steso?

Dove potremmo essere?

Che abbigliamento avrà il ragazzo?





AREA 3 (6 schede)

Comprendere che una situazione reale assume aspetti diversi a seconda del punto di vista (fisico) da cui la si guarda e a seconda dei sensi percettivi che si possono utilizzare (vista- udito, etc.)

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

Fase 1

Il bambino deve osservare ciascuna vignetta e riflettere, attraverso la guida dell'operatore/insegnante, sulle diverse modalità sensoriali con cui i personaggi possono sentire una medesima cosa, ognuno dal proprio punto di vista.

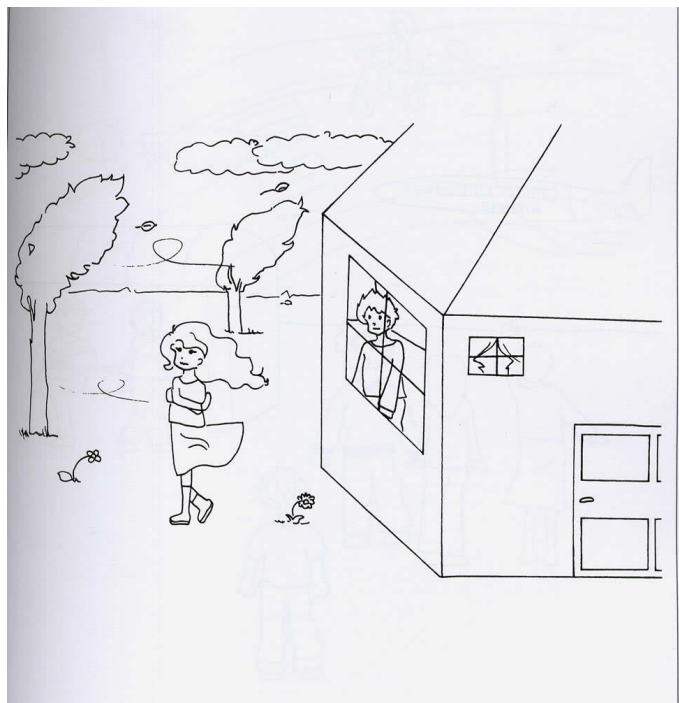
Ogni scheda è corredata da domande guida e riflessioni per meglio analizzare la scena rappresentata nel disegno.





autore: Daniele De Stefano





Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

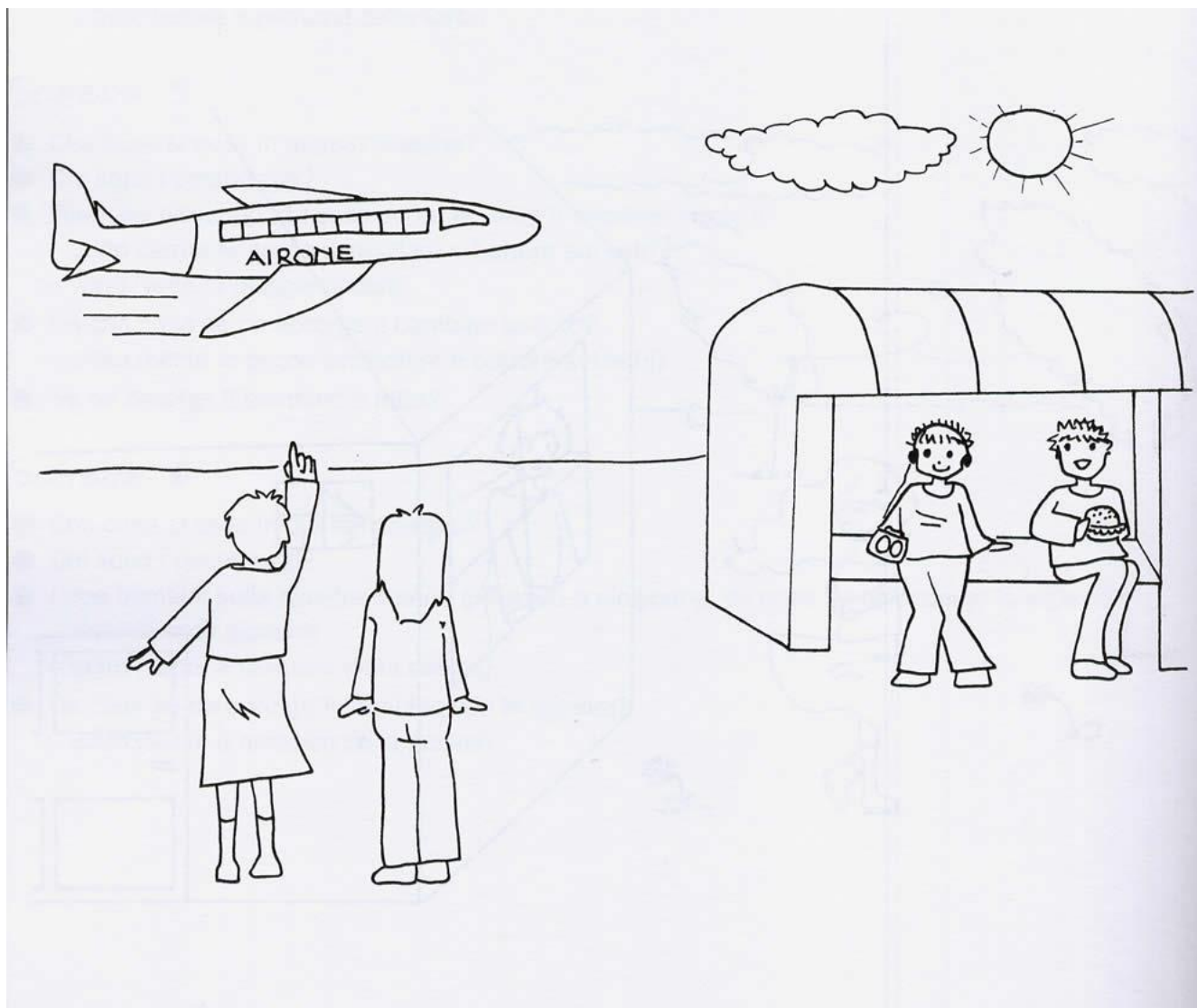
C'è molto vento: da cosa se ne accorge la bambina?

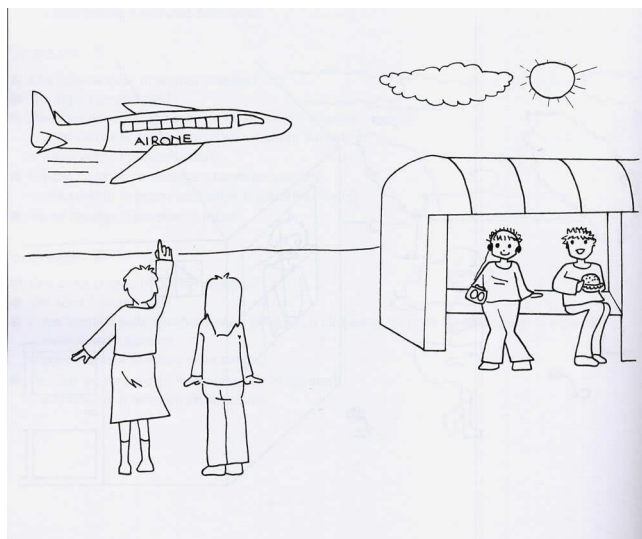
- ☐ Tatto (sensazione di freddo sulla pelle, capelli al vento)
- ☐ Vista (vede gli alberi e i fiori che si muovono)
- ☐ Udito (sente il sibilo del vento)

Da cosa se ne accorge il bambino?

- ☐ Vista (vede attraverso la finestra gli alberi e i fiori che si flettono, la bambina con i capelli al vento e le braccia strette)
- ☐ Udito (sente il sibilo del vento)







Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

In cielo sta passando un aereo: da che cosa se ne accorgono i due bambini di spalle?

- ☐ Vista (sono rivolti verso l'aereo, quindi lo possono vedere)
- ☐ Udito (sentono il rumore del suo passaggio)

Da che cosa se ne accorge il bambino con il panino?

- ☐ Udito (sente il rumore del suo passaggio)

Se ne può accorgere il bambino con la radio?

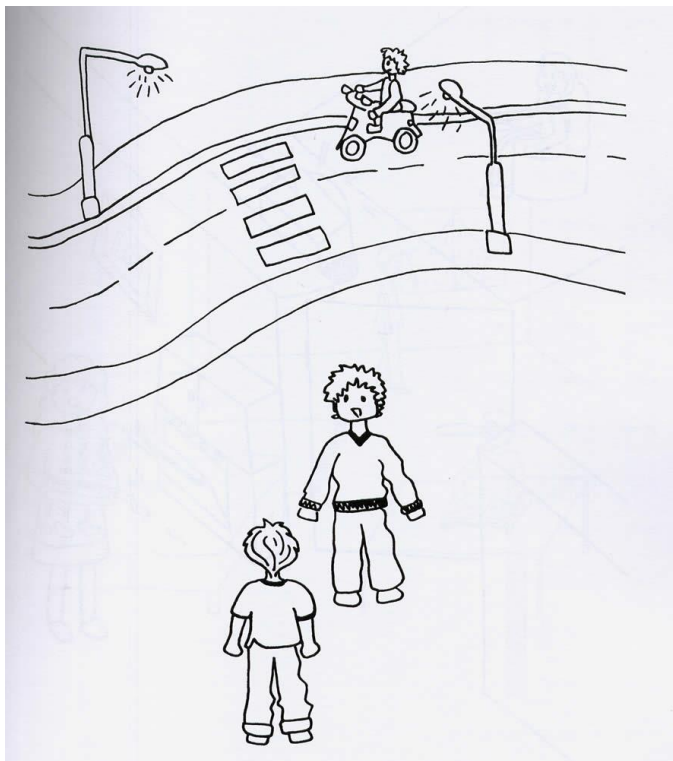
Perché?





autore: Daniele De Stefano





Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

Sulla strada sta passando un motorino: da che cosa se ne accorge il bambino con il maglione?

☐ Udito (sente il rumore)

Da che cosa se ne accorge il bambino con la maglietta a maniche corte?

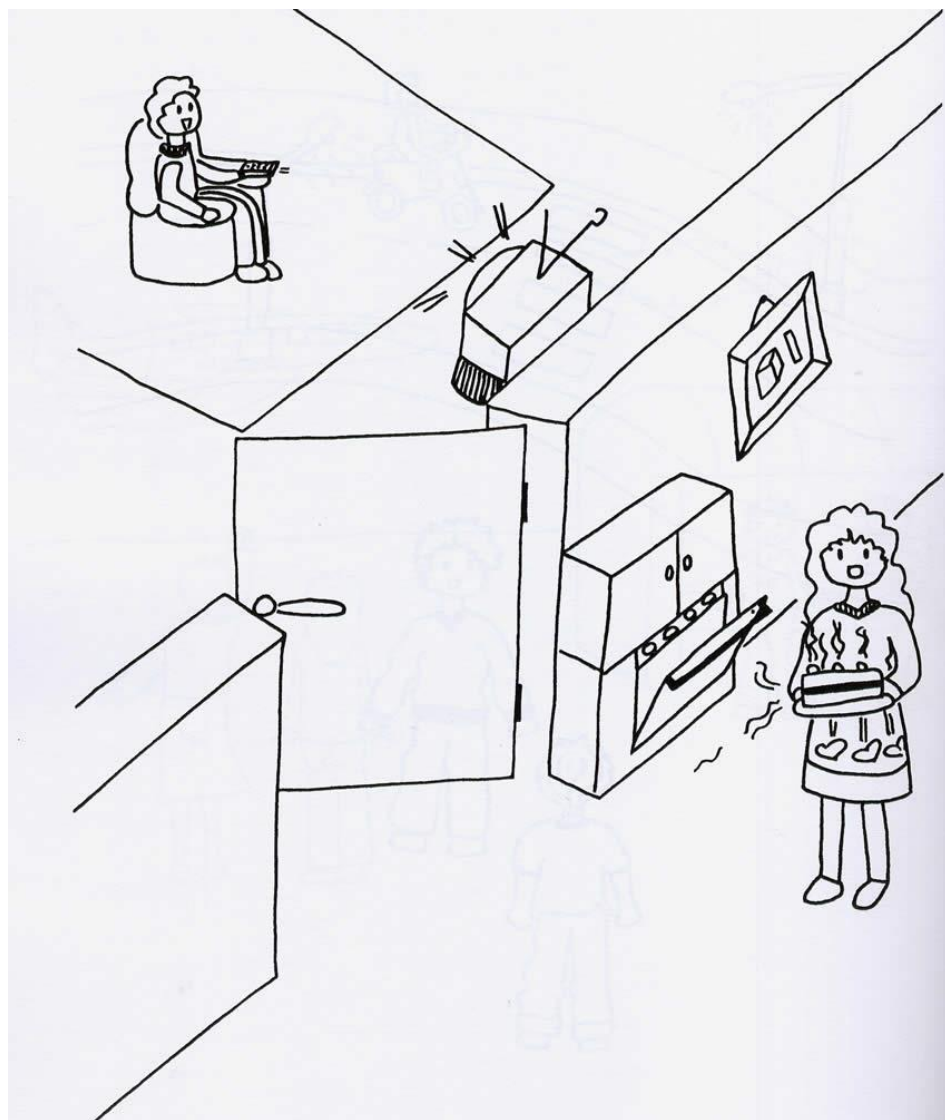
☐ Vista (lo vede grazie ai lampioni che illuminano la strada)

☐ Udito (sente il rumore)

In che momento della giornata siamo (mattina, pomeriggio, sera)?

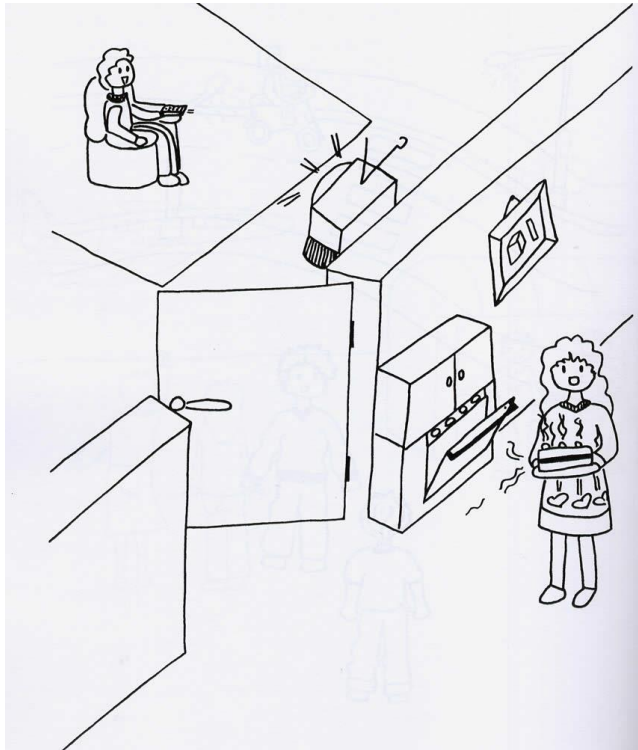
Da che cosa lo capisci?





autore: Daniele De Stefano





Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

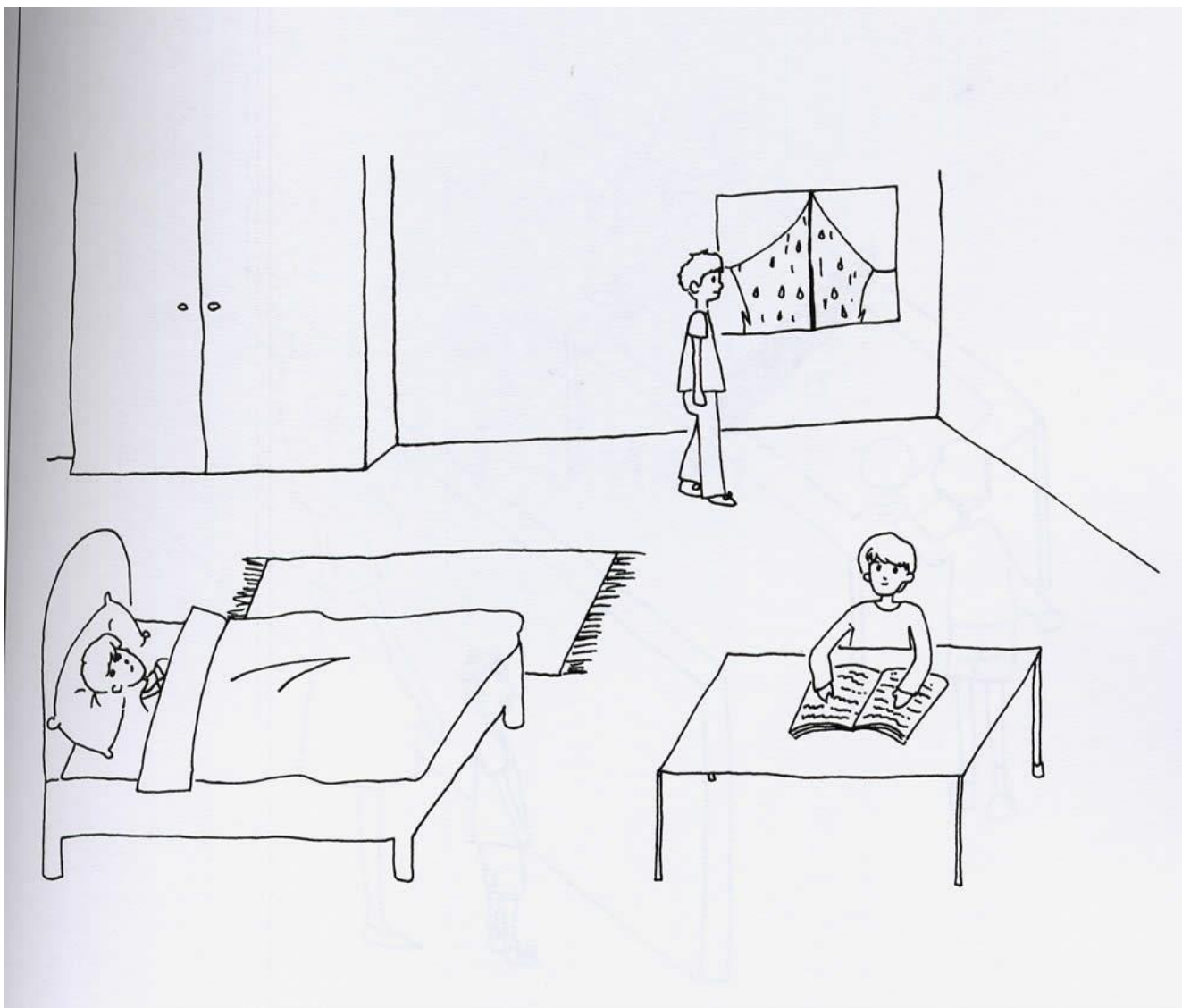
La mamma non può vedere cosa fa il figlio nell'altra stanza, ma può ugualmente capirlo: da cosa?

☐ Udito (sente il rumore della televisione)

Il bambino non può vedere cosa sta facendo la mamma, ma può ugualmente capirlo: da che cosa?

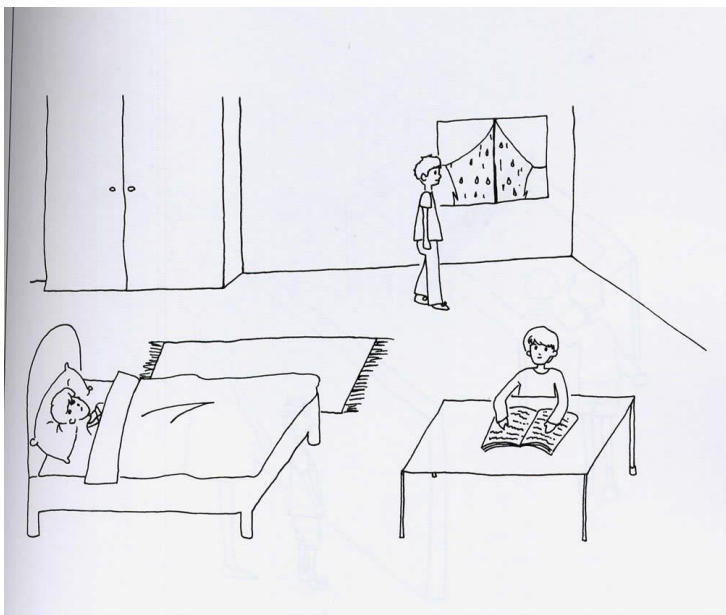
☐ Olfatto (sente il profumo della torta)





autore: Daniele De Stefano





Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

Fuori sta piovendo: da che cosa se ne accorge il bambino in piedi?

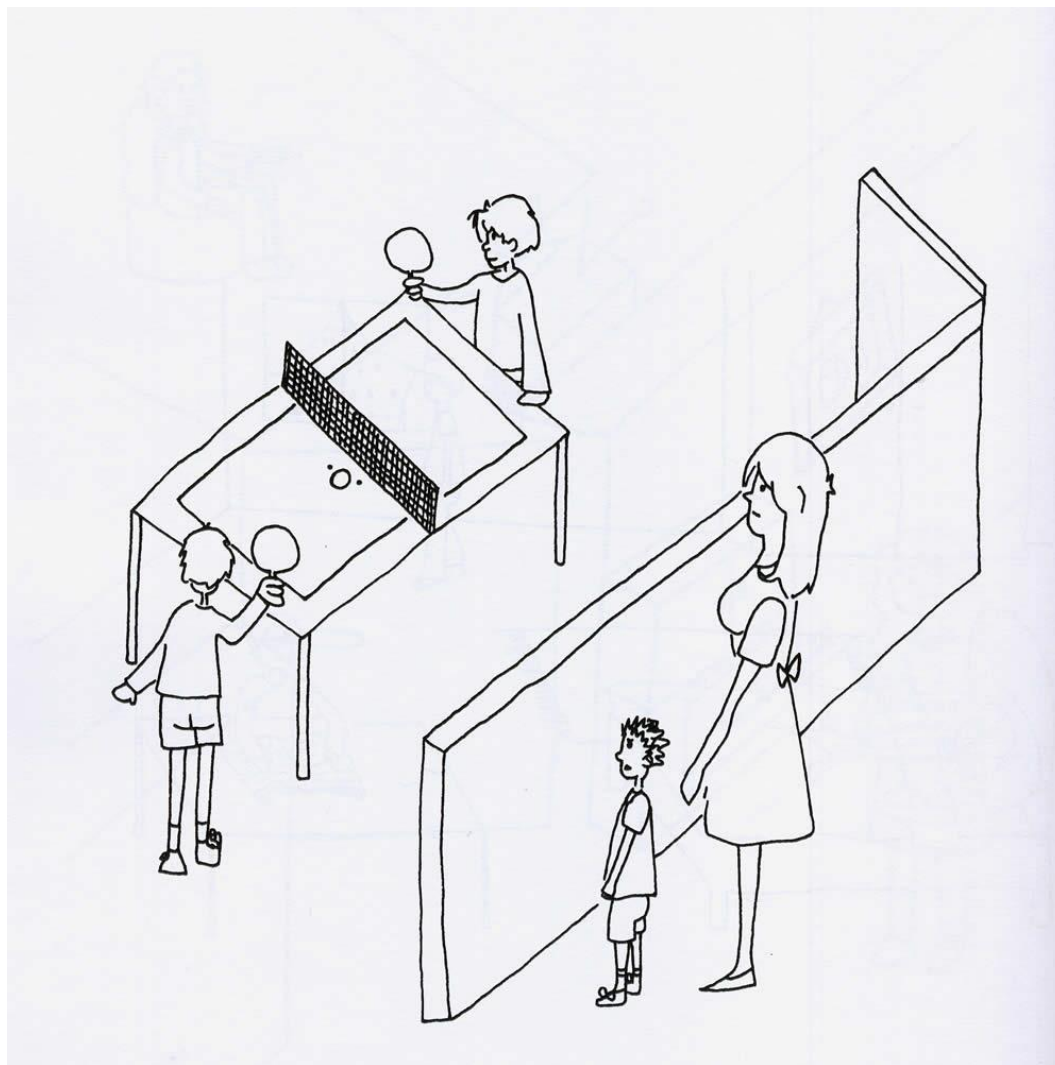
- ☐ Udito (sente le gocce scrosciare e battere sui vetri)
- ☐ Vista (vede la pioggia cadere)

Da che cosa se ne accorge il bambino seduto?

- ☐ Udito (sente le gocce scrosciare e battere sui vetri)

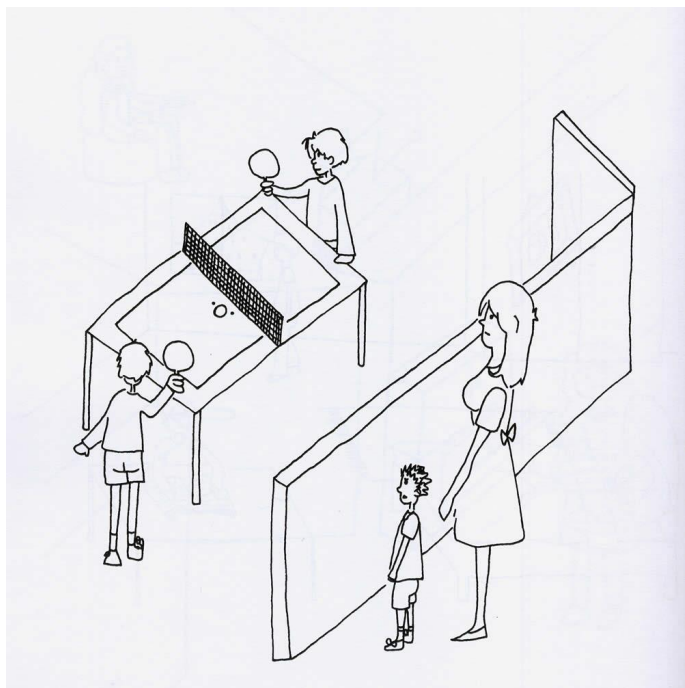
Se ne accorge il bambino a letto?





autore: Daniele De Stefano





Cosa si vede in questo disegno?

Chi sono i personaggi?

I due bambini sulla sinistra stanno giocando a ping-pong; da cosa se ne accorge la signora?

- ☐ Udito (sente il rimbalzo della pallina)
- ☐ Vista (li vede giocare)

Da che cosa se ne accorge il bambino con la signora?

- ☐ Udito (sente il rimbalzo della pallina)





AREA 4 (12 schede)

Riconoscere e descrivere gli stati emotivi delle persone a partire dalla presentazione di volti umani

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

Fase 1

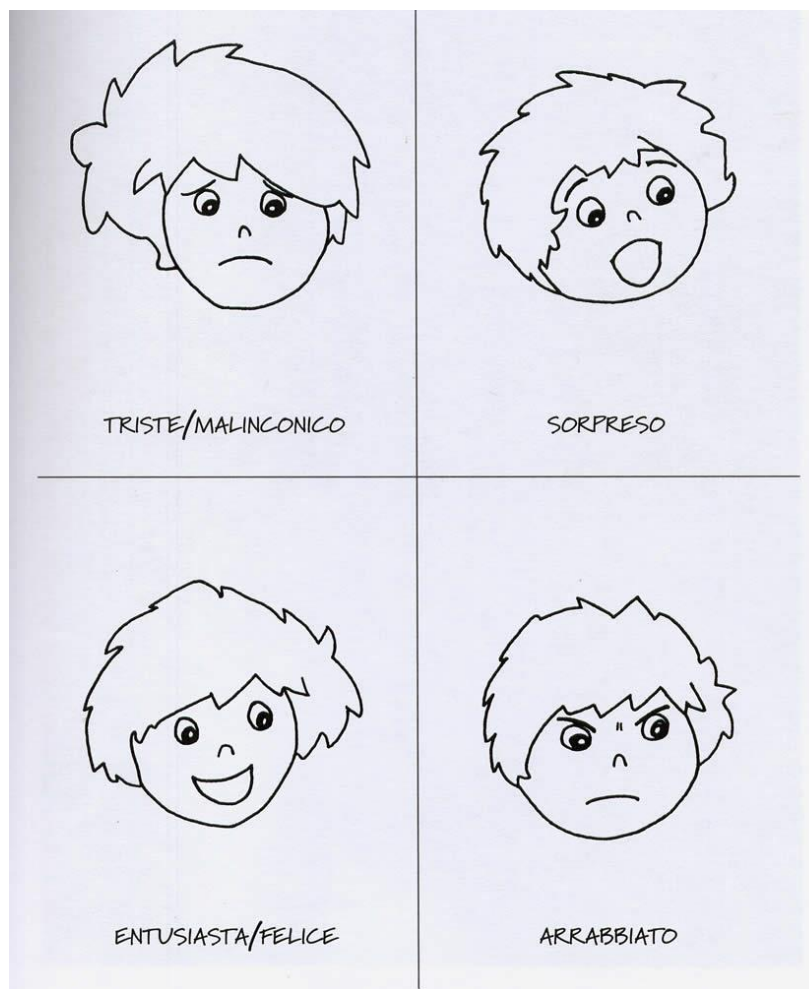
In ognuna delle quattro schede seguenti sono raffigurate delle situazioni che possono suscitare nei personaggi presenti emozioni differenti: il bambino deve essere guidato a osservare quello che succede in ogni disegno e quindi a descrivere come si potrebbero sentire in quel momento i protagonisti.

Successivamente si sceglierà l'espressione del viso che meglio rappresenta quello stato d'animo tra le quattro proposte (scheda dei volti), provando a immaginarle al posto dello spazio lasciato appositamente vuoto.

Fase 2

Si provi a far riflettere il bambino sul pensiero dei personaggi nelle diverse situazioni, a seconda dell'evento e dell'emozione associata.





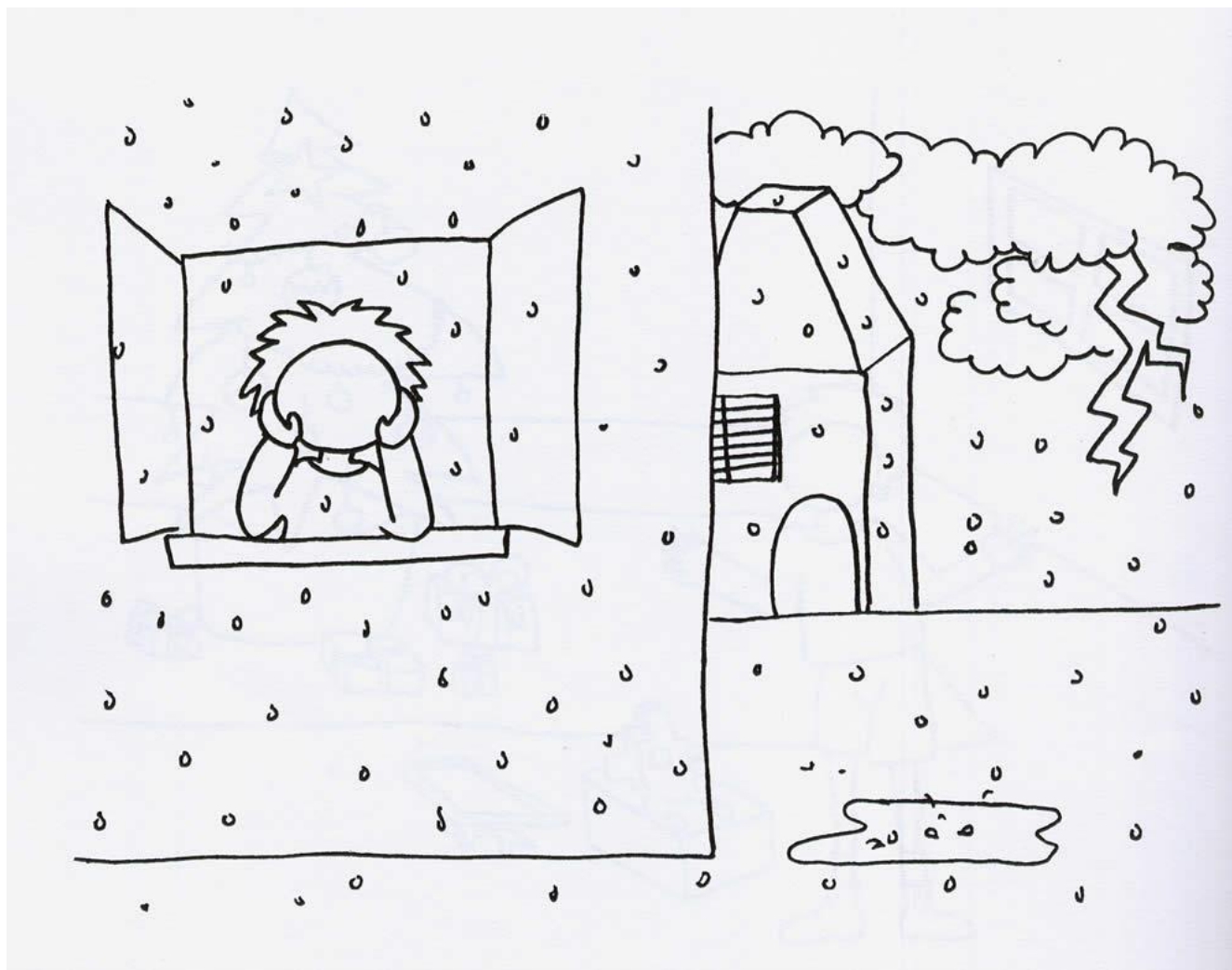
Le quattro emozioni (volti), tra cui scegliere, e da inserire nelle vignette che seguono nelle quali il volto è stato volutamente lasciato vuoto

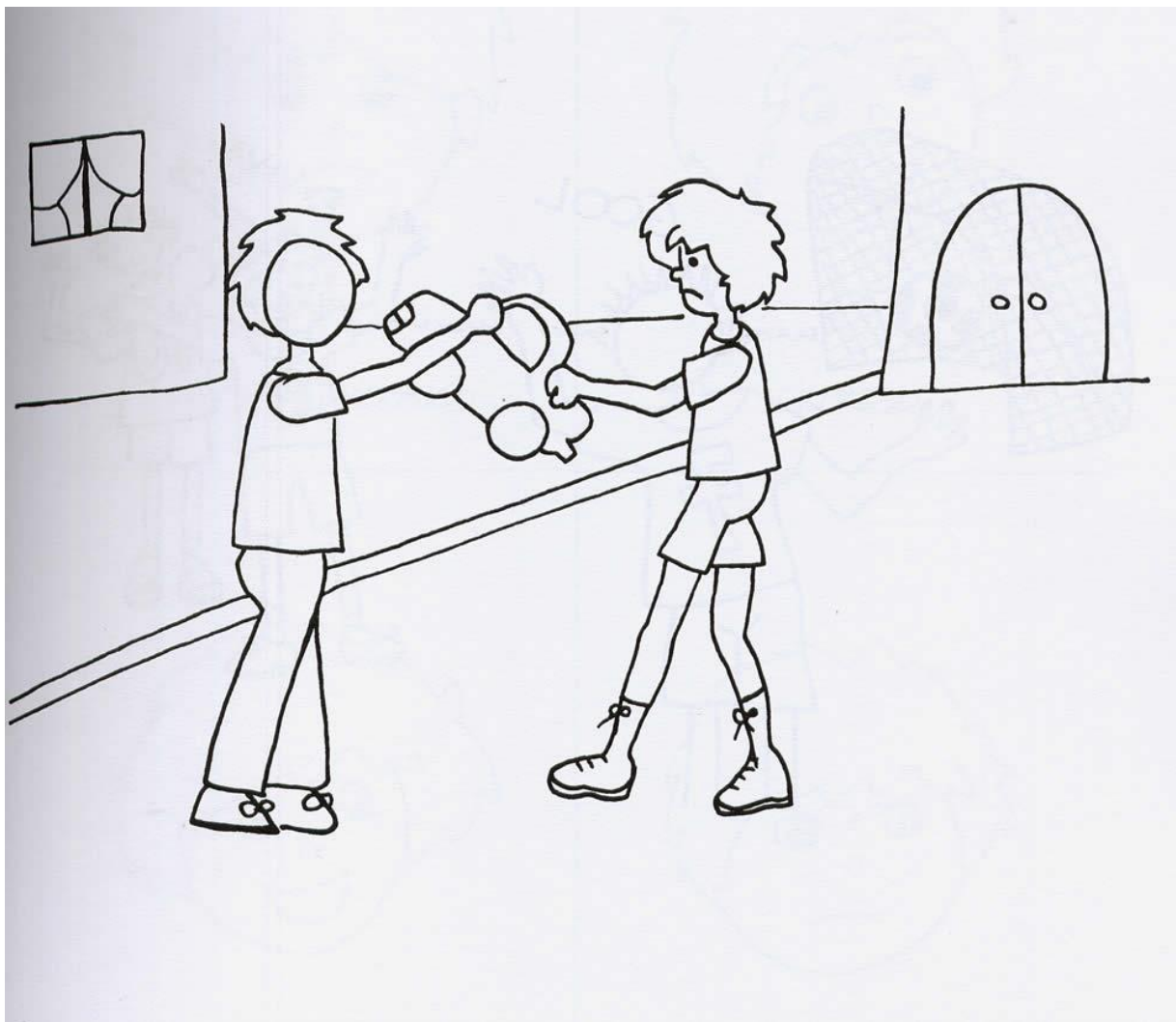




autore: Daniele De Stefano

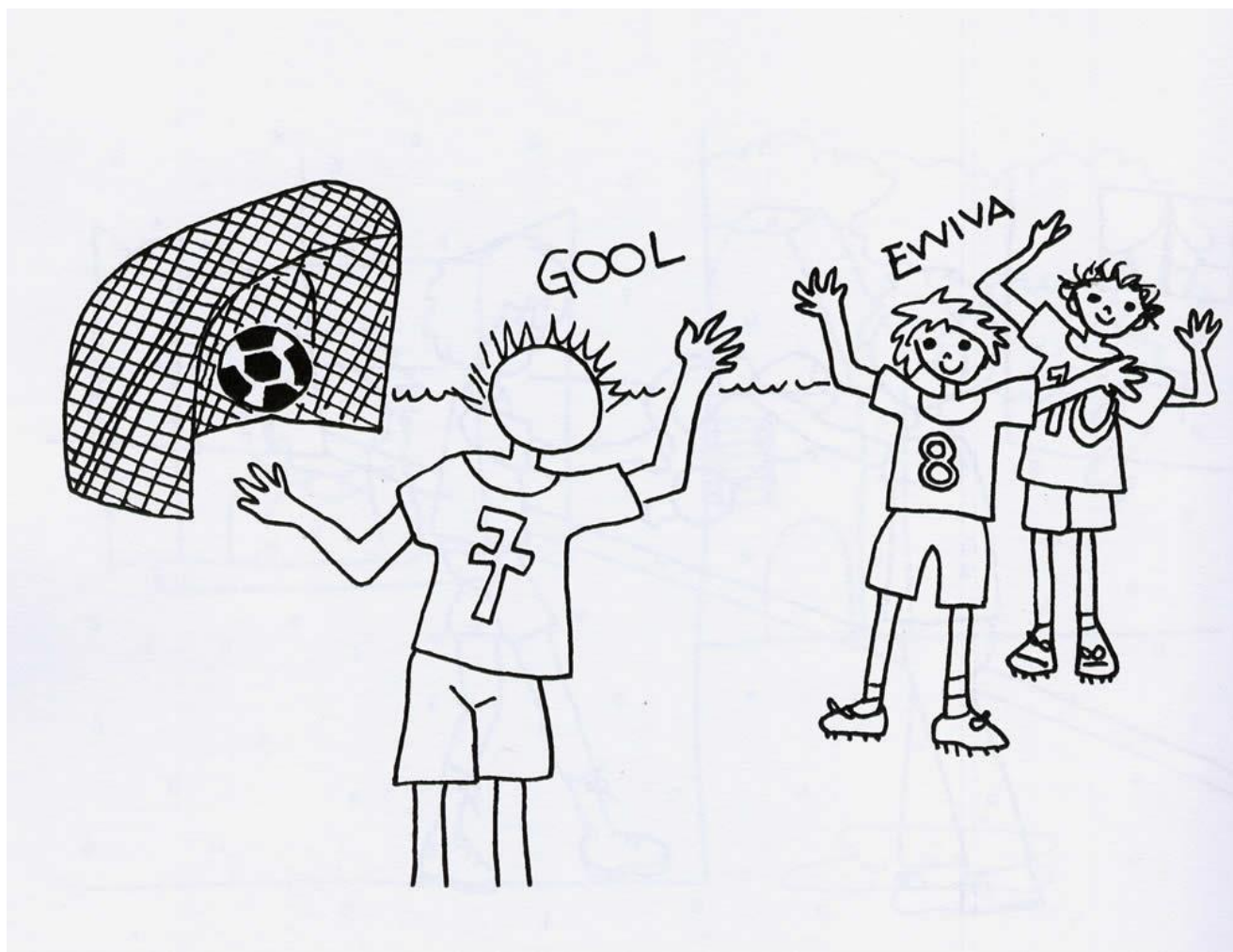






autore: Daniele De Stefano







Fase 3

Vi sono sette schede con altrettante fotografie (qui ne abbiamo riprodotte solo quattro).

Queste foto ritraggono dei bambini con differenti espressioni.

Il soggetto deve essere guidato ad osservare l'espressione del viso e la postura, quindi a fare delle ipotesi su emozioni, stati d'animo e pensieri dei protagonisti delle foto.

Alla fine deve scegliere un aggettivo che descriva lo stato d'animo del bambino ritratto nella foto, tra una lista di quattro definizioni





Quale stato d'animo potrebbe descrivere la bambina della foto?

triste- spaventata- felice- stupita

Cosa potrebbe essere successo per causare tale emozione?

Quale potrebbe essere il pensiero della bambina ritratta in foto?

Dove potrebbe essere?





Quale stato d'animo potrebbe descrivere la bambina della foto?

gioiosa- annoiata- sorpresa- irritata

Cosa potrebbe essere successo per causare tale emozione?

Quale potrebbe essere il pensiero della bambina ritratta in foto?

Dove potrebbe essere?





Quale stato d'animo potrebbe descrivere la bambina della foto?

prova ribrezzo- annoiata- arrabbiata- triste

Cosa potrebbe essere successo per causare tale emozione?

Quale potrebbe essere il pensiero della bambina ritratta in foto?

Dove potrebbe essere?





Quale stato d'animo potrebbe descrivere la bambina della foto?

annoziata- disgustata- incuriosita- arrabbiata

Cosa potrebbe essere successo per causare tale emozione?

Quale potrebbe essere il pensiero della bambina ritratta in foto? E di quella che le parla all'orecchio?

Dove potrebbero essere?





AREA 5 (6 schede)

Riconoscere i pensieri e i desideri delle persone, a partire dall'analisi di una situazione concreta (un'immagine) e da informazioni linguistiche.

La stessa situazione concreta è vissuta da più personaggi differenti, i quali possono avere dei pensieri e delle idee diverse sulla medesima situazione.

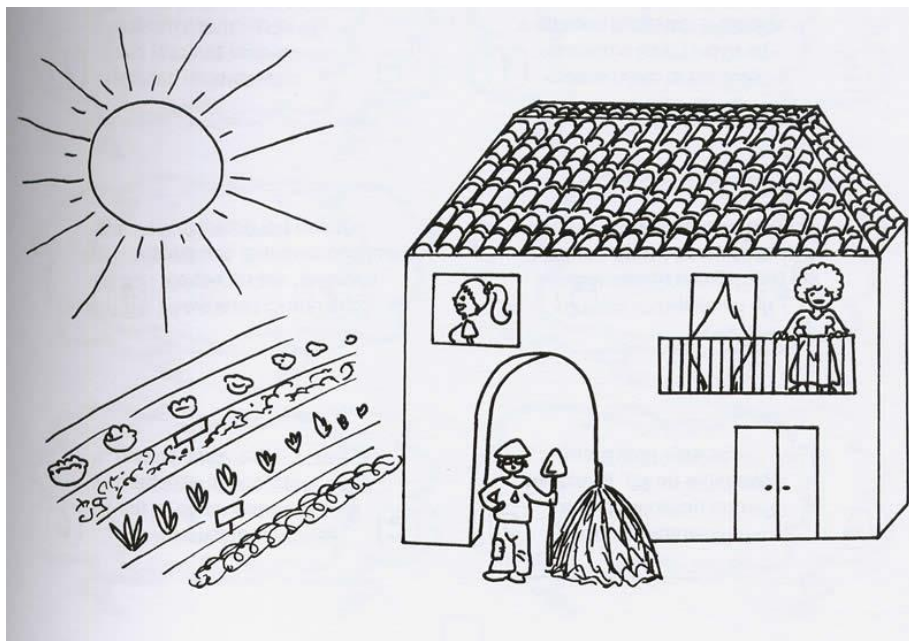
Capacità di «integrare informazioni visive, linguistiche, pragmatiche».

Interviene su due deficit: «coerenza centrale» e «teoria della mente»

Per ogni scheda vi è una indicazione dettagliata per l'insegnante/operatore

Si tratta di integrare informazioni linguistiche e visive da punti di vista differenti





«Che bella giornata!
Magari oggi vado al mare
a prendere un po' di sole»

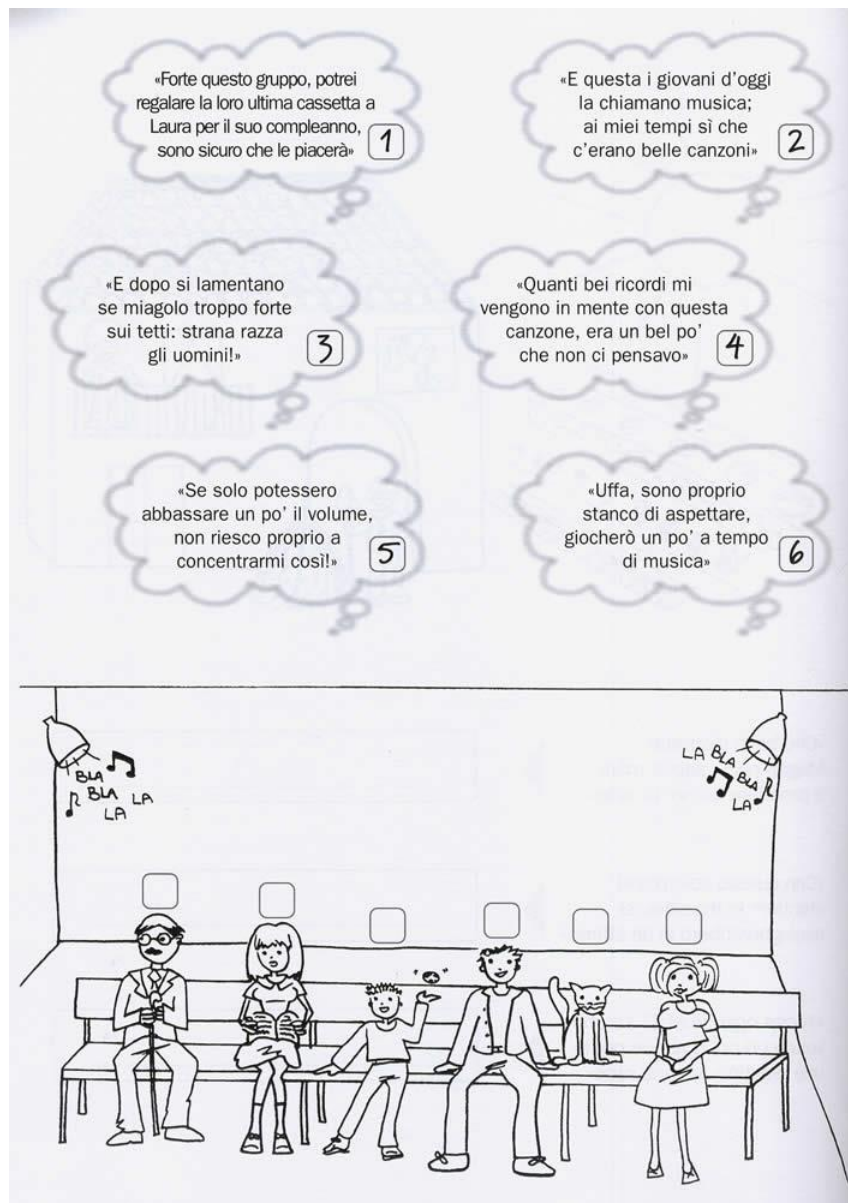
«Con questo sole potrei
stendere le lenzuola, si
asciugherebbero in un attimo»

«Anche oggi sole! Ci sarebbe
voluta un po' d'acqua per le
mie piantine appena nate»

In campagna, durante una giornata estiva, Angela, la mamma e il nonno contadino guardano il sole pensando cose diverse. A seconda delle caratteristiche di ciascun personaggio (età, ruolo) si guidi il bambino a indovinare chi potrebbe pensare ciascuna frase, scrivendo a fianco il nome.

- ☐ «Che bella giornata! Magari oggi vado al mare a prendere il sole»
- ☐ «Con questo sole potrei stendere le lenzuola, si asciugherebbero in un attimo»
- ☐ «Anche oggi sole! Ci sarebbe voluta un po' d'acqua per le mie piantine appena nate»

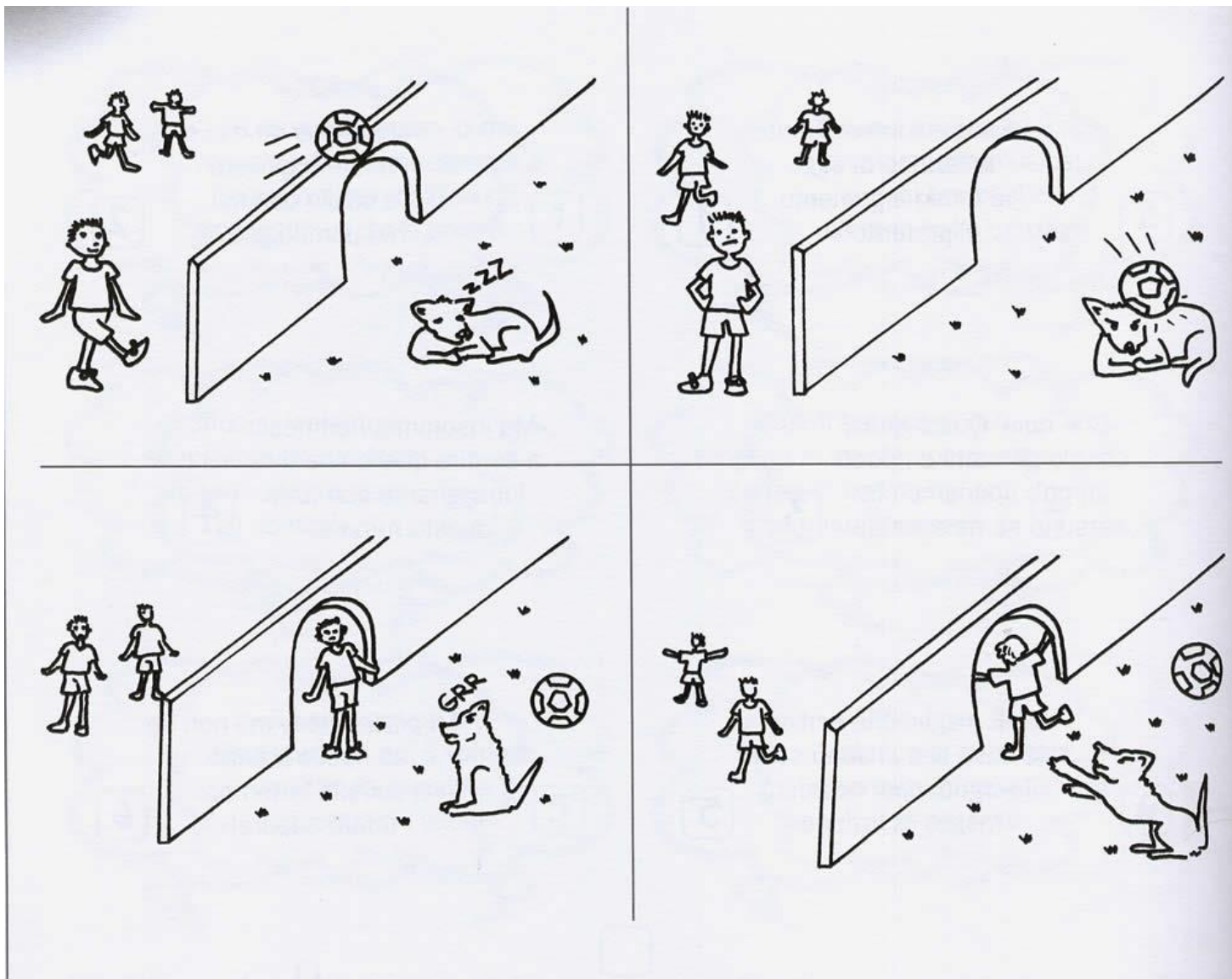


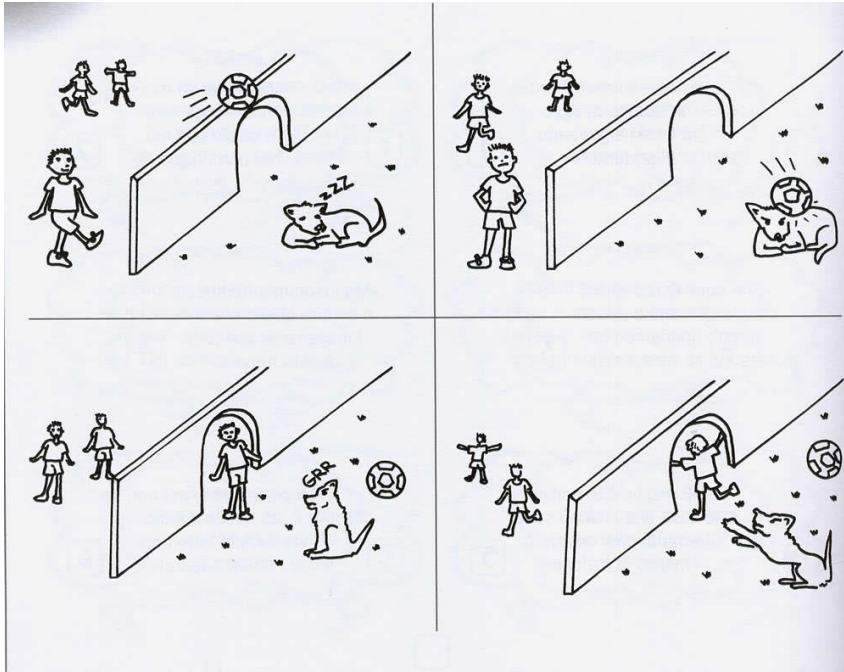


Nella sala d'aspetto della stazione ci sono sei personaggi che ascoltano la musica trasmessa dagli altoparlanti e pensano cose differenti. Il compito del bambino è quello di associare ciascun pensiero, contenuto nei fumetti, al personaggio corrispondente, tenendo presente le caratteristiche possedute, quali le condizioni esterne, la specie (c'è un gatto) e quello che sta facendo. Una volta individuato il pensiero si dovrà segnare il numero corrispondente nel quadratino posto sopra ciascun personaggio.

Obiettivi: abilità sociali- teoria della mente- lettura della realtà da indizi quali «atteggiamenti», «età», «condizioni» etc.







Si osservi la sequenza di vignette: è descritto un episodio accaduto al parco, durante una partita di pallone di Paolo con alcuni amici. Il compito del bambino è di osservare quanto succede...

- ☐ individuando i protagonisti
- ☐ descrivendo il fatto e raccontando l'accaduto prima dal punto di vista di Paolo e poi del cane.

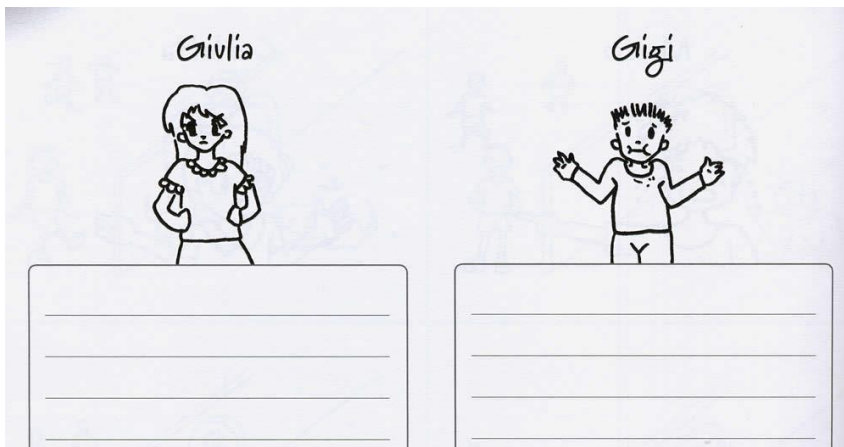
Obiettivi: teoria della mente- capacità di leggere la realtà da più punti di vista- prevedere i comportamenti (anche degli animali)





La mattina Carlotta fa sempre tutto di fretta per andare a scuola, così, mentre apre impetuosamente la porta della sua cameretta per andare a fare colazione, urta inavvertitamente Marco, il fratellino, che sta camminando in corridoio. Marco cade e si fa un bernoccolo. I due bambini vanno dalla mamma e ciascuno racconta l'incidente dal suo punto di vista. Il bambino deve mettersi «nei panni» dei due bambini e provare a scrivere cosa dirà ciascuno alla mamma.





Il bambino deve provare a mettersi «nei panni» dei due protagonisti e provare a scrivere cosa dirà ciascuno alla mamma.

Teoria della mente → falsa credenza

Giulia è stata invitata alla festa di compleanno di una sua compagna di classe, così decide di fare un bel dolce per poi portarglielo in dono. Una volta pronto, lo mette sul tavolo della cucina a raffreddare e se ne va.

Poco dopo entra il fratellino Gigi per fare merenda e quando vede quella bella torta ne assaggia una fetta.

In quel momento torna Giulia, che non appena vede quello che è successo alla sua torta si arrabbia molto. Sentendo tutto questo chiasso, la mamma arriva e chiede a ciascuno dei due bambini di raccontarle come sono andate le cose.





AREA 6 (6 schede)

Analizzare la coerenza di un testo: si presentano due storie mescolate e intrecciate; il compito del bambino è di dividerle per coerenza di significato

Interviene sul deficit di «coerenza centrale» e sulla capacità di «integrare testo e immagini»

Fase 1

Si suggerisce di sottolineare con due colori diversi le parti di ciascuna storia.

Gradualità delle schede: **scheda 1-2** (disegni e frasi separate da una barretta)- **scheda 3** (disegni con vignetta che esplicita i pensieri di uno dei protagonisti)- **scheda 4** (disegni)- **scheda 5** (frasi separate da una barretta ma senza disegni)- **scheda 6** (nessun facilitatore)

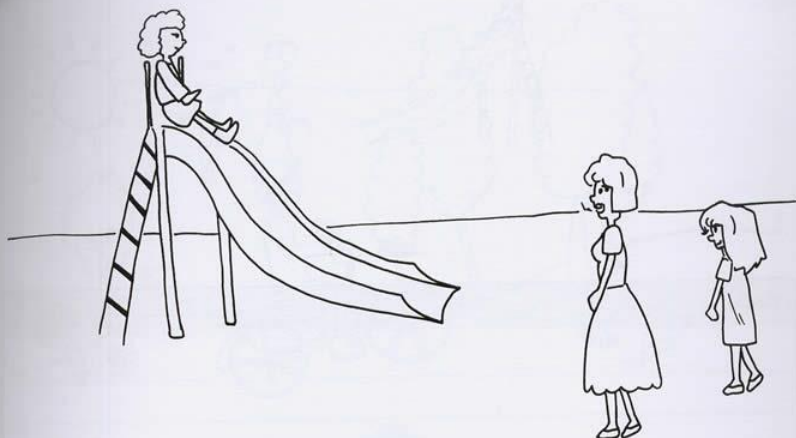
Fase 2

Ricopiare le storie, separandole; individuare un titolo adatto per entrambe

Fase 3

Per le schede 5-6 fare due disegni che le illustrino meglio





Ieri Francesca è andata al parco con la sua mamma/oggi è il compleanno di Fabio/
quando è arrivata in cima allo scivolo/i suoi amici vanno a trovarlo per fargli gli auguri/
ha visto una sua amica/Quando arrivano a casa sua/è subito scesa dallo scivolo/gli
danno i regali/ed è corsa a salutarla/e mangiano insieme la torta al cioccolato.

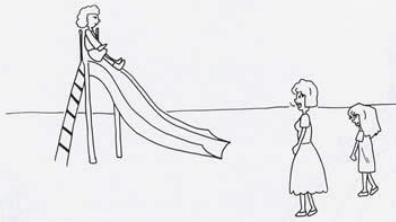
BUON COMPLEANNO



Facilitatore:

Le frasi dei due testi sono separate da delle barrette





Titolo:

Titolo:

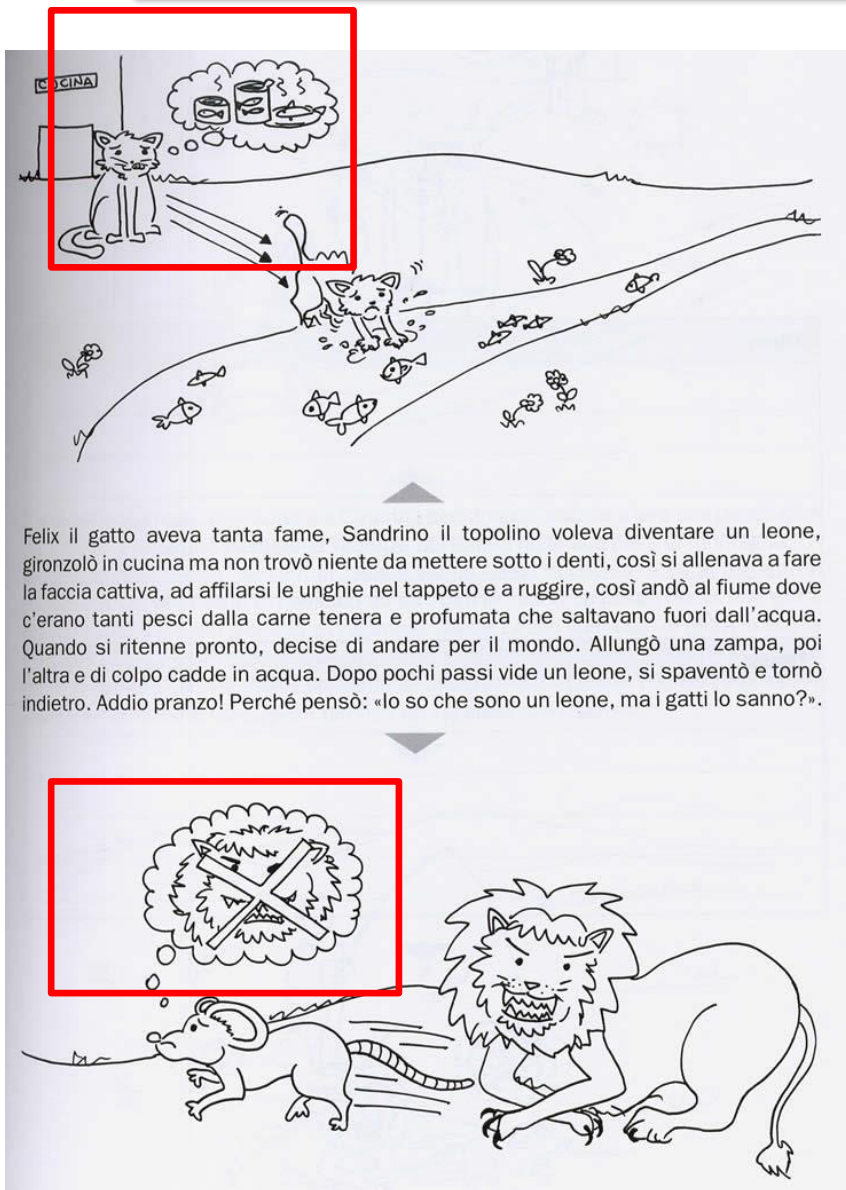
BUON COMPLEANNO



Spazio per riscrivere le due storie...

il disegno aiuta a controllare l'esattezza di ciò che si scrive perché è un
«organizzatore anticipato»





Facilitatore:

I due disegni sono corredati da una vignetta che esplicita i pensieri di uno dei protagonisti... valore d'immagine → **pensiero «reso visivamente concreto»**

il testo invece, in questo caso, non è separato da barrette





È una bella giornata, così Lorella e Caterina decidono di andare a fare una passeggiata; Alberto è andato a passare le vacanze dal nonno nella sua casa di montagna. La mattina si alza presto, escono di casa e vanno verso la collina, e va al laghetto a pescare. Arrivate in cima si riposano un po'; usa la canna da pesca nuova che gli ha regalato il nonno e poi giocano a rincorrersi. Mette l'esca sull'amo, lo getta in acqua e subito abbocca un pesce. Quando sono stanche decidono di rientrare a casa. Quando torna a casa è molto contento di mostrare tutti i pesci che ha pescato. Al ritorno si fermano a raccogliere dei fiori da regalare alla mamma.



Facilitatore:

I due disegni sono corredati da immagine

Tutti gli altri facilitatori sono stati eliminati.

Tecnica del fading del prompt d'aiuto





È la vigilia di Natale/manca poco alla partenza per le vacanze al mare/e per le strade della città addobbata a festa/tutte le valigie sono ormai pronte per essere messe in macchina/si vedono le persone che camminano di fretta per comperare gli ultimi regali/Anche Claudia deve fare acquisti/Giulia è contenta perché pensa ai tuffi e ai castelli di sabbia che potrà fare/poiché non sa cosa comperare alla sorellina/ma è anche un po' triste perché non vedrà per un po' di tempo il suo cagnolino Bobo/Deve essere qualche cosa di speciale/Poi, davanti a una vetrina, vede una bella sciarpa colorata/però non si preoccupa per lui/e pensa che quello è proprio il regalo che stava cercando/perché sa che la zia verrà a coccolarlo e a dargli da mangiare ogni giorno.



Facilitatore:

L'unico facilitatore è la barra spaziatrice tra le frasi; sono stati eliminati però tutti i disegni (livello astratto)





«È molto difficile studiare quando fuori dalla finestra si sente il chiasso dei bambini che giocano in cortile», «L'acqua è proprio calda», pensava Carlo mentre sguazzava coi piedi in riva al mare; questo è quello che pensava Gigi mentre provava a concentrarsi sulla lezione di algebra. «Mi piacerebbe proprio fare un bel bagno!» «Desidererei tanto scendere e unirmi a loro!». «Però preferisco aspettare il mio compagni di giochi», «Ma questo non è possibile»: «In due è più bello!» «Prima il dovere e poi il piacere!».



Facilitatore: nessuno





AREA 7 (9 schede)

Comprendere i rapporti sociali, che possono intercorrere tra due persone, a partire dall'analisi di lettere e scritti che si scambiano

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

Fase 1

Schede 1-6: Vengono riportate sei lettere con contenuti differenti e diverso grado di confidenza tra il mittente e il ricevente.

Per ognuna di esse **il bambino dovrà leggere il testo e riflettere sulle informazioni che può ricavarne, rispondendo alle seguenti domande:**

Chi ha scritto questa lettera? A chi? Queste due persone si conoscono bene? Sottolinea le espressioni che lo fanno capire. Qual è il messaggio principale?

Fase 2

Schede 7-9: A questo punto è il bambino che deve essere guidato nella stesura di alcune lettere scritte e indirizzate a persone differenti, utilizzando quindi un diverso grado di confidenza.



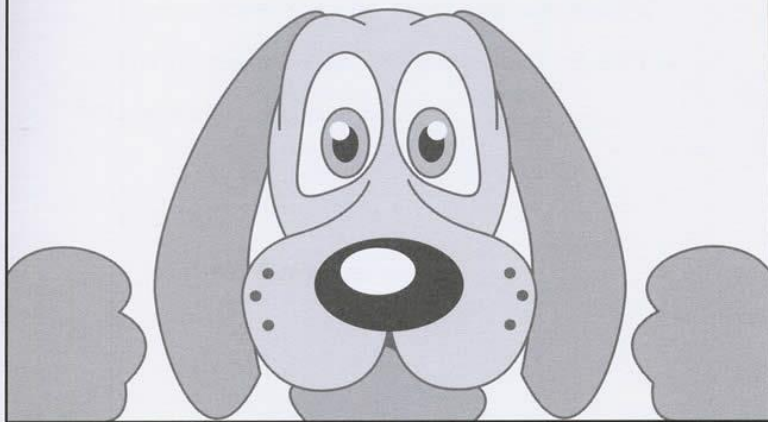


Cara Laura,

sapessi come sono stata felice di ricevere la tua lettera! A scuola adesso va bene, sono contenta del cambiamento, ma all'inizio avevo molta paura: tutti gli altri compagni si conoscevano, io mi sentivo un po' sola. Poi però l'insegnante di italiano mi ha parlato, ha scherzato e così piano piano ho cominciato a sentirmi a mio agio. E lì da te, si sente un po' la mia mancanza? Qui a Torino soffia forte il vento e fa molto freddo. E a Bologna? Ti salutano mamma e papà e il mio cagnolino Bobo.

Mille bacioni.

Tua Alessandra



- ☐ Chi ha scritto questa lettera?
- ☐ A chi?
- ☐ Queste due persone si conoscono bene?
- ☐ Sottolinea le espressioni che fanno capire il loro «grado di confidenza»
- ☐ Qual è il messaggio principale?





Gentile Signora Carmen Rossi,

Le scrivo per dirLe che ho ricevuto la sua richiesta di prenotazione dell'albergo. Come d'accordo Le riserverò la stanza con il balcone vista parco.

La aspetto alla data stabilita.

Cordiali saluti

SERENA SALVETTI
DELL'HOTEL PARCO DEI SALICI

- ☐ Chi ha scritto questa lettera?
- ☐ A chi?
- ☐ Queste due persone si conoscono bene?
- ☐ Sottolinea le espressioni che fanno capire il loro «grado di confidenza»
- ☐ Qual è il messaggio principale?





Carissimo Dario,

ho saputo ieri da tuo cugino che anche tu fai collezione delle figurine dei calciatori. Volevo chiederti se sei disposto a scambiare le tue figurine doppie con le mie.

Io ne ho tantissime ma purtroppo me ne mancano alcune per completare la raccolta. Mi mancano soprattutto le figurine dell'Inter e del Milan.

Se tu ne hai alcune di doppie, ti prego di farmelo sapere, anche telefonandomi, tanto il mio numero ce l'hai. In cambio io ti manderò quelle che mancano a te.

Ciao Ciao

il tuo amico Mario Torre

- ☐ Chi ha scritto questa lettera?
- ☐ A chi?
- ☐ Queste due persone si conoscono bene?
- ☐ Sottolinea le espressioni che fanno capire il loro «grado di confidenza»
- ☐ Qual è il messaggio principale?





Schede 7-9: A questo punto è il bambino che deve essere guidato nella stesura di alcune lettere scritte e indirizzate a persone differenti, utilizzando quindi un diverso grado di confidenza.

Scheda 7

Mittente: il direttore di una scuola

Destinatario: i genitori di un alunno

Motivo: invitarli a una riunione di classe

Scheda 8

Mittente: un ragazzino di 10 anni

Destinatario: un compagno di giochi conosciuto in vacanza

Motivo: salutarlo e ricordare i bei momenti passati assieme

Scheda 9

Mittente: una bambina di 11 anni

Destinatario: il suo cantante preferito

Motivo: fargli i complimenti e chiedergli una fotografia con dedica



**AREA 8 (4 schede)**

Comprendere il significato di parole o frasi ambigue, sfruttando il contesto.
Interviene sul deficit di «coerenza centrale»





Scheda 1

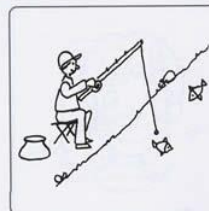
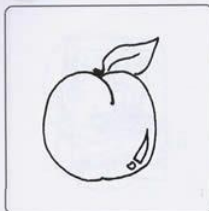
Verranno presentate **dieci frasi**: ciascuna di queste ha in evidenza una parola che può avere due significati.

Il bambino deve **scegliere il significato corretto** per quel contesto, **indicando il disegno che meglio lo rappresenta**.

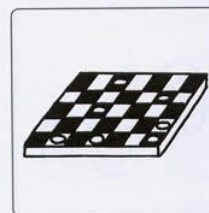




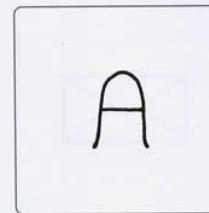
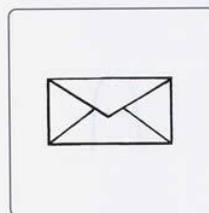
1 Ieri sono andato a **pesca** con mio padre.



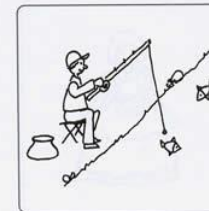
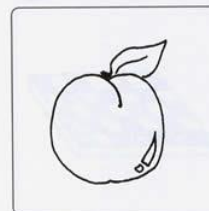
2 La **dama** era arrivata in ritardo al ballo.



3 Il postino aveva consegnato la **lettera** la mattina stessa.



4 La **pesca** che ho mangiato era molto gustosa.





Schede 2-3

Il bambino deve scegliere, **tra le tre alternative proposte, quella che completa la prima parte della frase proposta** nel modo più corretto e adeguato.

L'operatore/insegnante deve agevolare tale procedimento leggendo, con **l'ausilio dell'intonazione e della mimica**, le tre possibili combinazioni e, se necessario, **facendo immaginare le situazioni proposte** tramite degli esempi (**ad es.** → nel primo caso si può dire al bambino: «prova a immaginare di sapere che i tuoi compagni organizzano una festa ma tu non sei stato invitato; tu quindi ti senti...»).

Vi sono due livelli di difficoltà: nella terza scheda infatti le frasi proposte presentano una struttura sintattica più complessa a cui è il caso di **accedere solo** nel momento in cui il **primo livello viene eseguito agevolmente**.





- *Dato che la sala era troppo affollata*
 - ① ebbe la possibilità di parlare con molte persone.
 - ② decise di uscire a prendere un po' d'aria.
 - ③ si sentiva rilassato.
- *Era talmente arrabbiato per il ritardo di Giulio*
 - ① che si scusò per il ritardo.
 - ② che lo perdonò.
 - ③ che decise di non uscire più con lui.
- *Aveva fatto un discorso talmente noioso*
 - ① da far sbadigliare tutti gli ascoltatori.
 - ② da far applaudire tutta la sala.
 - ③ che tutti ascoltavano affascinati.
- *Carlo fu molto felice dei colori avuti in regalo*
 - ① pur non amando molto il disegno.
 - ② pur amando molto disegnare.
 - ③ anche se voleva proprio quello.
- *Prese un tale spavento in quel ristorante*
 - ① che non volle più tornarci.
 - ② che andò a mangiarsi la pasta.
 - ③ che volle andarci tutte le sere.





Scheda 4

Il bambino deve completare la frase più coerentemente possibile. Una volta scritta la frase, l'insegnante dovrà rileggerla ad alta voce, enfatizzando l'intonazione e la mimica, per mettere in evidenza se quanto scritto ha senso oppure no.

In quest'ultimo caso è opportuno **trasporre la situazione ipotizzata in termini concreti**, magari rappresentando in prima persona la situazione

(ad es. → «Giovanni non aveva portato i colori, allora...» → l'insegnante può mimare una scenetta in cui vuole fare un disegno ma si accorge di non avere portato i colori)





- Sebbene la stanza fosse riscaldata _____

- Nonostante ti avessi detto di finire i compiti _____

- Se abbiamo tutti gli ingredienti necessari, allora _____

- Nonostante il mare fosse molto mosso _____

- Sebbene non fosse invitato alla festa _____

- Se il compito è chiaro a tutti, allora _____





AREA 9 (6 schede)

Previsione del comportamento dei personaggi di una storia,
indipendentemente dallo stato reale delle cose (falsa credenza)

Interviene sul deficit della «teoria della mente»

Fase 1

Verranno mostrate al bambino delle vignette che, **disposte nella sequenza corretta**, rappresentano **una storia**.

In un primo momento l'insegnante dovrà **disporle** di fronte al bambino **nell'ordine esatto**, chiedendogli di **raccontare cosa succede**.

Le storie sono disposte in ordine di complessità e richiedono diversi livelli di rappresentazione.

Vedi slide successiva





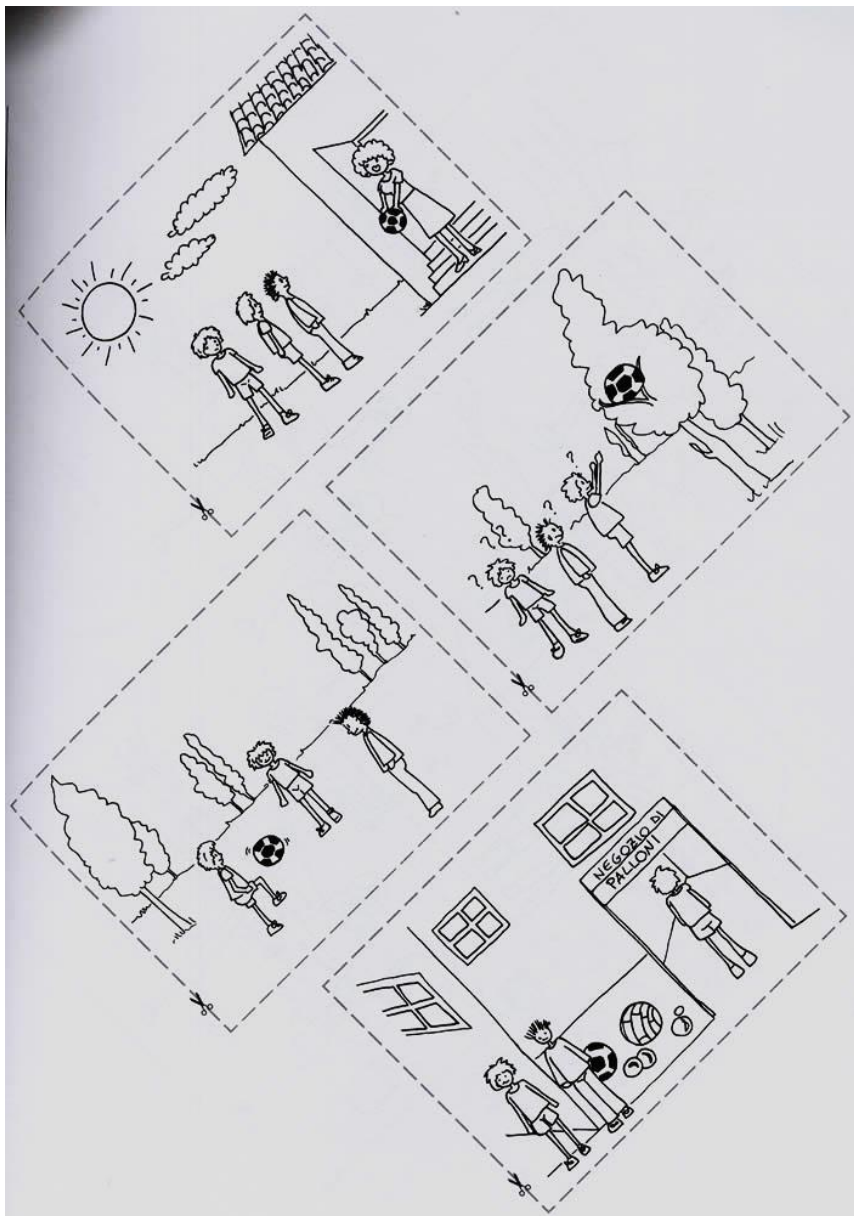
Ordine di complessità delle storie

- ☐ **Storia 1:** vicenda puramente «meccanica»
- ☐ **Storia 2:** vicenda puramente «meccanica» anche se prende in considerazione l'intento di aiutare e di condividere qualcosa di piacevole
- ☐ **Storia 3:** concetto di «desiderio»
- ☐ **Storia 4:** primo livello della «teoria della mente» (falsa credenza)
- ☐ **Storia 5:** primo livello della «teoria della mente» (cosa pensa il protagonista? Falsa credenza)
- ☐ **Storia 6:** secondo livello della «teoria della mente» (il protagonista pensa che l'altro protagonista pensi che...)

Fase 2

Una volta che il bambino avrà raccontato la storia, l'insegnante dovrà **verificare la comprensione** di alcuni passaggi fondamentali nello sviluppo della vicenda, **ponendo alcune domande** (riportate nelle prossime slides)





Descrizione della storia n. 1

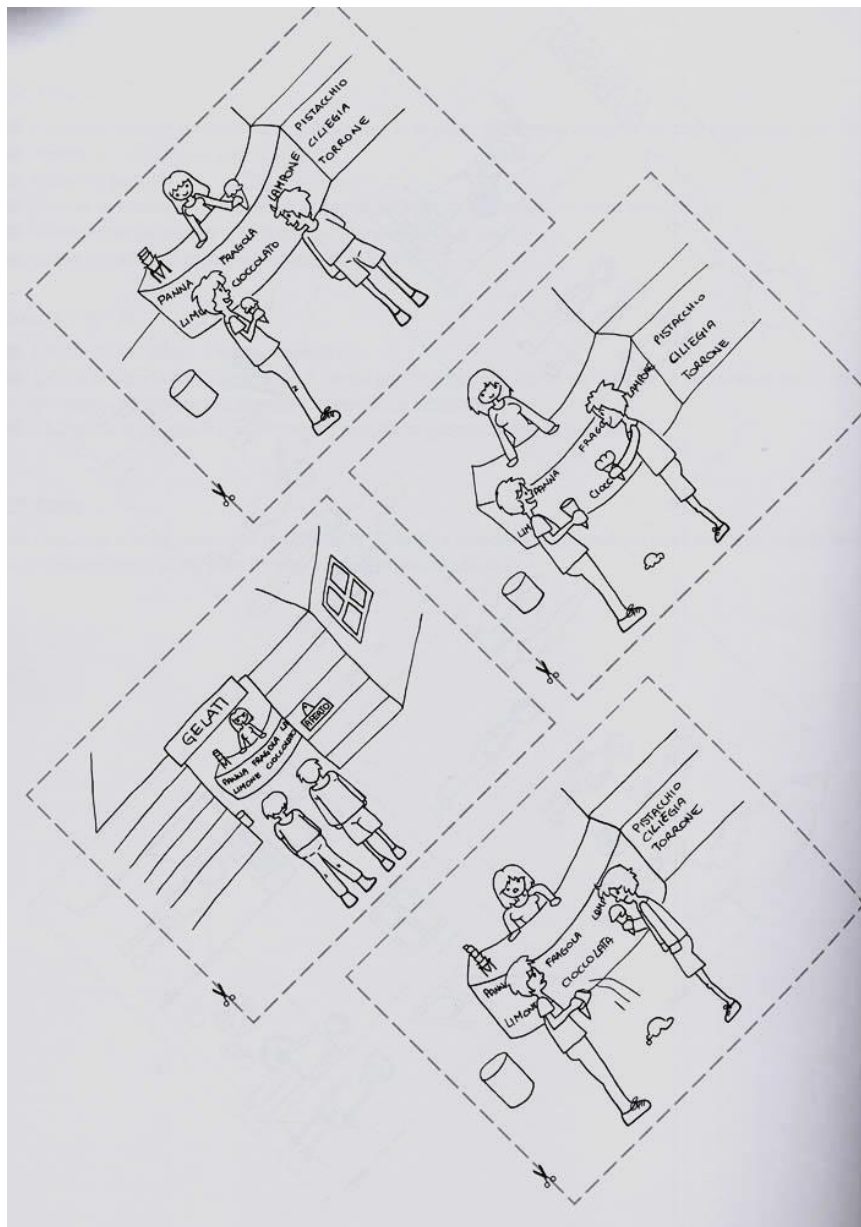
La mamma dà il pallone ai bambini, che vanno a giocare nel parco; il pallone resta impigliato nei rami di un albero; i bambini vanno in negozio a comprare un altro pallone.

Domande da porre al bambino

In questa scheda non ci sono domande particolari da suggerire all'insegnante

Vicenda puramente «meccanica»





Descrizione della storia n. 2

Due bambini vanno a comprare un gelato; ad uno dei due casca il gelato per terra; l'altro bambino gli offre un po' del proprio gelato.

Domande da porre al bambino

- ☐ Come si sente il bambino cui è caduto il gelato?
- ☐ Perché l'altro bambino gli dà un po' del suo gelato?
- ☐ Cosa prova alla fine ciascun bambino?

Concetto di aiutare e condividere





Descrizione della storia n. 3

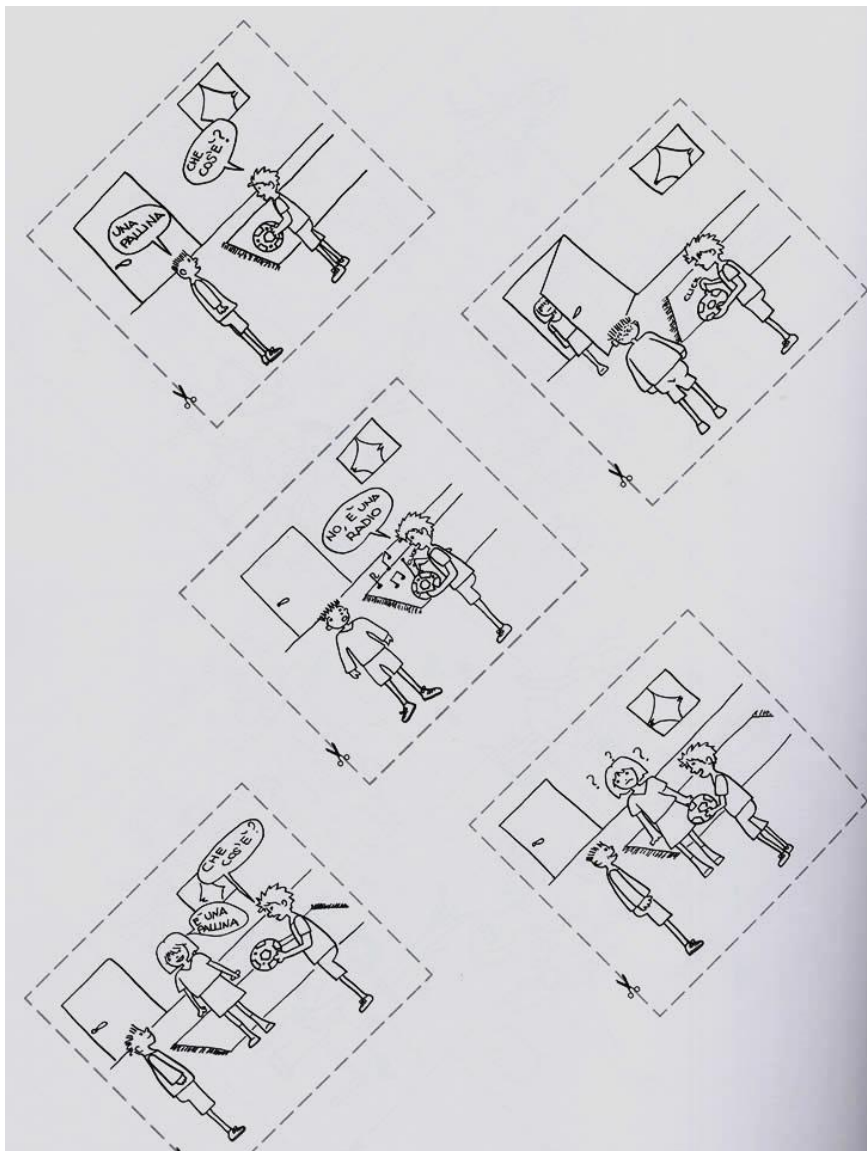
Un bambino è seduto su una panchina con un gelato in mano; arriva una sua amica che desidera molto un gelato; la bambina gli sottrae il gelato e se ne va.

Domande da porre al bambino

- ☐ Come si sente il bambino con il gelato in mano?
- ☐ Cosa prova la bambina quando lo vuole?
- ☐ Perché gli prende il gelato?
- ☐ Come si sente adesso il bambino?
- ☐ E la bambina?

Concetto di desiderio





Descrizione della storia n. 4

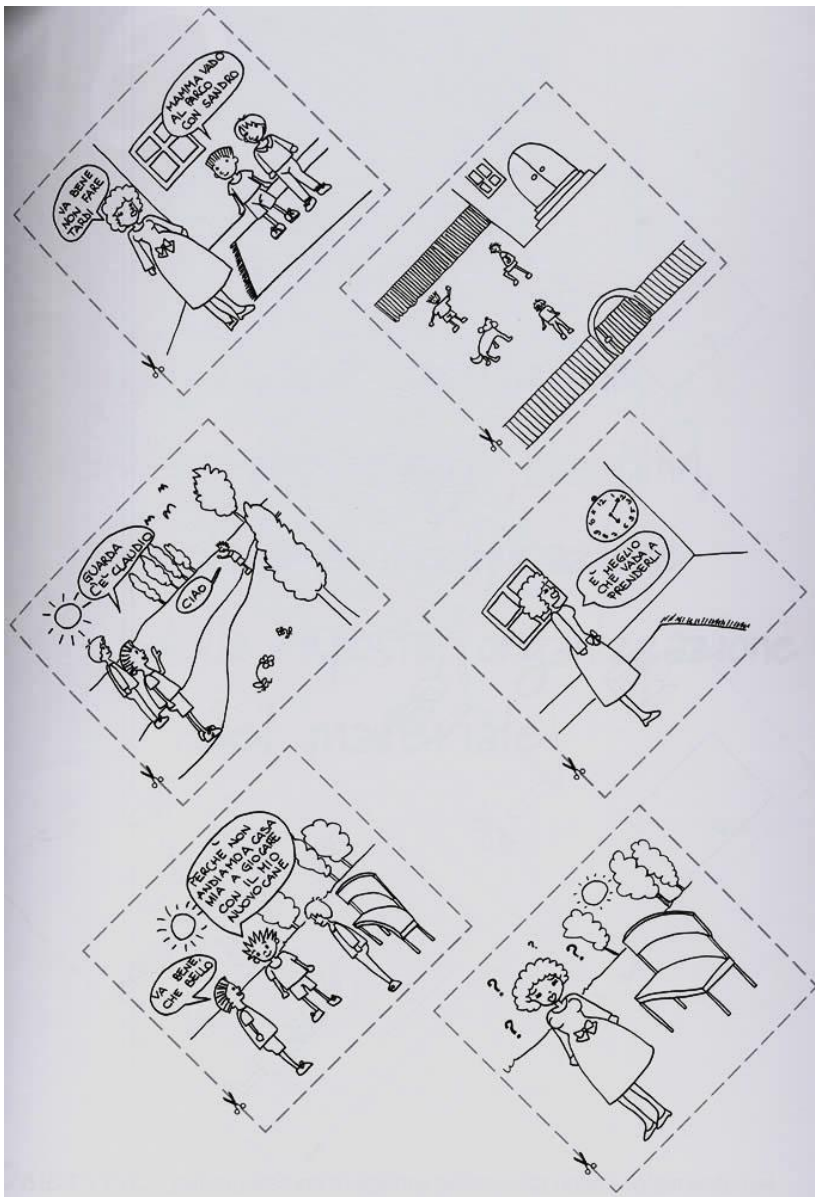
Due bambini fanno un gioco: la palla che hanno in mano per loro diventa «una radio» (gioco simbolico)... quando la mamma entra le chiedono cos'è il pallone e lei risponde in modo «sbagliato».

Domande da porre al bambino

- ☐ Che cosa sembra l'oggetto in mano al bambino?
- ☐ Che cosa è in realtà?
- ☐ La mamma non sa cos'è in realtà «il pallone» in mano al bambino, perché?
- ☐ Perché i bambini ridono?
- ☐ Come si sente la mamma quando i bambini ridono?

1° livello della «teoria della mente»...
falsa credenza



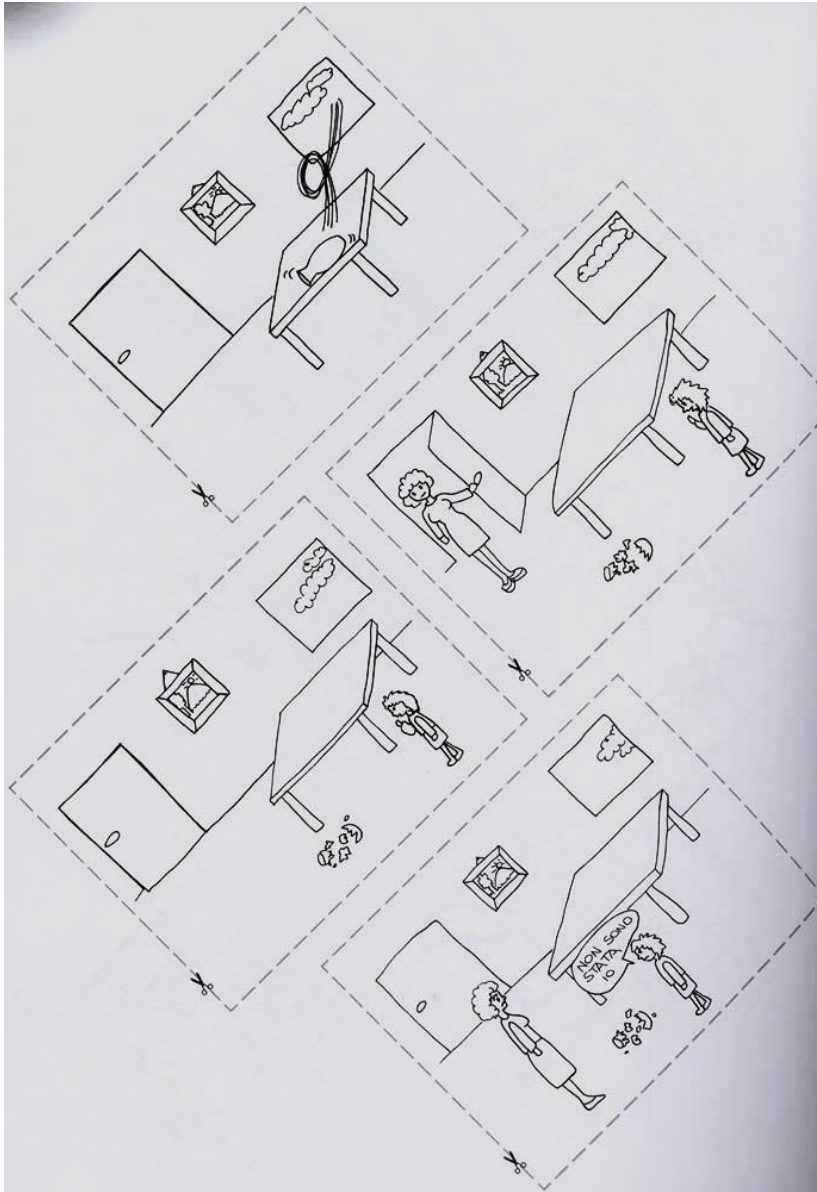


Domande da porre al bambino

- ☐ I bambini dicono alla mamma che andranno al parco, poi però vanno a casa di un amico, perché?
- ☐ Perché la mamma va a cercarli?
- ☐ Come si sente?
- ☐ Perché la mamma va a cercarli al parco se i bambini sono in un altro posto?
- ☐ Cosa potrebbe pensare la mamma quando non li trova?
- ☐ Come si sente la mamma quando non li trova?

1° livello della «teoria della mente»...
falsa credenza... cosa pensa uno dei protagonisti?





Descrizione della storia n. 6

Il vento fa cascare da un tavolo un vaso; quando la mamma entra in camera la bambina si discolpa perché pensa che la mamma pensi che sia stata lei a rovesciarlo.

Domande da porre al bambino

- ☐ Chi ha fatto cascare il vaso?
- ☐ La mamma non sa che il vaso è cascato a causa del vento: cosa potrebbe pensare entrando in camera?
- ☐ Perché la bambina si giustifica con la mamma?

2° livello della «teoria della mente»...
La bambina pensa che la mamma pensi che...





Fase 3

Per ciascuna storia **l'insegnante mescolerà le vignette** e chiederà al bambino di **ricomporre da solo la vicenda**.

Successivamente **si darà un titolo** a ciascuna ricostruzione.





AREA 10 (5 schede)

Sviluppare abilità di problem solving, attraverso capacità di organizzazione dell'azione, individuazione degli obiettivi, selezione e modificazione della risposta, organizzazione del materiale

Interviene sul deficit di «pianificazione e controllo»

Fase 1

Per ogni scheda vi è un compito diverso di pianificazione del problem solving e di controllo dell'esecuzione del piano.

Vedi slides successive





Scheda 1

Il bambino deve cercare di barrare tutti gli elementi di una medesima categoria richiestagli dall'insegnante; quest'ultimo, dopo circa dieci elementi trovati dal bambino, gli chiederà di considerare un'altra categoria e quindi di barrare altri tipi di elementi.

Obiettivi: analisi visiva- attenzione sostenuta- shifting attentivo

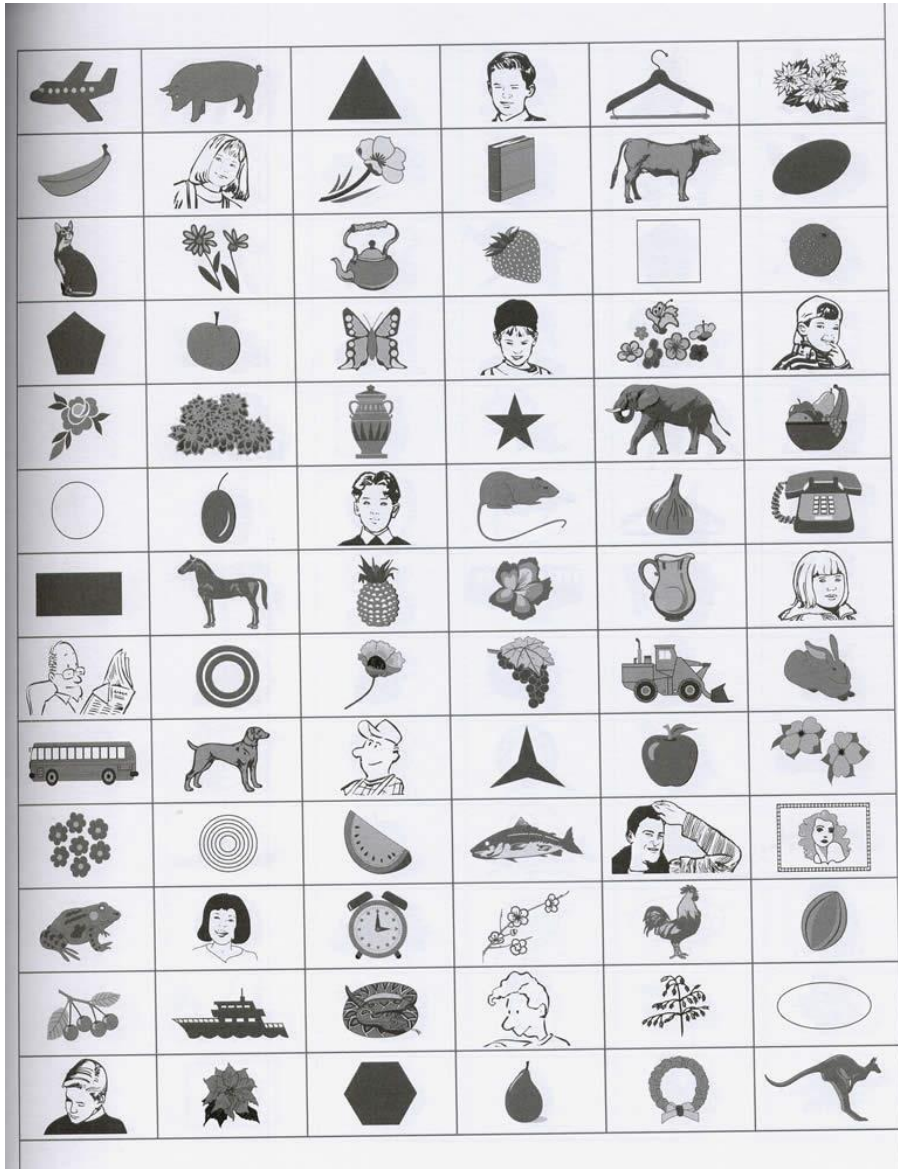
Le categorie in tutto sono cinque:

- ☐ Animali
- ☐ Fiori
- ☐ Persone
- ☐ Frutta
- ☐ Figure geometriche





Ci sono 4 fogli come questo



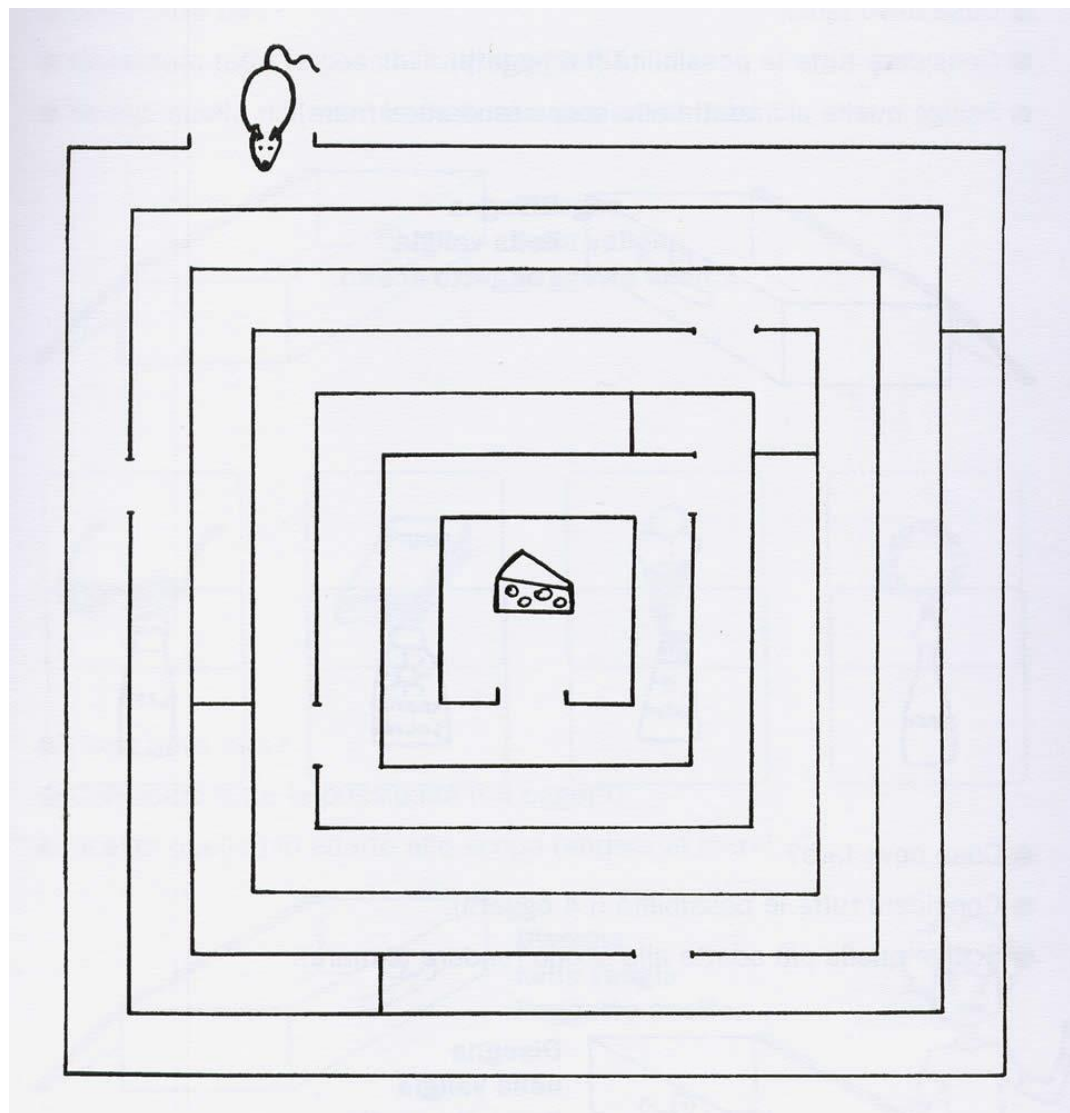


Scheda 2

Il topolino Tonino vuole raggiungere il pezzo di formaggio al centro del labirinto: il bambino deve provare ad aiutarlo segnando con una matita il percorso corretto, stando ben attento a non staccare mai la matita dal foglio.

Obiettivi: pianificazione- motricità fine- coordinazione oculo-manuale





autore: Daniele De Stefano



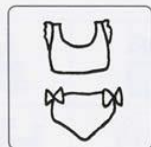


Scheda 3

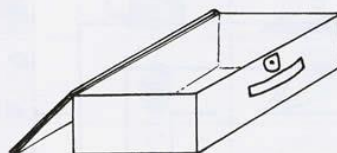
Camilla deve preparare la valigia per andare al mare; il bambino deve aiutarla a scegliere le cose più adatte, tra quelle di volta in volta proposte, rispondendo alle domande.

Obiettivi: pianificazione- abilità di autonomia e sociali- adattamento alla vita quotidiana





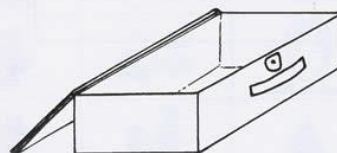
- Cosa devo fare?
- Considero tutte le possibilità (i 4 oggetti).
- Scelgo quella più adatta allo scopo (andare al mare).



**Disegna
nella valigia
l'oggetto scelto.**

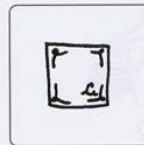


- Cosa devo fare?
- Considero tutte le possibilità (i 4 oggetti).
- Scelgo quella più adatta allo scopo (andare al mare).

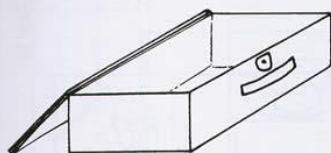


**Disegna
nella valigia
l'oggetto scelto.**





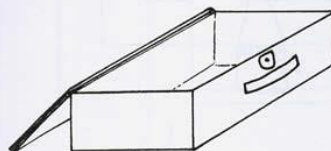
- Cosa devo fare?
- Considero tutte le possibilità (i 4 oggetti).
- Scelgo quella più adatta allo scopo (andare al mare).



**Disegna
nella valigia
l'oggetto scelto.**



- Cosa devo fare?
- Considero tutte le possibilità (i 4 oggetti).
- Scelgo quella più adatta allo scopo (andare al mare).



**Disegna
nella valigia
l'oggetto scelto.**

Bene, la valigia adesso e' completa
e Camilla puo' finalmente andare al mare!





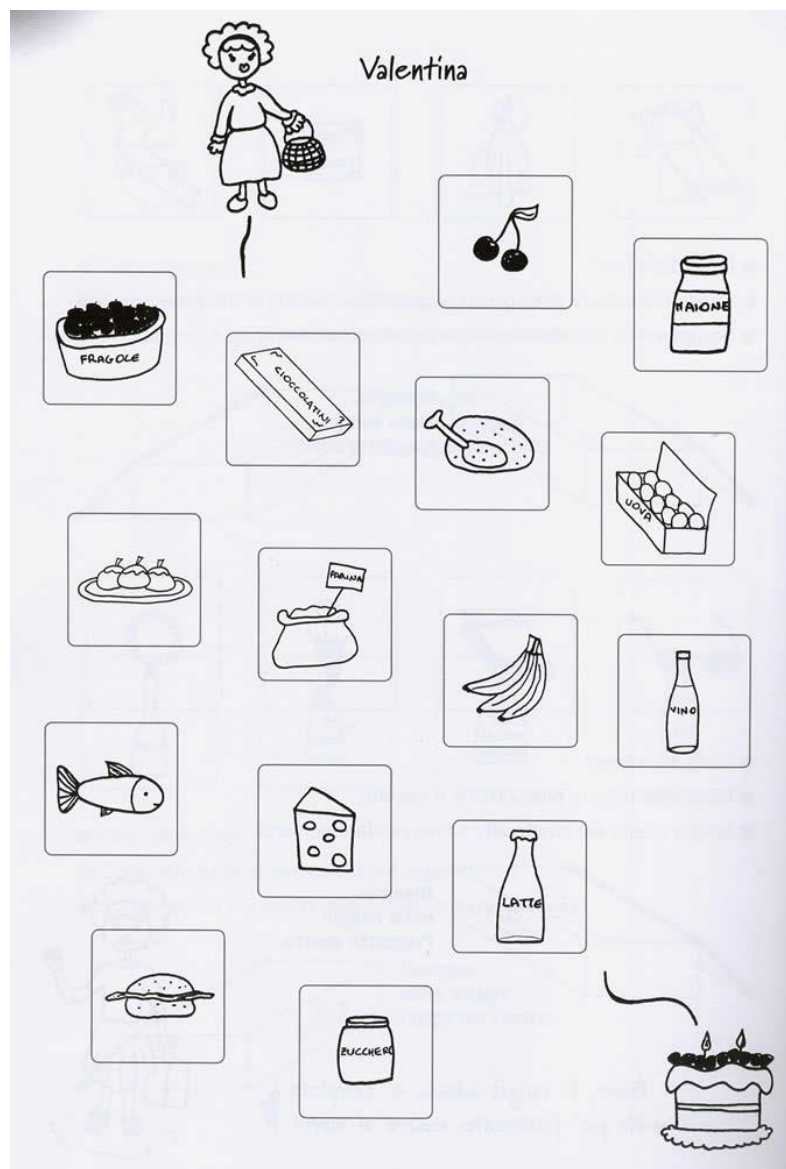
Scheda 4

Valentina vuole preparare una torta, così va a fare la spesa per prendere gli ingredienti di cui ha bisogno: fragole, uova, farina, latte e zucchero.

Il bambino deve segnare il percorso che deve fare Valentina, senza mai staccare la matita dal foglio.

Obiettivi: pianificazione- motricità fine- coordinazione oculo-manuale





autore: Daniele De Stefano





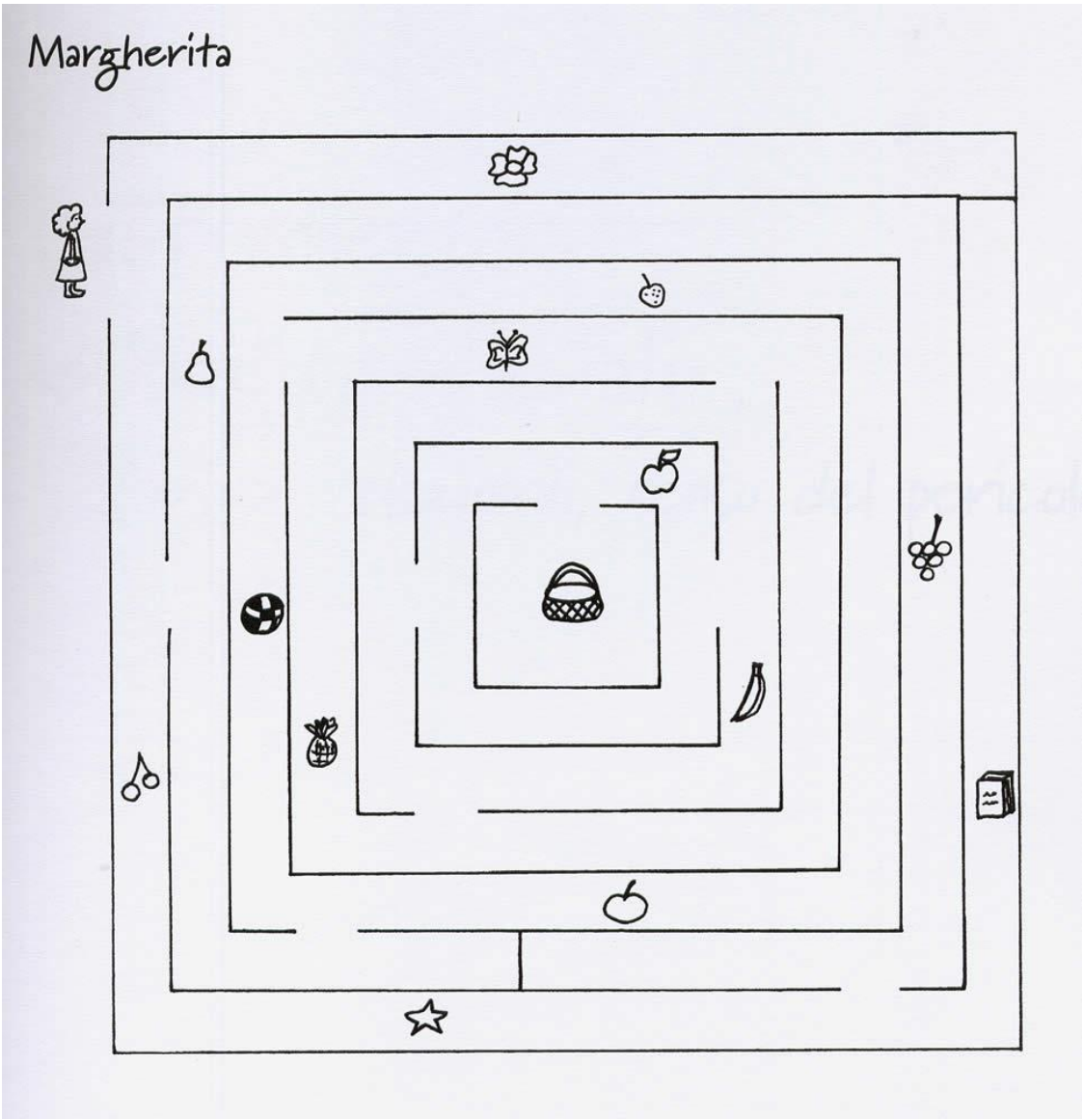
Scheda 5

Margherita vuole portare un bel cesto di frutta alla nonna. Per fare questo deve raccogliere la frutta disposta lungo il percorso corretto del labirinto.

Il bambino, per aiutare Margherita, ha quindi due compiti: trovare il percorso corretto per arrivare al centro del labirinto dove c'è il cesto e parallelamente scegliere la direzione che permette di raccogliere quanta più frutta possibile.

Obiettivi: pianificazione- flessibilità- adozione di strategie- motricità fine-coordinazione oculo-manuale







AREA 11 (7 schede)

Abilità sociali nel modulare la comunicazione in relazione a persone, con cui si può avere un grado di confidenza diverso; identificare e prevedere situazioni di pericolo.

Interviene sul deficit nelle «abilità sociali e nell'adattamento alla realtà quotidiana»

Nelle prossime slides sono presentate le schede accompagnate dalle indicazioni da dare al bambino



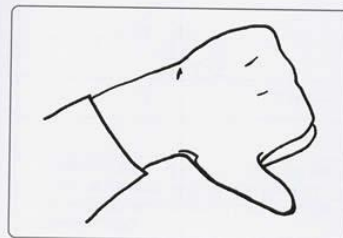
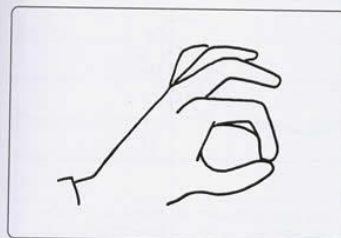
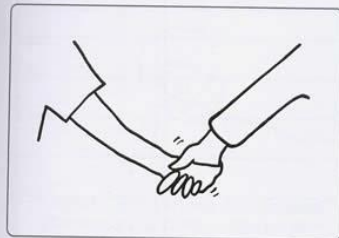
**Scheda 1**

Il bambino deve osservare i gesti rappresentati e provare a dire, per ciascuno di essi, che cosa significano e quando si usano.

Deve quindi fare un esempio per ogni situazione.

Obiettivo: Abilità sociali









Scheda 2

Pierino ha avuto l'influenza e alcune persone gli telefonano per chiedergli come sta.

Il bambino deve collegare la risposta di Pierino alla persona adatta, tenendo presente il ruolo e il grado di confidenza dei personaggi.

Obiettivi: Abilità sociali- comprendere che si utilizzano «registri linguistici» diversi a seconda dell'interlocutore





«Adesso sto benone ma sapessi che seccatura stare a letto tre giorni! Domani dovrei tornare a scuola, così mi racconti tutte le novità»



«Non c'è male, la mamma era un po' preoccupata, ma lo sai che lei si preoccupa sempre troppo»



«Bene, la ringrazio; se anche oggi non avrò la febbre, probabilmente domani rientrerò a scuola. È stata molto gentile a chiamarmi»



«Adesso sono a posto, anzi, se mi vieni a trovare anche con gli altri possiamo fare la solita partita: non vedo l'ora!»

L'insegnante



Il compagno di classe



Lo zio



L'amico





Scheda 3

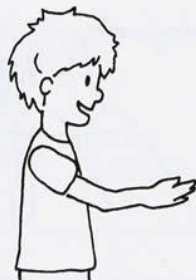
Marco deve prendere il treno per andare a trovare gli zii in un'altra città ma non conosce la strada.

Decide così di chiedere informazioni ad alcune persone.

Il bambino deve associare le domande formulate da Marco alle persone più adatte, tenendo conto delle caratteristiche (età, ruolo).

Obiettivi: Abilità sociali- comprendere che si utilizzano «registri linguistici» diversi a seconda dell'interlocutore





«Senti, scusa, devo andare alla stazione ma non conosco la strada: me la puoi indicare?»



«Buon giorno signora, avrei bisogno di una informazione: che strada devo prendere per andare alla stazione?»



«Mi scusi signore, potrebbe indicarmi la strada per andare alla stazione?»

Un passante



Un bambino che prende l'autobus



La commessa di un negozio





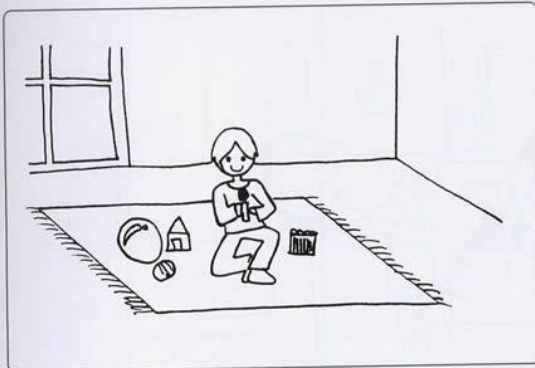
Schede 4-6

Perché i seguenti comportamenti sono pericolosi?

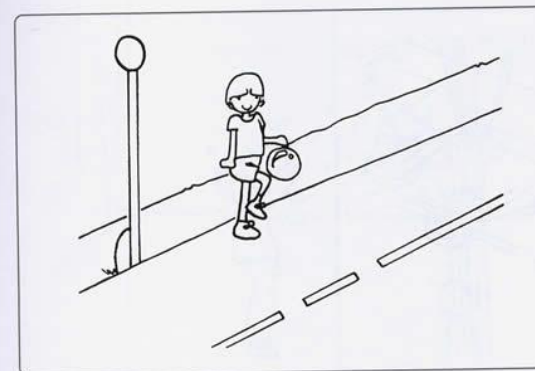
Il bambino deve provare a spiegarlo scrivendo accanto a ciascuna vignetta, per poi voltare pagina e controllare la risposta.

Obiettivi: Abilità di autonomia- sviluppare il senso del pericolo- sviluppare abilità di analisi di immagini- sviluppare abilità di descrizione a livello verbale



**Scheda 4****Giocare in casa con il fuoco**

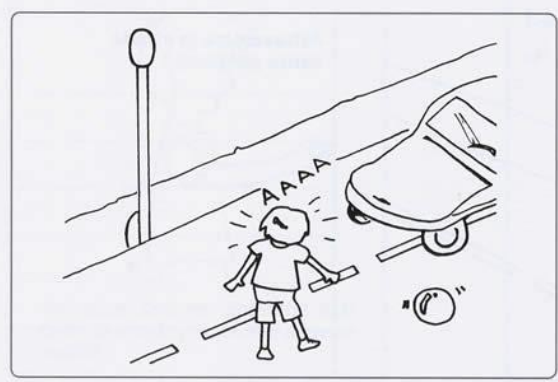
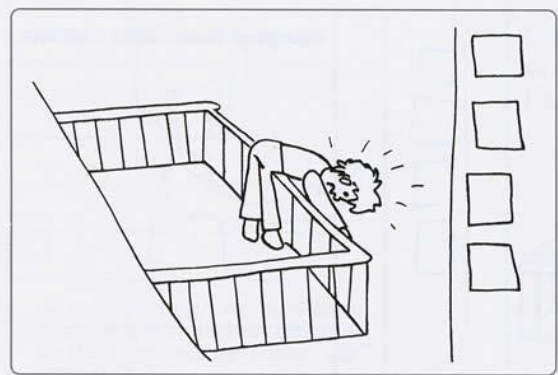
**Sporgersi troppo dalla ringhiera**

**Attraversare la strada
senza guardare**





Risoluzione scheda 4





Scheda 5



Toccare una pentola sui fornelli



Spingersi oltre il limite consentito dal cartello quando si fa il bagno in mare



Scacciare le api



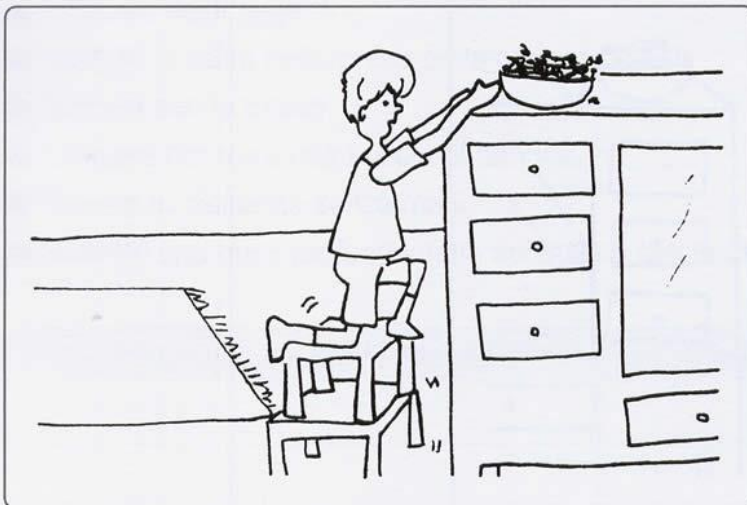


Risoluzione scheda 5



**Scheda 6**

**Mettere in bocca cose
che non si conoscono**



Arrampicarsi su cose traballanti



**Risoluzione scheda 6**



- Correre su un pavimento a cui è appena stata data la cera.
- Giocare a lanciare in aria delle uova.
- Attraversare la strada senza guardare se passano delle macchine in quel momento.
- Camminare sotto la pioggia senza ombrello.
- Arrampicarsi su un albero.

1.

2.

3.

4.

5.

Scheda 7

Mettere in ordine i comportamenti citati da quello meno pericoloso a quello più pericoloso, riflettendo sulle conseguenze che potrebbero avere.

Obiettivi: Abilità di autonomia- sviluppare il senso del pericolo- sviluppare abilità di argomentazione





- Lanciare degli oggetti.
- Mettere le mani nelle prese della corrente.
- Giocare con le forbici.
- Lasciare per terra una buccia di banana.
- Correre in bicicletta senza mani.
- Scavare una buca profonda sulla spiaggia e lasciarla aperta.

<i>Pericoloso per chi lo compie</i>	<i>Pericoloso per le altre persone</i>

Scheda 7

Inserire i comportamenti pericolosi nelle due colonne, a seconda che siano pericolosi per la persona che li compie o per altre persone.

Obiettivi: Abilità di autonomia- sviluppare il senso del pericolo- sviluppare abilità di argomentazione





«Intervento cognitivo nei disturbi autistici e di Asperger- schede per il trattamento» (2000), De Meo, Vio, Maschietto- Erickson, € 22,00

De Meo Tiziana, psicologa, perfezionata in «Psicopatologia dell'Apprendimento»- Università di Padova

Vio Claudio, Psicologo Dirigente I livello presso UOC di neuropsichiatria Infantile, ULS N. 10- Veneto- docente del corso di «Psicopatologia dell'Apprendimento»- Università di Padova

Maschietto Dino, Direttore UOC di Neuropsichiatria Infantile c/o Azienda U.L.S.S. N.10 “Veneto Orientale” dal gennaio 2000