

Programmi di intervento per favorire l'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con autismo

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Prof. Fiorenzo Laghi
Email: fiorenzo.laghi@uniroma1.it

Il dire di oggi nasce da un fare ...



ITA e Cooperativa Garibaldi
Liceo Artistico Statale Argan
Liceo Ginnasio di Stato Eugenio Montale
IPSSO A. Petrocchi (Palombara Sabina)
Istituto Statale Istruzione Superiore Gioberti
Istituto Tecn Commerciale e Liceo Linguistico Lombardo Radice
Istituto d'Istruzione Superiore Via Asmara 28-G. Carducci
Istituto Comprensivo D. Cambellotti

- Quanto sarà condiviso:
 - è una breve sintesi dell'esperienza sul campo dei docenti, degli educatori, dei compagni di classe



Di cosa parleremo oggi



The Autism Education Trust (AET)

The Autism Education Trust (AET) was launched in November 2007 with funding from Department for Education. The AET is dedicated to coordinating and improving education support for all children with autism in England.



1. Quali possono essere considerati "misure di esito soddisfacenti" per gli adulti nelle condizioni dello spettro?

2. Le linee di indirizzo politico, socio-sanitario e scolastico sono declinate tenendo conto dei risultati che dovrebbero essere raggiunti in età adulta?

3. La valutazione e programmazione nel contesto scolastico è realmente finalizzata ad aiutare gli studenti a raggiungere obiettivi di apprendimento spendibili in futuro?

*Good adult outcome for me would be enabling the person with autism to have the same choice as a person without autism would have.
The most important thing is to give people a reason to get out of bed in the morning. To have a sense of purpose*

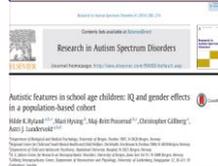


Autism Speaks is enhancing lives today and accelerating a spectrum of solutions for tomorrow.



The purpose of this special report is to summarize the latest understanding of autism's commonly associated physical and mental health conditions, including how best to identify, treat and in some cases prevent them to improve overall health and quality of life.

CONDIZIONI CLINICHE ASSOCIATE



Il 32 % delle persone con autismo presenta una DI (Christensen 2016)

Grade di compromissione cognitiva: Per i soggetti con QI nella norma o superiore c'è una tendenza ad un progressivo miglioramento.

Epilessia: Associata (20-33%)

Selettività alimentare (75% dei casi) (Emond 2010, Beighley 2013, Castro 2016)

Disturbi alimentari (36% dei casi) (Romero, 2016)

Poor sleepers (Goldman, 2017)



CONDIZIONI ASSOCIATE



Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) (30- 61%; Lee 2006, Gadow 2006, Romero 2016)

Disturbi di ansia (20-40%) (Vasa 2016, White 2009)

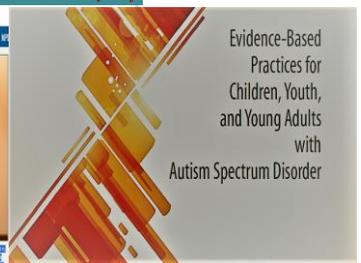
Disturbo bipolare (20-33%)

Depressione (7% di bambini e 26% di adulti) (Greenlee, 2016)

Schizofrenia (4-35% adulti) (Chisoml 2015)



National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2014)



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

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2014)

Autocue-based Intervention (ABI)	Naturalistic Interventions (NI)	Self-management (SP)
Cognitive Behavioral Intervention (CBI)**	Parent-Implemented Interventions (PII)	Social Narratives (SN)
Differential Reinforcement (DR)	Peer-mediated Instruction and Intervention (PRMI)	Social Skills Training (SST)
Previously Differential Reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior	Previously Social Skills Groups	Structured Play Groups (SPG)**
Discrete Trial Training (DTT)	Picture Exchange Communication System (PECS)	Task Analysis (TA)
Exercise (ECI)**	Pivotal Response Training (PRT)	Technology-mediated Instruction and Intervention (TMI)**
Extinction (EXT)	Prompting (PP)	Previously Computer Aided Instruction and Speech Generating Devices
Functional Behavior Assessment (FBA)	Reinforcement (R+)	Time Delay (TD)
Functional Communication Training (FCT)	Response Interruption/Redirection (RII)	Video Modeling (VM)
Modeling (MD)**	Scripting (SC)**	Visual Supports (VS)

**Indicates new EBP identified in 2014 review.

<https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>



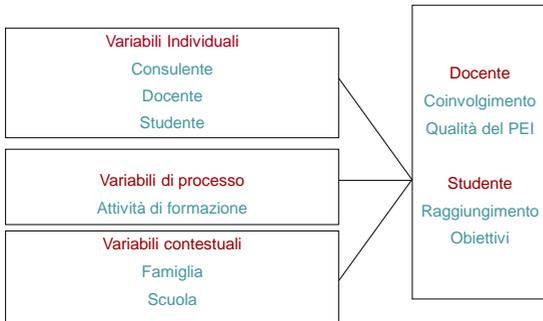
COMPASS
 Un modello collaborativo per promuovere la competenza e il successo di studenti con autismo.
 Lisa A. Ruble, Nancy J. Dalrymple, John H. McGrew, Estera Nemeskürti, Francesco Luzzi, Roberto Basso, Barbara Ricci

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



COMPASS

Lisa A. Ruble - Nancy J. Dalrymple - John H. McGrew (2012)
 Adattamento italiano di: Francesco Luzzi et al. (2016)



BAGLIO DI RISORSE PERSONALI (HENDRY E KLOEP, 2002)

Docenti

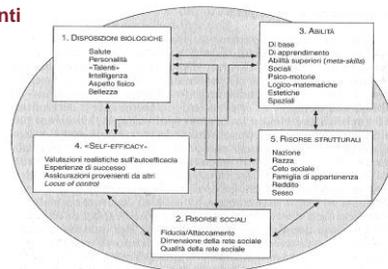


FIG. 3.1. Esempi di elementi interagenti nel bagaglio di risorse personali.

RISORSE

Self-efficacy

- Convinzione di essere in grado di affrontare le sfide o di risolverle attivamente contando sulle proprie risorse
- Conosciuta attraverso il *feedback sociale* e l'esperienza (successo/insuccesso nei compiti)
- Osserviamo il ns/ comportamento, lo valutiamo sulla base dei ns/ standard e obiettivi o paragonandolo a quello degli altri → conclusioni generalizzate
- Valutazioni di self-efficacy → motivazione ad affrontare il compito → energia da investire → selezione compiti (Bandura).

13

Basata su 4 fonti di informazione:

1. *Risultati prestazione*: serie di insuccessi → mancanza abilità → abbandono compito
2. *Esperienze indirette*: osservazione di altre persone
3. *Persuasione verbale*
4. *Indizi psicologici*: es. stanchezza, noia.

COMPITI DI SVILUPPO (HENDRY E KLOEP, 2002)

– *Proprietà* di un compito + *caratteristiche* della *situazione* → *tipi di qualità individuali* che possono essere considerate come risorse e mostrano se le richieste del compito eccedono le risorse

– Diversi tipi di compito:

1. *Sfide*: compiti che corrispondono alle risorse o le eccedono di poco
2. *Routine*: compiti meno impegnativi
3. *Rischi*: compiti più impegnativi.

BAGLIO DI RISORSE PERSONALI (HENDRY E KLOEP, 2002)

Studenti con autismo

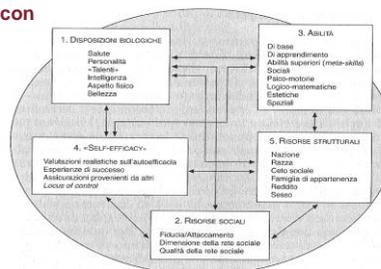


FIG. 3.1. Esempi di elementi interagenti nel bagaglio di risorse personali.

COMPITI E RISORSE PERSONALI (HENDRY E KLOEP, 2002)

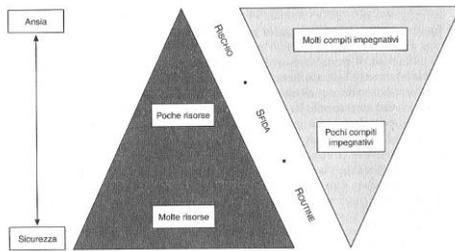


FIG. 3.3. Rapporto tra richieste del compito e risorse.

PERCHE' la ToM?

COMPRESIONE DELLE INTENZIONI ALTRUI
(Bellagamba, Laghi, Lonigro, Pace, 2012)

...A che età siamo in grado di cogliere l'intenzionalità altrui?
...Quanto siamo in grado di inibire una risposta di fronte ad uno stimolo molto attraente?

NICE E NASTY ToM
(Lonigro, Laghi, Baiocco, Baumgartner, 2014)

...Utilizzo delle nostre abilità di mentalizzazione ai fini prosociali e disrutivi
...Penso che gli altri pensino di me...

ToM : Prospettiva egocentrica vs. allocentrica
(Laghi, Cotugno, Cecere, Sirilli, Palazzoni, Bosco, 2014)

PERCHE' LA TOM?



Peer and Teacher-Selected Peer Buddies for Adolescents With Autism Spectrum Disorders: The Role of Social, Emotional, and Mentalizing Abilities

Firenzeo Laghi*, Francesca Federico*, Antonia Lonigro*, Simona Levante*, Maurizio Ferreri*, Emma Baumgartner*, and Roberto Baiocco†

*Sapienza, University of Rome; †ITA G. Garibaldi, *Cooperativa G. Garibaldi, †Sapienza, University of Rome

ABSTRACT
This study examined mentalizing abilities, social behavior, and social impact of adolescents who expressed the willingness to become peer buddies for adolescents with Autism Spectrum Disorders, and adolescents selected by their teachers and peers. Twenty-seven teachers and 395 adolescents from public high schools completed mentalizing abilities, social status, behavioral, and peer buddy nomination measures. Findings suggest that social status and preference play a significant role in the selection of peer buddies by both teachers and classmates.

ARTICLE HISTORY
Received 1 February 2015
Accepted 13 August 2015

KEYWORDS
Autism; Social skills; mentalizing abilities; peer relations; social skills; peer nomination; teacher nomination

It is not clearly explained why peer models should or might need to demonstrate good ToM abilities. PMIs are strongly behaviorally based and it is not clear why ToM abilities would be needed to implement PMI successfully.

COMPRESIONE DELLE INTENZIONI ALTRUI

I risultati ottenuti da Meltzoff (1995) con la procedura imitativa non-verbale in bambini di 18 mesi hanno evidenziato che: i bambini assegnati alle condizioni sperimentali, **Dimostrazione dell'azione e Dimostrazione dell'intenzione**, - una volta che è il loro turno di manipolare gli oggetti sperimentali - producono in ugual misura l'azione criteriata, osservata dai bambini del primo gruppo, ma mai osservata e dunque inferita da quelli del secondo gruppo. I bambini assegnati ai gruppi di controllo hanno prodotto invece un numero significativamente inferiore di azioni criteriati rispetto ai bambini assegnati ai due gruppi sperimentali.

COMPRESIONE DELLE INTENZIONI ALTRUI

L'esperimento (Meltzoff, 1995) ha previsto una seconda parte in cui i bambini venivano assegnati agli stessi gruppi sopra illustrati, con la sola variante che i movimenti degli oggetti, invece di essere eseguiti dallo sperimentatore, erano prodotti da un dispositivo meccanico. In questo caso i bambini hanno risposto diversamente; osservavano attentamente i movimenti della macchina ma non li interpretavano come implicanti uno sforzo verso qualcosa, non attribuivano cioè intenzioni al modello inanimato.

Un'altra replica dell'esperimento di Meltzoff è stata condotta da Johnson, Booth e O'Hearn (2001) che hanno utilizzato al posto dello sperimentatore un agente di sembianze non umane, uno sperimentatore con indosso un costume da orango, che interagiva col bambino. La prova è stata somministrata a bambini di 15 mesi, che hanno dimostrato di essere in grado di imitare sia le azioni 'riuscite' che quelle 'fallite' dell'orango.

Pagina 21

PARLIAMO DI CECITA' MENTALE?

COMPITO DI COMPRESIONE DICHIARATIVA

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

COMPITO DI COMPRESIONE Imperativo

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



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

Implicazioni cliniche

EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 2014
Vol. 12, No. 1, 85-98, http://dx.doi.org/10.1080/17445019.2014.900221



Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome

P. Rueda¹, P. Fernández-Berrocal¹, and S. Baron-Cohen²

¹Faculty of Psychology, University of Malaga, Malaga, Spain
²Department of Psychiatry, Autism Research Centre, Cambridge University, Cambridge, UK

Autism spectrum conditions, among them Asperger Syndrome (AS), are generally described as entailing deficits in "cognitive empathy" or "theory of mind". People with AS tend to have difficulties recognizing emotions, although the extent of these difficulties is still unclear. This study aimed to assess empathic profiles in youth with AS ($N = 38$) and controls matched on age, sex and IQ. The study aimed to test if a dissociation between cognitive and affective empathy exists in AS. The study also aimed to explore emotion recognition in people with AS, and how it relates to emotional valence (positive, negative, and neutral emotions). The AS group scored lower than controls on cognitive empathy but scored within the average range on affective empathy. A deficit in emotion recognition was found in the AS group for positive emotions. These results confirm earlier findings in cognitive empathy and provide new insight about emotion recognition abilities in this population.

Keywords: Asperger Syndrome; Empathy; Emotion recognition; Theory of mind; Eyes Test.

University of Cambridge | 07:52 | 10 December 2014

Pagina 23

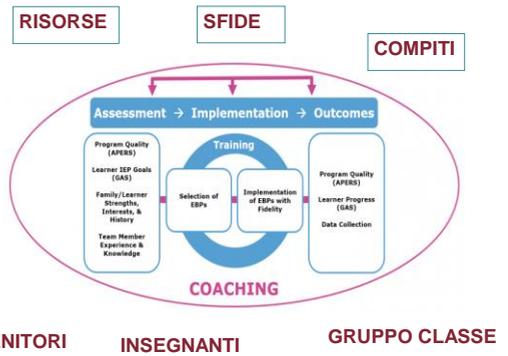
NICE E NASTY TOM



Quanto è utilizzata al servizio degli altri?

D. Lonigro A., Laghi F., Baiocco R., Baumgartner E. (2014). Mind reading skills and empathy: evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581-590. DOI: 10.1007/s10826-013-9722-5.

La messa in atto di condotte prosociali non è che il riflesso diretto della capacità di inferire i bisogni e le emozioni degli altri. Le abilità mentalistiche sono i migliori predittori della competenza sociale (Capage & Watson, 2001) e, se in età prescolare sono soprattutto i comportamenti e le azioni osservabili a determinare il livello di *peer acceptance*, a partire dai 6 anni sono le abilità mentalistiche a guidare la preferenza sociale (Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002).



VALUTAZIONE

Studenti con autismo



Compagni di classe

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

70

COMPASS

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

Nome dello studente: _____

Data: _____

Nome di chi compila il modulo: _____

Relazione con lo studente: _____

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

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

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

Preferenze/Interessi	Commenti



MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

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

71

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

Frustrazioni	Commenti

Paure	Commenti



MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

COMPASS

72

2. Capacità di adattamento

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

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

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

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

73

3. Comportamenti problematici

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

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

La scala è basata sul Brief Social Skills Assessment

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

COMPASS

74

4. Abilità sociali e di gioco

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

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

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

76 COMPASS

5. Abilità comunicative e/o socio-comunicative
 Indicare il grado di descrizione (quasi mai/moderatamente/abbastanza/ogni volta) di ogni modalità che utilizza per comunicare, ad es., se non usa le parole e prende le sue mani per chiedere un succo, dovrebbe scrivere che utilizza le sue mani. Se suo figlio/lo studente usa le parole, scriva ciò che dice, oppure se utilizza una combinazione di modalità diverse le descriva tutte.

Fare richieste di:

1. Cibo
2. Oggetti
3. Decantosa
4. Andare in bagno
5. Attenzione
6. Aiuto
7. Gioco
8. Informazioni
9. Fare una scelta

Esprimere rifiuti

1. "Noi via"
2. "No, non lo farò" o "non lo voglio"
3. "Voglio che finisca" o "voglio smettere di fare questo"

Esprimere pensieri

1. Ringraziamenti
2. Commenti su persone/ambiente
3. Confusione o "non lo so"
4. Commenti su errori o cose sbagliate
5. Chiedere su eventi passati o futuri
6. Accertarsi su qualcosa

Esprimere sentimenti

1. Felicità/raffrontazione
2. Dolore/malattia
3. Felicità/raffrontazione
4. Preoccupazione

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

78 COMPASS

Movimento/vestibolare

Sembra spaventato nello spazio (altalena, arrampicate)

Si muove all'indietro quando viene tenuto/a o si muove

Ruota e gira intorno a sé come una trottoia

Muove molte parti del corpo

Cammina sulle punte dei piedi

Appare goffo/a, sbatte contro le cose e cade

Evita attività di equilibrio

Non gli/le piace essere circondato/a da persone in movimento

Sbatte contro cose e/o persone

Altro: _____

Visivo-percettivo e motorio

Ha problemi con attività carta e matita

Ha difficoltà con la percezione del tempo

Ha difficoltà con il corpo nello spazio, a muoversi appropriatamente

Ha problemi con l'uso di alcuni strumenti

Ha problemi nell'organizzare i materiali e nel muoversi appropriatamente

È distratto/a da porte e armadi che sono aperti, lucidi ed oggetti in movimento

Altro: _____

7. Supporti sensoriali
 Istruzione: si prega di segnare con una X le affermazioni che descrivono suo figlio/lo studente.

Suono/uditivo

Gli/le piace la musica

Gli/le piace cantare e/o ballare

Altro: _____

Giusto

Ha preferenze alimentari definite

Altro: _____

Vista

Gli/le piace guardare cose che si muovono/oggetti luminosi

Apprezza disegni o superfici lucide

Gli/le piacciono TV, VCR, video

Gli/le piace il computer

Altro: _____

Tatto/tattile

Gli/le piace essere toccato/a

Gli/le piacciono abbracci e coccole quando lo/la/lei ad inchiodare

Gli/le piace giocare in acqua

Gli/le piacciono i bagni o la piscina

Cerca il fango, la sabbia e l'argilla per toccarli

Preferisce toccare in maniera forte piuttosto che dolce

Preferisce certe tessiture di vestiti

Gli/le piace essere messo/a fra coperte/cuscini

Gli/le piacciono i giochi movimentati

Altro: _____

Movimento/vestibolare

Si diverte a dondolarsi, rotolare, girare

Gli/le piace essere lanciato/a in aria

Gli/le piace correre

Gli/le piace e ha bisogno di muoversi

Gli/le piace arrampicarsi, di rado cade

Altro: _____

Visivo-percettivo e motorio

Gli/le piace conoscere la posizione di mobili, oggetti

Gli/le piace disegnare e riprodurre figure

Altro: _____

MODULO COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

77 COMPASS

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

6. Sfide sensoriali
 Istruzione: si prega di segnare con una X le affermazioni che descrivono suo figlio/lo studente.

Suono

A un certo punto gli/le è stato diagnosticato un problema uditivo

Spegge a tutti i suoni

Mostra reazioni di paura verso alcuni suoni

Viene distratto/a da alcuni suoni

È confuso/a riguardo alla direzione di provenienza del suono

Produce rumori acuto-indotti

Fa problemi alimentari

Detesta alcuni alimenti

Mangia solo una piccola varietà di cibo

Assaggia/mangia cose non commestibili

Fa il suono in bocca

Il proprio parlare interferisce con l'ascolto

È ipersensibile ai rumori

È ipersensibile ad alcuni suoni

Va alla ricerca di alcuni suoni o rumori

Altro: _____

Giusto

Esplora gli ambienti con il gusto

Mette molte cose in bocca

Mastica costantemente qualcosa

Altro: _____

Vista

Ha problemi nel discriminare forme, colori

È sensibile alla luce (solare), indossa cappelli o occhiali da sole

Ha difficoltà nel leggere qualcosa con gli occhi

Ha difficoltà nel mantenere il contatto oculare

Viene distratto/a da squallorosi strisci visivi

Si muove avanti e indietro di fronte visivi

Si muove davanti a pannelli o spazi aperti

Salta o scende le scale, cordoli, o attraversa per arrampicarsi

È sconvolto/a da cose che sembrano insuoni (getti, macchine)

Prende decisioni su cibo, abbigliamento, oggetti tramite lo sguardo

Muove gli occhi vicino gli oggetti o le mani

Vuole che l'ambiente sia in un certo ordine

Altro: _____

Tatto/tattile

Deve conoscere prima chi sta per toccare

Non gli/le piace essere abbracciato

Sembra irritato/a quando viene toccato/a o urtato/a da oggetti

Esplora l'ambiente soprattutto toccando gli oggetti

Non gli/le piace il contatto di alcuni indumenti

Rimbalza su fave e altre cose

Si veste con abiti troppo pesanti o in modo inappropriato per la temperatura o di incomprensibile della temperatura

Non gli/le piace fare la sbuccia o bagnarsi se piove

Mette in bocca oggetti o materiali

Si rifiuta di camminare su alcune superfici

Cile che gli/le vengono toccati capelli, faccia e bocca

È ipersensibile da contatti affettivi

Tocca gli oggetti con i piedi prima che con le mani

Non gli/le piace essere tenuto/a per mano

Puzza, morde, fa male e se staccata

Reagisce diversamente ad alcuni odori

Ignora gli odori forti

Va alla ricerca di alcuni odori

Altro: _____

Olfatto/tattile

È sensibile agli odori

Ammazza più del normale oggetti, cibo, persone, piante

Esplora l'ambiente con l'olfatto

Reagisce diversamente ad alcuni odori

Ignora gli odori forti

Va alla ricerca di alcuni odori

Altro: _____

VALUTAZIONE BASATA SULL'OSSERVAZIONE DIRETTA E INDIRETTA:

GENITORE-INSEGNANTE E STUDENTE

ADI-R **ALGORITMO DEL COMPORTAMENTO ATTUALE**

Vineland Adaptive Behavior Scales-2 (Balboni & Pedrabissi, 2003) **COMUNICAZIONE-ABILITA' QUOTIDIANE-SOCIALIZZAZIONE-ABILITA' MOTORE**

WISC-IV (oppure C-TONI 2) **FUNZIONAMENTO COGNITIVO**

Social Responsiveness Scale (Costantino, 2002) **Consapevolezza sociale Cognizione sociale Comunicazione sociale Motivazione sociale Manierismi autistici**

Teacch Transition Assessment Profile
 (Mesibov, Thomas, Chapman & Schopler; adattamento italiano a cura di Faggoli, Sordi & Zecchi, 2011)

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

Una fotografia della persona



MODULO DI SINTESI COMPASS: SFIDE E SUPPORTI

Bilanciamento sfide e supporti

Obiettivi PEI	Sfide personali	Sfide ambientali	Supporti personali	Supporti ambientali

7. PIANO D'AZIONE DELLA COMUNICAZIONE COMPASS: PARTE 8 137

FASE 1. CONOSCENZA DEL GRUPPO-CLASSE

Reading the Mind in the Eyes Test (RMET): Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore e Robertson, 1997

ABILITA' DI MINDREADING



The Strange Stories Test (Happé, 1994)

TEORIA DELLA MENTE

The Empathy and Systemizing Quotient (Baron-Cohen and Wheelwright, 2004)

QUOZIENTE DI EMPATIA E SISTEMATIZZAZIONE

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)

CARATTERISTICHE EMOTIVE E COMPORTAMENTALI



Test delle nomine dei pari (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982)

POPOLARITA' SOCIOMETRICA PERCEPITA

Peer & Teacher Buddy Nominations (Jackson e Campbell, 2009)

PEER SCELTI DAL GRUPPO-CLASSE E INSEGNANTI

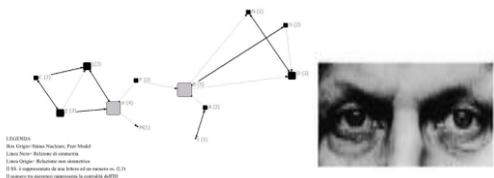
Intention to Volunteer (Gardiner and Iarocci, 2013),

INTENZIONALITA'

Una fotografia dei compagni di classe (peer buddies)



LE RISORSE DEL GRUPPO-CLASSE



FASE B. Lavoro di rete... & METACOGNIZIONE

DALLA FASE DI VALUTAZIONE ALLA DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

One size fits all???

MODULO SRO

Appendice E.
Scala di Raggiungimento degli Obiettivi (SRO)

Nome dello studente: _____ Osservatore: _____ Data: _____

Sessione di coaching: 1 2 3 4

Attribuzioni indicate se l'abilità è stata direttamente osservata e se l'obiettivo da raggiungere è stato modificato rispetto all'ultima osservazione.

Valutazione della prestazione	-2	-1	0	+1	+2	Domanda dell'obiettivo: È in grado lo studente di mantenere il livello critereale raggiunto per almeno 2 settimane?
	Livello attuale	Progresso	Livello atteso (obiettivo)	Un po' più dell'atteso	Molto più dell'atteso	
1. Puntaggio: _____ L'abilità è stata osservata? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No È stato modificato l'obiettivo? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No						
2. Puntaggio: _____ L'abilità è stata osservata? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No È stato modificato l'obiettivo? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No						
3. Puntaggio: _____ L'abilità è stata osservata? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No È stato modificato l'obiettivo? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No						

*Nota: "osservato" si riferisce ad obiettivi scolastici, abilità sociali, abilità comunicative e/o socio-comunicative, all'apprendimento, all'autonomia, ad abilità senso-motrici o al comportamento adattivo.



MODULO GAS: SCALA DI RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI

-2	-1	0	+1	+2
Ha difficoltà a imitare gli altri, soprattutto i bambini che fanno qualcosa con gli oggetti. Gli piacciono gli oggetti che può manipolare.	Anthony imiterà le attività di gioco per 5' (2) con almeno 3 (1) diversi oggetti preferiti (dinosauri, animali, trambola...) ogni giorno per 2 settimane.	Anthony imiterà un adulto che gioca per 5' con almeno 3 diversi oggetti preferiti (dinosauri, animali, trambola...) ogni giorno per 2 settimane.	Anthony imiterà un adulto che gioca per 5' (7) con almeno 3 (4) diversi oggetti preferiti (dinosauri, animali, trambola...) ogni giorno per 2 settimane.	Anthony imiterà un adulto (costante) che gioca per 5' (10) con almeno 3 (6) diversi oggetti preferiti (dinosauri, animali, trambola...) ogni giorno per 2 settimane.



INTERVENTI MEDIATI DAI PARI COME EVIDENCE BASED PRACTICE

1. L'intervento mediato dai peer (**Peer-mediated intervention, PMI**) è una metodologia in cui peer (ad esempio i compagni di classe) vengono formati per ricoprire il ruolo di agenti dell'intervento in modo da facilitare le interazioni sociali con i ragazzi con ASD
2. Le caratteristiche centrali degli interventi peer-mediated (come l'interazione diretta fra gli studenti) possono favorire l'**inclusione scolastica** e creare una cultura dell'**accettazione della diversità**.
3. L'intervento mediato dai peer (PMI) prevede una serie di step che coinvolgono diverse figure professionali: gli **insegnanti curricolari**, **insegnanti di sostegno**, **assistenti specialistici** e **coordinatori delle attività progettuali**.

INTERVENTI MEDIATI DAI PARI

Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings
Linda M. Bambara

Peer-Mediated Intervention for Preschoolers With ASD Implemented in Early Childhood Education Settings
Esther Katz, MSc¹ and Luigi Golzmann, PhD¹

Effective Peer-Mediated Strategies for Improving the Conversational Skills of Adolescents With Autism
Linda M. Bambara

Effects of a Peer-Mediated Literacy Based Behavioral Intervention on the Acquisition and Maintenance of Daily Living Skills in Adolescents with Autism
Michelle E. Brady, Christina E. Henggeler, and Pamela Schulte

J. Comput. Psychol. (2011), 41, 19–28
DOI: 10.5964/jcp.v41i1.19

ORIGINAL PAPER

Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum
Suzannah J. Ferrisoli • Sandra L. Harris



What degree of inclusion, with what preparation, training and supports, might be best for what types of students and in what situations?"



Misure di esito

Funzionamento cognitivo/Performance scolastica	Funzionamento adattivo/sociale	Peer Outcomes and Attitudes
Migliorano le abilità intellettive (QI), il linguaggio e i voti scolastici	Migliorano le abilità socio-pragmatiche (comunicazione sociale) Funzionamento adattivo (Area della socializzazione e Relazioni Interpersonali)	Abilità socioemotive e relazionali /maggiore accettazione della diversità

J. Comput. Psychol. (2011), 41, 19–28
DOI: 10.5964/jcp.v41i1.19

ORIGINAL PAPER

Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum
Suzannah J. Ferrisoli • Sandra L. Harris

PEER BUDDIES A SCUOLA

J Child Fam Stud (2014) 23:761–769
DOI 10.1007/s10826-013-9724-4

ORIGINAL PAPER

Mind Reading Skills and Empathy: Evidence for Nice and Nasty ToM Behaviours in School-Aged Children

Antonia Lonigro · Eleonora Laghi · Roberto Balocco · Emma Baumgartner



What Does the Intention to be a Volunteer for a Student with Autism Predict? The Role of Cognitive Brain Types and Emotion and Behavior Characteristics

Florenza Laghi, Antonia Lonigro, Emma Baumgartner, and Roberto Balocco

© Springer Science+Business Media Dordrecht 2014

Applications of Assessment

The Role of Nice and Nasty Theory of Mind in Teacher-Selected Peer Models for Adolescents With Autism Spectrum Disorders

Florenza Laghi¹, Antonia Lonigro¹, Simona Luzzato¹, Maurizio Ferraro¹, Emma Baumgartner², and Roberto Balocco¹

Measurement and Evaluation in Counseling and Development
2014, 94(4), 287–298
© The Author(s)
Reprints and permissions:
sagepub.com/journalsPermissions.nav
DOI: 10.1177/0013164413501383
http://mc.manuscriptcentral.com/jccm

FASE 1. LE CARATTERISTICHE: EDUCAZIONE ALLA NEURODIVERSITÀ

1. Utilizzo di unità Video

2. Caratteristiche del disturbo dello Spettro autistico (caratteristiche, cause, prevalenza geografica, peculiari modalità comportamentali e comunicative, le alterazioni sensoriali).

3. Conoscere le caratteristiche specifiche dei ragazzi con autismo e il loro funzionamento

4. Comprendere e rispettarne la diversità



IMMAGINI-VIDEO-LIBRI: IL LINGUAGGIO DEI RAGAZZI

FASE 2. COME UTILIZZIAMO LE NOSTRE ABILITÀ DI MENTALIZZAZIONE?

...A che età siamo in grado di cogliere l'intenzionalità altrui?
...Quanto siamo in grado di inibire una risposta di fronte ad uno stimolo molto attraente?

COMPRESIONE DELLE INTENZIONI ALTRUI
(Bellagamba, Laghi, Lonigro, Pace, 2012)

ToM E CONTROLLO INIBITORIO
(Bellagamba, Laghi, Lonigro, Pace, Longobardi, 2014)

...Utilizzo delle nostre abilità di mentalizzazione ai fini prosociali e distruttivi?
...Penso che gli altri pensino di me...

NICE E NASTY ToM
(Lonigro, Laghi, Balocco, Baumgartner, 2014)

ToM : Prospettiva egocentrica vs. allocentrica
(Laghi, Cotugno, Cecere, Sirelli, Palazzoni, Bosco, 2014)



QUALI COMPAGNI?

Nice & Nasty ToM



Autoregolazione

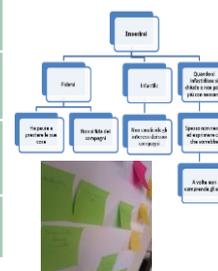
NASTY Tom

1. Ognuno scriverà sul foglio un'esperienza di utilizzo di Nasty ToM...*quando avete letto la mente dell'altro e avete dato una risposta per ferire l'altro....*
2. Inseriremo i vostri fogli in un bussolotto (saranno anonimi!)
3. Ognuno riceverà l'esperienza di un compagno e la leggerà agli altri
4. Dirà se è una esperienza che ha provato anche lei/lui
5. Proporre una soluzione alternativa



FASE 3. SIMILARITÀ E DIFFERENZE: GLI AIUTI RELAZIONALI

1. *Apprezzare le differenze individuali: Similarità e Differenze*
2. *Sfide e risorse*
3. *Strategie da utilizzare nelle interazioni con i ragazzi-Generare script per favorire le interazioni sociali*
4. *Role playing per sperimentare la messa in pratica degli aiuti relazionali*



GLI AIUTI RELAZIONALI

1. Individuare un'abilità mai esercitata per il compagno A
2. Individuare un compagno d classe (compagno B) bravissimo nel mettere in atto l'abilità
3. Chiedere al compagno B di provare ad insegnare l'abilità, nel modo più naturale possibile
4. Introdurre la variante: Ora immagina che questo compagno abbia difficoltà di comprensione e con aiuti come il modellamento o suggerimento verbale non mette in atto il comportamento
5. Spiegazione degli aiuti
6. Role Playing e simulate
7. Contestualizzare l'esperienza tenendo conto delle abilità del compagno con autismo



FASE 4. ATTIVITÀ di TUTORAGGIO

1. *Identificare le attività preferite dagli studenti target*
2. *Dall'Albero delle criticità alla definizione delle attività*
3. *Programmazione delle attività che prevedono il coinvolgimento attivo dei compagni di classe*



ATTIVITA' MENO STRUTTURATE: SOCIAL CLUB



Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings
Koozeil et al., 2012

SOCIAL CLUB

La metodologia utilizzata è semplice da applicare e va ad integrarsi alle attività extrascolastiche che la scuola già propone.

La differenza sostanziale consiste nel fatto che tale metodologia si focalizza sugli interessi dello studente con ASD, con la costruzione di un setting, più o meno strutturato, e con l'obiettivo principale di incrementare le abilità di socializzazione dello studente.

Tale metodologia ha notevoli risvolti applicativi, poiché da una parte motiva l'adolescente con ASD ad impegnarsi nell'attività proposta facilitando maggiormente l'interazione con i coetanei; dall'altra, un'adeguata strutturazione delle attività dovrebbe favorire la trasmissione di competenze da parte dei ragazzi con ASD al fine di condividerle con i compagni.

IL MONITORAGGIO



PEER BUDDIES GLI EFFETTI

Author's personal copy

Child Youth Care Forum
https://doi.org/10.1007/s10801-018-9448-y

ORIGINAL PAPER

Peer Buddies in the Classroom: The Effects on Spontaneous Conversations in Students with Autism Spectrum Disorder

Florentia Laghi¹ · Antonia Longo¹ · Susanna Pallini² · Roberto Baiocco²

© Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2018

Peer-Mediated Intervention for adolescents with autism: a pilot study
L'intervento mediato dai pari per adolescenti con autismo: uno studio pilota

Florentia Laghi¹, Antonia Longo¹, Susanna Pallini², Roberto Baiocco²

¹Department of Social and Developmental Psychology, Sapienza University of Rome
²Paul Gordan School in Lifelong Development Psychology, Sapienza University of Rome

ARTICLE INFO

Received: 03 April 2017
Accepted: 23 June 2017
© Springer 2018

ABSTRACT

Childhood use of the best evidence-based practices in enhancing social responses and communication abilities in children and adolescents with ASD. Peer-Mediated Intervention (PMI) involves typically developing peers in the intervention, helping to build confidence, and promote appropriate social interactions and social skills.

RISULTATI



Categorie	Pre-test		Post-Test		Z	P
	Media	DS	Media	DS		
Macrocategorie						
Interazione sociale positiva	43.44	26.06	56.79	24.57	-2.32	.02
Interazione sociale negativa	8.33	1.71	9.29	17.44	-.40	.69
Bassi livelli di interazione	46.89	26.22	33.93	22.43	-2.10	.04
Tipologia di interazione						
Inizio Interazione Sociale	44.11	31.68	35.71	25.75	-1.08	.28
Risposta sociale fornita dal ragazzo target	55.89	31.68	64.29	25.75	-1.12	.26
Figure di riferimento						
Educatori	27.56	19.57	18.21	18.09	-2.34	.02
Compagni tutor	65.67	2.29	79.17	17.23	-2.91	.00
Compagni diversamente abili	6.11	8.54	2.62	4.66	-1.74	.08



QUALI EFFETTI?

...L'esperienza mi ha aiutato a crescere...pensavo di non essere in grado e invece ho imparato tanto (Raffaella, 16 anni)

... Pensavo di aiutare un compagno con difficoltà ma è stato lui ad aiutarmi e a farmi capire tante cose (Giovanni, 15 anni)

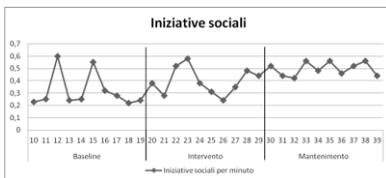
... La difficoltà più grande è stata mettermi nella sua testa e capire che era diverso da me... penso a tutte le volte che non capivo perché ripeteva sempre le stesse cose e solo ora so che usa un modo diverso di comunicare le cose (Patrizio, 15 anni)

... Credo che tutti noi abbiamo il diritto di poter lavorare, anche chi è diverso da noi. Facciamo fatica a credere che anche un ragazzo con autismo può...ora so che non è impossibile (Maria, 15 anni)

... Solo ora sono in grado di capire che dietro quel silenzio e a volte quelle urla c'era un amico che mi chiedeva qualcosa (Marco, 15 anni).



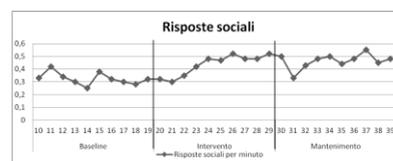
RISULTATI



NAP medium combined: 72.68 (medio)
 Cambiamento Baseline-Intervento: $NAP = (70 + (0,5 \cdot 3)) / 100 = 70.01\%$ (medio)
 Cambiamento Intervento-Mantenimento: $NAP = (75 + (0,5 \cdot 6)) / 100 = 65.03\%$ (deb)
 Cambiamento Baseline-Mantenimento: $NAP = (83 + (0,5 \cdot 0)) / 100 = 83\%$ (medio)

Il cambiamento più significativo è tra la condizione baseline e intervento e tra la condizione baseline e mantenimento

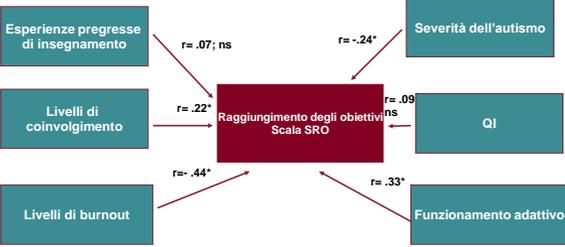
RISULTATI



NAP medium combined: 73.69 (medio)
 Cambiamento Baseline-Intervento: $NAP = (73 + (0,5 \cdot 5)) / 100 = 73.02\%$ (medio)
 Cambiamento Intervento-Mantenimento: $NAP = (54 + (0,5 \cdot 9)) / 100 = 54.04\%$ (deb)
 Cambiamento Baseline-Mantenimento: $NAP = (94 + (0,5 \cdot 3)) / 100 = 94.01\%$ (ele)

Il cambiamento più significativo è tra la condizione baseline e intervento e tra la condizione baseline e mantenimento

Gli Insegnanti



QUANDO LA SCUOLA DIVENTA IMPRESA: LA COOPERATIVA GARIBALDI

