

La progettazione in educazione speciale



Elena Bortolotti

Conoscenze per intervenire
Disabilità diverse – diverse esigenze

estrema diversificazione

le differenti categorie entro le quali vengono descritte le disabilità

le impostazioni teoriche che ne interpretano le cause, le caratteristiche psicologiche, le opportunità e le modalità di intervento

Disabilità

motoria

principali problemi ... movimento, comunicazione

sensoriale (visive, uditive)

principali problemi ... percezioni, movimento, comunicazione

cognitiva, intellettiva, psichica

principali problemi ... pensiero, ragionamento, decisioni ...

può comportare conseguenze a livello ...

comportamentale

di apprendimento

di autonomia

Disabilità diverse – diverse esigenze

Le conoscenze

- permettono di identificare le principali peculiarità che possono caratterizzare una specifica disabilità
- le principali esigenze che la persona con disabilità può esprimere

Chi prende in carico una situazione di disabilità, non può esimersi

- dal compiere innanzitutto un approfondimento sulla disabilità specifica che prenderà in carico,
- dall'approfondire la conoscenza generale delle sue principali caratteristiche, conseguenze sul piano personale, familiare, stile di vita ecc

Disabilità diverse – diverse esigenze

...

ciò andrà ad influire sulle scelte delle strategie di intervento di base, degli atteggiamenti da assumere, degli strumenti di lavoro da scegliere e di quali tecnologie oggi possono venire in aiuto

La stesura del

Progetto Educativo Individualizzato

Il PEI o Progetto Personalizzato (PP) per la disabilità

Il PEI è l'atto che documenta l'intento programmatico che vi è dietro una persona.

La progettazione è personalizzata per aderire al meglio alle capacità residuali dell'utente e potenziarle in linea con ciò che è per lui/lei funzionale.

Il PEI comprende di solito: una parte di Anagrafica, recante i Dati personali, le Caratteristiche dell'utente, tra cui a descrizione del suo contesto familiare, segue la descrizione di elementi significativi: dei suoi bisogni rilevati, degli obiettivi progettuali che ci si pone di raggiungere e le valutazioni di fine intervento, ed eventuale revisione degli obiettivi.

Avere una progettazione scritta permette anche di dare continuità operativa all'utenza nell'avvicinarsi degli operatori o nei cambi di struttura.

Il PEI

I passaggi che portano alla stesura di un PEI sono molteplici:

1. riflessione in equipe dei bisogni e delle criticità emerse durante l'osservazione, confronto dei dati di funzionamento,
2. valutazione dei possibili ambiti d'intervento,
3. scelta degli obiettivi
4. per ciascuna attività sono definiti i sotto-obiettivi,
5. formulazione delle ipotesi che cercando di spiegare il perché dei comportamenti dell'utente, ci accompagnano a definire i relativi interventi,

Il PEI

1. individuare la rete primaria
2. definizione della strategia per raggiungere quegli obiettivi in relazione alle risorse a disposizione (attori, tempi, luoghi, durata...),
3. verifiche continue e intermedie della strategia prescelta permettono l'eventuale riorganizzazione degli obiettivi

Il PEI

È uno strumento che deve comprendere la valutazione multidimensionale dell'utente, gli obiettivi d'intervento, la declinazione di questi in obiettivi specifici coi relativi indicatori di risultato.

Nel PEI si condensano le valutazioni e la definizione dei bisogni derivanti dall'osservazione, le quali vengono declinate in indicazioni operative ovvero attività e interventi da svolgersi nella quotidianità di servizio.

Il PEI inoltre deve coinvolgere un operatore responsabile, la condivisione con l'utente e la famiglia dello stesso

La progettualità

La progettualità implica consapevolezza dell'intervento e dei suoi effetti, quindi previsione, organizzazione e controllo dell'operato.

Prevede alcune tappe

❖ Analisi della situazione

- Osservazione: del soggetto, per conoscerlo sotto tutti i punti di vista (affettivo, relazionale, cognitivo, fisico ecc.); del contesto in cui il soggetto vive, è inserito..., osservare il rapporto tra richieste e aspettative ambientali (l'ICF può essere di aiuto in questi casi), osservare i potenziali di sviluppo (risorse interne del soggetto poco utilizzate, indicatori di modificabilità che si evidenziano tramite l'interazione con un mediatore esperto).

La progettualità

- ❖ Finalità educative e obiettivi didattici
- Finalità educative si riferiscono alle forme di sviluppo della personalità che si desidera accrescere.
- Gli obiettivi didattici alle abilità, capacità, forme di costruzione della conoscenza.
- Volendo caratterizzare meglio la natura degli obiettivi:
- obiettivi costruttivi: costruzione di nuove conoscenze, abilità...
- obiettivi di consolidamento e di potenziamento: perseguono la trasferibilità nei diversi contesti e l'incremento delle abilità...
- obiettivi di mantenimento: che intendono impedire regressioni.
- Si può aggiungere anche gli obiettivi di modificazione ambientale, proprio per il fatto che l'ambiente favorisce l'handicap, anche inconsapevolmente.

La progettualità

❖ Procedimenti metodologici

- Indicano la scelta di materiali, procedure ... che definiscono gli interventi.

❖ Valutazione e verifica

- Abbiamo parlato di cambiamento... quindi i concetti di verifica e di valutazione assumono il significato di controllo e di definizione dell'esito dell'intervento.

La progettualità

La raccolta dati

La ricerca in campo educativo si definisce quindi con alcuni obiettivi fondamentali:

a) accrescere il livello di conoscenze su un dato argomento, come ad esempio descrivere ed interpretare situazioni educative, spiegare fattori sulla base di altri fattori, comprendere le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti, prevedere il manifestarsi di alcune situazioni e studiarne le evoluzioni oppure comparare situazioni diverse;

b) conoscere a fondo una situazione o uno e più individui, al fine di individuare bisogni e programmare in modo mirato gli interventi didattici e/o educativi. Obiettivi in questo caso saranno ad esempio: descrivere, spiegare, comprendere, conoscere e delineare linee di azione.

Questo secondo aspetto riguarda più nello specifico il lavoro dell'operatore, che ha infatti come fine prioritario l'agire diretto, e quindi la necessità di programmare e progettare gli interventi educativi.

La rilevazione dei dati

conoscere a fondo un soggetto e la sua situazione

questo secondo aspetto riguarda più nello specifico
il lavoro dell'educatore/insegnante

che ha come fine prioritario **l'agire diretto**

e quindi la necessità di programmare e progettare
gli interventi educativi

La rilevazione dei dati

conoscere a fondo un soggetto e la sua situazione

Iniziamo da...

Fascicolo personale (un esempio)

- scheda anagrafica
- anamnesi personale e strutture di riferimento
- scheda dati sulla scuola

(es. scheda dei comportamenti ... visivi)

Un esempio di scheda personale

Cosa fare della scheda ...

Leggere

Interpretare (dare significato)

Porre domande

Sezione 4: Scheda dei comportamenti visivi

| | |
|----------------------------|--|
| Nome rilevatore | |
| Data | |
| Dati utente | |
| Nome | |
| Data di nascita | |
| Ordine di scuola | |
| Sezione | |
| Patologia visiva | _____ _____ _____ |
| Patologia degenerativa | <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No |
| Insorgenza | _____ _____ |
| Acuità visiva | Od _____ os _____ |
| Campo visivo | _____ _____ |
| Diagnosi funzionale visiva | <input type="checkbox"/> Effettuata presso _____ il _____ <input type="checkbox"/> Non effettuata |
| Riabilitazione visiva | <input type="checkbox"/> Effettuata presso _____ <input type="checkbox"/> Non effettuata |
| Problematiche aggiuntive | _____ _____ |

| Dati operativi | |
|-------------------------|---|
| Ausili | |
| Ottici | _____ _____ |
| Posturali | _____ _____ |
| Elettronici | _____ _____ |
| Di illuminazione | _____ _____ |
| <i>Illuminazione</i> | <input type="checkbox"/> Naturale <input type="checkbox"/> artificiale <input type="checkbox"/> Diffusa <input type="checkbox"/> diretta <input type="checkbox"/> Forte <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> Adattamento luce/buio |
| <i>Postura</i> | <input type="checkbox"/> Rigida <input type="checkbox"/> Rilassata |
| <i>Approccio</i> | <input type="checkbox"/> Visivo <input type="checkbox"/> Tattile <input type="checkbox"/> Integrato |
| <i>Mobilità oculare</i> | <input type="checkbox"/> Fissazione <input type="checkbox"/> Inseguimento <input type="checkbox"/> Coordinazione oculo-manuale <input type="checkbox"/> Ricerca esplorativa <input type="checkbox"/> sul piano <input type="checkbox"/> nello spazio |
| Identificazione oggetti | |
| Da vicino identifica | Oggetto grande: <input type="checkbox"/> dettagli <input type="checkbox"/> colore Oggetto piccolo: <input type="checkbox"/> dettagli <input type="checkbox"/> colore |

| | |
|---|--|
| Da lontano identifica | Oggetto grande: <input type="checkbox"/> individua <input type="checkbox"/> dettagli Oggetto piccolo: <input type="checkbox"/> individua <input type="checkbox"/> dettagli Oggetto in movimento: <input type="checkbox"/> individua <input type="checkbox"/> direzione |
| Riconoscimento e produzione immagini | |
| Riconoscimento | <input type="checkbox"/> Identificazione <input type="checkbox"/> Analisi dei dettagli |
| Produzione | <input type="checkbox"/> Grafismi <input type="checkbox"/> Disegno strutturato <input type="checkbox"/> Disegno personale (allegare documentazione) |
| Tecnica | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Strumenti | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Codice | |
| Letture: colori e contrasti privilegiati | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Letture: ampiezza tratto percepita | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Scrittura | <input type="checkbox"/> Nero <input type="checkbox"/> Stampato <input type="checkbox"/> Tipo di carattere <input type="checkbox"/> Corsivo |

| | |
|----------------------------------|---|
| Sussidi | <hr/> <hr/> <hr/> |
| Braille | <input type="checkbox"/> Uso regolare <input type="checkbox"/> Mantenimento <input type="checkbox"/> In apprendimento |
| <i>Orientamento</i> | <input type="checkbox"/> Autonomo con riferimenti <input type="checkbox"/> visivi <input type="checkbox"/> tattilo-motori <input type="checkbox"/> acustici <input type="checkbox"/> Non autonomo <input type="checkbox"/> Percezione ostacoli |
| <i>Adattamento psico-sociale</i> | <input type="checkbox"/> Occultamento <input type="checkbox"/> Ansia <input type="checkbox"/> Iperattività <input type="checkbox"/> Ipoattività <input type="checkbox"/> Autonomia operativa <input type="checkbox"/> Capacità attentiva <input type="checkbox"/> Cooperazione <input type="checkbox"/> Disturbi relazionali |
| <i>Altre osservazioni</i> | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Documentazione allegata | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | |

Rilevazione di dati – gli strumenti

Osservazione

Intervista / colloquio

Test cognitivi e di abilità

Test di profitto

L'osservazione

- ... utile soprattutto quando si vogliono studiare dei fenomeni all'interno del contesto in cui avvengono
- ... forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno e consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento, comportamento o situazione e delle condizioni in cui si verifica (Braga, Tosi, in Mantovani, 1995, 84).

OSSERVAZIONE

- NON STRUTTURATA (LIBERA)
- STRUTTURATA

Tipi di osservazione

L'osservazione non strutturata prevede un osservatore libero sia nel momento della selezione dei fatti da osservare sia nel momento dell'interpretazione.

l'osservazione non strutturata mira alla qualità "umanistica" del dato, ossia a cogliere aspetti e sfumature della realtà non rilevabili con i criteri su cui si basano gli strumenti di rilevazione strutturati.

L'osservazione strutturata mira alla qualità "scientifica" del dato, ossia alla sua comparabilità, intersoggettività e riproducibilità,

L'osservazione

Osservare sistematicamente significa osservare con obiettivi ben precisi, a volte sapendo già quali elementi interessa cogliere nella realtà sotto esame, allo scopo di rilevare dei comportamenti e delle informazioni contestuali utili per comprenderli.

Osservare quindi significa **operare una selezione**, mettere in luce alcuni comportamenti o caratteristiche di determinati soggetti, scegliendoli nell'insieme infinito dei comportamenti e delle caratteristiche osservabili su quei soggetti, ponendoli in relazione tra di loro in un quadro coerente e unitario, all'interno del contesto e dell'ambiente in cui tali comportamenti hanno luogo, nella logica di uno studio spazialmente, temporalmente e culturalmente situato.

L'osservazione

L'osservazione quindi prevede due momenti:

- a) la selezione dell'informazione osservata,
- b) la riorganizzazione dell'informazione selezionata in un quadro interpretativo

Tanto il momento della selezione quanto il momento dell'interpretazione introducono elementi di soggettività nell'osservazione, che vengono in parte evitati quando si utilizza la tecnica dell'osservazione strutturata

Osservare secondo un modello

Esempio con modello ICF

nel Capitolo Attività e Partecipazione usa due qualificatori:

il qualificatore capacità sta ad indicare l'intrinseca abilità dell'individuo nell'eseguire un compito o un'azione,

il qualificatore performance sta a descrivere quello che un individuo fa nel suo ambiente attuale.

I Fattori Ambientali devono essere codificati dal punto di vista della persona della quale si sta descrivendo la situazione e vanno ad indagare il grado per cui un fattore rappresenta un facilitatore o una barriera.

Esempio da ICF

Un bambino di 10 anni viene mandato da una foniatra con una diagnosi di “balbuzie”.

Durante la visita vengono riscontrate accelerazioni inter e intraverbali, problemi nella fluenza dell’eloquio, nella regolazione dei movimenti di espressione vocale e del ritmo dell’eloquio (menomazioni).

Il bambino ha problemi a scuola con la lettura ad alta voce e con la conversazione (limitazioni nella capacità).

Durante le discussioni di gruppo non prende alcuna iniziativa per partecipare anche se vorrebbe farlo (problema di performance nel dominio del conversare con molte persone).

Il coinvolgimento di questo bambino nella conversazione è limitato all’interno del gruppo a causa di norme e pratiche sociali relative al normale svolgimento di una conversazione.

Specificare i campi di osservazione

Possiamo ipotizzare un protocollo che guidi l'osservazione

1. sapere cosa e quali processi si intendono osservare

- l'osservazione deve essere condotta su aree specifiche come ad esempio dell'autonomia, linguistica o della comunicazione, logico – matematica, degli interessi e delle attitudini, del comportamento, del modo di rapportarsi a se stesso o agli altri...

2. condurre l'osservazione su compiti / attività precisi

- il soggetto che lavora singolarmente, in gruppo, nell'interazione con l'insegnante, con gli specialisti...

Possiamo ipotizzare un protocollo che guidi l'osservazione

3. condurre un'osservazione trasversale (capacità attuali) e longitudinale dinamica (capacità potenziali presunte)

- meglio se vi sono più persone coinvolte nell'osservazione, questo facilita una verifica concreta dei presupposti teorici sui quali si era impostata la programmazione dell'osservazione
- è possibile individuare gli strumenti minimi in possesso del soggetto e gli strumenti posseduti almeno in parte

L'osservazione può essere strutturata

se si avvale di strumenti strutturati di raccolta e classificazione delle informazioni, es.

- le guide o *griglie di osservazione*, che riportano elenchi di comportamenti attesi,
- le *check list*, utili per controllare la presenza o meno di determinati comportamenti,
- le *scale di valutazione*, utili per definire l'intensità di determinati caratteri e comportamenti
- a basso grado di strutturazione, laddove l'osservatore annota semplicemente ciò che accade, senza utilizzare strumenti strutturati.

Esempi



Esempio di griglia di criteri

Correttezza nel riportare il problema sul quaderno

Comprensione del problema

Impostazione della soluzione

Svolgimento dei passaggi di calcolo

Esposizione dei risultati

Esempio di check list

| | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Riporta correttamente il problema sul quaderno | 1 <input type="checkbox"/> si | 2 <input type="checkbox"/> no |
| Dimostra di comprendere il problema | 1 <input type="checkbox"/> si | 2 <input type="checkbox"/> no |
| Imposta correttamente la soluzione | 1 <input type="checkbox"/> si | 2 <input type="checkbox"/> no |
| Svolge correttamente i passaggi di calcolo | 1 <input type="checkbox"/> si | 2 <input type="checkbox"/> no |
| Espone correttamente i risultati | 1 <input type="checkbox"/> si | 2 <input type="checkbox"/> no |

Esempio di scala di valutazione (rating scale)

| | |
|--|--|
| Correttezza nel riportare il problema sul quaderno | 1 <input type="checkbox"/> piena 2 <input type="checkbox"/> parziale 3 <input type="checkbox"/> del tutto assente |
| Comprensione del problema | 1 <input type="checkbox"/> piena 2 <input type="checkbox"/> parziale 3 <input type="checkbox"/> del tutto assente |
| Impostazione della soluzione | 1 <input type="checkbox"/> corretta 2 <input type="checkbox"/> parzialmente scorretta 3 <input type="checkbox"/> del tutto scorretta |
| Svolgimento dei passaggi di calcolo | 1 <input type="checkbox"/> corretto 2 <input type="checkbox"/> parzialmente scorretto 3 <input type="checkbox"/> del tutto scorretto |
| Esposizione dei risultati | 1 <input type="checkbox"/> corretta 2 <input type="checkbox"/> parzialmente scorretta 3 <input type="checkbox"/> del tutto scorretta |

Esempio di schema di codifica

| | |
|--|--|
| Correttezza nel riportare il problema sul quaderno | 1 <input type="checkbox"/> riporta correttamente il problema 2 <input type="checkbox"/> sbaglia nel riportare il testo 3 <input type="checkbox"/> sbaglia nel riportare i dati numerici |
| Comprensione del problema | 1 <input type="checkbox"/> comprende il problema 2 <input type="checkbox"/> inquadra il problema in una categoria non corretta 3 <input type="checkbox"/> non inquadra il problema in una categoria conosciuta |
| Impostazione della soluzione | 1 <input type="checkbox"/> imposta correttamente la soluzione 2 <input type="checkbox"/> corretta, ma dimentica di esplicitare dei passaggi 3 <input type="checkbox"/> imposta la soluzione in modo errato |
| Svolgimento dei passaggi di calcolo | 1 <input type="checkbox"/> svolge correttamente i passaggi 2 <input type="checkbox"/> sbaglia nel riportare i calcoli ma li svolge in modo corretto 3 <input type="checkbox"/> sbaglia i passaggi di calcolo |
| Esposizione dei risultati | 1 <input type="checkbox"/> espone in modo chiaro i risultati 2 <input type="checkbox"/> espone la soluzione in modo corretto ma troppo sintetico 3 <input type="checkbox"/> espone la soluzione in modo errato |

CHEKLIST PER LA VALUTAZIONE DELLE AREE DI POTENZIALITÀ E DI CARENZA

Osservazione delle abilità relative all'autonomia personale

| | DATA | DATA | DATA |
|--|------|------|------|
| Il bambino è in grado di comunicare all'adulto il proprio bisogno di andare in bagno | | | |
| Il bambino è autonomo nell'uso del bagno | | | |
| Il bambino riesce a lavarsi e ad asciugarsi le mani | | | |
| Il bambino riesce a lavarsi e ad asciugarsi la faccia | | | |
| Il bambino si rende conto di essersi sporcato | | | |
| Il bambino sta attento a non sporcarsi | | | |
| Il bambino riesce ad abbottonarsi e sbottonarsi | | | |
| Il bambino riesce a spogliarsi e a vestirsi da solo | | | |
| Il bambino riesce ad aggiustarsi gli indumenti e a pettinarsi davanti allo specchio | | | |
| Il bambino riesce a togliersi, infilarsi ed allacciarsi le scarpe | | | |

Osservazione delle abilità relative alla socializzazione

| | DATA | DATA | DATA |
|--|------|------|------|
| Il bambino è di umore prevalentemente sereno | | | |
| Il bambino appare timido e si isola con facilità | | | |
| Il bambino prende parte ai giochi dei compagni | | | |
| Il bambino ricerca la compagnia di compagni più piccoli | | | |
| Il bambino ricerca la compagnia di compagni più grandi | | | |
| Il bambino instaura rapporti positivi con gli adulti | | | |
| Il bambino assume spesso atteggiamenti oppositori | | | |
| Il bambino è spesso aggressivo nei confronti dei compagni | | | |
| Il bambino è spesso aggressivo nei confronti dell'adulto | | | |
| Il bambino è spesso aggressivo nei confronti degli oggetti | | | |
| Il bambino accetta con difficoltà situazioni nuove | | | |

| | DATA | DATA | DATA |
|--|------|------|------|
| PERCEZIONE TATTILE | | | |
| Il bambino riesce a discriminare le principali qualità tattili (bagnato - asciutto, liscio - ruvido, ecc) | | | |
| Il bambino riconosce oggetti ad occhi bendati | | | |
| Il bambino riconosce forme geometriche ad occhi bendati | | | |
| Il bambino riconosce la dimensione di terne e quaterne di oggetti ad occhi bendati | | | |
| Il bambino riconosce la dimensione di terne di figure geometriche ad occhi bendati | | | |
| Il bambino, ad occhi bendati, ricerca una serie di due o più oggetti su richiesta verbale | | | |
| Il bambino, ad occhi bendati, ricerca una serie di due o più figure geometriche su richiesta verbale | | | |
| PERCEZIONE OLFATTIVA E GUSTATIVA | | | |
| Il bambino riconosce ad occhi bendati, gli odori presenti nell'ambiente (pongo, das, merendina, schiacciata, ecc.) | | | |
| Il bambino distingue gli odori gradevoli da quelli sgradevoli | | | |
| Il bambino riconosce ad occhi bendati, una serie di odori tra loro diversi (cipolla, profumo, cioccolato, mela) | | | |
| Il bambino consegna, su richiesta verbale immagini legate ad esperienze olfattive ("dammi le cose che hanno un odore gradevole") | | | |