

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **54** (01/2015)

**Il progetto dei 300 giorni.
Gli esiti della ricerca scaturita dalla sperimentazione**

Giuseppe Maurizio Arduino
Centro Autismo e Sindrome di Asperger, ASL CN1, Mondovì

Alessandro Monteverdi
Fondazione Giovanni Agnelli

Alice Scavarda
Università di Torino

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2015

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

**Il progetto dei 300 giorni.
Gli esiti della ricerca scaturita dalla sperimentazione¹**

Giuseppe Maurizio Arduino (Centro Autismo e Sindrome di Asperger, ASL CN1, Mondovì)
Alessandro Monteverdi (Fondazione Giovanni Agnelli)
Alice Scavarda (Università di Torino)

1. Il Progetto dei 300 giorni: problemi e obiettivi specifici di una sperimentazione rivolta ad adolescenti con Disturbi dello spettro autistico

Il *Progetto dei 300 giorni* aveva come obiettivi principali l'individuazione e la sperimentazione di strumenti di valutazione e monitoraggio, da utilizzare nel contesto scolastico, per la messa a punto e la verifica sistematica del PEI (Progetto Educativo Individualizzato) di alunni con Disturbi dello spettro autistico che frequentano la scuola secondaria di II grado.

La valutazione funzionale e la messa a punto di un progetto educativo individualizzato rappresentano, come per gli altri alunni con disabilità, passaggi indispensabili per il raggiungimento di obiettivi educativi e didattici di qualità. Il peculiare funzionamento sui versanti della relazione e della comunicazione, percettivo – sensoriale e cognitivo, richiede agli insegnanti competenze specifiche sulle strategie educative più efficaci. La letteratura scientifica su questo argomento si è arricchita negli ultimi vent'anni di importanti contributi e oggi abbiamo a disposizione molti strumenti educativi validati dall'esperienza e dalla ricerca. Tutte le linee guida internazionali e nazionali sottolineano l'importanza della valutazione funzionale come passo necessario alla definizione di un progetto educativo individualizzato. Tale valutazione, tuttavia, dovrà anch'essa

¹ Il presente Working Paper riassume alcuni contributi di Giuseppe Maurizio Arduino, Alessandro Monteverdi e Alice Scavarda relativi agli esiti della ricerca realizzata nell'ambito del *Progetto dei 300 Giorni*, realizzato sotto la direzione scientifica di Giuseppe Maurizio Arduino. La ricerca, condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli, è parte di un'importante sperimentazione promossa e compiuta con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, dal giugno 2012 al giugno 2014. Oltre a Giuseppe Maurizio Arduino, il gruppo di lavoro del *Progetto* era composto da Marco De Caris, Raffaella Faggioli e Lidia Monetti in qualità di educatori/psicologi esperti in autismo e nel TTAP (Teacch Transition Assessment Profile), nonché formatori/coordinatori dei gruppi di insegnanti di sostegno partecipanti; Alessandro Monteverdi ha invece coordinato le attività di ricerca, raccolta, riordinamento, analisi e restituzione dei dati prodotti dagli insegnanti e curato la valutazione della sperimentazione in collaborazione con Alice Scavarda. Il presente paper è un'anticipazione ed estratto, limitatamente ai soli aspetti relativi alle fasi di ricerca e valutazione della sperimentazione, del volume *Il Progetto dei 300 giorni. Autismo in adolescenza tra ricerca e sperimentazione*, di prossima pubblicazione dalle edizioni Erickson. L'opera includerà anche altri interessanti contributi, relativi alla dimensione formativa del Progetto, trattati sia dal nucleo di esperti psicologi e formatori che da alcuni degli insegnanti che hanno partecipato più attivamente alla sperimentazione.

tenere conto delle peculiarità di funzionamento degli alunni con Disturbi dello spettro autistico: i «classici» strumenti di valutazione, anche sul versante della didattica, sono solo in pochi casi utilizzabili nel caso dei Disturbi dello spettro autistico. Un bambino o un adolescente con questi disturbi potrebbe mostrare abilità e punti di debolezza diversi a seconda dello strumento di valutazione che viene utilizzato e dell'ambiente in cui viene proposto. Strumenti più visivi e concreti, che implicano un minor numero di consegne verbali, possono consentire di valutare l'alunno con Disturbi dello spettro autistico in modo più attendibile, evidenziandone meglio i punti forti. Per molti alunni con Disturbi dello spettro autistico, inoltre, una valutazione fatta in un contesto di classe numerosa o con molti stimoli ambientali può dare risultati molto diversi da quella condotta in una situazione di rapporto individuale o in una classe con pochi stimoli e pochi compagni.

Un'altra variabile importante che interviene, nel caso dei disturbi dello spettro autistico, è quella relativa alla grande eterogeneità di profili funzionali presenti nei soggetti con queste diagnosi. Alcuni soggetti presentano una grave disabilità intellettiva, assenza di linguaggio e importanti patologie neurologiche, altri, al polo opposto, hanno buone o anche ottime capacità intellettive, buona competenza linguistica e possono eccellere in alcune aree. E' evidente che l'intervento educativo (gli obiettivi, le strategie impiegate, i tempi) dovrà essere diverso a seconda della posizione che un alunno occupa lungo il continuum tra i due poli di funzionamento.

E' quindi fondamentale, non solo per conoscere i punti forti e le aree di deficit del soggetto, ma anche per attivare le opportune strategie educative, valutare il singolo soggetto e considerare quali aiuti (*fattori ambientali*, secondo l'ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento) possono favorire la performance del soggetto (*facilitatori*) e quali invece renderla più problematica (*barriere*).

Nel caso dell'adolescente con Disturbi dello spettro autistico va aggiunto un ulteriore elemento di riflessione. Se per il bambino della scuola primaria e secondaria di primo grado, gli obiettivi didattici e quelli legati all'integrazione, possono essere le «colonne portanti» del Progetto Educativo, nel caso della scuola secondaria di II grado diventa più importante porre al centro dell'attenzione obiettivi che si collegano con il progetto di vita e con la quotidianità. Diventano quindi «colonne portanti» gli obiettivi che riguardano le autonomie personali, la comunicazione, le abilità domestiche e tutte quelle competenze che possono servire all'inserimento in un contesto di tipo occupazionale o para-occupazionale e alla transizione all'età adulta. Per i soggetti a più alto funzionamento l'obiettivo prioritario sarà quello di potenziare le abilità sociali, senza tuttavia trascurare gli altri ambiti sopra menzionati.

Il passaggio all'età adulta rappresenta infatti un momento di particolare criticità sia per la persona con DA sia per la sua famiglia. L'adolescente con autismo e la sua famiglia, una volta terminata la scuola secondaria di II grado, perde quello che sin dall'infanzia è stato un riferimento stabile, la scuola, luogo di apprendimento ma anche di socializzazione. Viene quindi a mancare un fondamentale supporto per il ragazzo e la sua famiglia, in una fase in cui, tra l'altro, può venire meno anche il riferimento sanitario che aveva caratterizzato l'età evolutiva. Non ci sono infatti, se non in poche realtà, servizi sanitari specifici che sostituiscono il riferimento sanitario garantito in precedenza dai servizi di Neuropsichiatria infantile. Questa mancanza di continuità assistenziale assume un carattere di maggiore gravità nei casi in cui la transizione all'età adulta non sia stata preparata con una specifica progettualità, che tenga conto del percorso del soggetto fino a quel momento, degli apprendimenti precedenti, dei suoi interessi e delle sue abilità.

Alla luce di queste considerazioni, risulta quindi di grande importanza definire un percorso che, in modo individualizzato, ma replicabile, sia in grado di garantire la migliore transizione possibile all'età adulta.

Il *Progetto dei 300 giorni* si proponeva di contribuire alla costruzione di questo percorso attraverso una sperimentazione sul campo che coinvolgesse operatori, scuola e famiglia.

Oggetto principale della sperimentazione sono stati gli strumenti e le modalità di lavoro che possono favorire la preparazione della persona all'età adulta e all'inserimento nei contesti più idonei alle proprie necessità (per qualcuno l'ambito occupazionale, per altri il centro diurno, per tutti la vita quotidiana in famiglia o in un altro luogo di residenza).

2. Gli obiettivi e la metodologia del Progetto

Gli obiettivi del Progetto, più in dettaglio, comportavano la sperimentazione di un protocollo di valutazione e monitoraggio dell'autonomia di studenti con Disturbi dello spettro autistico, al fine di: 1) verificare l'usabilità a scuola di tali strumenti e procedure, scientificamente accreditate a livello internazionale, per la messa a punto sistematica del Progetto Educativo Individualizzato (PEI); 2) redigere un documento di sintesi del curriculum formativo dell'alunno che possa essere trasmesso agli insegnanti degli anni successivi e agli operatori che seguiranno il soggetto alla fine del suo percorso scolastico; 3) predisporre e attuare un progetto educativo volto a incrementare l'autonomia del giovane, monitorandolo con gli strumenti valutativi e i processi previsti dalla sperimentazione.

All'interno di questo processo la Fondazione Agnelli si è impegnata a: 1) individuare, di comune accordo con l'USR dell'Emilia-Romagna, uno staff accreditato di esperti a cui affidare la progettazione e la realizzazione operativa della sperimentazione in tutte le sue fasi principali: architettura e redazione del progetto, selezione degli strumenti valutativi e di monitoraggio, elaborazione ed esecuzione del percorso formativo e di accompagnamento, restituzione agli insegnanti; 2) effettuare un'azione di coordinamento nelle attività di ricerca, raccolta, riordinamento e analisi dei dati prodotti dagli insegnanti nell'ambito del progetto; 3) realizzare un report sulla valutazione della sperimentazione, sia con alcune indagini, somministrate agli insegnanti e ai genitori degli alunni partecipanti, che per mezzo di un'analisi volta a verificare quanto l'esperienza della sperimentazione e gli obiettivi formativi da essa scaturiti fossero stati trasferiti e apprezzati nel lavoro quotidiano con gli studenti e nella reportistica ufficiale predisposta dagli insegnanti per documentare la progettazione educativa inclusiva, tipicamente i PEI (Piani educativi individualizzati).

La Fondazione ha quindi individuato e proposto all'USR-ER il responsabile scientifico del Progetto – identificato nella persona del dott. Giuseppe Maurizio Arduino² – a cui si sono affidate la progettazione della sperimentazione, l'individuazione degli strumenti e delle modalità attuative della stessa, la selezione dello staff di esperti/collaboratori con cui si sono organizzate e condotte le attività di formazione, valutazione dei livelli di autonomia degli studenti e definizione degli obiettivi dell'abilitazione, monitoraggio e restituzione della sperimentazione. Al dott. Arduino si deve anche l'architettura e la scansione temporale della ricerca derivata dal Progetto, alle cui fasi organizzative ed operative hanno anche contribuito attivamente la Fondazione G. Agnelli e lo staff di specialisti psicologi ed educatori coinvolti nel Progetto.

Tale staff – composto da Marco De Caris, Raffaella Faggioli e Lidia Monetti – ha intrattenuto i rapporti più intensi e qualificanti con i docenti che hanno partecipato al Progetto ed è a loro che si deve la quasi totalità dell'attività formativa svolta (compresa la valutazione iniziale degli studenti

² Psicologo e psicoterapeuta, dirigente responsabile del Centro Autismo e Sindrome di Asperger della ASL CN1. Laureato in Psicologia all'Università di Padova, si è specializzato in Psicologia Clinica presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Torino, con una tesi sull'autismo. Dal 1994 si occupa di Psicologia Clinica dello Sviluppo e in particolare di Disturbi dello spettro autistico. Ha completato la formazione in Terapia Familiare presso il Centro Eteropoiesi di Torino. È condirettore della Rivista «Autismo e Disturbi dello Sviluppo» (Ed. Erickson) e autore di numerose pubblicazioni. Insegna «Handicap e Riabilitazione» alla Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute della Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino ed è membro dei Comitati Scientifici delle Associazioni ANGSA e Autismo Italia e del Progetto Regionale sull'autismo della Regione Emilia-Romagna «Psicopatologia dello sviluppo» al Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, presso l'Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo (IUSTO), affiliato alla Università Pontificia Salesiana. Ha fatto parte del Tavolo Nazionale Autismo presso il Ministero della Salute. Per ulteriori informazioni si vedano i profili dei co-autori del Rapporto pubblicati nelle pagine finali di questa pubblicazione.

con la somministrazione del kit previsto dal TTAP-TEACCH Transition Assessment Profile), sia teorica che sul campo, e l'accompagnamento dei docenti nel corso della sperimentazione, con incontri periodici di supervisione e una costante attività di assistenza e consulenza - anche a distanza - lungo tutto il periodo del Progetto. I rapporti dello staff operativo del Progetto con le famiglie sono invece sempre stati mediati dalla scuola e, più in particolare, dagli insegnanti ed educatori coinvolti direttamente; questo fatto, come si vedrà in seguito dai risultati delle indagini realizzate, è uno degli aspetti di processo della sperimentazione che potrebbe essere migliorato, prevedendo - in eventuali follow up della sperimentazione o nuove edizioni della stessa - un maggior coinvolgimento e una collaborazione più attiva - soprattutto sul versante formativo - delle famiglie.

Sia per scelta metodologica che per vincoli di risorse, il Progetto ha circoscritto il perimetro dei destinatari della sperimentazione ai soli alunni prossimi a concludere il percorso formativo dell'obbligo, vale a dire i nati nel 1996 (sedicenni, all'epoca del varo dell'iniziativa), con disturbi dello spettro autistico, certificati ai sensi della L.104/92, e frequentanti le scuole secondarie di secondo grado dell'Emilia-Romagna. Seppur focalizzata sugli studenti, la sperimentazione ha presupposto un fondamentale contributo richiesto agli insegnanti di sostegno, che sono stati chiamati a dedicarsi a un'impegnativa attività formativa e sperimentale, interagendo attivamente con esperti esterni alla scuola, utilizzando modalità didattico-formative nuove, ma soprattutto ricorrendo ad attività di monitoraggio e di valutazione del lavoro svolto. Queste sono finalizzate ad affinare progressivamente le proprie strategie didattiche rivolte a migliorare i livelli di autonomia dei propri studenti, documentandone in modo costante e progressivo le attività, secondo strumenti di reportistica condivisi e agevolmente trasferibili.

3. Gli strumenti

Lo strumento scelto per la sperimentazione è il *TTAP (TEACCH-Transition Assessment Profile* di Mesibov, G., Thomas, J.B., Chapman, S.M. e Schopler, E., 2007³). Si tratta di uno strumento che consente di valutare il funzionamento di un soggetto in diverse aree e contesti e prevede, oltre all'osservazione diretta, la raccolta di informazioni (con familiari, insegnanti e operatori) sul funzionamento della persona nella quotidianità (a casa, a scuola, nei contesti occupazionali). Il TTAP è composto da due parti: una valutazione formale e una valutazione informale. La valutazione formale è composta da una Scala dell'Osservazione diretta (che include l'uso di un kit di attività), una Scala dell'Osservazione a casa e una Scala dell'Osservazione a scuola e al lavoro. Il TTAP prevede un sistema di misurazione delle performance a tre valori: Riuscito (la prova viene superata in modo autonomo, senza il supporto dell'adulto); Emergente (la prova viene superata con un aiuto dell'adulto che può essere più o meno intenso); Non Riuscito (la prova non viene superata). I punteggi che possono essere raccolti sono relativi al numero di Riusciti ed Emergenti per ciascuna delle aree considerate e, complessivamente, per tutte le aree.

La sperimentazione ha previsto inoltre l'uso di alcuni strumenti, in parte già compresi nel TTAP (scheda RCA, Registrazione Complessiva delle Abilità), in parte realizzati ad hoc (scheda obiettivi e scheda di monitoraggio⁴).

La RCA può essere usata come curriculum complessivo (o portfolio) delle abilità acquisite nel corso di vari interventi, in diversi contesti. Sulla RCA vengono inseriti gli obiettivi tratti dalle prove risultate emergenti al TTAP e le abilità che lo studente man mano acquisisce: questo documento viene infatti periodicamente aggiornato in base ai progressi registrati e alle abilità che lo studente acquisisce nel corso del tempo.

³ Ci si riferisce alla prima edizione in lingua inglese del manuale, del 2007, mentre nel corso del Progetto dei 300 giorni si è utilizzato l'adattamento italiano nella seconda ristampa a cura di Faggioli, R., Sordi, T. e Zacchini, M., 2012.

⁴ Per alcuni esempi della varie tipologie di schede obiettivi, di monitoraggio e di sintesi, si veda l'Appendice.

La Scheda Obiettivi ha la funzione di individuare gli obiettivi dell'intervento educativo (avendo come riferimento le diverse aree funzionali della RCA), tradurli in attività concrete e verificare periodicamente i risultati. Nel corso del progetto è stata anche proposta una Scheda di sintesi degli obiettivi (SOS), utilizzata anche per la messa a punto del questionario di valutazione dell'importanza attribuita da ciascun genitore (o insegnante) ai singoli obiettivi individuati (si vedano i successivi parr. 4 e 6).

La Scheda di monitoraggio contiene l'indicazione dell'attività svolta (traduzione operativa di un certo obiettivo), la registrazione del livello di prestazione (riuscito, emergente, non riuscito) e del livello di aiuto che è stato dato dall'insegnante. I tipi di aiuto considerati sono stati: aiuto fisico o motorio, dimostrazione, aiuto verbale, aiuto visivo. Sulla scheda vengono inoltre annotati il contesto in cui avviene l'attività (classe, aula dedicata, altri contesti) e l'eventuale modificazione ambientale introdotta: in particolare, l'eventuale uso di una organizzazione sinistra – destra delle attività, di schemi visivi, la riduzione della durata dell'attività o altri adattamenti dell'ambiente.

La scheda di monitoraggio così formulata consente di avere una misura del cambiamento anche nel caso in cui lo studente non passi dal punteggio «emergente» a quello «riuscito», ma si muova lungo un punteggio «emergente» necessitando di un minor livello di aiuto (per esempio, passando da un aiuto fisico ad uno verbale) oppure di un certo adattamento dell'ambiente (per esempio, la presenza di uno schema visivo).

4. Variabili considerate

Le variabili considerate sono state di due tipi: il primo, relativo alle misure di *processo*, il secondo relativo all'*esito*.

L'analisi del processo ha riguardato il modo in cui gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno utilizzato le schede obiettivi e le schede di monitoraggio. La compilazione di queste schede e l'entità degli obiettivi individuati e delle attività monitorate rappresentano una misura del processo in quanto documentano l'utilizzo, da parte degli insegnanti, di due strumenti messi a punto per favorire il passaggio dalla valutazione, effettuata con il TTAP, all'intervento educativo e alla sua verifica. Le variabili di processo prese in considerazione sono state sette: il numero di schede (*obiettivo, di sintesi obiettivi e di monitoraggio*) compilate; il numero di obiettivi e di attività monitorate; le tipologie di aiuto o di adattamento ambientale, utilizzate dall'insegnante, che hanno consentito allo studente di completare un'attività.

L'esito è stato invece misurato considerando il numero di obiettivi che sono risultati emergenti, riusciti e non riusciti. In particolare, i dati complessivi relativi agli obiettivi riusciti, emergenti o non riusciti, sono stati valutati secondo due criteri: un «criterio testuale», relativo a quanto riportato o desunto dalle schede obiettivo e/o di monitoraggio compilate; un «criterio quantificato», attraverso un indice numerico calcolato nei casi in cui un obiettivo sia il risultato di più compiti o *steps*. A ciascun compito è stato attribuito un punteggio di 1 (riuscito), 0,5 (emergente), 0 (non riuscito) ed è stata fatta la media dei punteggi dei vari compiti che compongono l'obiettivo. In sostanza, con il criterio testuale veniva considerato ciò che l'insegnante *aveva scritto* sulle sue schede obiettivi e/o di monitoraggio, in merito all'esito di un certo obiettivo o attività. Il criterio quantificato si è reso invece necessario nei casi in cui un obiettivo (o un'attività) era stato scomposto in sottounità (compiti/*steps*) che potevano essere insegnate e monitorate separatamente: in questi casi, alcuni compiti potevano essere *riusciti*, mentre altri *emergenti* o *non riusciti*. L'indice calcolato ha consentito di avere una misura percentuale del raggiungimento parziale o completo di un obiettivo, tenendo conto di tutti i compiti monitorati. Nella tabella 4.1 viene mostrato un esempio di questo procedimento.

Va aggiunto che gli esiti dell'intervento sono stati misurati per ogni alunno e di questa valutazione individualizzata è stato dato un feedback a ciascun insegnante attraverso un documento elettronico riassuntivo.

Tab. 4.1 Esempio di scheda di monitoraggio con esito quantificato

Obiettivo	Attività	Compiti/task	Esito	Esito Quantificato
Adeguare forza e precisione al tipo di lavoro e di piantina	Seminare insalata in un vaso/cassetta	Mettere i guanti	R	1
		Smuovere la terra in superficie	E	0,5
		Lisciare la superficie della terra	E	0,5
		Prendere una giusta quantità di semi	E	0,5
		Spargere i semi omogeneamente	E	0,5
		Ricoprire i semi con un velo di terra	R	1
		Innaffiare delicatamente	E	0,5
		Riporre gli attrezzi	R	1
		Mettere i guanti	R	1
				<i>esito complessivo</i>

5. Breve panoramica sui principali protagonisti del *Progetto*: alunni e insegnanti

Prima di procedere con un'analisi dettagliata della sperimentazione, sia in termini di processo che di esiti, che seguirà nei successivi paragrafi, ci pare utile presentare un breve quadro introduttivo sulle caratteristiche del campione coinvolto nel *Progetto*, con particolare riferimento ad alcune caratteristiche degli insegnanti e degli alunni che vi hanno partecipato.

Hanno portato a termine il *Progetto dei 300 giorni* 36 alunni, dislocati in tutte le province emiliane e romagnole e collocati in modo piuttosto uniforme tra le tre aree sub-regionali in cui si sono organizzati e suddivisi i gruppi di insegnanti partecipanti alla sperimentazione. Quest'ultima distribuzione, se confrontata con quella relativa al totale dei sedicenni con Disturbi dello spettro autistico certificati e frequentanti le scuole secondarie della Regione e censiti dall'USR-ER, origina una leggera sovra rappresentazione del fenomeno nel nostro campione con riferimento all'area romagnola a scapito delle restanti due aree. In ogni caso, la copertura media complessiva a livello regionale risulta piuttosto buona (55,4%), andando da un minimo del 46,6% per l'area Alta Emilia all'80% della Romagna (si veda tab. 5.1).

Tab. 5.1 Alunni nati nel 1996 con Disturbi dello spettro autistico che hanno portato a termine il *Progetto dei 300 giorni* e nel complesso delle scuole secondarie dell' Emilia-Romagna

Aree vaste	Progetto dei 300 giorni (A)		Totale Emilia-Romagna (B)		A / B
	N. studenti	%	N. studenti	%	
Alta Emilia	12	33,3	26	40,0	46,2
Emilia Centrale	12	33,3	24	36,9	50,0
Romagna	12	33,3	15	23,1	80,0
Totale	36	100	65	100	55,4

Fonte: Elaborazioni FGA su fonte *Progetto* e D-Abili USR Emilia-Romagna (al 13 Agosto 2012, A.S. 2012-13)

Anche in termini di rappresentatività rispetto alle varie tipologie di istituzioni scolastiche, osserviamo una buona copertura complessiva, avendo partecipato al *Progetto* studenti provenienti da Licei, Istituti Tecnici e Professionali. Per quanto emerge una netta prevalenza degli istituti d'istruzione tecnica (e al loro interno quelli con indirizzo-agrario), si registra come ben un quarto

degli alunni partecipanti alla sperimentazione frequenti corsi liceali (scientifico, artistico, linguistico) (si veda tab. 5.2).

Tab. 5.2 Alunni partecipanti al Progetto dei 300 giorni per indirizzi di Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado

	N. studenti	%
Licei	9	25,0
Istituti Tecnico Agrari	10	27,8
Altri Istituti Tecnici *	9	25,0
Istituti Professionali **	8	22,2
Totale	36	100,0

* Commerciale, alberghiero, industriale; ** Agricoltura, grafica, servizi turistici, servizi socio-sanitari

Fonte: elaborazioni FGA su dati PEI AS 2013-14 degli alunni partecipanti al *Progetto*

Rilevante l'investimento in sostegno che l'Amministrazione scolastica regionale ha fornito agli studenti che hanno aderito al *Progetto*⁵. In media, ogni studente partecipante ha beneficiato nell'anno scolastico 2013-14, di 24,2⁶ ore settimanali a cura dell'insegnante di sostegno e/o dell'educatore (11,4 a carico dei primi e 12,8 a carico dei secondi, sempre in media). Questo servizio a favore dei nostri 36 ragazzi partecipanti al *Progetto*, è stato erogato da un totale di 48 insegnanti di sostegno e 49 educatori o altro personale di supporto. Ciò si è tradotto in un rapporto medio di 2,8 operatori educativi del sostegno (insegnante e/o educatore) per studente⁷ (si veda tab. 5.3).

Tab. 5.3 Risorse umane specialistiche a sostegno dei partecipanti al Progetto dei 300 giorni *

	Insegnanti di sostegno (A)	Educatori o altri tutor (B)	A+B
N. insegnanti/educatori	48	49	97
Media per alunno	1,4	1,4	2,8
Media ore settimanali	11,4	12,8	24,2
Min.-max. ore settimanali*	4-19	0-25	8-33

* Dati riferiti all'a.s. 2012-13; Fonte: elaborazioni FGA su dati PEI AS 2013-14 degli alunni partecipanti al *Progetto*

Il profilo professionale-formativo degli insegnanti impegnati nel *Progetto* rivela luci e ombre, tutto sommato abbastanza in linea con il profilo medio dell'insegnante di sostegno: se tra gli aspetti positivi, va registrato che nel nostro campione l'85% disponeva della specializzazione nel sostegno e il 58% aveva già avuto precedenti esperienze di formazione con alunni con Disturbi dello spettro autistico, dal lato delle ombre va rilevato come solo il 26% di essi fosse provvisto di una formazione specifica e solo il 40% fosse inquadrato con un contratto a tempo indeterminato e quindi, tendenzialmente, disponesse di una cattedra più stabile rispetto a un collega precario.

6. Elaborazione dei dati

Le misure di processo e di esito sono state raccolte attraverso un lungo e minuzioso lavoro di analisi delle schede obiettivi e di monitoraggio prodotte dagli insegnanti. Alcune di queste erano

⁵ N.B.: si tratta di un servizio fornito comunque dall'USR-ER agli studenti con disabilità, a prescindere dal fatto che abbiano partecipato al *Progetto*. In tal senso, il *Progetto* non ha comportato dei vantaggi specifici in termini di numero di insegnanti/educatori e ore rispetto ai fabbisogni predeterminati in base ai consueti criteri e processi adottati nell'assegnazione delle risorse relative del sostegno da parte dell'Amministrazione scolastica regionale.

⁶ Rispetto al precedente a.s. 2012-13 si registra un più 3,9% nelle ore settimanali complessivamente erogate a favore degli studenti partecipanti al *Progetto*.

⁷ Nel nostro campione, con riferimento all'a.s. 2013-14, annotiamo che 12 alunni su 34 sono stati seguiti da almeno due insegnanti di sostegno e 13 alunni su 34 da almeno due educatori o altri tutor. Tra ore di sostegno fornite dall'insegnante e/o dell'educatore, si va comunque da un minimo di 8 ore a un massimo di 33 per settimana per studente.

in formato cartaceo, altre in formato elettronico, alcune contenevano la registrazione del solo esito globale di un certo obiettivo, altre un dettagliato monitoraggio dei diversi compiti che componevano un obiettivo o un'attività (come nel caso dell'esempio della tabella 4.1). L'elaborazione dei dati in senso stretto, ha quindi richiesto una lunga e accurata tabulazione di dati ripresi o desunti dalla centinaia di schede compilate dagli insegnanti⁸.

Di ciascuna delle variabili considerate, di processo e di esito, è stato misurato il valore assoluto (numero di schede obiettivi e di monitoraggio, di obiettivi e attività, di aiuti e adattamenti ambientali per tipologia), e la distribuzione percentuale.

6.1 Risultati

Dati sul processo

Schede obiettivi

Le *Schede obiettivi* sono state compilate dal 69% degli insegnanti: quasi il 46% ne ha redatta una, il restante 23% ne ha realizzate 2 o più. Il 31% non le ha compilate. Nell'ultimo incontro di verifica è emerso che la mancata compilazione è stata determinata soprattutto da una ambiguità nelle consegne da parte del gruppo di ricerca, che aveva richiesto anche la compilazione di un ulteriore strumento denominato *Scheda Obiettivi di Sintesi*, un documento riassuntivo degli obiettivi di ciascun soggetto, che sarebbe stato poi utilizzato per costruire il questionario di valutazione degli obiettivi (si veda su questo argomento il par. 9). Tutti gli insegnanti hanno prodotto la Scheda Obiettivi di Sintesi.

Numero di obiettivi

Il *numero di obiettivi* individuati per ciascuno studente è stato, in media, pari a 16, con minimi compresi tra 2 e 5 e massimi compresi tra 30 e 68 (in realtà il valore 68 si registra in un solo caso, e, al di là di questo dato, i massimi si concentrano tra 30 e 36). Nella tabella 6.1, sono riportate la frequenza e la percentuale delle classi di numerosità degli obiettivi individuati. Come si può vedere, in quasi i due terzi dei casi (65,7%) sono stati individuati più di 10 obiettivi per ciascuno studente.

Tab. 6.1 Numero di obiettivi individuati (per classi di numerosità per alunno)

Numero di obiettivi per alunno	Valori assoluti	Percentuale
Fino a 10	12	34,3%
Da 11 a 20	13	37,1%
21 e oltre	10	28,6%
Totale	35 *	100%

* Per un alunno, data la gravità del caso, non è stato possibile individuare alcun obiettivo e quindi non si è potuto provvedere a redigere le relative schede obiettivi e di monitoraggio

Schede di monitoraggio

Le *schede di monitoraggio* compilate dagli insegnanti, che sono pervenute al gruppo di ricerca, sono state 508 (in media 14,5 per ogni alunno). Considerando la distribuzione nel tempo e in media, ne è stata compilata circa 1 ogni 14 giorni. Nella tabella 6.2 sono riportate le classi di frequenza e percentuale delle schede di monitoraggio pervenute da ciascun insegnante. Possiamo osservare che nel 42,7% dei casi sono state compilate più di dieci schede di monitoraggio. Va peraltro sottolineato che per circa il 25% dei casi, le schede compilate sono state molto poche (meno di 6).

⁸ Questo accurato lavoro di analisi delle schede e misurazione è stato effettuato da Alessandro Monteverdi

Tab. 6.2 Numero schede monitoraggio pervenute per insegnante

Numero di schede pervenute	Valori assoluti	Percentuale
Nessuna	3	8,6%
Da 1 a 5	6	17,1%
Da 6 a 10	11	31,4%
Da 11 a 20	6	17,1%
21 e oltre	9	25,7%
Totale	35	100%

Obiettivi e attività monitorati

Dalle schede di monitoraggio abbiamo dedotto il numero di attività e di obiettivi monitorati (una scheda poteva contenere diversi obiettivi e attività). In totale il numero dei monitoraggi delle attività documentati è stato pari a 692. Nel corso della sperimentazione le attività di monitoraggio sono aumentate col passar del tempo (si veda la tabella 6.3).

Tab. 6.3 Distribuzione temporale delle attività monitorate (n° monitoraggi)

Periodo	Numero di monitoraggi	Percentuale
Da aprile a giugno 2013	63	9,1%
Da settembre a dicembre 2013	291	42,1%
Da gennaio 2014	338	48,8%
Totale	692 *	100%

* Dati riferiti a 31 casi su un tot. di 35 (4 casi con dati non disponibili)

Per quanto riguarda gli obiettivi, su un totale di 569 obiettivi individuati (e di cui sono disponibili le schede di monitoraggio), i monitoraggi sono stati portati a termine in 433 casi (76,1%). La tabella 6.4 riporta le classi di monitoraggio degli obiettivi, la loro frequenza e distribuzione percentuale. In oltre l'88% dei casi è stato documentato il monitoraggio di oltre il 75% degli obiettivi inizialmente individuati.

Tab. 6.4 Distribuzione dei casi in base agli obiettivi monitorati e loro distribuzione

Percentuale obiettivi monitorati sul totale di quelli individuati per ciascun alunno	Valori assoluti	Percentuale
Fino al 75%	4	11,8%
Dal 76% al 99%	8	23,5%
100%	22	64,7%
Totale	34*	100%

* 1 caso non disponibile

Tipologia di aiuti forniti dall'insegnante

L'analisi degli aiuti forniti dall'insegnante all'alunno per completare una certa attività consente di valutare in modo più preciso il livello di autonomia raggiunto. Esiste una correlazione tra tipo di aiuto e livello di autonomia: l'aiuto fisico indica un'alta dipendenza dell'alunno dall'adulto, quello verbale, pur richiedendo la sua presenza, implica un livello di autonomia maggiore (l'alunno esegue una consegna guidato dalle consegne verbali dell'insegnante). La dimostrazione enfatizza il ruolo dell'imitazione e differisce nel tempo la prestazione dell'alunno rispetto al modello fornito dell'adulto (prima l'insegnante mostra un modello di ciò che lo studente deve fare e, in seguito, lui esegue). In alcuni casi può essere necessario un passaggio intermedio in cui si propone una dimostrazione «in diretta»; in questi casi l'insegnante e l'alunno hanno gli stessi oggetti ed eseguono in contemporanea la stessa attività. L'aiuto visivo (che può essere dato attraverso immagini in sequenza o scritte) consente in prospettiva un maggiore livello di autonomia, in quanto non implica la presenza fisica dell'insegnante.

Considerando il tipo di aiuti che sono stati indicati nelle schede di monitoraggio (tabella 6.5), si può osservare come l'aiuto verbale sia quello più utilizzato (48,2%), quello fisico il meno utilizzato (15,2%). Analoghi l'utilizzo della dimostrazione e dell'aiuto visivo (rispettivamente 18,4 e 18,2 %).

Tab. 6.5 Tipologie di aiuti e supporti utilizzati per portare a termine i compiti

Tipo di aiuto	Valore assoluto	Percentuale
Aiuto manuale	161	15,2%
Dimostrazione	195	18,4%
Aiuto verbale	510	48,2%
Aiuto visivo	191	18,2%
Totale	1.057	100%

* 6 casi non disponibili

Tipologie di strutturazioni ambientali

Per le persone con autismo, l'esecuzione di una o più attività (così come la messa in atto di comportamenti più o meno adeguati) dipende in maniera rilevante dal modo in cui vengono presentate. Tanto più è chiaro il compito a livello visivo, senza il bisogno di aggiungere altre «spiegazioni» verbali, tanto più è probabile che il soggetto con autismo completi il compito proposto. Strutturare lo spazio (proponendo, per esempio, le attività da svolgere sulla sinistra del soggetto e quelle completate alla sua destra), ridurre la durata di un certo compito, fornire aiuti visivi, sono tutte strategie che possono favorire l'esecuzione autonoma da parte dell'alunno. Evidenziare, in fase di monitoraggio, il tipo di strutturazione che ha consentito allo studente di completare un certo compito, ci fornisce un elemento contestuale fondamentale per poter replicare, in altri ambienti o in tempi successivi, la stessa prestazione.

Nella tabella 6.6 è riportata la distribuzione degli adattamenti ambientali utilizzati, registrati sulle schede di monitoraggio. Come si può osservare, in molti casi è stato indicato come prioritario l'uso della strutturazione sinistra/destra (57,7%) e dell'agenda visiva (39,1%), in misura limitata invece è stata indicata la riduzione dei tempi. Va sottolineato che la strutturazione dello spazio e l'uso di aiuti visivi era uno dei temi trattati durante la formazione prevista dal progetto. Inoltre, va detto che, nella pratica quotidiana, possono essere usate, contemporaneamente, diverse forme di adattamento ambientale.

Tab. 6.6 Principali tipologie di adattamento ambientale utilizzate per portare a termine i compiti

Tipo di adattamento	Valore assoluto	Percentuale
Agenda visiva	143	39,1%
Organizzazione sinistra/destra	262	57,7%
Riduzione dei tempi	13	3,2%
Totale	418	100%

Dati sugli esiti

Come abbiamo detto in precedenza, oltre alla valutazione individuale degli esiti dell'intervento educativo (di cui è stata data una restituzione agli insegnanti), è stata effettuata una valutazione complessiva, conteggiando il numero di obiettivi riusciti, emergenti e non riusciti con un criterio «testuale» (come riportato o desunto dalle schede obiettivo e/o di monitoraggio) e con un criterio «quantificato» (in base ai punteggi ai singoli task). Nella tabella 6.7 vengono riportati i dati relativi al criterio «testuale».

Tab. 6.7 Distribuzione degli obiettivi per esiti dei monitoraggi (criterio testuale)

Esito	Valore assoluto	Percentuale
Riuscito	158	38,5%
Emergente	223	54,4%
Non Riuscito	29	7,1%
Totale	410	100%

Nella tabella 6.8 vengono riportati i dati degli esiti quantificati (esito complessivo) considerando le prestazioni ai singoli task che componevano un'attività (si veda anche la tabella 4.1).

Tab. 6.8 Distribuzione degli obiettivi per esiti dei monitoraggi (criterio quantificato)

Esito complessivo	Valore assoluto	Percentuale
> 66,6%	183	68,3%
33,3% - 66,6 %	78	29,1%
< 33,3%	7	2,6%
Totale	268	100%

Complessivamente, nel corso della sperimentazione si sono registrati e monitorati circa 1900 task, il 56% dei quali valutati «riusciti», un altro 40% «emergente» e il restante 4% è risultato «non riuscito».

Come si può vedere, considerando i *singoli task*, la percentuale di riusciti raggiunge il 56%, mentre prendendo in considerazione gli *obiettivi* riusciti, la percentuale risulta del 38,5% (tabella 6.7). Il monitoraggio dei singoli task, cioè, consente sia una maggiore precisione, come illustrato in tabella 4.1, sia una lettura più reale dell'efficacia dell'intervento educativo: consente infatti di evidenziare l'acquisizione completa di singole abilità pur permanendo un raggiungimento parziale dell'obiettivo.

7. Discussione dei risultati

L'analisi complessiva dei dati mette in evidenza innanzitutto la grande mole di informazioni prodotte dal lavoro degli insegnanti. Le schede compilate documentano in modo chiaro l'utilizzo da parte dei docenti degli strumenti proposti nel progetto.

Il numero di obiettivi individuati è risultato variabile, da meno di 10 obiettivi ad oltre 30 e, in un caso, oltre 60. Questa variabilità può essere legata a ragioni differenti, dal livello di funzionamento globale dello studente alla minore o maggiore attitudine del singolo insegnante a lavorare per obiettivi discreti. Il monitoraggio e, in particolare, l'uso delle schede predisposte a questo scopo, è stato anch'esso variabile, con un quarto degli insegnanti che ne ha compilate meno di 6 e, d'altro canto, un altro quarto che ne ha compilate più di 20. Va sottolineato, a questo proposito, il progressivo aumento dei monitoraggi, man mano che il progetto si sviluppava, con quasi il 50% dei monitoraggi effettuati nel secondo anno, negli ultimi cinque mesi.

L'attivazione del processo di messa a punto di obiettivi e loro traduzione in termini concreti (attività) e di monitoraggio rappresentava senza dubbio una delle finalità principali del progetto. Dai dati raccolti possiamo affermare che tale processo si sia attivato, anche se l'intensità e la qualità sono stati variabili. Possiamo, di conseguenza, affermare che gli strumenti utilizzati per attivare questo processo (il TTAP, la formazione e la supervisione), si sono rivelati efficaci.

Un altro elemento di processo considerato è stato quello del tipo di aiuti forniti dall'insegnante. L'aiuto verbale è risultato quello a cui si è fatto più ricorso, com'era ragionevole ipotizzare essendo di solito quello più utilizzato nell'insegnamento. Tuttavia, oltre la metà degli aiuti indicati sono di altro tipo (motorio, visivo, dimostrazione) e questo dato può essere letto come un importante segnale dell'adeguamento delle modalità di insegnamento allo stile di apprendimento dell'alunno con autismo, che è, nella maggior parte dei casi, visivo e concreto.

Un'informazione ulteriore circa le strategie di insegnamento utilizzate ci viene dai dati relativi al tipo di adattamento ambientale utilizzato. Nella quasi totalità dei casi (circa il 97%) sono state utilizzate strategie visive e di educazione strutturata, modalità specifiche che fanno parte dell'approccio psicoeducativo all'autismo e che vengono raccomandate anche nelle *Linee guida*. Questo dato documenta quindi l'impiego di strategie di insegnamento adeguate alla patologia degli studenti e rappresenta inoltre un indicatore indiretto dell'efficacia del percorso formativo.

Le altre variabili considerate le abbiamo chiamate, come detto, *di esito*. Si tratta di misure del grado di raggiungimento di un certo obiettivo, secondo i parametri di *riuscito*, *emergente* e *non riuscito*.

Il dato che abbiamo definito *testuale*, basato sulla trascrizione da parte dell'insegnante di uno dei parametri sopra indicati, è decisamente positivo, mostrando per oltre il 90% degli obiettivi un esito riuscito o emergente: in particolare, gli obiettivi con esito riuscito sono stati il 38,5%, dato importante se consideriamo il tempo limitato della sperimentazione, l'età degli alunni e la presenza di molti soggetti con importante disabilità intellettiva. Il 54,4% degli obiettivi vengono descritti con esito emergente, un dato che ci informa sulle potenzialità ancora presenti negli alunni, che potranno essere sviluppate nei prossimi anni, con interventi mirati. Il 7,1% di non riusciti richiederebbe un'analisi caso per caso, per capire se l'obiettivo era poco realistico, se più adatto ad un progetto a medio-lungo termine oppure se quello che non ha funzionato sono state le strategie di insegnamento utilizzate.

Il giudizio complessivo può orientarsi verso un esito favorevole, anche in virtù del fatto che una misurazione più precisa dell'esito, quella *quantificata*, mostra un grado di raggiungimento degli obiettivi molto alto.

8. L'attività di monitoraggio relativa alla sperimentazione

Come anticipato nei paragrafi precedenti, il Progetto è stato affiancato da un'attività di monitoraggio e valutazione (della sperimentazione stessa), che si è concretizzata in tre indagini valutative volte a ottenere un riscontro, sia sullo strumento adottato che sugli esiti del progetto, da parte dei principali attori coinvolti: insegnanti/educatori e famiglie.

Ai primi sono stati somministrati due questionari: il primo in itinere, a giugno 2013, e il secondo in corrispondenza della conclusione della sperimentazione, ovvero ad aprile 2014; entrambi si prefiggevano di ottenere un feedback complessivo dell'esperienza, per ciò che concerne gli aspetti tecnici (formazione, valutazione dello strumento TTAP, utilizzo e funzionalità delle schede previste) e le dimensioni di carattere relazionale della sperimentazione (rapporto con i supervisori, relazioni con le famiglie e con gli operatori dell'ASL).

L'indagine di giugno 2013 si proponeva: 1) di ottenere in via esplorativa un primo riscontro sull'esperienza maturata da parte degli insegnanti e degli educatori partecipanti; 2) di registrare giudizi e atteggiamenti nei confronti del progetto e dei suoi elementi qualificanti, al fine di evidenziare e correggere eventuali criticità emerse in corso d'opera. I risultati di questa prima rilevazione, riportarono un quadro complessivamente positivo in merito al lavoro svolto, con tassi di risposta elevati (in media del 92,7%; il numero dei *missing values* è stato, in generale, piuttosto contenuto⁹) e giudizi particolarmente favorevoli sull'esperienza vissuta nell'ambito del progetto e

⁹ Si riscontrò in un solo caso un numero di risposte mancanti elevato, in corrispondenza della domanda relativa all'utilizzo delle schede previste dallo strumento: scheda obiettivi, di monitoraggio e RCA (rispettivamente 10, 15 e 23

sulla validità dello strumento TTAP. Il livello di coinvolgimento nella sperimentazione e il desiderio di proseguire fino alla conclusione, portarono i quattro quinti degli intervistati a raccomandarne la partecipazione a colleghi con in carico studenti con Disturbi dello spettro autistico. Inoltre, oltre il 70% degli insegnanti aveva fatto ricorso alle capacità emergenti, scaturite dalle valutazioni del TTAP, per definire gli obiettivi del proprio lavoro, a conferma dell'utilità dello strumento.

Gli esiti dell'indagine furono particolarmente incoraggianti per il prosieguo della sperimentazione e risultarono poi sostanzialmente confermati e rafforzati dai risultati della rilevazione successiva. L'indagine di aprile 2014 ha fatto registrare, infatti, tassi di risposta elevati, in lieve crescita rispetto alla precedente (la media è del 94,5%) e ha corroborato il consenso espresso dagli insegnanti nei confronti del progetto in termini di metodo, strumento e processo.

I questionari predisposti per le due *survey* sono in larga parte sovrapponibili, in modo da consentire confronti di carattere diacronico tra le risposte date nelle due occasioni e rilevare eventuali scostamenti nei giudizi espressi dai docenti. Nella seconda indagine è stata inserita una sezione dedicata agli insegnanti che sono subentrati nella sperimentazione in seconda battuta, e sono state aggiunte alcune domande relative agli aspetti relazionali, dei quali era possibile dare una valutazione compiuta solo a fine progetto.

Le famiglie sono state coinvolte solo nella rilevazione di aprile 2014, l'obiettivo anche in questo caso era ottenere un feedback sia sugli obiettivi individuati nell'ambito della sperimentazione e sui quali si è impostato il lavoro degli insegnanti, sia sui rapporti instaurati con gli altri due attori coinvolti nel progetto, ovvero docenti e operatori sanitari. È possibile operare confronti in parallelo tra le risposte date da insegnanti e genitori, poiché molte domande sono state formulate in modo identico e rilevate con la stessa modalità di risposta.

Alle *survey* destinate a docenti e genitori si è aggiunto un controllo sull'inserimento degli obiettivi individuati nel corso delle valutazioni, e indicati in modo riassuntivo nelle schede di sintesi degli

Box 8.1 NOTA METODOLOGICA SULLE INDAGINI

I questionari sono stati consegnati di persona dai supervisori agli insegnanti e da questi ultimi ai genitori, sono stati poi autocompilati in modo individuale e successivamente restituiti ai dirigenti scolastici o ai supervisori stessi. Contengono prevalentemente domande chiuse, tuttavia alcune domande aperte (7 in tutto, 6 nel questionario per gli insegnanti e 1 in quello per i genitori) sono state inserite per rilevare aspetti da approfondire, dei quali si possedevano poche informazioni. Per queste domande si è resa necessaria una post-codifica, in fase di analisi dei dati.

Le domande chiuse sono state distinte in due gruppi, al fine di evitare il fenomeno del *response set*, ovvero la tendenza a rispondere sempre nello stesso modo a una serie di domande: il primo e più esiguo è costituito dalle domande con modalità di risposta «sì/no», che sovente rimandano a risposte successive. Il secondo e più numeroso gruppo di domande è stato somministrato in batteria, attraverso scale autoancoranti, con valori compresi tra 1 e 10, dei quali solo le categorie estreme sono state dotate di significato (generalmente 1=pochissimo, corrispondente al minimo consenso/contributo/apprezzamento e 10=moltissimo, coincidente con il massimo consenso/contributo/apprezzamento); fra di esse è stato collocato un continuum, entro il quale l'intervistato era chiamato a posizionarsi. In questo modo, è l'intervistato a suddividere lo spazio semantico tra i due estremi, si suppone in spazi uguali, garantendo l'equidistanza tra le modalità di risposta. Da segnalare il solo caso di una domanda che presenta modalità di risposta differenti: si tratta del quesito relativo al numero di incontri tra insegnanti e operatori dell'ASL, frutto di un conteggio, che prevede quindi una scala di valori più ridotta, compresa tra 1 e 5, con la modalità estrema etichettata «più di 5». Copie dei questionari utilizzati sono riportate in Appendice.

missing su 36 rispondenti). Questo risultato, dovuto alla mancata somministrazione delle stesse, legittimò il sospetto che gli insegnanti non avessero compreso a fondo l'utilità e le modalità di impiego di questi strumenti, aspetto sul quale ci si è concentrati nel corso delle successive supervisioni. A conferma del maggiore utilizzo delle schede, da parte degli insegnanti, nella rilevazione successiva il numero di risposte mancanti è decisamente più contenuto (2, 1 e 18 *missing*). Da notare inoltre che, durante la prima raccolta dei dati, i livelli di apprezzamento degli utilizzatori delle schede risultarono più che soddisfacenti (in media il punteggio fu di 7/10).

obiettivi (SOS), all'interno dei PEI degli alunni partecipanti.

9. Il punto di vista degli insegnanti: i risultati delle rilevazioni di giugno 2013 e di aprile 2014

Due rilevazioni a confronto

La sezione presenta un confronto, ove possibile, tra i dati aggregati tratti dai due questionari somministrati agli insegnanti¹⁰. Come anticipato, nella seconda rilevazione sono state inserite alcune domande *ex novo*, riferite ad aspetti di carattere relazionale, oppure rivolte agli insegnanti subentrati nel progetto a partire dall'anno scolastico 2013-14. Come evidenziato nel capitolo precedente, si tratta di una percentuale di docenti, intorno al 20%, piuttosto contenuta e che pertanto non ha destato particolari preoccupazioni in merito alla buona riuscita del progetto. Tuttavia, è parso doveroso interpellare i nuovi arrivati in relazione alla capacità di inserirsi nella sperimentazione, già avviata da alcuni mesi, e alla disponibilità da parte degli insegnanti uscenti di fornire sufficienti informazioni sull'attività svolta. Inoltre, al fine di verificare la presenza di eventuali differenze nelle valutazioni, in base alla data di adesione al progetto, si è deciso di mettere a confronto le medie dei giudizi degli insegnanti che hanno partecipato a tutte le fasi della sperimentazione, con quelle dei docenti subentrati in corso d'opera. Per un commento dei risultati e dei giudizi espressi dai nuovi docenti in merito alla socializzazione interna al progetto, si rimanda al box 9.2, che presenta un approfondimento dedicato al tema del *turn over* degli insegnanti.

Inoltre, nella prima indagine sono presenti quesiti relativi a eventi puntuali, come la somministrazione iniziale dello strumento e dell'intervista alla famiglia, per i quali la comparazione in senso diacronico è poco informativa. Per entrambe le indagini, le medie dei giudizi assegnati ai diversi ambiti del progetto sono più che buone: i punteggi oscillano tra il 7 e l'8,9/10 nella prima, tra il 6,5 e l'8,5/10 nella seconda, con medie complessive assai simili: rispettivamente 7,6 e 7,4¹¹.

I picchi dei consensi (si veda tab. 9.1, item in neretto) sono riferiti a dimensioni legate al coinvolgimento diretto degli insegnanti nella sperimentazione e alla validità dello strumento adottato, nonché, limitatamente alla seconda rilevazione, al rapporto di supervisione e alla capacità di impostare gli obiettivi del lavoro in base alle attività emergenti durante le valutazioni.

È possibile riscontrare un livello di apprezzamento minore ma comunque consistente (si veda la tab.9.1, item in corsivo) nei confronti delle potenzialità innovative del progetto, ovvero la capacità del questionario e della partecipazione alla valutazione da parte del supervisore, di suscitare idee negli insegnanti. Anche la funzionalità delle schede utilizzate, pur registrando giudizi positivi e in crescita tra le due indagini, non risulta uno dei maggiori punti di forza del progetto. Come vedremo, il livello di interesse e di collaborazione dimostrati dai genitori, nei confronti della realizzazione del progetto (si veda tab.9.1, item sottolineati) si configura come uno degli elementi di debolezza riscontrati dagli insegnanti, pur attestandosi su un livello superiore alla sufficienza.

Di seguito analizzeremo la distribuzione dei giudizi espressi, con riferimento alle singole domande presenti nel questionario, che sono state divise in aree tematiche affini, mentre i voti sono stati raggruppati in 5 classi (basso/pochissimo=1-2; medio-basso/poco=3-4; medio/neutro=5-6; medio-alto/molto=7-8; alto/moltissimo=9-10). Ci si concentrerà dapprima sulla valutazione degli aspetti di natura tecnica della sperimentazione, per poi approfondire le dimensioni di carattere relazionale.

¹⁰ Il numero di questionari compilati e consegnati è il medesimo (36) per entrambe le rilevazioni; si segnala la presenza contenuta di risposte mancanti, al di sotto del 20%, soprattutto nella seconda *survey*.

¹¹ La media complessiva dei giudizi è leggermente più bassa nella seconda rilevazione, a causa della presenza di valutazioni sulla partecipazione dei genitori al progetto, che presentano valori inferiori a quelli espressi su altri aspetti. Esclusi i giudizi relativi alle due dimensioni, i punteggi della seconda *survey* sono in linea con quelli della prima, come emerge dal confronto della tabella 9.1, anzi nella maggior parte dei casi esprimono un aumento del consenso nel tempo.

Tab. 9.1 Medie dei punteggi rilevati nelle due indagini insegnanti (giugno 2013 e aprile 2014)

Domanda di riferimento	Indagine 2013	Indagine 2014
d06) Utilità della somministrazione diretta	8,9	8,5
d03) Quanto gli insegnanti partecipanti vorrebbero proseguire fino a fine progetto *	8,6	
d04) Quanto si raccomanderebbe ai colleghi di partecipare a progetti simili	8,5	8
d05) Valutazione utilità complessiva del TTAP	7,9	8
d17) Quanto l'esito delle valutazioni ha contribuito a definire gli obiettivi **		7,9
d22) Utilità del rapporto di supervisione **		7,8
<i>d14) Quanto l'esito delle valutazioni ha contribuito a definire gli obiettivi *</i>	7,5	
<i>d07) Utilità della somministrazione diretta dell'intervista alla famiglia</i>	7,5	7,5
<i>d02) Idee venute partecipando alla somministrazione diretta del supervisore</i>	7,4	7,6
<i>d11/d14) Funzionalità della scheda di monitoraggio</i>	7	7,3
<i>d13/d16) Funzionalità della scheda RCA</i>	7	7,1
<i>d01) Idee venute leggendo il questionario per la scuola</i>	6,9	7,7
<i>d09/d12) Funzionalità della scheda obiettivi</i>	6,8	7,1
<i>d20) Condivisione degli obiettivi di lavoro con i genitori **</i>		7,2
<i>d23) Frequenza e tempistica degli incontri con i supervisori **</i>		7,2
d08) Interesse mostrato dai genitori per il progetto **		6,4
d09) Collaborazione dei genitori alla realizzazione della sperimentazione **		6,3
Media complessiva dei giudizi espressi	7,6	7,4

* domanda presente solo nell'indagine di giugno 2013; ** domanda presente solo nell'indagine di aprile 2014

Le fasi preliminari della sperimentazione

Le fasi preliminari della sperimentazione, ovvero la compilazione del questionario per la scuola e le attività relative alla somministrazione del test, compresa l'intervista ai genitori, sono state oggetto di valutazione nella prima rilevazione, di giugno 2013. Poiché si tratta di eventi puntuali, un confronto tra le risposte date ai due questionari è parso poco informativo, al fine di monitorare l'attività svolta. Dai grafici riportati di seguito, si evince che questi aspetti, pur non rappresentando i maggiori punti di forza riscontrati dagli insegnanti, risultano mediamente apprezzati dagli stessi. Nello specifico, la lettura del questionario per la scuola e l'osservazione diretta del supervisore (fig. 9.1) hanno contribuito a produrre «molto» e «moltissimo» nuove idee rispettivamente a 22 (18+4) e 25 (16+9) dei docenti intervistati, pari al 61% e al 69% dei casi. In secondo luogo, la rilevanza del coinvolgimento diretto nella sperimentazione, in una fase delicata come quella della somministrazione del test, risulta confermata dall'elevato punteggio riportato dalla domanda relativa all'utilità della somministrazione diretta (fig. 9.2). Il punteggio medio, pari quasi a 9 (si veda tab.9.1), è il più alto tra quelli rilevati, e i voti compresi tra il 7 e il 10 incidono per oltre il 90% delle risposte. Anche l'esperienza dell'intervista ai genitori è stata giudicata piuttosto positivamente (domanda: «Quanto le è stato utile somministrare lei stesso/a l'intervista ai genitori», si veda fig.9.2): i picchi più elevati di consenso equivalgono al 72% dei rispondenti. Tuttavia, bisogna segnalare per questa domanda l'elevata presenza di risposte mancanti, perché in alcuni casi l'intervista è stata somministrata dall'ASL, in assenza dell'insegnante.

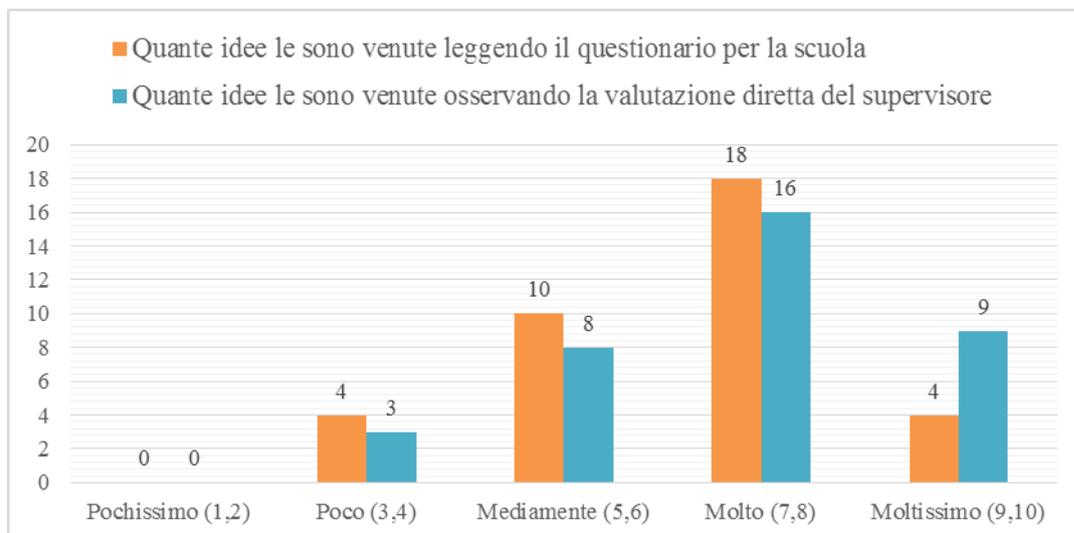


Fig. 9.1 Giudizi sulle capacità innovative del progetto, giugno 2013

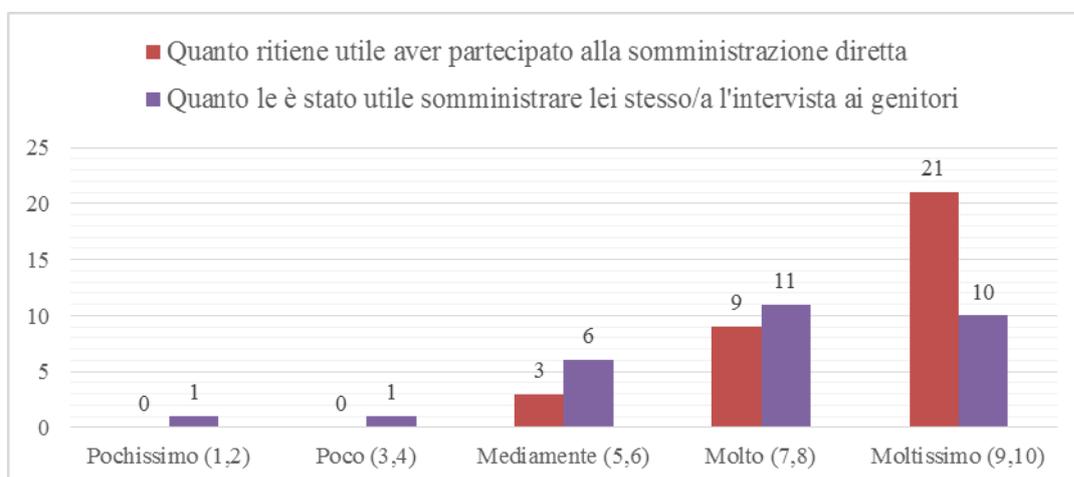


Fig. 9.2 Giudizi sulla somministrazione diretta, giugno 2013

Box 9.2 GLI INSEGNANTI SUBENTRATI A META' SPERIMENTAZIONE

Come già anticipato, i docenti subentrati a inizio anno scolastico 2013-14, quindi a metà sperimentazione, sono un numero piuttosto contenuto, pari a circa il 22% del totale (8/36). Ciononostante, si è deciso di dedicare la parte iniziale del questionario di aprile 2014 a questo gruppo di insegnanti, al fine di valutare la capacità di inserimento all'interno del progetto. Da segnalare la buona capacità dei nuovi arrivati di entrare a far parte del gruppo di lavoro, testimoniata dal punteggio medio riportato dalla domanda DB («Quanto è riuscito a inserirsi nel progetto?») pari a 7,9/10. Il successo di questa integrazione non pare essere dovuto al passaggio di comunicazione tra insegnante precedente e successivo, elemento di criticità della sperimentazione, che dovrebbe essere oggetto di maggiore attenzione in un'edizione successiva. Infatti alla domanda DA, relativa all'utilità delle informazioni lasciate dall'insegnante uscente, la metà degli insegnanti subentrati ha assegnato un valore inferiore alla sufficienza (il punteggio medio è pari a 5,1). Questo risultato porta a ritenere che l'elevato livello di inclusione dei docenti, che hanno partecipato solo alla seconda fase del Progetto, sia legato principalmente alla socializzazione all'interno dei gruppi di lavoro, promossa sia dai supervisori che dagli altri partecipanti. L'allineamento con il resto del gruppo è confermato dall'assenza di sostanziali differenze tra i giudizi espressi dai veterani del progetto e le valutazioni dei nuovi arrivati, come si evince dalla tabella sottostante. Si è proceduto infatti ad operare un confronto tra i punteggi assegnati a domande relative ad aspetti centrali del progetto, quali la valutazione dello strumento, la capacità di impostare il proprio lavoro sulla base degli obiettivi emersi durante le valutazioni e il rapporto con i supervisori. Gli scostamenti tra le valutazioni dei due sottogruppi sono pressoché nulli, variando tra 0,1 e 0,35 punti percentuali, a conferma della scarsa influenza, esercitata dal *turn over* dei docenti, sulla riuscita del progetto.

Tab. 9.2 Confronto tra i punteggi medi dei nuovi arrivati e dei veterani del progetto

	Quanto si raccomanderebbe ai colleghi di partecipare a progetti simili	Valutazione utilità complessiva del TTAP	Quanto ha impostato gli obiettivi del suo lavoro sulla base delle abilità che sono risultate emergenti durante le valutazioni	Quanto ha apprezzato e ritiene sia stato utile il lavoro di supervisione svolto in gruppo da parte del suo coordinatore/ supervisore referente	Quanto ritiene siano state adeguate la frequenza e la tempistica degli incontri e del lavoro di supervisione e di confronto svolto con il suo coordinatore / supervisore referente
Media veterani	8,1	8,1	7,9	7,9	7,2
Media nuovi arrivati	8,0	7,8	8,0	7,5	7,0
Media generale	8,0	8,0	7,9	7,8	7,2

Fonte: elaborazioni FGA su dati indagine insegnanti (aprile 2014)

La valutazione complessiva dello strumento e della sperimentazione

L'esperienza complessivamente vissuta, la sua validità e la bontà dello strumento TTAP sono tra gli elementi per i quali si è registrato il maggior consenso da parte degli insegnanti. Per quanto riguarda l'indagine di giugno 2013, il coinvolgimento nella sperimentazione e il desiderio di portarla a termine sono stati decisamente apprezzati (fig. 9.3), poiché la stragrande maggioranza degli intervistati (31, pari al 88,5%) ha dichiarato di desiderare «molto» o «moltissimo» la partecipazione al progetto fino alla sua conclusione.

Il giudizio positivo sull'esperienza da poco conclusa, è confermato dall'elevato numero di insegnanti partecipanti che la raccomanderebbe caldamente a colleghi con in carico ragazzi con Disturbi dello spettro autistico; la sostanziale tenuta dell'approvazione nei confronti del progetto emerge dal confronto tra le risposte date alle due indagini (fig 9.4): i risultati sono simili, con i giudizi concentrati nelle due classi superiori delle votazioni.

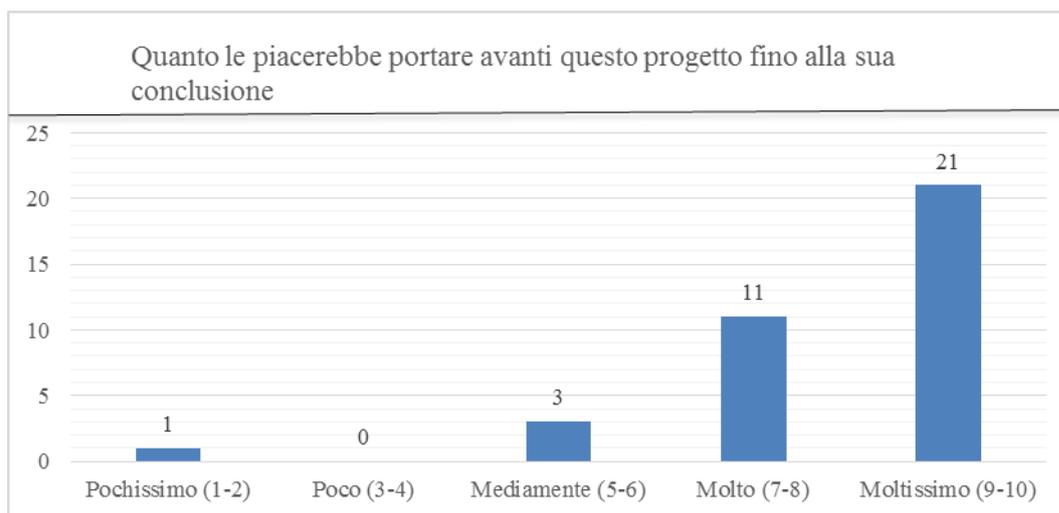


Fig. 9.3 Giudizio sulla partecipazione al progetto fino alla conclusione, giugno 2013

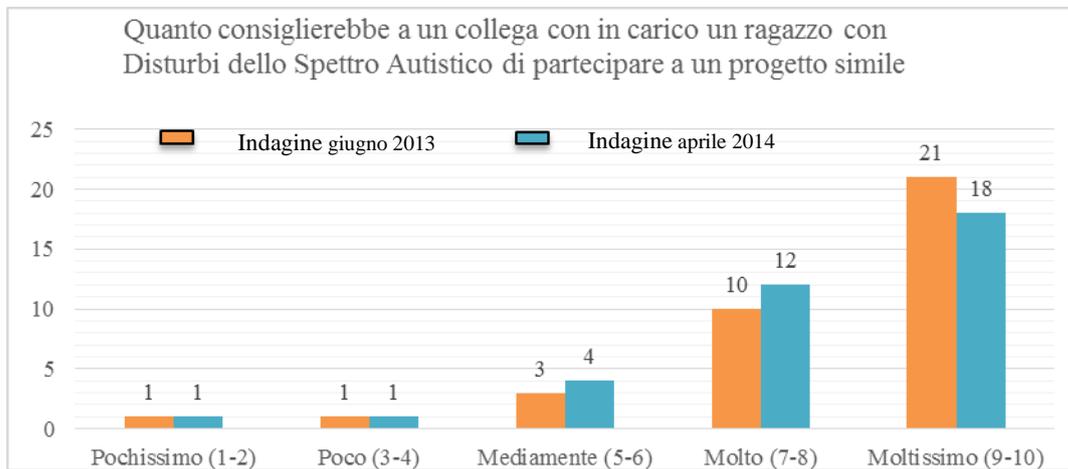


Fig. 9.4 Giudizi sulla raccomandazione a colleghi della partecipazione a un progetto simile, (giugno 2013 e aprile 2014)

Promosso a pieni voti lo strumento del TTAP, la cui domanda di riferimento fa registrare uno dei punteggi medi più elevati di entrambe le rilevazioni (7,9 e 8; si veda la precedente tab. 9.1). Più nel dettaglio, anche in questo caso le valutazioni si raggruppano nelle classi di eccellenza: la sua utilità è ritenuta fondamentale (risposte «molto» e «moltissimo», fig. 9.5) da più di due terzi del campione, con un aumento del consenso nel tempo. Come si può notare dal diagramma sottostante, il numero degli intervistati che attribuisce «moltissima» rilevanza all'uso dello strumento, cresce leggermente da giugno 2013 ad aprile 2014, a compensare la leggera flessione di coloro che vi assegnano «molta» importanza; inoltre, i giudizi negativi, riscontrati nella rilevazione di giugno, seppure poco consistenti, scompaiono nell'indagine successiva, dove sussistono unicamente i giudizi medio-alti.

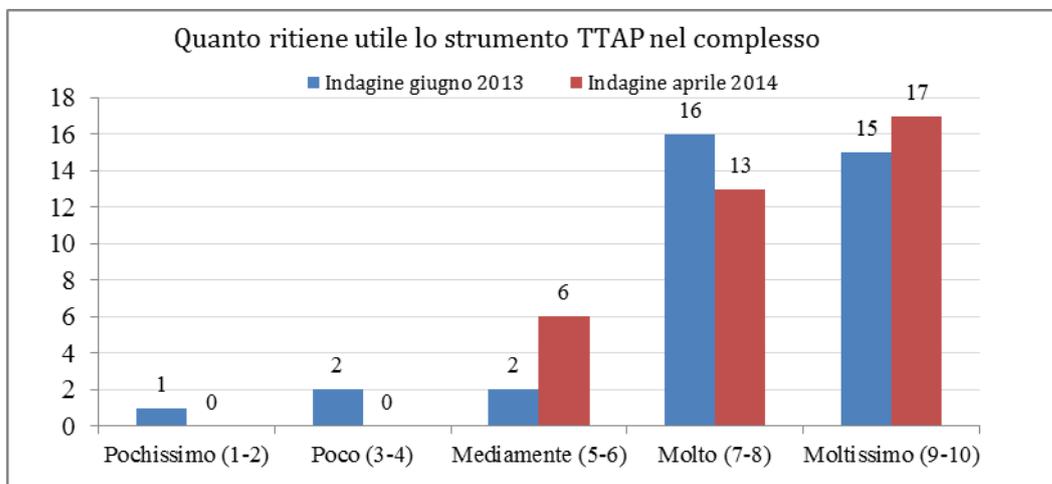


Fig. 9.5 Giudizi sull'utilità del TTAP (giugno 2013 e aprile 2014)

La valutazione entra nel dettaglio: il giudizio sulla metodologia di lavoro

Pur non presentando punteggi medi tra i più elevati, le domande relative alla funzionalità delle principali schede utilizzate (obiettivi e di monitoraggio), riportano giudizi pienamente sufficienti, e in crescita tra la prima e la seconda rilevazione (si veda la tab. 9.1). Ciò a riprova della progressiva fidelizzazione degli insegnanti al progetto, che ha portato a una crescente assimilazione e utilizzo degli strumenti proposti nella pratica lavorativa quotidiana; infatti, anche il numero di docenti che

afferma di non aver fatto uso della metodologia di lavoro è significativamente sceso (si passa dalle 10 e 15 risposte mancanti, derivanti dalla mancata somministrazione delle schede, dell'indagine di giugno 2013, ai 2 e 3 *missing* della *survey* successiva¹²). Probabilmente un peso decisivo è stato esercitato dalle sollecitazioni dei supervisori, che in seguito ai risultati poco confortanti dell'indagine intermedia, hanno cercato di sensibilizzare i docenti ad un uso più consistente degli strumenti proposti.

Da un esame più approfondito delle valutazioni relative alla scheda obiettivi (fig. 9.6) emerge che, nella prima rilevazione, più della metà degli utilizzatori (14+3/26, pari al 65,3%), invero non molto numerosi, la consideravano uno strumento altamente funzionale. In lieve diminuzione (se rapportati al totale dei rispondenti), ma comunque molto consistenti in valore assoluto, i giudizi positivi nella seconda indagine (coloro che ritengono la scheda sia «molto» e «moltissimo» funzionale sono 12+9/33, pari al 63,6%) sebbene i dati siano difficilmente confrontabili, a causa della diversa numerosità del campione¹³.

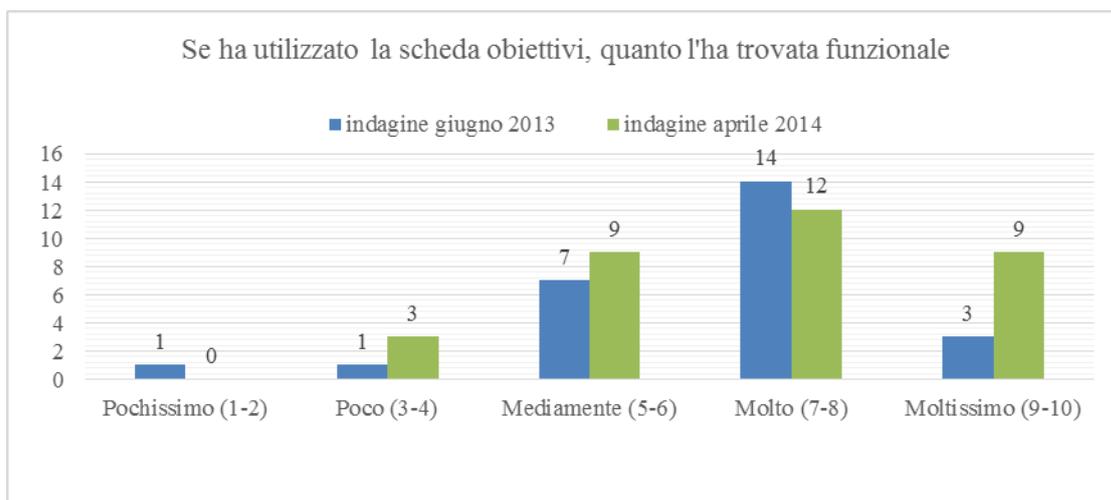


Fig. 9.6 Giudizi sulla funzionalità della scheda obiettivi

Ancora più elevato il livello di apprezzamento della scheda di monitoraggio (fig. 9.7), che si concentra nelle classi di eccellenza («molto» e «moltissimo») per il 76% dei casi nell'indagine di giugno e nel 67,6% dei casi nella rilevazione di aprile (da notare che, sebbene la percentuale complessiva sia diminuita, la proporzione del massimo giudizio attribuibile è in aumento: chi ha assegnato punteggio 9 o 10 è passato dal 14,2% al 26,4% del totale) pur con le cautele, sopra menzionate, circa il confronto tra due campioni dissimili.

¹² Le percentuali di rispondenti che non hanno utilizzato le schede si sono ridotte: dal 28% all'8,3% per la scheda obiettivi e dal 42% al 5,5% per quella di monitoraggio. Discorso a parte merita la RCA (Registrazione Complessiva Abilità) che, in linea con le altre schede, risultava sottoutilizzata a giugno 2013 (il 63% dei partecipanti non ne aveva fatto uso) senza però far registrare un'inversione di tendenza ad aprile 2014 (solo il 50% sostiene di averla somministrata). Le motivazioni sembrano risiedere nell'assenza di necessità del suo utilizzo e nella mancanza di competenze necessarie per la somministrazione; ciò rimanda a problemi di comunicazione in fase di formazione. Bisogna precisare che la RCA, a differenza delle altre due schede, non è stata adattata alle finalità del progetto, ma è stata proposta così come pubblicata nel manuale del TTAP.

¹³ Nella seconda indagine il numero degli utilizzatori delle schede è aumentato (da 26 a 33/36 per la scheda obiettivi, da 15 a 34/36 per quella di monitoraggio) pertanto si sono rilevati giudizi di intervistati, che non si erano espressi nella prima *survey*. Quindi il confronto diacronico, sebbene possibile a livello di andamento generale, qualora entri nel merito dei singoli giudizi, deve tenere conto della diversa conformazione dei due campioni.

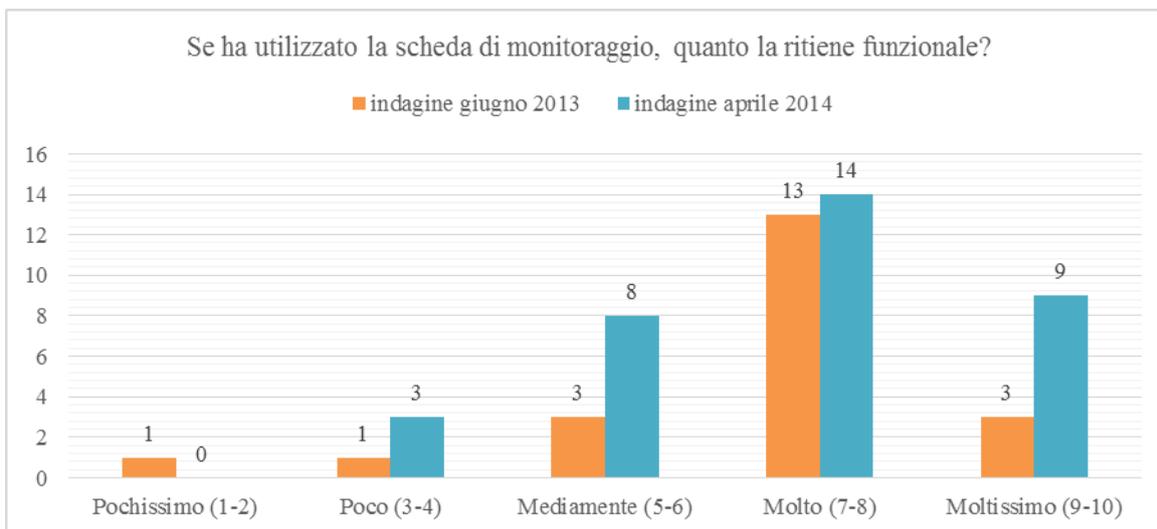


Fig. 9.7 Giudizi sulla funzionalità della scheda di monitoraggio

Il Progetto nell'attività formativa: la valutazione degli obiettivi individuati dal TTAP e il loro inserimento nella pratica lavorativa quotidiana

Come ulteriore indicatore della riuscita della sperimentazione, nella seconda rilevazione di aprile si è chiesto ad insegnanti e famiglie di valutare l'importanza degli obiettivi individuati dal TTAP, specifici e variabili per ogni ragazzo, e sui quali si è improntato il lavoro riabilitativo dei docenti, al fine di incrementare i livelli di autonomia degli studenti partecipanti. A conferma del consenso riscontrato nei confronti del progetto, in termini di metodo, strumento e processo, la maggior parte dei docenti ritiene tali obiettivi molto significativi e importanti per la transizione alla vita adulta del singolo studente¹⁴. Come si può osservare nel grafico sottostante (fig. 4.8), più della metà dei giudizi si concentra nella fascia alta (chi assegna i valori superiori, ovvero 9 e 10, è il 64,7% dei rispondenti) e il resto risulta distribuito nelle classi medio-alte (con rispettivamente il 4,3 e il 31% dei casi) mentre le valutazioni negative risultano assenti.

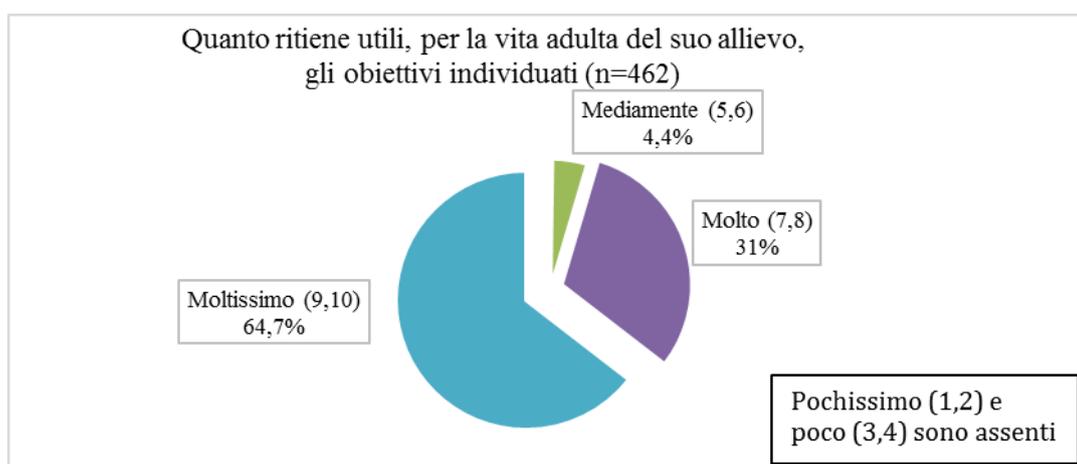


Fig. 9.8 Giudizi sull'utilità degli obiettivi individuati dal TTAP

¹⁴ Si tratta di qualche centinaia di obiettivi (462 per la precisione) complessivamente individuati dal TTAP, per l'insieme degli alunni partecipanti, e su cui sia gli insegnanti che i genitori hanno espresso un giudizio relativo all'importanza percepita, assegnando un valore compreso tra 1 e 10, dove 1=poco importante e 10=molto importante. Per ciascun studente gli obiettivi su cui si sono espressi insegnanti e genitori erano i medesimi, mentre gli obiettivi individuati, sia singolarmente che nel loro complesso, erano individualizzati e variavano da studente a studente.

La facilità di utilizzo, da parte degli insegnanti, degli strumenti messi a disposizione, è ulteriormente confermata dall'elevata capacità di impostazione del proprio lavoro sulla base delle attività emergenti durante le valutazioni. In questo caso si osserva anche un effetto positivo, di apprendimento nel tempo, che emerge dal confronto tra i valori riportati nelle due rilevazioni (fig. 9.9): da notare, l'aumento di punteggi molto elevati nella seconda *survey*, sebbene i due campioni siano leggermente diversi, a causa di due risposte mancanti nella prima indagine.

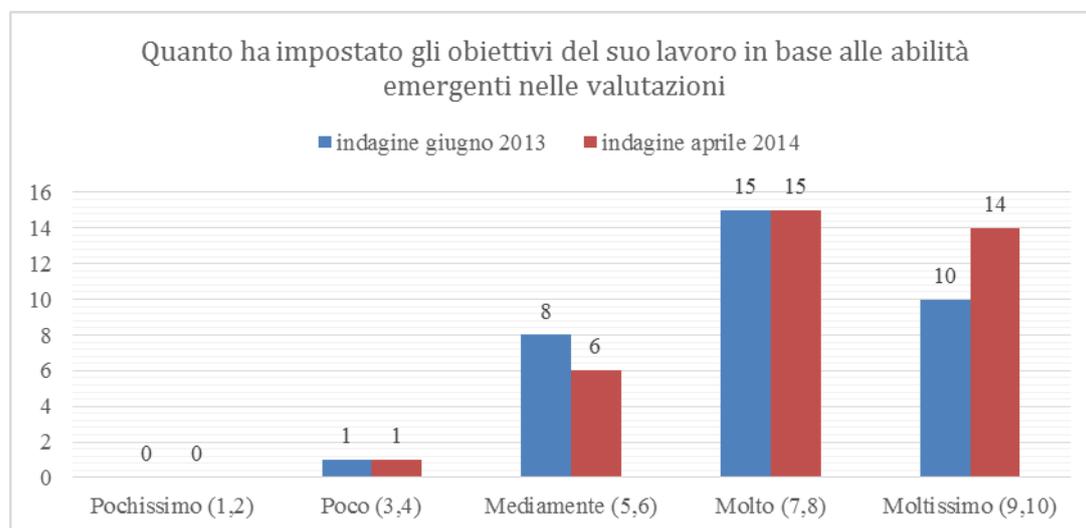


Fig. 9.9 Giudizi sulla capacità di impostazione del proprio lavoro sulla base delle abilità emergenti nelle valutazioni

A riprova di ciò, si è voluto valutare quanto gli obiettivi individuati dal TTAP, fossero stati recepiti e riportati dagli insegnanti, per ogni studente, nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) del corrente anno scolastico. Pertanto, si è chiesto ai docenti se avessero riscontrato difficoltà nell'inserire gli obiettivi nel PEI; dalla tabella sottostante (tab. 9.4) emerge che la maggior parte dei rispondenti non ne ha riscontrata alcuna.

Tab. 9.4 Giudizi sulla difficoltà a inserire gli obiettivi individuati dal TTAP nel PEI

Ha riscontrato difficoltà a inserire gli obiettivi nel PEI		
	va	%
Si	4	11,1%
No	32	88,9%
Totale	36	100%

Inoltre, al fine di attestare l'effettivo inserimento degli obiettivi riabilitativi nel piano formativo, si è reso necessario un lavoro di attenta lettura critica e di confronto dei documenti formativi¹⁵ con la scheda obiettivi di sintesi elaborata dai docenti. I risultati di tali elaborazioni saranno discussi nel paragrafo successivo.

¹⁵ Questo accurato lavoro di lettura critica e di confronto è stato effettuato da Alice Scavarda

Il Progetto nei Piani Educativi Individualizzati: l'inserimento degli obiettivi, individuati nel corso della sperimentazione, all'interno dei PEI

I Piani Educativi Individualizzati (PEI), pervenuti attraverso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, sono stati sottoposti a un vaglio scrupoloso, attraverso la creazione di una griglia di lettura che ha consentito il confronto tra gli obiettivi, elencati sinteticamente nella scheda redatta dagli insegnanti, e la programmazione didattica individualizzata. Per stabilire la corrispondenza tra le finalità educative suggerite dal TTAP e le attività formative inserite nel PEI, si è realizzata una scala del grado di fedeltà tra esse, che comprende valori da 1 (assenza di corrispondenza; non riscontrato empiricamente) a 4 (corrispondenza perfetta, ovvero la scheda di sintesi è presente nel PEI). Dall'applicazione di tale scala ai documenti scolastici, risulta che nel 97% dei casi i docenti hanno integrato il piano formativo con gli obiettivi individuati nel progetto (si veda fig. 9.10): quasi la metà del campione si concentra intorno al valore 3, che corrisponde alla presenza della scheda di sintesi nel PEI in forma ridotta, quando gli obiettivi non sono riportati in modo letterale o completo; e più della metà delle situazioni analizzate coincide con la presenza della scheda di sintesi degli obiettivi (SOS) nel PEI (valore 4). Il valore 2 è assegnato a un solo caso, in cui gli obiettivi non sono riscontrabili nel PEI, ma la partecipazione al progetto è indicata.

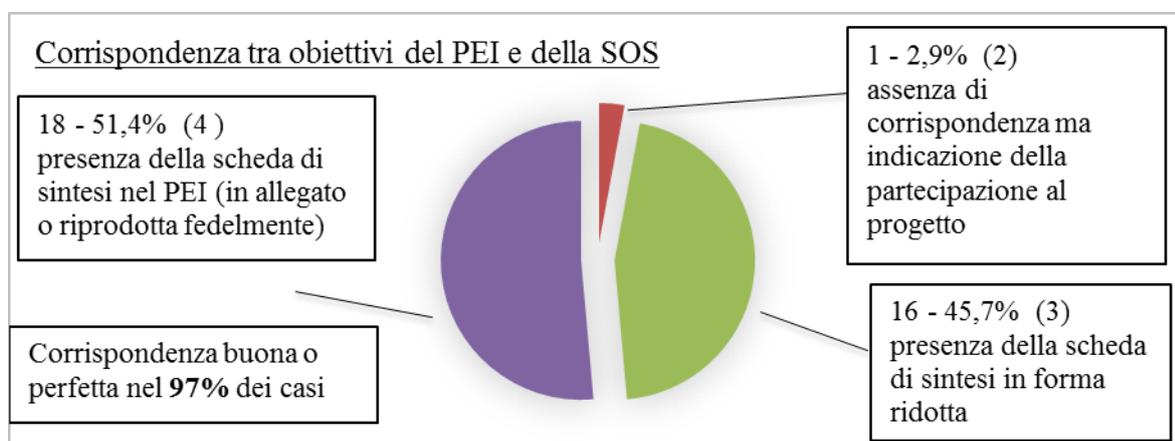


Fig. 9.10 Corrispondenza tra gli obiettivi del PEI e quelli della scheda obiettivi di sintesi (SOS)

Box 9.3 LA SCALA UTILIZZATA PER IL CONFRONTO TRA OBIETTIVI DEL PEI E DELLA SCHEDA OBIETTIVI DI SINTESI (SOS)

Confrontare gli obiettivi educativo-formativi presenti nel PEI e le abilità, sulle quali si è impostato il lavoro riabilitativo della sperimentazione, non è stato compito facile, per due ordini di motivi: in primo luogo, la diversa formulazione dei due elementi, poiché mentre i primi sono spesso espressi in forma discorsiva, all'interno di un documento più ampio, i secondi si trovano elencati in una scheda appositamente prodotta; in secondo luogo, l'eterogeneità dei piani educativi individualizzati, variabili a seconda dell'istituto e dell'insegnante redigente.

La duplice esigenza di dare conto della variabilità dei materiali analizzati, e di restituire un dato sintetico circa l'inserimento degli obiettivi educativi del progetto nei PEI, ha portato alla creazione di un indice capace di coprire l'intera gamma delle situazioni presenti, restituendone anche un'immagine quantitativa, gerarchicamente ordinata. Pertanto si è resa necessaria l'elaborazione di una scala ordinale, con valori compresi tra l'1 e il 4, a indicare un grado crescente di fedeltà o di corrispondenza tra le due variabili. Inizialmente si è attribuita un'etichetta alle due categorie estreme della scala: il valore superiore (4) indicante la situazione di perfetta corrispondenza, era attribuito ai casi in cui la scheda obiettivi di sintesi fosse presente nel PEI, fisicamente (spesso in allegato) o riprodotta in modo preciso e integrale all'interno del documento; il valore inferiore (1) rappresentante l'assenza di corrispondenza, doveva coincidere con la mancata indicazione degli obiettivi del progetto e l'assenza di qualsiasi riferimento alla sperimentazione stessa. Quest'ultima situazione, come già accennato, non si è mai presentata all'interno del materiale raccolto. La modalità intermedia (2) che coincide con un solo caso, denota l'assenza di simmetria tra PEI e scheda obiettivi di sintesi (SOS), ma in quest'ultima si fa cenno alla sperimentazione, nell'ambito delle

attività extracurricolari previste per lo studente. Infine, la modalità (3) al di sotto della quale ricade quasi metà dei PEI, raggruppa al suo interno un insieme composito di situazioni, poiché rappresenta la categoria della corrispondenza parziale: indica pertanto la presenza degli obiettivi della SOS nel PEI, ma in forma ridotta o non letterale. Al suo interno, sono state individuate tre sottocategorie, non inserite nel grafico per esigenze di sintesi: la prima, comprendente i casi in cui gli obiettivi erano riportati oltre il 66,6%, la seconda con obiettivi riportati tra il 66,6% e il 33,3% e la terza al di sotto del 33,3%. Dall'applicazione delle categorie al materiale empirico risulta che, dei 16 PEI che rientrano nella categoria 3, circa due terzi ricade nella prima sottocategoria, con il 70 e l'80% degli obiettivi riprodotti, la parte restante rientra nella seconda, con percentuali comprese tra il 40 e il 66,6%.

Per concludere, in media, gli obiettivi individuati dal TTAP sono stati trasferiti nei PEI per l'85% dei casi, percentuale che sembra suggerire la fruibilità dello strumento a scuola e la capacità della sperimentazione di integrare, e non sostituire, il progetto elaborato dalla rete dei servizi, in collaborazione con l'istituzione scolastica e la famiglia.

Il rapporto di supervisione: uno dei punti di forza del progetto

Nel questionario somministrato ad aprile, sono state inserite due domande relative al rapporto di supervisione, per cogliere il giudizio dei docenti e degli educatori partecipanti sia sul supporto fornito dai referenti, che sulla tempistica degli incontri di coordinamento. Particolarmente apprezzata dagli intervistati la funzione di consulenza e di assistenza esercitata dai coordinatori dei gruppi, il cui lavoro di supervisione emerge come uno dei punti di forza del progetto (facendo registrare un punteggio medio tra i più elevati, si veda tab. 9.1). Entrando nel dettaglio, esso è considerato assai rilevante dalla maggior parte di essi (14+14=28/36, fig. 9.11) mentre un quinto lo ritiene abbastanza utile (7/36) e un solo partecipante marginale. La tempistica e la frequenza degli incontri di coordinamento, pur attestandosi su livelli più che soddisfacenti di consenso (il valore medio è 7,2/10, si veda tab. 9.1) non incontra lo stesso favore suscitato dal lavoro svolto dai referenti. Pur presentando una distribuzione dei giudizi simile alla domanda sul rapporto di supervisione (fig. 9.11) il peso delle valutazioni superiori diminuisce, e questo, come vedremo, nasconde una domanda di maggiore disponibilità da parte dei docenti.

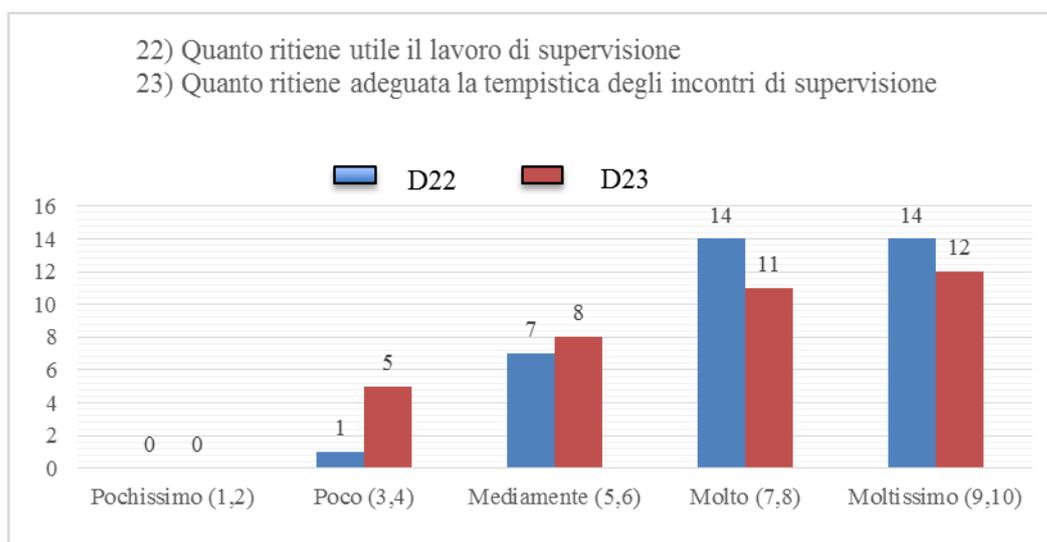


Fig. 9.11 Giudizi sul rapporto di supervisione

Le dimensioni relazionali del progetto: il rapporto con gli operatori sanitari e con le famiglie

Allontanandoci dagli aspetti tecnici, per entrare nel merito delle dimensioni relazionali della sperimentazione, nel corso della seconda *survey* si è deciso di indagare il rapporto con gli operatori sanitari e le famiglie, dal punto di vista delle figure educative interpellate. Per quanto riguarda il primo aspetto, come si evince dalla tabella sottostante (fig. 9.12), nel 95% dei casi si è riscontrato un coinvolgimento dei servizi, che va dal 38,9% che afferma di aver incontrato gli operatori della

Neuropsichiatria Infantile una volta, nel corso dell'anno scolastico 2013-14, al 55% degli insegnanti che riporta più di una visita, con una media di 1,86 incontri in un anno.

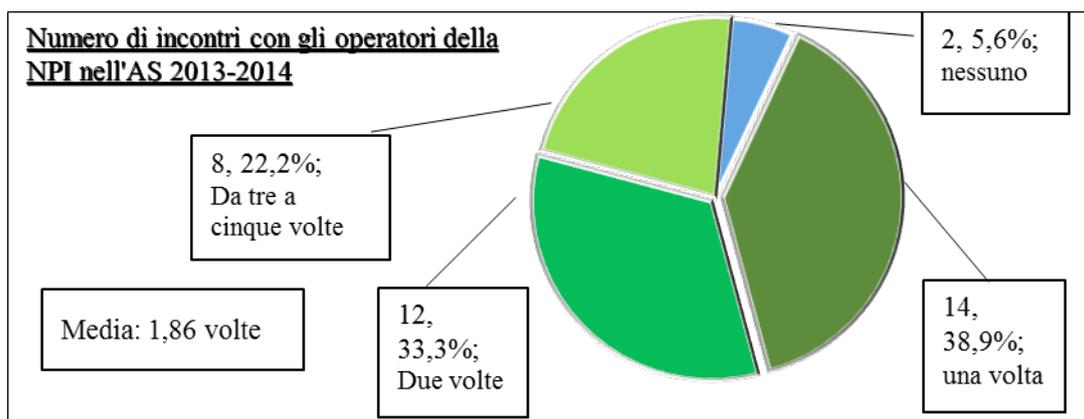


Fig. 9.12 Numero di incontri con i rappresentanti dell'ASL nel corso dell' a.s. 2013-2014

Aspetto più critico del progetto risulta la partecipazione delle famiglie allo stesso, poiché le domande, relative all'interesse e alla collaborazione dimostrati dai genitori, riportano tra i valori medi più bassi registrati (rispettivamente 6,4 e 6,3, si veda tab. 9.1). Dal grafico seguente (fig. 9.13) emerge un quadro non così problematico, con risposte concentrate sui giudizi medi e medio-alti (per entrambe le domande¹⁶, le modalità più scelte sono «molto» e «mediamente» che, considerate insieme, raccolgono più della metà dei giudizi). Il restante 40% degli intervistati si distribuisce tra i valori estremi della scala di valutazione, con un peso maggiore esercitato dai punteggi estremamente positivi (circa il 20% ritiene il coinvolgimento dei genitori assai rilevante) e un'incidenza poco consistente delle valutazioni fortemente negative (ritengono che i genitori abbiano mostrato «pochissimo» interesse e «pochissima» collaborazione poco più del 5 e dell'8% dei rispondenti).

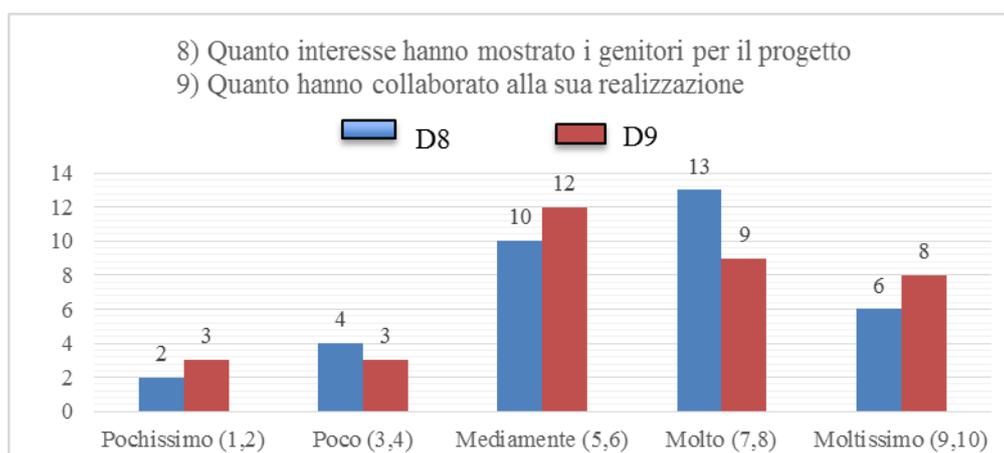


Fig. 9.13 Giudizi sull'interesse e la collaborazione dimostrati dai genitori per il progetto

Benché un'analisi più dettagliata dei riscontri forniti dagli insegnanti, non mostri una situazione degna di nota, è parso necessario approfondire il tema, interrogando i docenti con una domanda specifica sulle difficoltà incontrate a relazionarsi con i genitori. Il diagramma successivo (fig. 9.14) mostra l'elaborazione dei dati sulle risposte al quesito: a fronte di una contenuta presenza di voci critiche, la maggior parte dei docenti descrive il rapporto con le famiglie in termini positivi. Trattandosi di una domanda aperta, formulata nel modo seguente: «Quali difficoltà ha riscontrato

¹⁶ Da notare che in entrambi i casi è presente una risposta mancante, in corrispondenza dello stesso intervistato.

nel relazionarsi con le famiglie?»¹⁷, l'elevata percentuale di intervistati che, sfidando la presupposizione implicita nella stessa, ha dichiarato di non averne rilevata alcuna, è un risultato positivo. Nello specifico, solo 3 (pari al 9,4%) segnalano difficoltà legate al non sufficiente coinvolgimento dei genitori da parte dello staff del progetto; mentre altri 8 (pari al 25%) hanno riscontrato disinteresse generale e poca collaborazione, legati sia a problemi di comunicazione che alla scarsa disponibilità delle famiglie a riprodurre le attività proposte nel contesto domestico. Ciononostante, il rapporto tra insegnanti e genitori, a giudizio di più della metà dei primi (65,5%) non ha presentato alcuna problematicità e/o è stato valutato come molto collaborativo.

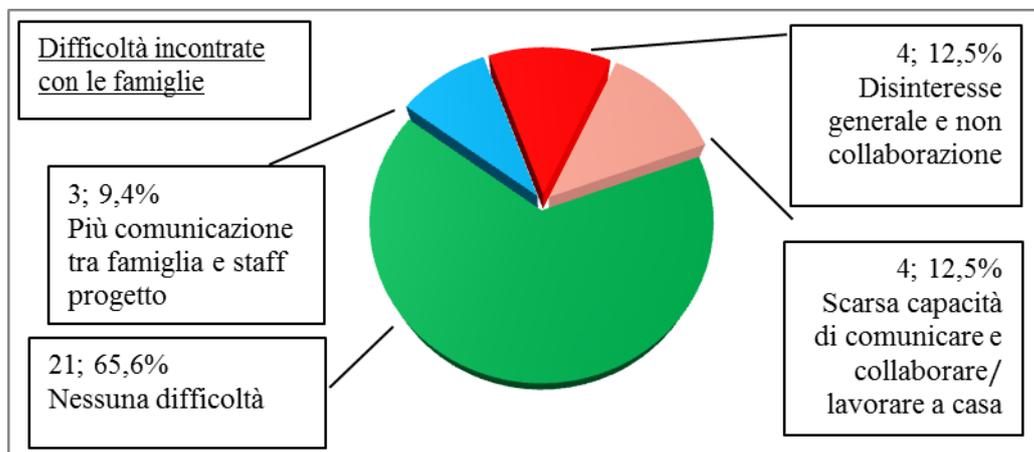


Fig. 9.14 Difficoltà riscontrate dagli insegnanti nel relazionarsi con i genitori

10. Genitori e insegnanti: i due principali attori della sperimentazione a confronto

Genitori e insegnanti a confronto

Come già anticipato, i genitori sono stati coinvolti solo nella rilevazione di aprile 2014, con un questionario più sintetico di quello destinato agli insegnanti (si veda Appendice), ma che comprende alcune domande comuni, relative a dimensioni rilevanti, sulle quali si voleva acquisire il punto di vista di entrambi gli attori. L'identica formulazione dei quesiti e delle modalità di risposta consente quindi di operare alcuni confronti in parallelo, tra le risposte fornite dai docenti e dalle famiglie, applicando alcune semplici tecniche di elaborazione dei dati. Nei paragrafi seguenti si approfondiranno i risultati della comparazione, a partire dalla valutazione degli aspetti di natura più tecnica, nello specifico l'importanza degli obiettivi individuati nell'ambito della sperimentazione, per passare alle dimensioni relazionali caratterizzanti il progetto.

La rilevanza degli obiettivi individuati dal TTAP per gli insegnanti e i genitori

Uno degli aspetti principali da monitorare era la capacità dello strumento TTAP di individuare obiettivi significativi per la transizione alla vita adulta dei partecipanti. Pertanto, si è deciso di includere, sia nel questionario per i genitori che in quello rivolto agli insegnanti, una domanda specifica sull'utilità percepita delle finalità educative ricavate dallo strumento: elencando gli obiettivi inseriti nella scheda di sintesi, variabili per ogni studente, si è chiesto di indicare per

¹⁷ La domanda è stata volutamente espressa in questo modo, per evitare risposte frettolose, dettate dalla volontà di non fornire spiegazioni, oppure influenzate dalla desiderabilità sociale, ovvero dal desiderio di dare un quadro positivo della situazione, in linea con le aspettative percepite dell'intervistatore. Formulando così il quesito, si presuppone e quindi si legittima la presenza di problematicità nei rapporti con i genitori, permettendo all'intervistato di esprimersi liberamente, pur non forzando una risposta in termini negativi, come conferma l'elevata percentuale di docenti che riporta buone relazioni.

ognuno di essi il livello di rilevanza per la vita adulta del ragazzo. In entrambi i casi, il giudizio è stato altamente positivo, con valori medi assimilabili: su una scala da 1 a 10, gli insegnanti assegnano in media un punteggio di 8,78 e i genitori un valore pari a 8,74.

Di seguito riportiamo il grafico relativo ai punteggi assegnati ai genitori (fig. 9.15), per quanto riguarda quello degli insegnanti si veda la figura 9.8; a prima vista i due diagrammi appaiono assai simili, con circa i due terzi dei giudizi collocati nella classe di eccellenza e il resto distribuito nella sfera medio-alta delle valutazioni, mentre sono residuali i valori negativi.

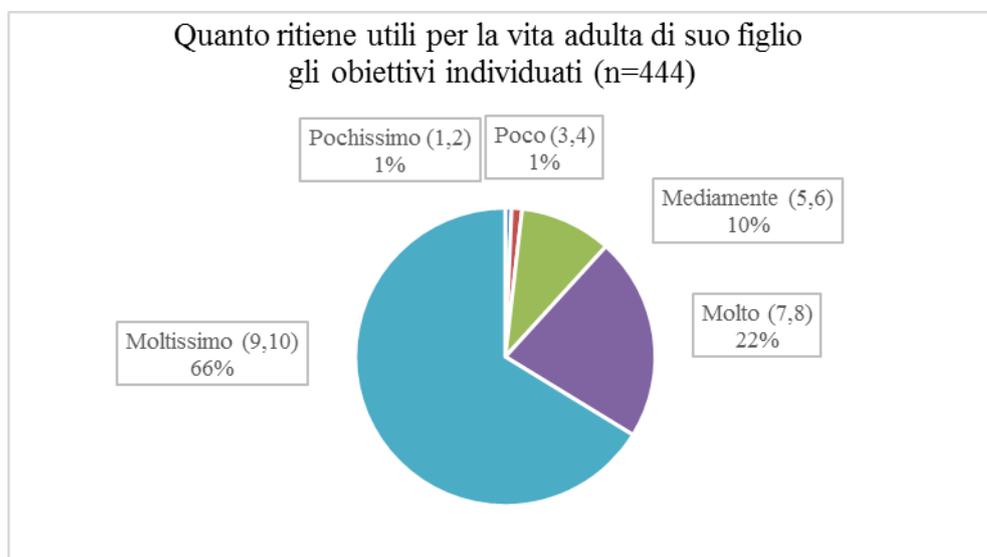


Fig. 9.15 Giudizi dei genitori sull'utilità degli obiettivi individuati dal TTAP

Per affinare maggiormente il confronto, era necessario inserire i dati relativi a insegnanti e genitori nella stessa tabella. Tuttavia, a causa della diversa ampiezza dei due campioni di obiettivi valutati da insegnanti e genitori, dovuta alla presenza di due famiglie che hanno lasciato in bianco la risposta, si è deciso di mettere a confronto le percentuali delle valutazioni, in modo da comparare la distribuzione dei punteggi, annullando l'effetto della numerosità dei casi. Nella figura 9.16 si può osservare quindi come le distribuzioni siano pressoché identiche, nella parte alta dei giudizi, con una lieve differenza, inferiore ai 10 punti percentuali, nel settore intermedio.

Era quindi importante comprendere se la comparazione, ancorché informativa, avesse anche significatività a livello statistico, attraverso il calcolo della correlazione, ovvero della forza della relazione tra i punteggi espressi da insegnanti e genitori per ogni obiettivo, in media per ciascun alunno. La media delle correlazioni per tutti gli studenti è pari a 0,5¹⁸, valore che indica una corrispondenza positiva e moderata tra i giudizi espressi dai due attori principali della sperimentazione. Ciò significa quindi che i punteggi non sono soltanto positivi, ma anche coincidenti, e che la vicinanza tra essi non è casuale, ma statisticamente rilevante.

¹⁸ Il coefficiente di correlazione rappresenta la forza della relazione tra due variabili ed è stato calcolato tra i punteggi dati da insegnante e genitore per ogni obiettivo, in media per ogni alunno; il valore riportato è la media delle correlazioni osservate per tutti gli alunni. Il coefficiente varia da -1 a +1, pertanto valori positivi indicano che le variabili sono correlate positivamente (all'aumentare dei valori di una variabile, aumentano i valori dell'altra) valori negativi suggeriscono che le variabili sono correlate negativamente (all'aumentare dell'una, diminuiscono i valori dell'altra) e 0 indica assenza di correlazione. Si precisa che nel calcolo del valore medio è stato necessario eliminare tre coppie di valori, poiché rappresentavano *outliers*, eccentrici rispetto all'andamento generale della correlazione e che, a causa del ridotto numero di osservazioni, incidavano sul calcolo della media, abbassandone il valore. L'indice che emergeva non era rappresentativo della maggioranza dei dati raccolti.

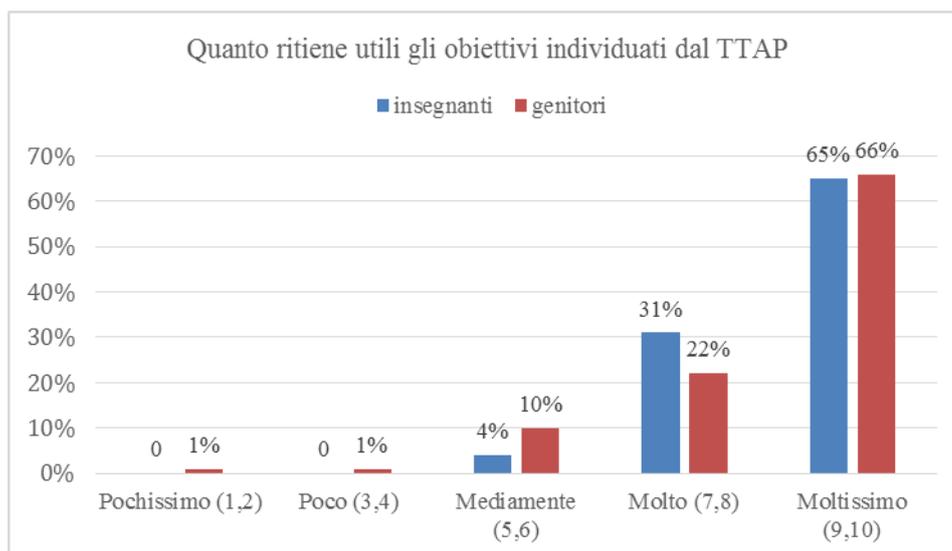


Fig. 9.16 Percentuali dei giudizi di insegnanti e genitori sull'utilità degli obiettivi

Alle famiglie è stato inoltre chiesto di segnalare, ove presenti, obiettivi aggiuntivi, non indicati dal TTAP, sui quali avrebbero gradito si lavorasse per l'acquisizione di una maggiore autonomia del proprio figlio. Da notare che 14 genitori hanno risposto in modo negativo alla domanda, ciò significa che per il 41% dei rispondenti il TTAP ha centrato gli obiettivi su cui lavorare, percentuale non irrisoria, se si considera la presenza di quattro dati mancanti. Inoltre, coloro che indicano altri obiettivi, li riferiscono ad ambiti quali il potenziamento dell'autonomia personale e il miglioramento delle abilità comunicative e relazionali, affini alle aree specifiche individuate dal TTAP. I genitori infatti suggeriscono in media la presenza di 2,3 obiettivi aggiuntivi, per un totale di 40 (circa il 10% del totale relativo alla sperimentazione) afferenti in larga parte alla sfera delle autonomie relative alla vita quotidiana (nutrirsi, vestirsi, curare la propria igiene personale, prendere i mezzi pubblici in modo indipendente) e al potenziamento delle abilità sociali, intese come capacità di intrattenere relazioni e di adottare comportamenti appropriati alle diverse situazioni sociali. Analogamente, il 20% degli obiettivi aggiuntivi, concernono il consolidamento dell'uso del linguaggio dei propri figli, sia per scopi comunicativi, che espressivi. Un gruppo piuttosto consistente di famiglie avrebbe inoltre desiderato ampliare la sfera degli interessi dei ragazzi, spesso piuttosto ristretta e selettiva, ed infine un solo genitore individua nelle competenze relative all'autodifesa, ovvero riconoscere situazioni potenzialmente pericolose e agire di conseguenza, una lacuna del progetto.

Le dimensioni relazionali del progetto secondo insegnanti e genitori

Il questionario rivolto ai genitori è stato costruito al fine di rilevare il livello di coinvolgimento e il grado di soddisfazione delle famiglie nei confronti del lavoro svolto all'interno della sperimentazione. Per quanto riguarda il primo punto, è stata inserita una domanda concernente la partecipazione alla costruzione del PEI messo a punto per il figlio, alla quale la maggioranza dei genitori (circa l'85%, si veda tab. 9.5) ha risposto affermativamente.

Tab. 9.5 Partecipazione delle famiglie alla costruzione del PEI

Ha partecipato alla costruzione del PEI di suo figlio		
	va	%
Sì	28	84,9%
No	5	15,1%
Totale	33	100%

Nonostante la presenza di tre dati mancanti, si può affermare quindi che i genitori sono stati coinvolti nella predisposizione del piano educativo individualizzato che, come abbiamo mostrato precedentemente, è stato sovente integrato con gli obiettivi previsti dalla sperimentazione. A tal proposito, era interessante verificare non solo la presenza effettiva delle famiglie alla discussione del progetto educativo-didattico dei figli, ma anche la condivisione delle finalità e degli interventi previsti nel documento. Si è quindi inserita una domanda «speculare», a insegnanti e genitori, circa il livello di accordo percepito con gli altri attori, rispetto alla definizione delle mete riabilitative da raggiungere. I genitori esprimono un giudizio medio di poco superiore a quello degli insegnanti (7,8 contro 7,2; si veda tab. 9.1) e anche nella distribuzione delle valutazioni non si riscontrano differenze significative. Ciò sta a indicare sia il buon livello di collaborazione tra scuola e famiglia (poco più dell'80% dei genitori e il 71% circa degli insegnanti riporta un livello di condivisione degli obiettivi pari a «molto» o «moltissimo») che la sostanziale conformità del punto di vista dei due attori.

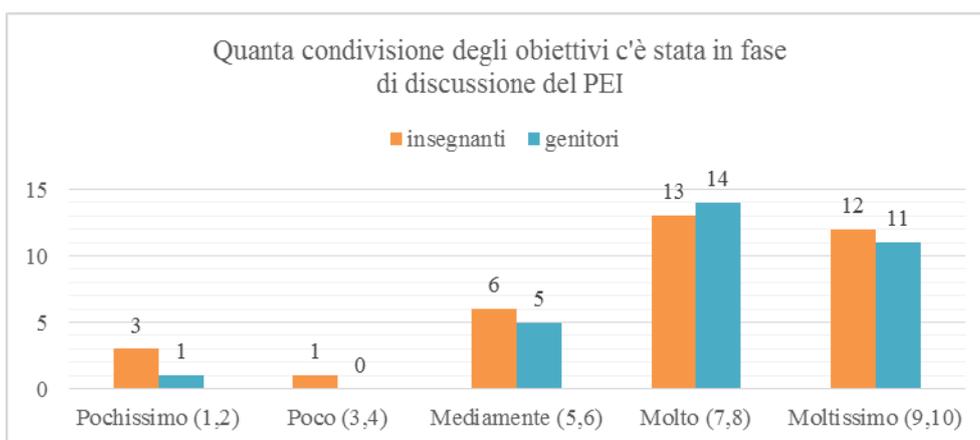


Fig. 9.17 Condivisione percepita degli obiettivi in fase di discussione del PEI

Infine, le dimensioni relazionali relative alla sperimentazione non possono ignorare il rapporto con gli operatori sanitari, protagonisti, insieme alle figure educative e alla famiglia, del progetto operativo interistituzionale che prende forma nel PEI. Per quanto attiene il giudizio degli insegnanti sulla partecipazione dei rappresentanti dell'ASL, si veda il precedente punto su *Le dimensioni relazionali del progetto*, mentre per quello che riguarda i genitori, la domanda è stata formulata in modo leggermente diverso¹⁹, non consentendo confronti diretti tra le risposte. Ciononostante, la tabella seguente mostra che il coinvolgimento dei servizi sanitari è stato confermato dalle risposte dei genitori, che nella stragrande maggioranza dei casi segnalano la partecipazione dei professionisti della NPI all'elaborazione del PEI.

Tab. 9.6 Partecipazione dei rappresentanti dell'ASL alla costruzione del PEI secondo i genitori

I rappresentanti dell'ASL hanno partecipato alla costruzione del PEI?		
	va	%
Sì	30	93,7%
No	2	6,2%
Totale	32	100%

¹⁹ Invece di domandare il numero di visite effettuate dagli operatori della Neuropsichiatria Infantile, si è optato per chiedere se questi ultimi avessero partecipato alla costruzione del PEI, predisposto per il proprio figlio. Anche in questo caso, si segnala la presenza di 4 *missing values*.

In conclusione, si può affermare che, sebbene le relazioni con le famiglie e gli operatori dell'ASL non costituiscano, per i docenti partecipanti, gli elementi più significativi del progetto, esse non rappresentano nodi problematici tali da inficiarne la validità. La sintonia dei giudizi espressi da insegnanti e genitori e il buon livello medio di apprezzamento nei confronti di aspetti qualificanti la sperimentazione, suggeriscono la presenza di relazioni non particolarmente problematiche tra i due attori. Dalla trattazione emerge la valutazione complessivamente positiva della sperimentazione da parte dei partecipanti, in particolare su alcuni aspetti relativi alla formazione, all'utilizzo dello strumento TTAP e al rapporto di supervisione.

APPENDICE

Questionario intermedio (giugno 2013) destinato agli insegnanti

Questionario finale (aprile 2014) destinato agli insegnanti

Questionario finale (aprile 2014) destinato alle famiglie-genitori

Esempio di scheda obiettivi

Esempio di scheda obiettivi di sintesi (SOS)

Esempio di scheda di monitoraggio

PROGETTO DEI 300 GIORNI

QUESTIONARIO 13 giugno 2013

Risponda o dia un voto da 1 a 10 alle seguenti domande:

1) Quante idee le sono venute leggendo il questionario per la scuola ?

1 pochissime idee

10 moltissime idee

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) Quante idee le sono venute osservando la valutazione diretta da parte del supervisore ?

1 pochissime idee

10 moltissime idee

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) Quanto le piacerebbe portare avanti questo progetto fino alla sua conclusione ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4) Quanto consiglierebbe a un collega che ha in carico un ragazzo con disturbo dello spettro dall'autismo di partecipare a un progetto come questo

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5) Quanto ritiene utile lo strumento TTAP nel suo complesso ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) Quanto ritiene utile aver partecipato alla somministrazione diretta ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7) Quanto le è stato utile somministrare lei stesso/a l'intervista ai genitori ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8) Ha già utilizzato la "scheda obiettivi" ?

sì	no
----	----

 (Se "no", passi alla domanda 10)

9) Se ha utilizzato la scheda obiettivi, quanto l'ha trovata funzionale ?

1 pochissimo
10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10) Ha già utilizzato la "scheda di monitoraggio" ?

sì	no
----	----

 (Se "no", passi alla domanda 12)

11) Se ha utilizzato la scheda di monitoraggio, quanto l'ha trovata funzionale ?

1 pochissimo
10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12) Ha già utilizzato la "scheda RCA-Registrazione complessiva abilità" ?

sì	no
----	----

 (Se "no", passi alla domanda 14)

13) Se ha utilizzato la scheda RCA, quanto l'ha trovato funzionale ?

1 pochissimo
10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14) Quanto ha impostato gli obiettivi del suo lavoro sulla base delle abilità che sono risultate emergenti durante le valutazioni ?

1 pochissimo
10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15) Indichi i tre maggiori punti di forza del lavoro fatto nell'ambito del progetto dei 300 giorni fino ad oggi

16) Indichi i tre punti di debolezza del lavoro fatto nell'ambito del progetto dei 300 giorni fino ad oggi

Grazie per la collaborazione !

QUESTIONARIO INSEGNANTI (APRILE 2014)

PROGETTO DEI 300 GIORNI

QUESTIONARIO 20 MARZO 2014

Risponda o dia un voto da 1 a 10 alle seguenti domande:

Solo per gli insegnanti che hanno iniziato a seguire l'alunno a settembre di quest'anno, si prega di saltare la domanda 6 e di rispondere alle seguenti:

a) Quanto si sono dimostrate utili le informazioni lasciate dall'insegnante precedente?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) Quanto è riuscito a inserirsi nel progetto?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1) Quante idee le sono venute leggendo il questionario per la scuola del TTAP?

1 pochissime idee 10 moltissime idee

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) Quante idee le sono venute osservando la valutazione diretta da parte del supervisore ?

1 pochissime idee 10 moltissime idee

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) Quanto le piacerebbe portare avanti questo progetto fino alla sua conclusione ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4) Quanto consiglierebbe a un collega che ha in carico un ragazzo con disturbo dello spettro dall'autismo di partecipare a un progetto come questo ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5) Quanto ritiene utile lo strumento TTAP nel suo complesso ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) Quanto ritiene utile aver partecipato alla somministrazione diretta ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7) Quanto le è stato utile somministrare lei stesso/a l'intervista ai genitori ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8) Quanto interesse hanno mostrato i genitori per il progetto ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9) Quanto hanno collaborato alla sua realizzazione?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10) Quali difficoltà ha riscontrato nel relazionarsi con le famiglie ?

11) Ha già utilizzato la "scheda obiettivi" ?

sì	no
----	----

Se "no", perché? (passi poi alla domanda 13)

12) Se ha utilizzato la scheda obiettivi, quanto l'ha trovata funzionale ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13) Ha già utilizzato la "scheda di monitoraggio" ?

sì no Se "no", perché? (passi poi alla domanda 15)

14) Se ha utilizzato la scheda di monitoraggio, quanto l'ha trovata funzionale?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15) Ha già utilizzato la "scheda RCA-Registrazione complessiva abilità" ?

sì no Se "no", perché? (passi poi alla domanda 17)

16) Se ha utilizzato la scheda RCA, quanto l'ha trovata funzionale ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17) Quanto ha impostato gli obiettivi del suo lavoro sulla base delle abilità che sono risultate emergenti durante le valutazioni ?

1 pochissimo 10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18) Per il suo allievo sono stati individuati i seguenti obiettivi. La preghiamo di elencare per ciascuno di essi l'importanza che lei gli attribuisce per la vita adulta del suo allievo

[elencarli come riportati nella scheda riassuntiva degli obiettivi]

1 poco importante 10 molto importante

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19) Ha riscontrato difficoltà a inserire gli obiettivi individuati dal TTAP nel PEI ?

sì no Se sì, perché?

20) Quanta condivisione degli obiettivi c'è stata con i genitori in fase di discussione del PEI ?

1 pochissima

10 moltissima

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21) Con riferimento allo studente che segue nel presente Progetto, quante volte ha incontrato i rappresentanti della NPI/ASL nel corso del corrente anno scolastico 2013-14 ?

Numero di volte

0	1	2	3	4	5	+di 5
---	---	---	---	---	---	-------

22) Quanto ha apprezzato e ritiene sia stato utile il lavoro di supervisione svolto in gruppo da parte del suo coordinatore / supervisore referente ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

23) Quanto ritiene siano state adeguate la frequenza e la tempistica degli incontri e del lavoro di supervisione e di confronto svolto con il suo coordinatore / supervisore referente ?

1 pochissimo

10 moltissimo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

24) Indichi i tre maggiori punti di forza del lavoro fatto nell'ambito del progetto dei 300 giorni fino ad oggi

25) Indichi i tre punti di debolezza del lavoro fatto nell'ambito del progetto dei 300 giorni fino ad oggi

Grazie per la collaborazione !

QUESTIONARIO GENITORI (APRILE 2014)

**PROGETTO DEI 300 GIORNI
QUESTIONARIO 20 MARZO 2014**

Risponda o dia un voto da 1 a 10 alle seguenti domande:

1) Per suo figlio sono stati individuati i seguenti obiettivi. La preghiamo di elencare per ciascuno di essi l'importanza che lei gli attribuisce per la vita adulta di suo figlio

[elencarli come riportati nella scheda riassuntiva degli obiettivi]

1 poco importante

10 molto importante

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) Ci sono altri obiettivi, che lei ritiene importanti per la vita adulta di suo figlio, che non sono stati individuati?

sì	no
----	----

Se sì, quali?

3) Ha partecipato alla costruzione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) di suo figlio messo a punto dagli insegnanti ?

sì	no
----	----

4) Quanta condivisione degli obiettivi c'è stata con gli insegnanti in fase di discussione del PEI ?

1 pochissima

10 moltissima

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5) Gli operatori dell'ASL hanno partecipato alla costruzione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) di suo figlio messo a punto dagli insegnanti ?

sì	no
----	----

Grazie per la collaborazione !

Area funzionale Attitudini lavorative Aree 1-6 RCA	Obiettivo almeno 10 obiettivi complessivi per le aree 1-6		Attività previste una o più per ciascun obiettivo	Esito verificato il ____ Riuscito, Emergente, Non riuscito N° sch. Monitoraggio	
Lavori d'ufficio	1. Ampliare il numero di comandi utilizzati in Word e Excel 2. Prendere messaggi telefonici e saperli riferire		1.1 Copiare un testo e la sua formattazione 1.2 Usare una tabella Excel e copiare una formattazione	1.1 1.2	E 27/05/13 19 E 28/05/13 25
Lavori di casa	1. Fare la raccolta differenziata dei rifiuti 2. Caricare la lavatrice 3. Stendere i panni con le mollette		1.1 Raccolta rifiuti nel giardino della scuola 1.2 Lettura e comprensione di etichette	1.1 1.2	E 29/04/13 6
Magazzino /Rifornimento	1. Saper incartare/imballare un oggetto		1.1 Costruire un solido semplice dal suo sviluppo 1.2 Fare un pacchetto regalo 1.3 Imballare un oggetto in una scatola	1.1 1.2	E 02/05/13 7 E 07/05/13 8
Biblioteca	1. Saper usare un sistema di classificazione per ordinare/ricercare 2. Migliorare l'uso dell'alfabeto		1.1 Costruire un catalogo dei libri del sostegno 1.2 Ordinare i libri secondo il codice assegnato 1.3 Ricercare un libro utilizzando il catalogo 2.1 Esercizi con software didattici – grammatica e parole	1.1 1.2 1.3 2.1	R 28/05/13 26 E 04/06/13 27 R 06/06/13 29 E 06/06/13 28
Giardinaggio	1. Adeguare forza e precisione al tipo di lavoro e al tipo di piantina		1.1 Seminare insalata in vasi o cassette 1.2 Innaffiare con la giusta quantità di acqua 1.3 Raccogliere l'insalatina da taglio 1.4 Rinvasare delle piantine di Potos	1.1 1.2 1.3 1.4	E 17/01/13 1 E 16/05/13 13 E 09/05/13 9 E 09/05/13 10
Comportamenti Lavorativi	1. Lavorare ordinati 2. Chiedere aiuto		1.1 Tenere in ordine dx-sn i libri da catalogare e catalogati 1.2 Organizzare un angolo del tavolo per giocare a carte 2.1 Continuare un'attività finchè non chiede la pausa	1.1 1.2 2.1	R 28/05/13 24 E 22/05/13 16 NR 17/04/13 4
Numero Obiettivi		11	Numero Obiettivi "riusciti"		3

Area funzionale Aree 7-11 RCA	Obiettivo almeno 10 obiettivi complessivi per le aree 7-11		Attività previste una o più per ciascun obiettivo	Esito verificato il __ Riuscito, Emergente, Non riuscito N° sch. Monitoraggio	
Funzionamento indipendente	1. Scegliere tra due oggetti e saper dire “no, quest’altro non lo voglio” 2. Scegliere tra due attività 3. Mangiare in modo corretto 4. Lavare bene le mani (quantità di acqua e sapone) e asciugarle		1.1 Scegliere una bevanda 1.2 Scegliere una merenda sostitutiva 2.1 Preferire una attività tra due proposte 3.1 Bere correttamente dal bicchiere 4.1 Storia sociale	1.1 E 27/05/13 21 1.2 E 27/05/13 20 2.1 R 28/05/13 23 3.1 R 27/05/13 22 4.1 ...	
Attività di tempo libero	1. Ampliare interessi		1.1 Imparare il gioco degli scacchi 1.2 Guardare un film in compagnia	1.1 E 22/05/13 15 1.2 E 20/03/13 2	
Comunicazione	1. Chiedere aiuto 2. Ricevere e riferire messaggi a voce 3. Ricevere e riferire messaggi al telefono		1.1 Chiedere informazioni ad un passante 1.2 Chiedere informazioni all’autista dell’autobus 1.3 Chiedere aiuto all’insegnante per proseguire un compito 1.4 Chiedere aiuto a un familiare 2.1 Consegnare messaggi 3.1 Riferire messaggi	1.1 E 19/04/13 5 1.2 R 10/05/13 12 1.3 E 10/05/13 11	
Abilità interpersonali	1. Salutare in modo corretto 2. Usare forme di cortesia nelle richieste 3. Generalizzare l’uso delle forme di cortesia e il saluto corretto 4. Prendere l’iniziativa		1.1 Salutare stringendo la mano correttamente 2.1 Chiedere gentilmente la chiave ai bidelli 3.1 Usare saluto corretto e cortesia nei contesti non familiari 4.1 Telefonare a un familiare quando si è fuori da soli	1.1 E 23/05/13 17 2.1 E 27/05/13 18 3.1 ... 4.1 ...	
Mobilità	1. Migliorare la capacità di affrontare gli imprevisti 2. Aumentare il numero di punti di riferimento noti		1.1 Rispondere alla richiesta di uno sconosciuto-complice 1.2 Raggiungere un punto conosciuto della città 1.3 Dare generalità e telefono di un familiare	1.1 E 12/04/13 3 1.2 E 17/05/13 14 1.3 ...	
Numero Obiettivi		14	Numero Obiettivi “riusciti”		3

Fattori ambientali (vedere RCA e annotare i più rilevanti): _____

SCHEDA DI SINTESI DEGLI OBIETTIVI INDIVIDUATI E OGGETTO DELL'ATTIVITA' FORMATIVA NELL'AMBITO DEL *PROGETTO DEI 300 GIORNI*

Data compilazione scheda:

Coordinatore referente:

NOME E COGNOME ALUNNO:

NOME E COGNOME INSEGNANTE:

Gentile Professoressa, gentile Professore,

nell'ambito del Progetto a cui collabora riteniamo che possa essere utile disporre di una scheda che sinteticamente riporti gli obiettivi individuati per l'alunno che segue.

La preghiamo cortesemente di riepilogare gli obiettivi individuati e su cui sta lavorando con il suo alunno nell'ambito del *Progetto dei 300 giorni* nel corso del corrente anno scolastico.

(Si limiti a una descrizione sintetica degli obiettivi: non occorre indicare le attività in cui si articola l'obiettivo ma, nello stesso tempo, evitare descrizioni troppo generiche:

ad. Es. descrizioni corrette possono essere le seguenti: prendere messaggi telefonici e saperli riferire; fare la raccolta differenziata dei rifiuti;

migliorare l'uso dell'alfabeto; chiedere aiuto; salutare in modo corretto; migliorare la capacità di affrontare gli imprevisti).

Descrizione obiettivi

- | | |
|--------------|--|
| Obiettivo 1 | Migliorare la capacità di scelta tra due o più oggetti, attività, comportamenti |
| Obiettivo 2 | Gestire la paura dei cani |
| Obiettivo 3 | Chiedere aiuto |
| Obiettivo 4 | Ricevere e riferire messaggi |
| Obiettivo 5 | Rapportarsi agli altri in modo intenzionale e adeguato (saluto, informazioni, interessi) |
| Obiettivo 6 | Migliorare l'autonomia negli spostamenti nei diversi contesti |
| Obiettivo 7 | Lavorare insieme agli altri rispettando tempi e ruoli |
| Obiettivo 8 | Migliorare la concentrazione e la precisione nell'esecuzione di piccoli lavori d'ufficio, di "assemblaggio", di casa |
| Obiettivo 9 | Ampliare interessi di tempo libero |
| Obiettivo 10 | Riconoscere ed evitare situazioni di rischio e pericolo nei diversi contesti (attraversare la strada, pericolosità degli oggetti, atteggiamenti inappropriati) |
| Obiettivo 11 | Uso di un tablet come supporto quotidiano all'autonomia e alla sicurezza (gps per la posizione, chiamate telefoniche e video, ...) |
| Obiettivo 12 | |
- ecc.

*Grazie per la
collaborazione !*

SCHEDA DI MONITORAGGIO

Cognome e Nome:

Insegnante:

Data:

Obiettivo: saper costruire un modellino di doghe in legno

Contesto: laboratorio legno, sui banchi di lavoro coi compagni

Attività: incollare 4 strati di legno con precisione, senza sporcarsi

COMPITI O SEQUENZE DI COMPITI PREVISTI DALL'ATTIVITÀ	PERFORMANCE					NOTE E COMMENTI *	
	R	EMERGENTE					NR
		M	D	VE	VI		
Prendere i quattro strati da incollare	X						
Prendere il barattolo di colla col pennello	X						
Incollare le parti giuste				X			
Prendere il morsetto				X			
Chiedere aiuto ad un compagno	X						
Riporre il pezzo in pressa	X						
TOTALE R, EMERGENTI E NR	4			2		0	

MODIFICAZIONE AMBIENTALE INTRODotta:

ORGANIZZAZIONE SINISTRA-DESTRA

USO DI AGENDA VISIVA

RIDUZIONE DELLA DURATA

ALTRO (SPECIFICARE) _____

Legenda: R = riuscito (la prova è superata senza aiuto); E = emergente (la prova è superata con aiuto). L'aiuto può essere: M = motorio (il bambino viene guidato fisicamente); VE = verbale (al bambino viene detto cosa deve fare); D = Dimostrazione (il bambino esegue dopo una dimostrazione); VI= Visivo (la consegna viene data con un disegno, un'immagine o con una scritta); NR = Non riuscito

* Nelle Note e Commenti possono essere anche indicate eventuali modifiche dello svolgimento dell'attività, per esempio il porgere un oggetto per volta anziché lasciare tutto il materiale a disposizione dello studente