



Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
- Direzione Generale -

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**

*Le fiabe non insegnano ai bambini che esistono i draghi.  
I bambini lo sanno già.  
Quel che le fiabe insegnano ai bambini  
è che i draghi possono essere sconfitti.*

*Chesterton*



<http://www.okrehab.org/seekers/seekers-transition.htm>

*Dispensa n.4  
Il "contenitore" dei documenti della transizione*



*Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
- Direzione Generale -*

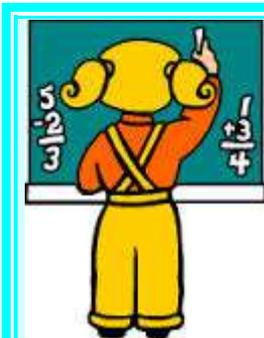
**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**

Osservare, registrare, programmare, attuare, valutare, sono azioni normalmente richieste agli insegnanti. Per consentire un lavoro più efficace e organizzato, soprattutto quando le azioni sono svolte da diverse persone in diversi tempi e luoghi, può essere utile avere un modello di riferimento per la raccolta dei materiali e per la sintesi dei vari passaggi.

Con questa dispensa tentiamo di fornire ai docenti e ai gruppi operativi uno strumento che possa consentire (attraverso opportuni adattamenti, integrazioni e variazioni) di mantenere raccolto tutto il materiale significativo prodotto nel processo di programmazione e di attuazione degli obiettivi di transizione e di registrazione dei aspetti più significativi del lavoro programmato e svolto e dei relativi esiti.

Ricordando che il tempo della vita è un tempo che non ritorna e la scuola non può permettersi di non sfruttare in pieno gli anni più produttivi della vita di un ragazzo disabile.





## Definire correttamente gli obiettivi

Uno degli aspetti che occorre richiamare prima di intraprendere il lungo e complesso viaggio di stesura di un documento di programmazione della transizione di un adolescente disabile verso la vita adulta, è quello di comprendere come vanno definiti gli obiettivi da inserire nel documento stesso.

Al di là di tutte le sfumature pedagogico-didattico-filosofiche (per le quali si rimanda alla sterminata letteratura in materia), l'esperienza della didattica per gli alunni disabili (sia essa realizzata nelle scuole integrate o nelle scuole speciali) ha ormai accertato che è assolutamente indispensabile individuare e valutare comportamenti osservabili.

Con ciò non si vuole assolutamente sostenere che tutto ciò che costituisce un essere umano possa essere scandito e definito in questo modo. Tutti gli educatori sono affascinati dalla frase del Piccolo Principe "l'essenziale è invisibile agli occhi".

Tuttavia la responsabilità connessa all'azione educativa richiede che l'insegnante indichi cosa vuole che gli allievi imparino e come gli allievi saranno chiamati a dimostrare di aver imparato ciò che viene loro insegnato.

Questo approccio richiede ai docenti un grande rigore sia nella programmazione, sia nell'attuazione, sia nella valutazione degli esiti dei percorsi didattici.

La responsabilità dei docenti e dei gruppi operativi consiste nell'individuazione di cosa concretamente e utilmente può essere insegnato all'allievo e di come valutare se l'insegnamento prestato abbia avuto esito positivo, in tutto o in parte, oppure se non ha dato i risultati previsti.

Un esito negativo o estremamente parziale, impone la necessità etica e professionale di modificare immediatamente le modalità di insegnamento, provando strade diverse e con maggiori probabilità di successo.

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**

Poiché la formazione (iniziale e continua) dei docenti è estremamente diversificata, può essere necessario ricordare cosa si intende con l'espressione "definire un obiettivo in termini di comportamento osservabile".

Significa, ad esempio, che non si può genericamente affermare che "Marco deve imparare a rispettare le regole della classe" ma occorre individuare esattamente cosa Marco deve fare, quando e come. Occorre anche fare attenzione alla particolarità dei ragazzi con rigidità cognitiva:

Quello che segue, ad esempio SEMBRA un obiettivo ben definito.

Marco deve dire "buongiorno" quando qualcuno entra in aula.

Ma Marco potrebbe prendere questa regola alla lettera e iniziare a dire "buongiorno" ogni volta che uno dei suoi compagni entra (con tutte le interruzioni immaginabili). *Noi* impliciamo estranei, adulti, professori. Ma non è affatto detto che Marco condivida con noi questo inesperto.

Quindi per definire bene questo obiettivo, per un bambino/ragazzo con problemi cognitivi, sarà necessario dire quali sono le persone cui si deve rivolgere il buongiorno quando entrano in aula (gli insegnanti, il dirigente scolastico, ....)

Occorre anche definire come ricordare questa regola a Marco (cartelloni, immagini, ....) e anche in quanto tempo si prevede che possa imparare (tre/quattro settimane?).

Poi è necessario precisare come si fa a valutare se ha imparato o no (Nella classe di Marco il giorno X sono entrati 5 docenti e Marco ha detto "buongiorno" 4 volte: obiettivo raggiunto da consolidare e generalizzare).

[http://blog.edidablog.it/files/File/it%20raglio%20del%20prof/Obiettivi%20didattici\(1\).doc](http://blog.edidablog.it/files/File/it%20raglio%20del%20prof/Obiettivi%20didattici(1).doc)

**Robert Mager** definisce così l'obiettivo:

"Per obiettivo s'intende la descrizione di una performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; descrive, cioè, il risultato che l'istruzione si prefigge piuttosto che il metodo didattico".

Secondo Mager un obiettivo efficace dovrebbe avere queste tre componenti:

- *Performance*: l'obiettivo deve indicare sempre ciò che l'allievo deve essere in grado di fare. La performance dovrebbe essere osservabile e misurabile.

- *Condizione*: è l'insieme delle circostanze nelle quali la performance deve essere eseguita, come i materiali e gli strumenti utilizzabili.

- *Criterio*: specifica con quanta abilità l'allievo dovrà eseguire la sua performance per essere considerato idoneo (ad esempio in quanto tempo deve eseguire il compito, con quanta precisione).

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**

Poiché può risultare non semplice scandire gli obiettivi in questo modo, indichiamo una fonte di possibili esempi ricavabile dal web



**A CACCIA DI RISORSE GRATUITE: SAPER USARE IL WEB**

La banca degli obiettivi definiti in termini di comportamento osservabile

Su Internet, soprattutto nei siti statunitensi dedicati alla Special Education, si trovano molte raccolte di obiettivi, correttamente definiti, per poter impostare i Piani educativi individualizzati (obbligatori negli Stati Uniti in base alla Legge federale I.D.E.A. (Individuals with Disabilities Education Act ).

L'Università di Redmond in Oregon ha predisposto una banca di obiettivi che ha messo a disposizione gratuitamente su Internet. La banca degli obiettivi è raggiungibile attraverso molti link e può essere sia scaricata sia consultata on line.

Gli obiettivi sono estremamente dettagliati, espressi in modo operativo, e di semplice traduzione. Crediamo quindi che possano fornire un utilissimo materiale di lavoro anche a molti docenti italiani.

<http://www.bridges4kids.org/IEP/iep.goal.bank.pdf>



## Valutare correttamente i risultati

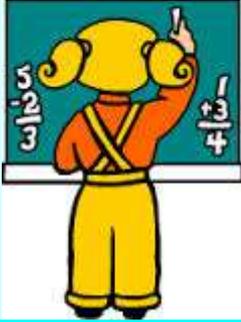
Nella didattica speciale è ormai invalso l'uso di valutare le performance degli alunni, rispetto all'obiettivo fissato, con espressioni simili alle seguenti:

Riuscito o Raggiunto <b>R</b>	Con questa espressione si indica che l'alunno ha eseguito da solo quanto richiesto dal compito, <b>in autonomia e senza aiuti</b> . In genere non basta una sola prova per considerare raggiunto o riuscito un obiettivo, è bene decidere quante volte la prova va ripetuta e quante volte il ragazzo deve riuscire a svolgerla correttamente (ad esempio si considera riuscito un obiettivo raggiunto 4 volte su 5).
Emergente <b>E</b>	Con questa espressione si indica che l'alunno ha almeno avviato la prova. Può non essere riuscito a completarla (ad esempio perché si è stancato o distratto). Oppure ha avuto bisogno di un qualche tipo di aiuto Queste condizioni vanno precisate nella registrazione dei risultati, così come va registrato il tipo di aiuto che – eventualmente – è stato fornito. Anche in questo caso occorrono più prove e per ciascuna è necessario rilevare fin dove il ragazzo è giunto e in che modo.
Non riuscito o non raggiunto <b>NR</b>	Con questa espressione si intende che l'alunno non ha neppure avviato la prova, che non ha effettuato alcun tentativo. In genere si ritiene che le prove non riuscite siano quelle ancora troppo fuori della portata del ragazzo, compiti cui non è ancora pronto ad approssiarsi.



Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
- Direzione Generale -

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**



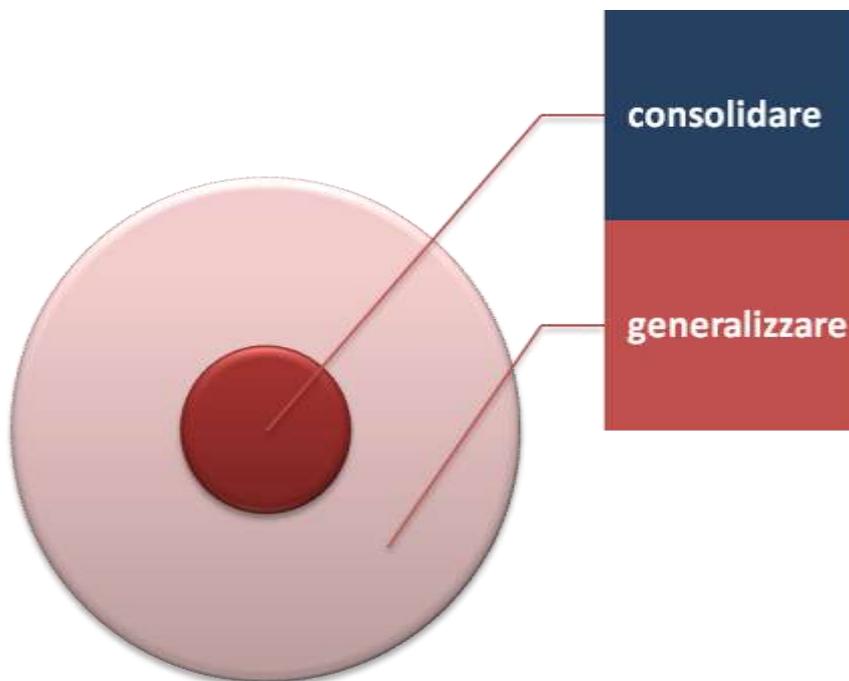
## Dalla valutazione alla programmazione

Quando si sono effettuate le valutazioni delle performance dell'allievo, occorre comprendere quali significati se ne devono dedurre, e quali criteri di azione sia necessario seguire per programmare correttamente il conseguente lavoro didattico.

***Cosa significa lavorare su una competenza raggiunta (o su un obiettivo riuscito)?***

Il fatto che un ragazzo abbia dimostrato di saper fare, correttamente, da solo e senza aiuti, quanto gli abbiamo richiesto, non significa che il lavoro su quella competenza sia finito.

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**



**Consolidare** una competenza significa riprenderla a cicli regolari e ripeterla, in modo da mantenerla viva nella memoria dell'alunno.

Sappiamo che i ragazzi con disabilità cognitiva perdono con grande velocità competenze che sembravano scolpite nella pietra.

E' quindi necessario che – nella programmazione settimanale e mensile – gli obiettivi raggiunti siano regolarmente inseriti di nuovo e “rinfrescati”.

**Generalizzare** una competenza significa estenderla oltre i confini della situazione in cui è stata appresa.

Sappiamo che i ragazzi con problemi cognitivi imparano a fare quello che viene loro insegnato, non soltanto con grande fatica, ma anche “nel contesto, nei modi, nelle situazioni e con le persone” con cui il compito è stato loro proposto.

Se un ragazzo disabile impara a usare una macchina automatica per prendersi il caffè, ovviamente impara con quella specifica macchina. Basta che la macchina venga sostituita e il ragazzo può non essere assolutamente in grado di “trasferire” le competenze che aveva acquisito con vecchia macchina applicandole a quella nuova. Le persone comuni provano, deducono, inferiscono: se è una macchina per le bevande deve avere un posto in cui si inseriscono le monete, dei tasti per scegliere quello che voglio, un posto da cui la bevanda esce, ... e così via. E se non riescono a capire o chiedono aiuto o aspettano che arrivi qualcuno che conosce la macchina, guardano e imitano.

Non è affatto detto che un ragazzo con disabilità cognitive riesca a fare questi adattamenti. Anzi.

Quindi, generalizzare una competenza significa imparare a fare le stesse cose ma in contesti diversi, con persone diverse, con comandi diversi (se un autistico è abituato a sentirsi dire “scendi” può non capire che la frase “puoi scendere ora” ha lo stesso significato, espresso in modo più gentile)

### ***Cosa significa lavorare su una competenza emergente?***

La competenza emergente è quel campo che Vigotskij definiva “area prossimale di sviluppo”, cioè l’insieme di tutte quelle cose che una persona riesce a fare ma parzialmente o con diversi tipi di aiuto.

Va precisato che definire una competenza come emergente non significa automaticamente che quella persona un giorno riuscirà a eseguirla completamente senza aiuti.

Vi possono essere campi in cui la totale autonomia non viene mai raggiunta e nella maggior parte delle nostre vite noi eseguiamo (ad ed esempio grazie alle tecnologie) compiti che non riusciremmo mai a fare altrimenti. Potremmo volare senza altri mezzi che non le nostre braccia? Potremmo effettuare velocemente e senza errori masse imponenti di calcoli senza i computer? Potremmo parlare con i nostri amici lontani senza telefoni?

Vi sono però anche competenze che è bene acquisire in autonomia e per le quali, quindi, gli aiuti forniti vanno mano a mano ritirati.



E’ il principio che Bruner chiamò “scaffolding” prendendo in prestito il termine dalle impalcature che servono per costruire o restaurare gli edifici e che vengono smontate a lavori finiti.

Quindi lavorare su una competenza emergente significa innanzi tutto comprendere se l’aiuto fornito è da intendersi come permanente (e quindi ha valore compensativo, come nel caso delle tecnologie assistive) oppure è transitorio, in vista di una possibile autonomia di esecuzione.



L’esempio classico è quello delle stampelle. Una persona che si è rotta una gamba ne ha bisogno soltanto per il tempo dell’ingessatura. Una persona con problemi permanenti ne avrà bisogno per sempre



**aiuto  
permanente**

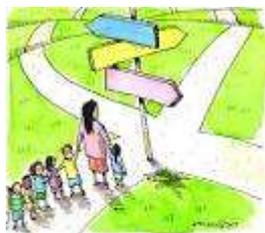
- trovare l'aiuto migliore
- imparare ad usarlo

**aiuto  
transitorio**

- modificare l'aiuto
- far scomparire l'aiuto

## ***Cosa significa lavorare su un obiettivo non riuscito (o su una competenza assente)?***

Verificare che – al momento – l'alunno non risponde in alcun modo alle richieste implica l'assunto che le richieste presentate sono al fuori della sua attuale portata, cioè che non vi sono i pre-requisiti o le pre-condizioni che consentono anche il più piccolo cenno di risposta.



Ciò non significa che la strada verrà abbandonata, ma implica che venga ripensato tutto l'approccio al problema e che si considerino nuovi punti di vista, nuovi approcci metodologici, una più attenta valutazione delle condizioni di accesso al compito richiesto.

E' necessario ripensare all'importanza che l'obiettivo riveste nel momento presente della vita dell'alunno e nella prospettiva della vita futura, in una attenta valutazione costi/benefici.

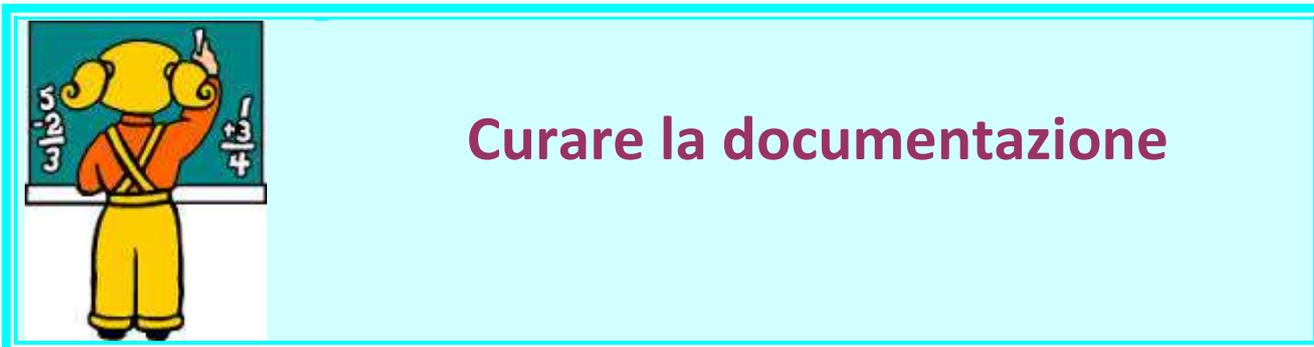
Se l'obiettivo è fondamentale ed urgente, allora è necessario dedicarsi al suo raggiungimento con intensità e sistematicità, ricercando altri metodi di insegnamento, altri supporti, altre mediazioni, altre ricompense che possano consentire al ragazzo di avviarsi in cammino sulla strada che abbiamo valutato indispensabile per lui.

Un esempio eclatante è quello della comunicazione per le persone autistiche. Le persone autistiche non sono particolarmente motivate a comunicare, a volte non comprendono neppure l'utilità immediata della comunicazione. Può essere che desiderino molto, ad esempio, un bicchiere d'acqua, ma che non capiscano che possono chiedere di averlo.

Tuttavia insegnare ad un bambino autistico a comunicare è un obiettivo essenziale che non può mai essere abbandonato per quante sconfitte si incontrino.

Spesso a scuola ci si focalizza su obiettivi non fondamentali per la vita futura dell'alunno, obiettivi che l'alunno non dimostra di poter raggiungere anno dopo anno, insegnante dopo insegnante. Per perseguire questi obiettivi si spende tempo e fatica inutilmente. Lo stesso tempo e la stessa fatica potrebbero essere investiti con successo a perseguire obiettivi meno rilevanti per la vita scolastica ma fondamentali per la vita futura.

In prospettiva adulta, è più importante imparare a indossare correttamente scarpe e calze piuttosto che colorare dentro un cerchio.



E' di fondamentale importanza che ciascun ragazzo disabile sia seguito per tutto il percorso scolastico da una documentazione dettagliata del lavoro svolto e degli esiti, di come sia possibile condurlo ad eseguire con successo determinati compiti o ad applicare specifiche competenze apprese.

E occorre che sia conto delle strade tentate e non riuscite e delle ragioni della mancata riuscita (per evitare di riproporre nello stesso modo esperienze già fallite); se ciò non viene fatto non sarà mai possibile imparare dagli errori compiuti ed andare avanti.

Il vissuto delle famiglie delle persone disabili rispetto al lavoro scolastico è spesso simile a quello di chi scivola su un ghiaione in montagna: qualche passo in avanti, poi cambia l'insegnante, si scivola indietro, indietro, e si ricomincia da capo in un tempo che non procede ma ciclicamente si ripete, senza che si arrivi mai da nessuna parte.

Il percorso della transizione all'età adulta richiede, come detto più volte nel corso delle presenti dispense, di essere ancora più accuratamente documentato nel tempo e trasmesso da docente a docente, di classe in classe, fino ad essere riconsegnato alla famiglia nel momento in cui il ragazzo lascia la scuola.

Quanto documentato potrà essere infatti utile per le persone che "prenderanno in carico" il ragazzo dopo la fine della scuola, ad esempio gli operatori dei centri diurni.

I cambiamenti sono quasi sempre traumatici per i ragazzi disabili, soprattutto se hanno problemi cognitivi. Non parliamo poi della devastazione che cambiamenti non accuratamente predisposti possono causare ai ragazzi autistici, che hanno anche problemi di comunicazione, che non sono empatici, che spesso sembrano ostili o provocatori in chi non conosce i loro specifici problemi.

Ciascun ragazzo disabile ha le sue caratteristiche ed è fondamentale che venga documentato quali sono i modi e le condizioni per "farlo funzionare" al massimo delle sue capacità.



*Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
- Direzione Generale -*

**Dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità**



Nell'allegato seguente offriamo una proposta di struttura di “folder” della programmazione della transizione, cioè di “documento raccoglitore e di sintesi” di tutto il lavoro nei suoi punti salienti.

Non si tratta dell'ennesimo “modellino” che si richiede agli insegnanti di compilare.

Quello che proponiamo è un suggerimento su come si possa raccogliere e documentare il lavoro svolto per rendere lieve il volo dei ragazzi disabili verso la vita che li attende.