

The role of the peers in the Special Education for students with Intellectual Disabilities

Il ruolo dei compagni nell'educazione speciale per allievi con Disabilità Intellettive

Saverio Fontani (Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze / saverio.fontani@unifi.it)

The cognitive disabilities represent one of the most common disorders in the school population. They are characterized by deficits in cognitive, adaptive and social participation skills. The peer's involvement in the educational intervention is one of the most effective educational strategies for the development of adaptive and social skills. In this paper the opportunities for co-opting partners in relation to inclusive educational interventions designed for students with Intellectual disabilities are presented, and the implications for the development of the social participation are discussed.

Keywords: cognitive disabilities, peer tutoring, cooperative learning, social inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca 189

1. Le Disabilità Intellettive

Negli ultimi anni è stato registrato un significativo aumento dell'incidenza delle Disabilità Intellettive nella popolazione scolastica internazionale (AAIDD, 2010; McKenzie, Milton, Smith & Ouellette-Kuntz, 2016) e nazionale (ISTAT, 2018). Il deficit intellettivo non è riconducibile a disturbi specifici, ma viene invece considerato come una condizione associata a varie tipologie di disabilità. Deficit di intensità variabile sono infatti presenti nel profilo cognitivo degli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico (Agnastanou et al., 2014), con sindromi a base genetica (AAIDD, 2010) e con disabilità motorie (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers & Hatton, 2010). Le Disabilità Intellettive possono infine essere rilevate come deficit autonomo, riconducibile a fattori genetici o a lesioni post-natali.

Gli attuali criteri diagnostici per la Disabilità Intellettiva (*Intellectual Disability*) rappresentano il risultato di una profonda trasformazione dei repertori diagnostici internazionali (West et al., 2010; APA, 2013). I criteri attuali valorizzano infatti il funzionamento adattivo, piuttosto che i punteggi del quoziente Intellettivo. I livelli di gravità della disabilità cognitiva sono attualmente basati sulle compromissioni dei comportamenti adattivi, quali quelli rappresentati dalle competenze di vita quotidiana e dalle competenze comunicative e di partecipazione sociale. È registrabile, in questa prospettiva, un significativo avvicinamento dei tradizionali repertori diagnostici al modello biopsicosociale retrostante all'approccio dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001). Gli attuali criteri del DSM-5 (APA, 2013) sono infatti basati su due ordini di deficit:

1. Deficit delle funzioni intellettive quali quelle associate al ragionamento, alle competenze di pianificazione e di pensiero astratto.
2. Deficit nel funzionamento adattivo, con compromissione dell'indipendenza personale e della responsabilità sociale. Senza un adeguato supporto, tali deficit limitano il funzionamento in una o più attività della vita quotidiana, come la comunicazione e la partecipazione sociale negli ambienti di vita quotidiana.

I livelli di gravità del deficit intellettivo non sono più basati esclusivamente sul punteggio del Quoziente Intellettivo; anche le capacità di adattamento al contesto ambientale ed alla comprensione delle sue istanze sono centrali per la definizione della gravità. Il concetto di supporto richiesto all'ambiente è utilizzato come indicatore di gravità, in funzione della quantità di supporto necessario al soggetto in base alla compromissione delle sue capacità di adattamento. I livelli di gravità sono ordinati secondo la scala Lieve, Moderato, Grave, Estremo, precedentemente definita dai punteggi di QI; nella determinazione della quantità di supporto sono attualmente determinanti le competenze comunicative e di partecipazione sociale.

Sebbene risulti difficoltosa una stima dell'incidenza del deficit intellettivo nella popolazione evolutiva, è verosimile che tale condizione sia relativamente diffusa, e che l'incidenza sia significativamente aumentata negli ultimi due decenni (Zucker, Perras, Perner & Murdick, 2013; McKenzie, Milton, Smith & Ouellette-Kuntz, 2016; ISTAT, 2018).

Dovrebbe così risultare evidente la responsabilità dei sistemi formativi nella generazione di risposte educative tese allo sviluppo delle capacità di comuni-



cazione e partecipazione sociale dell'allievo (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011). Per questi motivi, le più recenti formulazioni degli approcci educativi inclusivi sono fondate sulla selezione degli approcci più efficaci nello sviluppo del supporto, attraverso la modifica del contesto educativo, in funzione delle esigenze dell'allievo con disabilità e dei suoi compagni (WHO, 2001; Booth & Ainscow, 2002; AAIDD, 2010). In questo articolo sono presentati gli interventi educativi di maggiore efficacia per gli allievi con disabilità intellettive, validati secondo la prospettiva delle Evidence Based Education e basati sul coinvolgimento attivo dei compagni. Tra gli approcci educativi inclusivi che registrano livelli di efficacia più significativi possono essere quindi considerati quelli basati sul coinvolgimento dei compagni nell'intervento educativo per l'allievo con disabilità cognitive (AAIDD, 2010; Cottini, 2011; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011).

2. Il supporto dei compagni nell'educazione inclusiva

Se prescindiamo dall'utilizzo di interventi altamente strutturati, come quelli relativi al *Peer Tutoring* o al *Class Wide Peer Tutoring*, è possibile notare evidenze di efficacia nel miglioramento delle competenze comunicative e di partecipazione sociale anche in interventi educativi di ordine generale, basati sul supporto dei compagni. Il supporto fornito dai compagni determina generalmente aumento delle interazioni sociali tra l'allievo con disabilità intellettiva ed il resto della classe (Browder, Wood, Thompson & Ribuffo, 2014).

Il ruolo di Tutor, o più semplicemente quello di compagno nelle esperienze di apprendimento cooperativo presenta vantaggi anche per gli allievi a sviluppo tipico, poiché le loro competenze scolastiche migliorano in seguito alle esperienze di semplificazione e di insegnamento dirette al loro compagno con disabilità cognitiva. Anche la partecipazione sociale e la motivazione ad offrire supporto ai compagni in difficoltà registrano incrementi significativi (Ianes, 2015), e tale dato non può che riflettersi positivamente sullo sviluppo di un clima inclusivo nella classe (Jimenez, Browder, Spooner & DiBiase, 2012; Ianes & Cramerotti, 2015).

Lo sviluppo di una rete sociale in grado di fornire supporto e informazioni all'allievo con gravi disabilità cognitive può rappresentare un elemento costitutivo dei più efficaci interventi educativi strutturati. Il sistema *SCERTS*, ampiamente utilizzato negli interventi educativi per allievi con gravi Disturbi dello Spettro autistico, prevede ad esempio la formazione di una rete sociale composta dai compagni, alla quale il bambino può fare riferimento nei momenti di difficoltà sia per l'espressione dei propri bisogni e desideri, sia per ricevere informazioni sulle istanze del contesto educativo (Prizant, Wetherby, Rubin & Rydell, 2006).

Analogamente, anche gli interventi educativi tesi alla realizzazione di una rete sociale composta dai compagni risultano particolarmente efficaci per lo sviluppo delle competenze adattive e partecipative nelle gravi disabilità intellettive (Ianes, 2015). Di particolare interesse, in questa prospettiva, risultano i contributi di Carter et al. (2013) orientati alla formazione di una rete supportiva permanente per l'allievo con grave disabilità cognitiva. Le linee guida considerate sono state sviluppate per gli allievi di Scuola Secondaria, ma con opportune modifiche esse

possono essere utilizzate anche nelle classi della Scuola Primaria. Tra le varie linee guida evidenziate da Carter, possono essere evidenziate quelle seguenti.

- a. Diffusione di informazioni tra tutti i componenti del servizio scolastico, allo scopo di elicitarne il supporto per la formazione della rete.
- b. Selezione degli allievi con disabilità intellettiva che dovranno essere inseriti nella rete, con identificazione del livello di gravità, delle loro preferenze verso i compagni e dei loro interessi personali.
- c. Selezione di un docente responsabile della formazione della rete e della diffusione delle informazioni necessarie verso gli allievi e verso i loro genitori.
- d. Selezione degli allievi inclusi nella stessa classe dell'allievo con disabilità, in base all'eventuale condivisione di interessi comuni e alla disponibilità a fornire supporto al compagno.
- e. Pianificazione delle occasioni nelle quali è maggiormente necessario il supporto fornito dai compagni (ad esempio nelle attività ricreative, durante la refezione, durante la presentazione di nuovi argomenti del programma).
- f. Elaborazione di informazioni di base sulla disabilità e di istruzioni per mantenere il contatto con il compagno.
- g. Valutazione della desiderabilità della rete di supporto sociale da parte dell'allievo o degli allievi con disabilità.
- h. Individuazione delle modalità per il mantenimento della rete tra un anno scolastico e quello successivo.

Le linee guida considerate possono rappresentare una griglia di riferimento per la formazione di una rete sociale composta dai compagni più graditi all'allievo, sviluppata dall'insegnante, che dovrebbe essere frequentemente verificata per la valutazione della sua efficacia e della sua desiderabilità da parte di tutti i suoi componenti. La partecipazione alla formazione della rete sociale da parte dei compagni a sviluppo tipico non è naturalmente obbligatoria, ma devono essere valutate le disponibilità degli allievi. Una rete permanente di questo ordine rappresenta un efficace riferimento per l'allievo con gravi disabilità cognitive, quali quelle associate ai disturbi dello spettro autistico o alle sindromi a base genetica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013)

Essa può favorire la moltiplicazione delle interazioni comunicative tra l'allievo ed i suoi compagni, con influenze positive sulla sua partecipazione alla vita scolastica, sulla diminuzione dei comportamenti disadattivi e sullo sviluppo delle competenze linguistiche; i compagni a sviluppo tipico presentano generalmente miglioramenti delle competenze sociali e del profitto scolastico, frequentemente assenti negli allievi che non partecipano a progetti di tale ordine (Chung, Carter, & Sisco, 2012). Per questi motivi, la realizzazione di una rete di supporto sociale permanente dovrebbe essere sempre considerata nella realizzazione della programmazione individualizzata per l'allievo con disabilità (Ianes, 2015). È necessario sottolineare la necessità della periodica verifica della disponibilità alla partecipazione al supporto da parte di tutti gli allievi, poiché l'imposizione della partecipazione potrebbe determinare decrementi delle componenti motivazionali (Carter et al., 2013; Cook & Odom, 2013).



3. Il Peer Tutoring

Il coinvolgimento dei compagni nell'intervento educativo per gli allievi con disabilità intellettive risulta ampiamente utilizzato da tempo nei sistemi di Educazione Speciale per allievi con disturbi dello spettro autistico (ISS, 2011) e con sindromi a base genetica (AAIDD, 2010). Tuttavia, solo in temi relativamente recenti sono state condotte meta-analisi per la validazione dei suoi livelli di efficacia (Zucker, Perras, Perner & Murdick, 2013; Cook & Odom, 2013).

I risultati indicano come gli interventi educativi inclusivi che prevedono il coinvolgimento dei compagni presentino significativi livelli di efficacia nello sviluppo delle competenze adattive e di partecipazione sociale, purché essi siano progettati in modo adeguato (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Browder, Wood, Thompson & Ribuffo, 2014; Ianes & Cramerotti, 2015).

I primi studi di meta-analisi sono stati condotti a partire dagli ultimi anni Novanta, ma solo in tempi recenti sono stati realizzati studi sistematici in grado di fornire informazioni attendibili sull'efficacia del coinvolgimento dei compagni nell'educazione inclusiva per allievi con gravi Disabilità Intellettive (Jimenez, Browder, Spooner, & DiBiase, 2012).

Tra le strategie educative più efficaci deve essere segnalata quella relativa al *Peer Tutoring*, nel quale un compagno della stessa classe fornisce informazioni all'allievo con disabilità intellettiva (Heron, Villareal, Yao, Christianson & Heron, 2006). Il ruolo di *Peer Tutor* viene assegnato agli allievi che sembrano più motivati a seguire il loro compagno per fornirgli supporto durante le lezioni. Il ruolo di *Tutee* è riservato all'allievo con disabilità, ma non mancano esempi nei quali i ruoli possono alternarsi all'interno della classe, soprattutto quando l'allievo con disabilità presenta deficit cognitivi di lieve grado ed una sufficiente comprensione del linguaggio (Godsey, Schuster, Lingo, Collins & Kleinert, 2008). Generalmente i *Peers Tutor* sono sottoposti ad un breve training, nel quale viene loro insegnato come rispondere in modo adeguato alle richieste del compagno, a stimolare le sue risposte e a fornire feedback. In situazioni di tale ordine, il ricorso alle tabelle comunicative della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), che si basa sull'indicazione di simboli stilizzati (Mirenda & Iacono, 2009), può rappresentare un supporto efficace alla comunicazione tra il Tutor ed il Tutee (Heron, Villareal, Yao, Christianson & Heron, 2006).

Una variante di questa strategia educativa è rappresentata dal *Class-Wide Peer Tutoring*, nel quale i tutor designati sono tenuti a fornire informazioni in supporto alle spiegazioni del docente a tutti i componenti della classe, e non solo al compagno con disabilità. Attraverso l'utilizzo di strategie di tale ordine sono stati segnalati risultati positivi nell'apprendimento dell'uso del denaro, nelle competenze di vita quotidiana e nelle capacità di comprensione e produzione linguistica di allievi con gravi disabilità intellettive (Carter, Sisco, Melekoglu, & Kurkowsky, 2007; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011).

Risultati analoghi sono stati segnalati in relazione all'uso del *Peer Tutoring* per lo sviluppo delle competenze comunicative e di partecipazione alla vita scolastica, che rappresentano aree deficitarie nel profilo cognitivo dell'allievo con gravi disabilità cognitive. Lo studio di Jameson et al. (2008) risulta prototipico in questa prospettiva, poiché rappresenta un efficace esempio di applicazione del *Class-Wide Peer Tutoring* in una classe di scuola primaria. Nello studio, i tutor

selezionati insegnavano a tutti i loro compagni i concetti di base necessari per la comprensione delle lezioni di scienze naturali e di educazione artistica, attraverso la realizzazione di semplici schemi nei quali erano inseriti simboli stilizzati comprensibili da tutti gli allievi.

Anche lo studio di Collins (Collins, Branson, Hall, & Rankin, 2001), sebbene datato, risulta di estrema significatività, poiché in esso i tutors di una classe di scuola secondaria dovevano rilasciare ai loro compagni suggerimenti progressivi per l'analisi del compito relativo alla scrittura di una lettera. In questo studio, allievi con gravi disabilità cognitive hanno conseguito risultati positivi, con aumento delle competenze di partecipazione sociale e di comunicazione. Analogamente, anche le loro competenze di vocabolario e di comprensione hanno registrato incrementi significativi. Interventi educativi come quelli brevemente considerati possono quindi rappresentare una scelta elettiva nella progettazione di interventi educativi inclusivi per allievi con gravi disabilità cognitive (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

4. Il coinvolgimento dei compagni. Evidenze sperimentali di efficacia

Come è stato precedentemente accennato, il coinvolgimento dei compagni nell'intervento educativo per gli allievi con Disabilità Intellettive può determinare miglioramenti significativi delle competenze scolastiche e di quelle sociali in tutti partecipanti (Chung, Carter, & Sisco, 2012; Cook & Odom, 2013; Ianes & Cramerotti, 2015). Tali miglioramenti, che possono orientare con sicurezza verso la ricerca di un coinvolgimento adeguato dei coetanei nell'intervento educativo, sono confermati da studi basati su rassegne sistematiche e su meta-analisi (cfr. ad esempio Mitchell, 2008), conferendo al ruolo dei compagni la caratteristica di una vera e propria risorsa educativa efficace.

Allo scopo di evidenziare le opportunità derivate dall'adeguata implementazione della risorsa rappresentata dai compagni per l'allievo con Disabilità Intellettiva, sono stati selezionati gli studi di meta-analisi e di *systematic review* basati sui seguenti criteri.

- a. Presenza di interventi basati sul *peer tutoring* e sul *cooperative learning*.
- b. Presenza di interventi orientati ad allievi con disabilità cognitive e comunicative.
- c. Presenza di un gruppo di controllo con assegnazione randomizzata.
- d. Studi su casi singoli con ripetuti ritiri della variabile training e rispettive misurazione dei livelli di baseline, quali quelli rappresentati dai disegni AB, ABA, ABAB.

Nonostante la relativa lassità dei criteri di inclusione, il presente studio potrebbe fornire indicazioni sulle evidenze di efficacia presentate da un corretto impiego della risorsa costituita dai compagni, in analogia con le opportunità di sintesi presentate dalla metodologia della *Best evidence synthesis* (Slavin, 1986).

Tra i principali studi di meta-analisi basati sulla validazione dell'efficacia del



coinvolgimento dei coetanei, quello di Chung, Carter e Sisco (2012) può essere considerato come particolarmente significativo. Nel contributo sono considerati i risultati di 31 studi che corrispondevano ai criteri di inclusione per la ricerca, allo scopo di identificare le strategie più efficaci per aumentare le interazioni tra gli allievi a sviluppo tipico e gli allievi con disabilità cognitive e comunicative complesse, quali quelle rappresentate dai Disturbi dello Spettro Autistico. I risultati di tale meta-analisi indicano che i risultati migliori sono ottenuti in seguito all'adozione di e-book comunicativi basati sui simboli della CAA come elementi di supporto alla comunicazione tra gli allievi (Ganz, 2015).

Il dato non dovrebbe sorprendere, poiché i sistemi di CAA rappresentano una tecnologia assistiva in grado di supportare efficacemente le interazioni comunicative tra gli allievi con disabilità ed i loro compagni (Mirenda & Iacono, 2009, Beukelman & Mirenda, 2013). Sia nelle forme senza tecnologia, basate su tabelle comunicative cartacee, sia nelle forme ad alta tecnologia, fondate su e-book con testi semplificati in simboli attraverso software, i sistemi di CAA sono da tempo utilizzati con successo nelle disabilità comunicative, e particolarmente a quelle associate ai Disturbi dello Spettro Autistico (Ganz, 2015). La condivisione di supporti comunicativi, quali quelli rappresentati dagli e-book, rappresenta un promettente fattore per l'intervento educativo per i deficit della comunicazione sociale, dato che essa permette la fruizione degli stessi codici simbolici da parte di tutti i componenti della classe.

La traduzione di un testo di studio attraverso i simboli della CAA permette la semplificazione dei contenuti del programma e la loro fruizione, attraverso i simboli, anche da parte dell'allievo con disabilità cognitiva. Deve essere considerato come i deficit dell'attenzione congiunta siano presenti in tutte le alterazioni dello spettro autistico, e come la condivisione dell'attenzione con quella dei propri compagni rappresenta una rilevante occasione comunicativa per l'allievo con disabilità comunicative complesse (Prizant et al., 2006). Per questo motivo tutte le principali linee guida per i Disturbi dello Spettro Autistico prevedono l'utilizzo dei sistemi di CAA (ISS, 2011; BPS, 2012). e tale possibilità potrebbe essere estesa a tutte le Disabilità Intellettive, poiché le alterazioni della funzionalità cognitive sono generalmente associate a deficit comunicativi (AAIDD, 2010; APA, 2013).

I risultati della rassegna sistematica di Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman (2010) indicano invece come i maggiori livelli di efficacia registrati in 85 studi siano rappresentati da un'adeguata formazione preliminare dei compagni per l'indicazione delle migliori modalità interattive con il compagno e per lo sviluppo di competenze sociali tese al suo progressivo coinvolgimento nelle attività ludiche o di studio del gruppo. Il training preliminare rivolto ai compagni, in altri termini, rappresenta un fattore determinante per la loro sensibilizzazione alle necessità educative dell'allievo con disabilità cognitive complesse. La possibilità di stimolare i suoi comportamenti di richiesta e l'espressione delle sue necessità compone un elemento base di tutti i training di questo ordine, per evitare il coinvolgimento forzato dell'allievo o la sua marginalizzazione (Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke, 2013).

Devono infine essere considerati i risultati di una tra le più recenti ed aggiornate meta-analisi (Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013), nella quale sono stati considerati i risultati di 26 studi condotti tra il 1984 e il 2011 su casi singoli con un totale di 938 partecipanti. Il dato più significativo è quello relativo

alla media dell'Effect Size degli studi condotti su allievi con disabilità di varia tipologia, che risulta maggiore ($ES=.76$) di quello relativo al peer tutoring condotto con allievi a sviluppo tipico ($ES=.65$).

Questo dato potrebbe indicare che gli allievi con disabilità presentano maggiori benefici dalla fruizione del Peer Tutoring rispetto ai loro compagni a sviluppo tipico. È necessario notare come gli allievi considerati con disabilità presentassero in maggioranza Difficoltà di Apprendimento e deficit di controllo del comportamento impulsivo, mentre nella letteratura sono scarsi gli studi sul Peer Tutoring condotto con allievi che presentano gravi disabilità cognitive, quali quelle associate ai Disturbi dello spettro Autistico (Okilwa & Shelby, 2010).

In particolare, il Peer Tutoring presenterebbe opportunità soprattutto per gli allievi con disturbi di autoregolazione del comportamento impulsivo (Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013). Sebbene tali dati debbano essere considerati con cautela, è ipotizzabile che anche allievi con gravi disabilità cognitive possano beneficiare del Peer Tutoring, soprattutto in relazione alle possibilità di autoregolazione del comportamento. I deficit di autoregolazione risultano frequentemente correlati ai comportamenti disadattivi tipici delle disabilità intellettive (AAIDD, 2010; Davis, Frederick, Alberto & Gama, 2012) e dei Disturbi dello Spettro Autistico (Cottini, 2011; Agnastanou et al., 2014).

Le possibilità di fruizione del Peer Tutoring per allievi con Disabilità Intellettive moderate o gravi dovrebbero essere quindi prese in considerazione, se viene considerato l'elevato gradiente dell'efficacia di tale ordine di interventi ($ES=.76$) per gli allievi con comportamenti disadattivi e scarso profitto scolastico (Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013).

Un elemento in grado di permettere la fruizione del Peer Tutoring anche agli allievi con gravi Disabilità Intellettive potrebbe essere rappresentato dalla formazione dei compagni (Okilwa & Shelby, 2010; Carter et al., 2013). In base a questa prospettiva, gli allievi potrebbero essere sottoposti ad un elementare training per lo sviluppo delle competenze sociali di base, indispensabili per attivare il contatto con il loro compagno. Le abilità sociali di base prevedono lo sviluppo delle competenze empatiche, un adeguato utilizzo della comunicazione non verbale, lo sviluppo delle competenze di autoregolazione per evitare comportamenti impulsivi o rimproveri nella relazione con l'allievo (Chung, Carter & Sisco, 2012). Lo sviluppo di tali abilità dovrebbe essere reso possibile dall'insegnante attraverso la formulazione di istruzioni chiare e concise, generate in base alle necessità educative specifiche di ogni allievo con disabilità.

L'individualizzazione del training formativo sulla base del profilo cognitivo e sociale del compagno è determinante per l'evoluzione positiva di ogni esperienza di supporto sociale (Okilwa & Shelby, 2010), dato che ogni allievo presenta sia comportamenti disadattivi specifici (ad esempio stereotipie motorie o verbali), sia specifiche risposte alla socialità (ad esempio evitamento nei Disturbi dello Spettro Autistico, oppure ricerca dell'interazione nella Sindrome di Down).

La validità del training preliminare per i compagni è quindi un fattore decisivo per la formazione di un'adeguata rete di supporto sociale, e risulta conseguente ad un'attenta analisi della diagnosi funzionale dell'allievo, integrata dall'osservazione delle sue modalità comportamentali prevalenti (Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke, 2013; Carter et al., 2013). L'apprendimento delle competenze sociali di base per l'interazione con il compagno determina effetti positivi anche sulle com-



petenze di socializzazione dei componenti del gruppo classe (Carter, Sisco, Chung, & Stanton-Chapman, 2010). Effetti di tale ordine esercitano influenze positive sulla disponibilità all'apprendimento dei compagni, sulle loro competenze di autoregolazione e, più in generale, sullo sviluppo delle loro competenze sociali (Chung, Carter, & Sisco, 2012; Carter et al., 2013).

In base agli ampi criteri inclusivi del presente studio, possono essere quindi sintetizzate alcune linee di ricerca in grado di evidenziare le evidenze di efficacia presentate dal coinvolgimento dei compagni per l'allievo con disabilità cognitive.

La condivisione di codici simbolici basati su supporti comunicativi rappresenta un approccio in grado di orientare positivamente verso lo sviluppo delle competenze cognitive e comunicative dell'allievo con disabilità (Chung, Carter, & Sisco, 2012; Carter et al., 2013). L'intervento fondato sul coinvolgimento dei compagni potrebbe essere così mediato dal supporto delle tecnologie assistive, quali quelle basate sulla CAA. L'uso di e-book, di app comunicative o di tabelle cartacee, in funzione delle competenze e delle preferenze degli allievi, potrebbe quindi costituire un primo elemento di base per lo sviluppo di interventi educativi inclusivi fondati sulla relazione tra l'allievo con disabilità cognitiva e i suoi compagni.

Ulteriori evidenze di efficacia risultano quelle rappresentate dalla formazione preliminare dei compagni. Un training di sensibilizzazione iniziale alle necessità educative e comunicative specifiche dell'allievo con disabilità cognitive potrebbe rappresentare un fattore in grado di condizionare l'efficacia dell'intervento (Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman, 2010; Chung, Carter & Sisco, 2012).

Il coinvolgimento dei compagni nella relazione educativa orientata all'inclusione dell'allievo con disabilità intellettiva lieve o moderata può infine rappresentare una scelta elettiva per lo sviluppo delle competenze di autoregolazione cognitiva (Okilwa & Shelby, 2010; Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013). Se viene considerata la stretta relazione tra il deficit autoregolativo e i comportamenti disadattivi frequentemente associati alle Disabilità Intellettive, il dato potrebbe indurre al tentativo di coinvolgimento dei compagni opportunamente sensibilizzati sia per fornire modelli di comportamento sociale socialmente condivisi, sia per favorire lo sviluppo delle competenze sociali (Bowman-Perrott, Davis, Vannest & Williams, 2013; Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke, 2013).

In base alle motivazioni precedentemente considerate, il coinvolgimento dei compagni nell'intervento educativo orientato all'allievo con disabilità intellettive gravi o moderate rappresenta un elemento imprescindibile per ogni intervento efficace di educazione inclusiva, e questo dato dovrebbe essere sempre considerato da parte di tutti gli insegnanti, di sostegno o curricolari, impegnati nello sviluppo di relazioni educative inclusive per allievi con disabilità complesse (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

Considerazioni conclusive

La descrizione delle componenti di base dell'intervento educativo inclusivo e delle opportunità presentate dal coinvolgimento dei compagni potrebbe indurre a riflessioni in relazione allo sviluppo di interventi educativi inclusivi.

In primo luogo, dovrebbero essere considerate le necessità di fornire oppor-

tunità per lo sviluppo di canali comunicativi alternativi all'allievo con disabilità intellettive complesse. Molti comportamenti disadattivi, come quelli rappresentati dai comportamenti autolesivi, dalle stereotipie e dalle reazioni aggressive, derivano verosimilmente dall'impossibilità di esprimere i propri bisogni e desideri al contesto sociale circostante, e potrebbero essere considerati come espressioni delle sensazioni di frustrazione esperite dall'allievo (Davis, Frederick, Alberto & Gama, 2012).

Per questo motivo i sistemi assistivi di Comunicazione Alternativa possono costituire un efficace supporto alle interazioni tra l'allievo ed i compagni, attraverso l'utilizzo di tabelle comunicative, simboli stilizzati, e-book con testi semplificati in simboli (Beukelman & Mirenda, 2013). La comprensione della possibilità di influenzare l'ambiente e di esprimere le proprie necessità attraverso l'indicazione dei simboli determina generalmente un progressivo decremento dei comportamenti disadattivi, con la conseguente diminuzione della marginalizzazione dell'allievo. I compagni potrebbero essere quindi sottoposti ad un breve training formativo teso alla conoscenza dei principali simboli della CAA, che potrebbe essere utilizzata come supporto alle interazioni con il compagno (Mirenda & Iacono, 2009; Ganz, 2015).

In secondo luogo, la selezione dei compagni in base alle proprie caratteristiche motivazionali è un elemento preliminare a qualsiasi intervento educativo basato sul loro coinvolgimento. La partecipazione, come si è accennato, non può che essere proposta agli allievi. Quelli caratterizzati da scarsa tolleranza alla frustrazione o da comportamenti impulsivi non risultano i migliori candidati per la partecipazione all'intervento (Carter et al., 2013). Gli allievi che presentano disponibilità e tolleranza agli eventuali comportamenti disadattivi del compagno possono invece costituire gli elementi cardinali della rete sociale che deve essere sviluppata nell'ambiente di vita dell'allievo.

La consapevolezza della necessità di tali prerequisiti dovrebbe quindi rappresentare una componente delle competenze di ogni insegnante coinvolto nella progettazione di interventi educativi inclusivi efficaci (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Ianes, 2015). Essi compongono un ambito significativo dei moderni sistemi di educazione inclusiva, se vengono considerate le opportunità offerte dall'utilizzo adeguato delle risorse presentate dai compagni nell'educazione degli allievi con disabilità intellettive e comunicative.

Riferimenti bibliografici

- Anagnostou E., Zwaigenbaum L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B.A., Woodbury-Smith, M., Brian J., Bryson, S., Smith, I. M., Drmic, I., Buchanan, J. A., Roberts, W. & Scherer S.W. (2014). Autism Spectrum Disorder: advances in evidence-based practice. *Canadian Medical Association Journal*, 186 (7), 509-19.
- APA - American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington: APA, 2013. Trad. it. (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali- DSM 5*. Milano: Raffaello Cortina.
- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. Washington: AAIDD.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes.



- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002. (Tr. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008).
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K. & Williams, L. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case. *Research School Psychology Review*, 42, 1, 39–55.
- BPS - British Psychological Society. (2012). *Autism. Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Adults on the Autism Spectrum. National Clinical Guideline Number 142*. London: Hunt.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Miami: University of Florida Press.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., & Fesperman, E. (2013). Peer network strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 46, 51-59.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y. L., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 35, 63-79.
- Chung, Y., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). A systematic review of interventions to increase peer interactions for students with complex communication challenges. In *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 271-287.
- Cook, B. G., & Odom, S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, pp. 135-144.
- Collins, B., Branson, T. A., Hall, M. & Rankin, S. W. (2001). Teaching secondary students with moderate disabilities in an inclusive academic classroom setting. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 13, 41-59.
- Cottini, L. (2011). *L'Autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Davis, D. H., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Gama, R. (2012). Functional communication training without extinction using concurrent schedules of differing magnitudes of reinforcement in classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 162-172.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). State implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79, 213-230.
- Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31, 203-214.
- Godsey, J. Schuster, J., Lingo, A., Collins, B., & Kleinert, H. (2008). Peer-implemented time delay procedures on the acquisition of chained tasks by students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 111-122.
- Heron, T., Villareal, D., Yao, M., & Christianson, R. K. (2006). Peer tutoring systems: Applications in classroom and specialized environments. In *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22, 27-45.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- ISS- Istituto Superiore della Sanità. (2011). Sistema Nazionale per le Linee Guida. *Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*. Roma: ISS.
- ISTAT (2018). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Report, <http://www.istat.it/it/archivio/60454>.
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Polychronis, & S. Riesen, T. (2008). Embedded constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46 (5), 346-363.
- Jimenez, B., Browder, D., Spooner, F., & DiBiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78, 301-317.

- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: Current trends and issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3, 104-115.
- Mirenda, P., & Iacono, T. (2009). *Autism Spectrum Disorders and AAC*. Baltimore: Brookes, 2009.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge, 2008.
- Odom, S., Collet-Klingenberg, L., Rogers S. & Hatton, D. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.
- Okilwa, N. S. A., & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31, 450-463.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15, 9, 5-11.
- West, A., McCollow, M., Kidwell, J., Gardner, U. Kidwell, J. & Cote, D. L. (2013). Current Status of Evidence-Based Practice for Students with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 443-55.
- WHO - World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva: WHO. (Tr. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002).
- Zucker, M., Perras, C., Perner, D. & Murdick, N. (2013). Best Practices for Practitioners in Autism, Intellectual Disability, and Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 439-442.