International Society for Augmentative and Alternative Communication

Argomenti di

Comunicazione Aumentativa e Alternativa

numero 5 – 2008

a cura di ISAAC Italy

ISAAC ITALY

Stampato in proprio nel mese di Marzo 2008 da:
ISAAC Italy – ONLUS

Pubblicazione non in vendita, ad uso interno

Prefazione

Nella presente raccolta, *Argomenti di Comunicazione Aumentativa Alternativa*, *n*umero 5 - 2008, è stato inserito l'articolo di Carmen Basil "*Interazioni sociali ed impotenza acquisita"* che è uno dei più citati in letteratura e fondamentale per tutti coloro che sono coinvolti negli interventi di C.A.A. in età evolutiva. In questo numero sono stati inseriti anche articoli relativi alla valutazione delle persone che comunicano ad un livello non simbolico e alla influenza dell'utilizzo dei simboli sui processi di lettura. Infine due articoli relativi alla importanza – all'interno dei progetti di C.A.A. - della formazione dei partner comunicativi.

Con questo nuovo numero di *Argomenti*, ISAAC Italy intende continuare a sostenere la diffusione delle conoscenze nel campo della CAA e lo scambio delle esperienze, tra tutti coloro, *professionisti, persone che utilizzano la CAA e famiglie,* che sono interessati e/o coinvolti negli interventi di C.A.A.

Chi fosse interessato alle raccolte Argomenti di Comunicazione Aumentativa Alternativa *degli anni precedenti, potrà visionarne gli indici sul sito di ISAAC Italy (in Pubblicazioni e Materiali). Contattare per ogni informazione isaacitaly@hotmail.com*

****

La pubblicazione di questo numero è frutto del lavoro congiunto di più persone.

Hanno contribuito alla stesura di questo numero di Argomenti di C.A.A. ***n***umero 5, 2008:

Andrea Rigamonti
Gabriella Veruggio
Centro Benedetta d'Intino

Invitiamo tutti i soci a partecipare alla pubblicazione dei prossimi numeri sia segnalando materiali da tradurre sia mettendo a disposizione di tutti i soci ISAAC , lavori di traduzione conclusi o "in cantiere".
Ringraziamo tutti fin d'ora.

Indice

Prefazione……..…….……..……. .*pag.* I

Interazioni sociali ed impotenza acquisita nei bambini con disabilità gravi
Carmen Basil
Augmentative and Alternative Communication, 1992, VOL.8 , 3 , pp. 188-199 ..…….....*pag.* 1

Utilizzo della valutazione dinamica con persone che comunicano ad un livello non simbolico
Martha E. Snell
Augmentative and Alternative Communication, 2002, VOL 18, 3 , pp. 163-176...…….…….....*pag.*15

L'influenza dell'uso dei simboli grafici sulla comprensione della lettura.
Joan L. Rankin, Kerri Harwood e Pat Mirenda.
Augmentative and Alternative Communication, Dicembre 1994, VOL.10, 4, pp. 269-281….....…...*pag.*31

Insegnare ai facilitatori a sostenere le abilità comunicative di un adulto con severe disabilità cognitive : studio di un caso
David McNaughton, Janice Light
Augmentative and Alternative Communication, Marzo 1989, VOL.5, 1, pp. 35-41…… *pag.*47

Formazione in CAA dei partner comunicativi: pratiche attuali e prospettive future
Jennifer Kent Walsh e David McNaughton
Augmentative and Alternative Communication, 2005, VOL.21, 3 , pp. 195-204...….....*pag.*55

Augmentative and Alternative Communication, 1992, **VOL..8 (3), pp. 188-199**

Interazioni sociali ed impotenza acquisita nei bambini con disabilità gravi

Carmen Basil
Psicologia dello Sviluppo, Università di Barcellona, Spagna

Il presente studio espone la teoria dell'impotenza acquisita durante l'interazione comunicativa da parte di bambini gravemente disabili che utilizzano tabelle di comunicazione (non elettroniche). I dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione sistematica di coppie bambino- genitore e bambino - insegnante all'interno degli ambienti naturali di vita. È stato presentato un programma di sostegno alle interazioni familiari e sono stati comparati i pattern interattivi presenti in famiglia prima e dopo l'introduzione del programma. Sono stati anche confrontati i pattern interattivi presenti in ambito familiare e quelli in ambito scolastico.

I nostri risultati dimostrano che le interazioni tra i bambini che utilizzano le tabelle di comunicazione e gli adulti che parlano in modo naturale (sia i genitori che gli insegnanti) tendevano a essere dominate da questi ultimi, che occupavano più spazio nella conversazione e che più frequentemente introducevano gli argomenti. Prima dell'introduzione del programma, il grado di rispondenza reciproca genitore–bambino era basso. L'aumento di rispondenza da parte dei genitori, dopo l'introduzione del programma di addestramento, sembrava essere il risultato della crescita di frequenza delle risposte da parte dei quattro bambini disabili presenti nello studio. La percentuale di domande aperte da parte dei genitori è aumentata anch'essa dopo l'addestramento, che a sua volta sembrava dare come risultato l'aumento di messaggi iniziati da parte dei bambini tramite le loro tabelle.

Sono stati evidenziati gli effetti positivi e negativi del programma familiare. Oltre a ciò, si è discusso del bisogno di nuovi approcci per rafforzare le abilità di interazione dei bambini che adoperano le tabelle di comunicazione.

PAROLE CHIAVE: comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), tabelle di comunicazione, programma familiare, impotenza acquisita disabilità motoria, interazione sociale

In coloro che adoperano la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) è frequente osservare un atteggiamento di passività durante le interazioni sociali. Varie ricerche hanno mostrato che le persone che utilizzano la CAA assumono un ruolo meno attivo nella conversazione rispetto ai loro partner parlanti. Essi raramente iniziano la presa di turno, tendono a occupare un minor spazio nella conversazione, presentano un gran numero di "non risposte" e si limitano a rispondere o a reagire alle richieste dei partner (Kraat, 1985; Light, 1988, Yoder, 1984). Alcuni di questi studi hanno anche mostrato che tra gli utenti di CAA vi sono notevoli variazioni individuali rispetto alla competenza comunicativa e, allo stesso tempo, che esse sono strettamente legate alle abilità individuali degli utenti di CAA, a specifici contesti e compiti e al comportamento dei loro partner.

Nel rivolgersi ad una persona che utilizza la CAA, i partner tendono a formulare delle domande sì o no. Queste domande chiuse possono limitare gravemente la varietà dei contenuti e delle funzioni che la persona può comunicare e possono limitare l'uso di ausili per la comunicazione negli ambienti naturali di vita (Beukelman & Yorkston, 1980; Calculator & Dollaghan, 1982; Calculator & Luchko, 1983; Harris, 1978; Light, Collier, & Parnes, 1985b, 1985c). Secondo Harris (1982), quest'effetto può essere considerevole poichè le interazioni con l'utilizzatore della CAA non sono di solito finalizzate ad un generale scambio di informazioni. Piuttosto, hanno lo scopo di risolvere i problemi relativi ad alcuni bisogni fondamentali della persona. Molti ricercatori hanno inoltre evidenziato come il ruolo dominante adottato dai partner parlanti comprenda una bassa rispondenza agli atti comunicativi delle persone che usano la CAA, soprattutto ai tentativi di avvio della conversazione da parte loro. Essi hanno suggerito che la mancanza di risposte da parte dei partner può inibire la partecipazione attiva di coloro che utilizzano la CAA (Basil, 1985; Calculator & Dollaghan, 1982; Light, Collier, & Parnes 1985a). Gli utilizzatori di CAA si lamentano del fatto che le persone tendono ad inibirsi quando tentano di comunicare con loro. Inoltre, le persone non disabili di solito si rivolgono ai caregiver o a chi aiuta gli utilizzatori di CAA quando fanno delle domande che potrebbero e dovrebbero essere rivolte a loro direttamente. Oltre a ciò, c'è la tendenza a sottostimare il grado intellettivo degli utilizzatori di CAA, e ciò spesso porta i partner comunicativi a parlare con loro in tono infantile persino a tenere una conversazione privata o inappropriata di fronte a loro, come se essi non fossero in grado di capire ciò che gli viene detto (Creech, 1980).

L'atteggiamento di passività riscontrato in molti utilizzatori di CAA e la sua possibile relazione con particolari comportamenti dei loro partner, si potrebbe spiegare in parte come un esempio di *impotenza acquisita*. In accordo con Seligman (1975), la prima conseguenza dell'impotenza acquisita è un decremento nella motivazione a creare risposte dirette a ben definiti obiettivi. La ripetuta incontrollabilità di cui i bambini con gravi disabilità motorie fanno esperienza, quando non sono in grado di attuare o controllare i comportamenti motori che sono alla base della maggior parte delle abilità funzionali, può interferire con la capacità di dare risposte.

Questa carenza di motivazioni o passività acquisita potrebbe persistere persino quando l'ambiente diventa più controllabile. Per esempio, potrebbe persistere nonostante il fatto che la persona possa avere gli strumenti necessari per modificare l'ambiente sociale esprimendosi attraverso tecniche di CAA.

Secondo la teoria dell'*impotenza acquisita*, ottenere benefici (od altre cose) che non dipendono dal compimento di un'azione può portare anche alla passività e interferire anche con le possibilità di successo in successive situazioni di apprendimento (Hulse, 1974). Ai bambini gravemente disabili vengono dati frequentemente oggetti, ricompense (od altro) a titolo gratuito, dal momento che gli adulti raramente si aspettano che essi facciano o chiedano qualche cosa o che spieghino o che facciano dei commenti su qualcosa. Di conseguenza, gli adulti cercano di soddisfare tutti i bisogni del bambino senza attendersi alcuna attività specifica da parte dei bambini. In altre parole, i caregiver o gli assistenti raramente si aspettano che l'utilizzatore di CAA prenda una qualche iniziativa. Tutto questo, potrebbe essere chiamato *dipendenza acquisita* (von Tetzchner, 1988), e può aggiungersi alla presenza di impotenza acquisita, intralciando l'acquisizione di capacità comunicative e linguistiche.

Gli aspetti sopra menzionati hanno condotto i ricercatori e gli operatori ad una crescente consapevolezza del fatto che l'accesso a tecniche di CAA non è sufficiente a rafforzare l'interazione. La ricerca più recente si è perciò concentrata sui problemi funzionali e di interazione in CAA.

Seguendo questa tendenza, il presente studio ha due scopi principali: analizzare le caratteristiche della conversazione tra alcuni bambini che utilizzano tabelle di comunicazione e i loro genitori ed insegnanti negli ambienti naturali di vita e migliorare l'interazione comunicativa tra i bambini e i loro genitori attraverso un programma di intervento familiare. E' stata anche analizzata la possibile relazione tra il comportamento dei partner e la partecipazione attiva dei bambini. Noi ci siamo focalizzati principalmente sulla mancanza di rispondenza da parte del genitore al comportamento comunicativo del bambino e sulle opportunità fornite per scambi aperti di informazioni .

METODI

Soggetti

Quattro bambini con paralisi cerebrale tra i 7 anni 4 mesi e gli 8 anni 8 mesi hanno preso parte allo studio. Tutti frequentavano un centro diurno di riabilitazione infantile dove facevano fisioterapia e dove andavano a scuola con altri bambini disabili. Le caratteristiche dei quattro bambini sono riportate nella Tabella 1. Era stato difficile valutare le capacità cognitive e la comprensione linguistica dei bambini. All'epoca di questa ricerca, non vi erano molti test standardizzati adatti a persone con disabilità motorie così gravi e che fossero stati anche standardizzati per le popolazioni di lingua Spagnola o Catalana.

TABELLA 1: Caratteristiche generali dei quattro soggetti dello studio

	Soggetto			
Fattore	*Josè*	*Clara*	*Ivan*	*Marc*
Sesso	Ragazzo	Ragazza	Ragazzo	Ragazzo
Età	8 anni 7 mesi	8 anni 8 mesi	7 anni 4 mesi	8 anni 2 mesi
Mobilità	Si muove soltanto con aiuto Non può camminare o andare carponi	Si muove soltanto con aiuto Non può camminare o andare carponi	Si muove soltanto con aiuto Non può camminare o andare carponi	Si muove soltanto con aiuto Non può camminare o andare carponi
Controllo della mano	Nessun utilizzo funzionale degli arti superiori	Nessun utilizzo funzionale degli arti superiori	Può indicare adoperando tutta la mano	Può indicare adoperando il primo dito e può afferrare le cose debolmente
Controllo articolatorio	Movimento distonico della lingua Leggera persistenza del riflesso di estensione della mascella inferiore Deglutizione atipica	Ipertonicità dei muscoli della faccia, spasticità della lingua Persistente riflesso di suzione e morso Deglutizione atipica	Movimento distonico della mascella inferiore e della lingua Protrusione della lingua Persistente riflesso di morso e di estensione della mascella inferiore Deglutizione atipica	Ipotonicità peribuccale Ipertonicità della lingua Persistente riflesso di estensione della mascella inferiore Deglutizione atipica
Abilità vocale	Quattro parole difficilmente intellegibili	Soltanto pochi suoni indistinti	Soltanto pochi suoni indistinti	Soltanto pochi suoni indistinti

TABELLA 2: **Caratteristiche delle tabelle di comunicazione dei quattro soggetti**

Fattori	*Josè*	*Clara*	*Ivan*	*Marc*
Tecnica di selezione dei simboli	Combinazione di selezione diretta tramite lo sguardo, sistema a codice con colori e scansione	Combinazione di selezione diretta tramite lo sguardo e tramite scansione	Selezione diretta con l'intera mano	Selezione diretta con il primo dito
Dimensione del vocabolario	188 pittogrammi	99 pittogrammi	52 pittogrammi	96 pittogrammi
Lingua	Catalana	Catalana	Spagnola	Spagnola

Tuttavia, come indicato nella Appendice 1, sono stati adoperati vari strumenti per valutare le capacità cognitive e linguistiche dei bambini (Burgemeister, Hollander, & Lorge, 1976; Gard, Gilman, & Gorman, 1980; Toronto, 1976). I risultati dovrebbero essere interpretati soltanto come un'indicazione approssimativa.

L'iniziale forma di comunicazione dei soggetti era quella di indicare i simboli grafici disposti su di una tabella di comunicazione. In tutti i casi i simboli adoperati erano pittogrammi PCS (Picture Communication Symbols[*]) con parole Catalane o Spagnole (Tabella 2). La maggior parte delle comunicazioni dei bambini consistevano nell'utilizzo di un solo simbolo. Raramente erano state create frasi con due o tre parole.

Tutti i bambini adoperavano altre forme di comunicazione oltre alla tabella. Queste modalità *unaided* (senza l'uso di tabelle) consistevano principalmente in vocalizzi e contatto visivo per attirare l'attenzione, guardare in direzione degli oggetti con finalità comunicative, modi idiosincratici per rispondere sì o no alle domande ed espressioni del viso per esprimere piacere o dispiacere.

Procedure

I dati sulle interazioni comunicative sono stati raccolti in due situazioni differenti, a casa e a scuola, prima (osservazioni iniziali) e dopo (osservazioni finali) dell'introduzione del programma familiare. I bambini avevano iniziato a adoperare le tabelle di comunicazione tra 1 e 2 anni prima di questo studio. I genitori, fin dall'inizio dell'intervento, avevano ricevuto istruzioni orali e scritte sul funzionamento e lo scopo delle tabelle di comunicazione, ma non avevano mai ricevuto un addestramento diretto. Al contrario, il programma di addestramento delle famiglie, iniziato tra le osservazioni iniziali e finali, si basava principalmente su dimostrazioni (modellamento) e su gioco dei ruoli ed era svolto a casa. L'insegnante non riceveva alcun addestramento specifico nel corso del progetto.

Ci furono quattro sessioni di addestramento familiare. La prima aveva luogo al centro di riabilitazione del bambino e vi prendevano parte i genitori. Le altre tre avevano luogo nella casa di ciascun bambino e si rivolgevano particolarmente agli adulti -padre o madre - che interagivano con il bambino durante le sessioni di osservazione (Marc interagì con suo padre e gli altri bambini con le loro madri).

Ciascuna sessione di addestramento iniziava con un riesame delle istruzioni fondamentali date ai genitori durante la prima sessione al centro di riabilitazione del bambino. Le informazioni basilari si focalizzavano principalmente sui seguenti aspetti:

1. Primo, ai genitori era mostrato come adoperare le tabelle di comunicazione. Ciò era stato importante specialmente nel caso di Josè e Clara, che adoperavano sistemi piuttosto complessi di selezione dei simboli, e che spesso non erano capiti dai loro genitori.
2. Era stato raccomandato ai genitori di non dare troppe informazioni ai bambini, di parlare lentamente e di non fare domande senza aspettare una risposta. Era stato loro detto che dopo avere dato istruzioni o avere richiesto informazioni, dovevano aspettare 10 secondi (fatta eccezione per Marc che aveva bisogno di 17 secondi) per dare il tempo di rispondere. Se il bambino non rispondeva, ai genitori si consigliava di ripetere nuovamente la stessa istruzione o domanda, od una equivalente e più semplice. Se non vi era ancora nessuna risposta, ai genitori veniva detto di dare un piccolo aiuto ai bambini, per esempio sintetizzando ulteriormente le istruzioni o a formulare domande *Sì/No* sino a quando il bambino rispondeva.

[*] I Picture Communication Symbols sono prodotti da Mayer - Johnson Co., Solana Beach, CA 92075 - 1579

3. Ai genitori era stato insegnato a fornire ai bambini il più possibile domande aperte per lo scambio delle informazioni e a creare domande si/no soltanto quando i bambini avevano bisogno di un aiuto.

4. L'ultimo tipo di istruzioni era quello di rispondere a tutti i tentativi di comunicare dei bambini, rispondendo alle loro domande, seguendo le loro indicazioni, facendo commenti e critiche ed anche ripetendo e ampliando ciò che i bambini avevano detto. Ai genitori era stato detto di dare le loro risposte e di ampliarle in modo esplicito, indicandole contemporaneamente sulla tabella dei loro bambini, in modo da fornire un modellamento appropriato (p.e. nuovi usi del vocabolario, frasi con più simboli e così via).

Durante ciascuna sessione di addestramento, dopo una breve discussione sui punti precedenti, l'operatore interagiva con il bambino di fronte ai genitori e al tempo stesso sottolineava gli elementi più salienti dell'attività. In seguito, i genitori conversavano con i bambini tenendo conto delle istruzioni e dei modelli che avevano appena discusso. Erano interrotti dall'operatore quando questi ritenesse opportuno sia approvare sia correggere.

Le osservazioni iniziali e finali delle coppie bambino-genitore e bambino-insegnante consistevano in tre sessioni di 20 minuti ciascuna. Ciascun bambino partecipava a sei sessioni prima e a sei sessioni dopo il programma di addestramento familiare, che dava come risultato un totale, per tutti e quattro i bambini, di 24 sessioni iniziali e 24 sessioni finali (Tabella 3). Perciò, le variabili erano misurate su ciascuno dei quattro soggetti alle condizioni corrispondenti a una struttura di 2x2x3 con i fattori di luogo (casa, scuola), di tempo (iniziale, finale) e di sessione (1,2,3).

Un osservatore presente a tutte le sessioni interattive ha tenuto una registrazione scritta di tutti i comportamenti comunicativi (indicazioni dei simboli, indicazione, vocalizzi, ecc.), che erano anche registrati su di un registratore. Ciò permetteva all'osservatore di concentrarsi sull'acquisire il massimo di informazioni contestuali, con o senza la tabella, invece di dovere trascrivere le interazioni verbali dell'adulto, che erano registrate automaticamente. Perciò, la trascrizione finale forniva una registrazione praticamente esaustiva e letterale dei comportamenti analizzati. Dopo la trascrizione, il comportamento osservato in ciascuna sessione era codificato per i conteggi. In accordo con gli scopi di questo studio, le categorie analizzate sono indicate nella Tabella 4.

TABELLA 3: **Osservazioni iniziali e finali schematizzate per coppia***

	Osservazioni iniziali				*Osservazioni finali*		
	Sessione 1	*Sessione 2*	*Sessione 3*	*4 Sessioni*	*Sessione 4*	*Sessione 5*	*Sessione 6*
Bambino-Genitore (Casa)	20 min.	20 min.	20 min.	Famiglia Addestramento Programma	20 min.	20 min.	20 min.
Bambino-Insegnante (Scuola)	20 min.	20 min.	20 min.		20 min.	20 min.	20 min.

* Le coppie erano bambino-genitore e bambino-insegnante con osservazioni documentate prima e dopo il programma familiare (6 sessioni di 20 minuti per bambino prima del programma familiare e 6 dopo, che da un totale di 48 sessioni per i 4 bambini (24 prima e 24 dopo il programma)

Iniziative sono le interazioni in cui il bambino o l'adulto introducono un nuovo soggetto o cambiano la direzione della conversazione, o quelle che avvengono dopo un intervallo di tempo di almeno 10 secondi (17 per Marc) senza che si verifichi nessuna comunicazione.

Risposte possono essere divise in una delle categorie seguenti: rispondere ad una domanda, seguire un'istruzione, soddisfare una richiesta, fare un commento su qualche cosa che è stata detta o fatta, o ripetere e/o ampliare ciò che è stato detto.

Se, a seguito di una domanda, un'istruzione od una richiesta, il partner, il bambino o l'adulto non reagisce in alcun modo, si registra una *non risposta* Le interazioni che non sono nè domande nè istruzioni, come nel caso di descrizioni o di commenti (cioè, quando rispondere è opzionale) non vengono registrate come *non risposta* se non è elicitata alcuna risposta. Per esempio, se, dopo che l'adulto ha detto " Oh! È una bella giornata di sole!", il bambino non fa o non dice niente, non è registrato nulla.

Domande aperte sono le richieste degli adulti per informazioni che richiedono una risposta diversa da Si o No. Questa categoria comprende sia "domande wh-" (chi? che cosa?..) che domande che consentono due o più risposte possibili. Per esempio, sia "Come sei andato a scuola oggi? " e " Sei andato a scuola con il bus o in macchina? " Sono codificate come *Domande aperte.*

Domande si o no sono quelle domande da parte dell'adulto a cui si potrebbe rispondere solo con un Si o con un No. Per esempio: " Sei andato a scuola con il bus oggi? "

Comunicazioni trasmesse con tabella (aided) indicano tutte le prese di turno in cui il bambino ha utilizzato un simbolo presente sulla tabella di comunicazione.

Comunicazioni trasmesse senza tabella (unaided) indicano tutte le prese di turno in cui il bambino ha utilizzato modalità di comunicazione quali vocalizzi, contatto di sguardo, risposte idiosincratiche Si o No, e/o espressioni facciali. Le azioni che facevano seguito ad istruzioni che non richiedevano alcuna risposta verbale non sono state codificate come *Comunicazioni trasmesse senza tabella*. Per esempio, se, dopo che l'adulto ha detto "Dammi la matita" il bambino lo fa senza alcun commento, questa azione non viene codificata come *Comunicazioni trasmesse senza tabella*

TABELLA 4: **Categorie selezionate per analizzare i comportamenti dei bambini e degli adulti durante le sessioni di 20 minuti di conversazione.**

Adulti (Genitori o Insegnante)	*Bambini*
Iniziative (AI)	*Iniziative (CI)*
Risposte (AR)	*Risposte (CR)*
Non risposte (ANR)	*Non risposte (CNR)*
Domande aperte (AO)	*Comunicazioni trasmesse con tabella (CB)*
Domande si o no (AYN)	*Comunicazioni trasmesse senza tabella (CNB)*

Gli scambi di domande e risposte che portano alla selezione di un simbolo sulla tabella da parte dei soggetti Josè e Clara (che si servono di tecniche a codice e a scansione) non erano codificate in alcuna delle ultime quattro categorie *Domande aperte, Domande Si* o *No, Comunicazioni trasmesse con tabella, Comunicazioni trasmesse senza tabella* . Per esempio, nello scambio seguente, avremmo codificato una *Domanda aperta* da parte dell'adulto e una *Comunicazione trasmessa con tabella* da parte del bambino.

Adulto: Sei stanco o vuoi lavorare ancora un po' ?
Bambino: Guarda un'area sulla sua tabella
Adulto: Questa area?
Bambino: gesto " Sì"
Adulto: Che colore?
Bambino: Guarda il colore verde sulla sua tabella
Adulto: Verde?
Bambino: gesto " Sì "
Adulto: Sei stanco? (indica il simbolo "stanco" sulla tabella del bambino nella fila verde dell'area che il bambino ha indicato)
Bambino: a gesti " No "
Adulto: Vuoi lavorare ancora un po' ? (indica il simbolo "ancora")
Bambino: a gesti " Sì "

Prima che lo studio iniziasse, sono stati forniti ad un secondo osservatore descrizioni ed esempi di ciascuna delle categorie di cui sopra. Indipendentemente dallo sperimentatore, questo secondo osservatore ha codificato tre sessioni di interazione: una all'inizio, una quando lo studio era in corso di svolgimento ed una al termine. La percentuale secca di accordo per i totali di ciascuna delle 10 categorie era di 0, 98 per la prima sessione, 0, 92 per la seconda, e 0, 90 per la terza.

RISULTATI

I risultati ottenuti per i 4 bambini nelle 10 categorie studiate sono mostrati nella Appendice 2. Secondo questi risultati, all'interno delle coppie genitore-bambino e insegnante-bambino, sono state discusse le seguenti caratteristiche relative ai pattern di conversazione prima e dopo il programma di addestramento familiare: (1) La partecipazione dei bambini rispetto alla partecipazione degli adulti; (2) L'iniziativa dei bambini rispetto all'iniziativa degli adulti; (3) Le risposte contingenti degli adulti rispetto a loro frasi non contingenti; (4) Le non risposte dei bambini rispetto alle loro comunicazioni; (5) L'utilizzo di domande aperte da parte degli adulti rispetto a quello di domande *Sì* o *No*; (6) Le comunicazioni dei bambini trasmesse con tabella rispetto a quelle senza utilizzo di una tabella. Per affrontare le domanda relative alle differenze di luogo, di tempo, all'effetto della sessione, e all'interazione tra questi fattori, sono state adoperate delle misurazioni ripetute secondo i metodi ANOVA dal kit SPSS/pc + versione 3. 1 (Norüsis, 1985).

Partecipazione

Le percentuali di comunicazioni da parte dei bambini rispetto a quelle degli adulti sono mostrate nella Tabella 1. Queste percentuali erano ottenute secondo:

$$\frac{CI + CR}{CI + CR + AI + AR} \quad 100$$

dove CI sta per, iniziative dei bambini; CR, risposte dei bambini; AI, iniziative degli adulti; e AR, risposte degli adulti.

Le analisi delle misurazioni ripetute hanno mostrato delle differenze significative di tempo (prima, dopo) ($F=8,88$; $df=3,1$; $p=.022$). L'interazione tra il tempo e il luogo era anche significativa ($F= 43,97$; $df=3,1$; $p=.007$) e fa vedere che la proporzione delle comunicazioni da parte dei bambini aumentava significativamente a casa, tra il periodo iniziale al periodo finale, ma non a scuola. Nelle osservazioni iniziali a casa i bambini

occupavano una media di 67 su 219 turni comunicativi per sessione (30,8%, S=3,90), e nelle osservazioni finali a casa, 89 su 242 (36,8%, S=2,65). Nell'osservazione iniziale a scuola essi prendevano la parola 84 volte su 261 (32, 3%, S=2,80), e nelle osservazioni finali a scuola, 90 su 269 (33, 5%, S=0,94). Tuttavia, la proporzione delle comunicazioni dei bambini era marcatamente più bassa rispetto a quella degli adulti in tutte le sessioni osservate, a casa come a scuola.

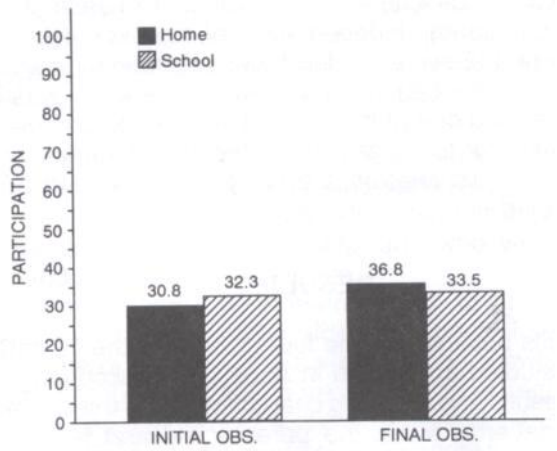

Figura 1. Percentuali della partecipazione dei bambini rispetto alla partecipazione degli adulti (media complessiva).

Iniziativa

La percentuale dell'iniziativa da parte dei bambini rispetto a quella da parte degli adulti è mostrata nella Figura 2. Queste percentuali sono state ottenute secondo:

CI
---------- 100
CI + AI

dove CI, sta per iniziative da parte dei bambini e AI, sta per iniziative da parte degli adulti.

La proporzione dell'iniziativa da parte dei bambini rispetto a quella degli adulti era molto bassa, sia a casa sia a scuola, e nell'insieme non variava in modo apprezzabile dopo il programma di addestramento della famiglia. Le ripetute misurazioni ANOVA non hanno mostrato differenze significative tra luoghi, tempi e fattori legati alla sessione. Durante l'osservazione iniziale a casa, i bambini hanno occupato una media di 11 su 109 turni di inizio del discorso per sessione (10, 4%, S = 9, 18), e durante le osservazioni finali a casa, 9 su 95 (9, 4%, S=7,37). Durante le osservazioni iniziali a scuola, i bambini hanno dato inizio alla conversazione 8 volte su 107 (7, 3%, S=8,42) ed in quelle finali a scuola, 5 su 100 volte (5, 4%, S=6, 43).

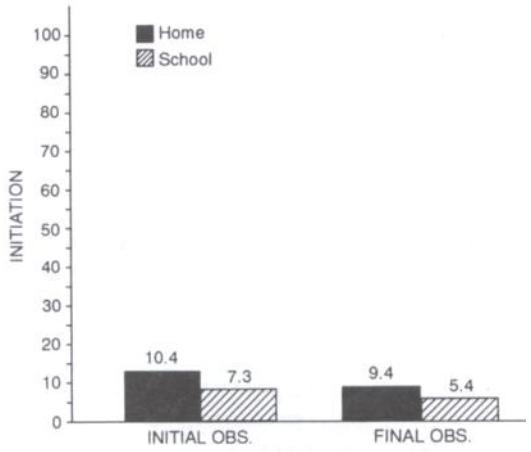

Figura 2. Percentuali delle iniziative da parte dei bambini rispetto a quelle degli adulti (media complessiva).

La frequenza dell'iniziativa da parte dei bambini mostra delle importanti differenze individuali. Il caso di un bambino, Josè, è particolarmente interessante, dal momento che egli mostrava una percentuale relativamente alta di iniziativa (22, 4%) durante l'osservazione iniziale nel contesto familiare. Per questo bambino, dopo il programma di addestramento familiare, la percentuale di inizio del discorso a casa diminuì sino al 10,3%, e precipitò vicino alla media generale (9,4%). L'iniziativa di Marc era sopra la media in tutte le condizioni e quelli di Ivan e di Clara erano sempre al di sotto (vedi Appendice 2).

Risposte contingenti degli adulti

Le percentuali delle risposte contingenti da parte degli adulti (cioè, le comunicazioni degli adulti prodotte in risposta ad un precedente comportamento dei bambini) rispetto a comunicazioni non contingenti (iniziative e non risposte) sono mostrate nella Figura 3. Queste percentuali sono ottenute secondo:

AR
---------- 100
AR +AI +ANR

dove AR, sta per risposte degli adulti; AI, iniziative degli adulti e ANR, non risposte degli adulti.

La proporzione di risposte contingenti da parte degli adulti a scuola era più alta che a casa; a casa abbiamo trovato un aumento di reazioni contingenti da parte degli adulti dopo il programma di addestramento familiare. A casa, la proporzione è aumentata da una media di 54 su 152 per sessione

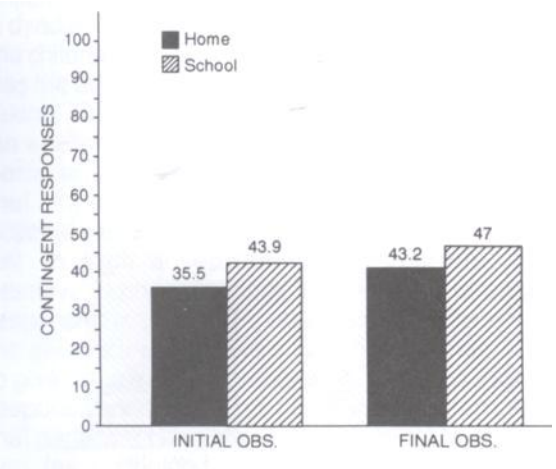

Figura 3 Percentuali di reazioni contingenti da parte degli adulti rispetto alle loro risposte non contingenti (media complessiva).

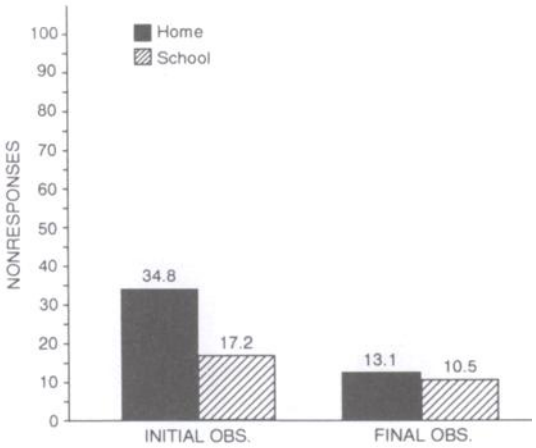

Figura 4 Percentuale di non risposte dei bambini rispetto alle interazioni dei bambini (media complessiva)

(35, 3%, S=10,41) prima del programma di addestramento familiare sino a 67 su 154 (43, 2%, S= 4,90) dopo il programma. I risultati a scuola non variavano di molto tra le osservazioni iniziali (78 su 177 = 43, 9%, S=5,77) e le osservazioni finali (84 su 179 = 47%, S=2,36). Secondo le misurazioni ripetute, le differenze di tempo menzionate sopra (prima, dopo) (F = 7, 29; fd = 3,1;p =.074) e quelle relative ai luoghi (casa, scuola) (F = 6, 34; df = 3,1;p =.086) non sono statisticamente significative.

Anche in questo caso, il pattern di interazione di Josè e sua madre era molto differente da quello individuato negli altri tre soggetti, e si avvicinava al 50% ogni volta. Si dovrebbe notare che non vi era quasi nessuna " non reazione da parte degli adulti " da parte di ciascuno dei partner, sia genitori che insegnanti (vedere Appendice 2).

Non risposte da parte dei bambini

Le percentuali di non risposta da parte dei bambini rispetto alle comunicazioni dei bambini (iniziative e risposte) sono mostrate nella Figura 4. Queste percentuali erano ottenute secondo:

$$\frac{CNR}{CNR + CR + CI} \quad 100$$

dove CNR, sta per non risposte da parte dei bambini; CR, sta per risposte dei bambini; e CI, sta per iniziative da parte dei bambini.

Per questa variabile, le ripetute misurazioni ANOVA mostravano differenze significative per quanto riguarda il tempo (prima, dopo) (F =77,22; df=3,1; p=.003) e per quelle riguardanti il luogo (casa, scuola) (F = 23,99; df = 3,1; p=.016). È anche significativa l'interazione tra il tempo e il luogo (F=17, 94; df =3,1; p=.024).

La proporzione di non risposte da parte dei bambini a scuola era più bassa che a casa. A casa, dopo il programma di addestramento familiare, la proporzione di non risposte da parte dei bambini diminuiva considerevolmente, e si avvicinava a quella ottenuta a scuola. La proporzione delle non risposte dei bambini a casa diminuiva da 36 su 103 per sessione (34,8%, S=12,33) prima del programma sino a 13 su 103 (13,1%, S=10,66) dopo il programma. I risultati a scuola erano 18 su 102 (17,2%, S=10,10) durante le osservazioni iniziali e 11 su 101 (10,5%, S=5,25) durante le osservazioni finali. Anche le differenze individuali in questo caso risultano evidenti (vedere Appendice 2).

Domande aperte da parte degli adulti

Le percentuali di domande aperte da parte degli adulti rispetto a domande Sì / No sono mostrate nella Figura 5. Queste percentuali sono state ottenute secondo:

$$\frac{AO}{AO + AYN} \quad 100$$

dove AO, sta per domande aperte da parte degli adulti e AYN, sta per domande Sì / No.

In questo caso, le misurazioni ripetute ANOVA hanno mostrato anche differenze significative relative al tempo (F=578,28; df=3,1; p=.000); al luogo (F=21,04; df=3,1; p=.019) ed interazioni significative tempo x luogo (F = 8,35; df=3,1; p=.063).

La proporzione delle domande aperte da parte degli adulti a casa durante le osservazioni iniziali era molto bassa (15 su 69 = 22,4%, S=8,55) ma dopo il programma di addestramento familiare, è aumentata a 34 su 69 (49,4%, S=18,21).

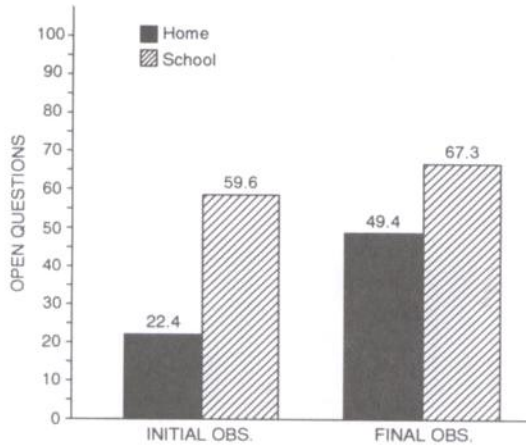

Figura 5. Percentuali di domande aperte da parte degli adulti rispetto a domande Sì / No (media complessiva).

Questo aumento voleva dire che la percentuale di domande aperte da parte degli adulti a casa diventava praticamente la stessa percentuale rilevata a scuola, sia durante le osservazioni iniziali (36 su 60 = 59,6%, S=14,49) che durante le osservazioni finali (37 su 56 = 67,3%, S= 9,76). I pattern di interazione delle diverse coppie rispetto alla proporzione delle "domande aperte" non sono omogenee (vedere Appendice 2).

Comunicazioni da parte dei bambini trasmesse utilizzando la tabella di comunicazione

Le percentuali di comunicazioni da parte dei bambini trasmesse con la tabella di comunicazione rispetto a quelle attuate senza tabella sono mostrate nella Figura 6. Queste percentuali sono state ottenute secondo:

CB
---------- 100
CB + CNB

dove CB, sta per comunicazioni da parte dei bambini trasmesse con tabella e CNB, sta per comunicazioni da parte dei bambini attuate senza tabella.

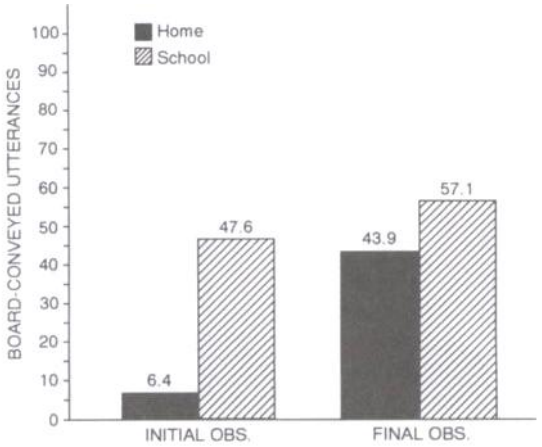

Figura 6. Percentuale delle comunicazioni da parte dei bambini trasmesse tramite tabella rispetto a quelle attuate senza tabella (media complessiva).

Sono state trovate differenze significative di tempo (F = 1569, 66; df=3,1; p=.000), di luogo (F = 46, 65; df = 3,1; p =.006) ed anche differenze di interazione tempo x luogo (F = 16,93; df = 3,1; p=.026) per le comunicazioni da parte dei bambini trasmesse con la tabella di comunicazione rispetto a quelle attuate senza tabella. La proporzione di comunicazioni da parte dei bambini trasmesse con la tabella durante l'osservazione iniziale a casa era molto bassa (3 su 47 = 6,4%, S=7,94), ma è cresciuta drammaticamente dopo il programma di addestramento familiare (29 su 66 = 43, 9%, S=14,70). Questo aumento ha fatto sì che i risultati ottenuti a casa durante le osservazioni iniziali fossero simili a quelli riscontrati a scuola, sia durante le osservazioni iniziali (25 su 53 = 47, 6%, S=11,91) che durante le osservazioni finali (31 su 54 = 57,1%, S=9,35).

L'analisi informale delle interazioni nelle coppie genitore-bambino ha mostrato che, prima del programma di addestramento familiare le poche comunicazioni da parte dei bambini trasmesse con la tabella di comunicazione erano spesso fraintese. Noi abbiamo scoperto che i genitori raramente comprendevano le comunicazioni dei loro figli attuate tramite la loro tabella, o perchè sbagliavano nell'individuare il simbolo che il bambino aveva indicato o perché non avevano affatto capito il valore simbolico dei pittogrammi. Si è scoperto che i genitori tendevano ad utilizzare le tabelle di comunicazione come dei libri di storie illustrati. Così, quando un bambino indicava un dato pittogramma, i genitori spesso facevano domande e sottolineature riguardanti la figura stessa, invece di interpretare le comunicazioni da parte dei loro figli, attuate tramite la tabella, come un comportamento simbolico in grado di trasmettere significati al di là dei pittogrammi presenti sulla tabella. Per esempio, una volta abbiamo trovato Ivan che indicava una faccia triste e sua madre che rispondeva, " Oh ! La povera bambola è triste!, cerca di trovare una bambola che sia contenta!". Quindi, lei stava reagendo come se Ivan si stesse riferendo alla figura in sé, invece di interpretare il fatto che c'era qualcosa che non andava, e che suo figlio poteva essere stanco, a disagio o infelice.

DISCUSSIONE

I risultati tratti dal presente studio hanno mostrato che l'interazione tra i quattro bambini che adoperavano le tabelle di comunicazione e gli adulti *parlanti* (genitori e insegnanti) tendeva a essere dominata da questi ultimi. Anche se la partecipazione dei bambini a casa cresceva dopo il programma di addestramento familiare, nel corso delle sessioni e su tutti gli argomenti, soltanto circa un terzo degli

scambi comunicativi erano attuati dal bambino, mentre l'adulto riempiva i rimanenti due terzi delle conversazioni (vedi Figura 1). Inoltre, gli adulti si assumevano il ruolo di iniziare la maggior parte delle interazioni, mentre i bambini si limitavano quasi esclusivamente a rispondere (vedi Figura 2). Problemi di questo tipo erano stati riscontrati in molti altri studi (Calculator & Dollaghan, 1982; Calculator & Luchko, 1983; Farrier, Yorkston, Mariner, & Beukelman, 1985; Harris, 1978, 1982; Light et al., 1985a).

L'iniziativa (nell'avvio della comunicazione) era abbastanza costante durante le varie sessioni, ma emergevano differenze individuali. Per esempio, Josè e Marc mostravano una percentuale più alta di iniziativa rispetto a Clara o a Ivan. Josè mostrava una percentuale più alta di iniziativa a casa prima del programma rispetto a quella casa e a scuola documentata dopo il programma, mentre gli altri tre bambini difficilmente mostravano qualche differenza rispetto al luogo e al tempo. Il programma di addestramento familiare non sembrava agevolare le iniziative dei bambini. Come abbiamo visto prima, per Josè in particolare, sembra che il programma abbia persino avuto degli effetti negativi rispetto all'iniziativa.

Il basso livello di iniziativa da parte dei soggetti in questo studio potrebbe essere interpretato come indicazione di *dipendenza acquisita*. Von Tetzchner (1988) ha sottolineato il fatto che i bambini con gravi disabilità motorie dipendono notevolmente dai loro caregiver, e che parte di questa dipendenza può essere acquisita. I bambini presenti in questo studio non hanno avuto molte opportunità di effettuare richieste, di fare domande, o di intraprendere altre forme di iniziativa, per via dei limiti dei loro mezzi di comunicazione, e probabilmente non avevano imparato come avviare una conversazione. Si dovrebbe tenere in considerazione il fatto che, prima dell'introduzione, pochi anni fa, delle tabelle di comunicazione, i bambini potevano esprimersi quasi esclusivamente rispondendo a domande Sì/No. Perciò, l'interazione comunicativa tra i quattro bambini e gli adulti *parlanti* era stata per anni completamente dipendente dall'avvio della conversazione da parte degli adulti stessi. Probabilmente, come suggerito da von Tetzchner (1988), ai bambini non era stato insegnato ad avviare la conversazione e, per giunta, essi potrebbero avere imparato ad aspettare che qualcun altro avviasse la conversazione. Queste circostanze potrebbero avere contribuito a sviluppare uno stile di comunicazione passivo.

Il programma di addestramento familiare ovviamente aveva fallito nel creare un ambiente che agevolasse le iniziative dei bambini, e la scuola non era un ambito in cui ai bambini fosse insegnato ed incoraggiato l'avvio delle interazioni. C'è bisogno di nuove tecniche per creare degli ambienti che mettano in grado i bambini di adoperare le tabelle di comunicazione per avviare la conversazione. In questi ambienti dovrebbero trovarsi persone che rispondano in maniera notevole a queste iniziative; cioè, ambienti che insegnino veramente ai bambini gravemente disabili ad avviare la conversazione. Il contesto altamente strutturato di una conversazione a coppie può non essere la situazione migliore per i bambini per imparare ad avviare la conversazione, perché il bambino ha già l'attenzione dell'adulto, e l'adulto governa la presa del turno. Questo può funzionare come suggerimento per l'avvio della conversazione da parte dei bambini. C'è bisogno di un ambiente in cui vi sia rispondenza contingente al comportamento sociale dei bambini, rispondenza che emerga in modo naturale all'interno nel corso di varie situazioni interattive (gioco, cura personale, attività scolastica, e così via). In un ambiente di questo tipo, i caregiver dovrebbero essere soprattutto attenti alle iniziative dei bambini invece di stare attenti soltanto alle loro risposte alle comunicazioni da parte degli adulti. Per diventare capaci di assumersi il ruolo di chi avvia la conversazione, questi bambini hanno bisogno che i loro caregiver aumentino notevolmente le loro capacità di rispondenza contingente, invece di tentare in maniera persistente a sollecitare questo comportamento (iniziativa) adoperando stili direttivi di interazione (come suggerito da Dunst, Low, & Bartholomew, 1990, p. 45). Se guardiamo Josè, che era più abile nell'avviare la conversazione a casa prima del programma di addestramento familiare che a casa o a scuola dopo il programma, noi crediamo che Dunst et al., (1990) sono nel giusto quando affermano che per alcuni tipi di capacità comunicative "più duramente si tenta di stimolare il comportamento di un bambino, meno saranno i progressi che un bambino effettivamente farà in risposta "ai tentativi di insegnamento" (p. 45)".

In contrasto con ciò che è accaduto rispetto alle capacità di iniziativa, il programma di addestramento familiare sembrava dare come risultato dei cambiamenti in tutti gli altri pattern di conversazione studiati (vedi Figure dalla 3 alla 6). La rispondenza dei genitori e dei bambini gli uni verso gli altri, come anche uno scambio più aperto di informazioni, sembrava aumentare a casa dopo il programma.

La scarsa rispondenza gli uni verso gli altri mostrata sia dai genitori che dai bambini prima del programma creava in casa condizioni simili a quelle che conducono all'*impotenza acquisita*. L'interazione tra i bambini e i genitori in una situazione di conversazione prima del programma, consisteva principalmente in un monologo, in cui i genitori

facevano molti commenti non contingenti, sottolineature, domande, e davano dei comandi ai bambini senza aspettarsi una risposta da loro. Perciò, i bambini avevano poco controllo sulla conversazione, in quanto tutto avveniva indipendentemente da qualsiasi attività specifica da parte loro. Come ci si poteva aspettare essi sbagliavano a rispondere la maggior parte delle volte. Non appena i genitori impararono a rivolgersi ai bambini soltanto con una domanda o un comando per volta, ad aspettare da loro una risposta e a reagire a questa risposta continuando la conversazione, la proporzione di *non risposte* da parte di bambini, che potrebbe essere presa come un indicatore di *impotenza acquisita*, diminuì rapidamente.

Inoltre, prima del programma, i genitori si rivolgevano ai bambini, a casa, quasi esclusivamente con domande *Sì* o *No*, il che probabilmente giustificava lo scarso utilizzo delle tabelle di comunicazione in questo ambiente. Queste considerazioni concordano con quelle riportate da Beukelman e Yorkston (1980); Buttermeier (1983); Calculator e Dollaghan (1982); Calculator e Luchko (1983); Harris (1982) e Light et al.,(1985a), tra gli altri. Il fatto che la proporzione delle domande aperte rispetto a domande *Sì* o *No* da parte dei genitori (oltre alla proporzione delle comunicazioni da parte dei bambini trasmesse tramite la tabella) aumentasse dopo il programma, dava ai bambini maggiori possibilità di influenzare l'argomento della conversazione. Ciò potrebbe avere contribuito anche ad aumentare la loro rispondenza o, in altre parole, a diminuire *l'impotenza acquisita*.

In breve, possiamo dire che dopo il programma di addestramento familiare, i genitori e i bambini avevano imparato a mantenere un vero dialogo, ma si trattava di un dialogo che dipendeva dalle iniziative degli adulti. Le non risposte da parte dei bambini erano diminuite, ma non era aumentata la loro iniziativa. Sembra che gli effetti dell'*impotenza acquisita* fossero stati ridotti ma non gli effetti della *dipendenza acquisita*. La *dipendenza acquisita* può essere più difficile da correggere perché riguarda le capacità di iniziare una interazione, comportamento che non è mai stato acquisito, piuttosto che comportamento acquisito ma non utilizzato in contesti specifici.

CONCLUSIONI

Il presente studio ha fornito l'evidenza che la competenza comunicativa dei bambini che utilizzano le tabelle di comunicazione è notevolmente influenzata dal comportamento dei partner. I risultati hanno suggerito che la mancanza di rispondenza da parte dei partner *parlanti*, può inibire la partecipazione attiva dei bambini, portando a delle condizioni che possono essere viste come degli esempi di *impotenza acquisita*. Al contrario, l'aumento della rispondenza da parte degli adulti *parlanti* può portare ad un'aumentata frequenza di risposte da parte dei bambini. I risultati hanno suggerito inoltre che l'impiego di domande *Sì/No* può rinforzare, nelle persone che hanno bisogno di assistenza, l'utilizzo più di frequente di modalità *unaided* di comunicazione rispetto all'utilizzo *(aided*) di tabelle di comunicazione, mentre l'aumento dell'utilizzo di domande aperte sembrerebbe aumentare l'utilizzo della comunicazione *aided.* Lo scambio aperto di informazioni sembrava rafforzare inoltre la capacità di rispondenza da parte dei bambini, probabilmente perché ciò consentiva loro di influenzare maggiormente l'argomento della conversazione.

Il programma di addestramento familiare sembrava essere appropriato a favorire la capacità di rispondenza di genitori e figli, gli uni verso gli altri, oltre ad un più aperto scambio di informazioni. I genitori e i figli hanno imparato a stabilire un dialogo, ma questo era completamente dipendente dall'iniziativa degli adulti. Perciò, il programma di addestramento familiare sembrava ridurre *l'impotenza acquisita* ma non la *dipendenza acquisita*. Sembrerebbe che per incoraggiare l'iniziativa e l'indipendenza, ci sia bisogno di un approccio basato 24 ore su 24 su reazioni sociali contingenti, piuttosto che su un approccio basato su un insegnamento diretto. Gli adulti dovrebbero imparare ad adattare il loro comportamento a quello dei bambini e a rispondere ai loro comportamenti atipici. Gli adulti dovrebbero imparare a dare significato all'intera gamma di azioni dei bambini che emergono in modo naturale durante le interazioni all'interno dei vari ambienti e delle varie attività, ed a reagire a queste azioni fornendo le condizioni per lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio.

RINGRAZIAMENTI

Questo documento si basa parzialmente su di una presentazione, dallo stesso titolo, portata alla IV Conferenza Internazionale ISAAC, a Cardiff, in Galles, 23 Settembre 1986. I dati sono stati tratti dalla Dissertazione Dottorale "Processi di interazione e di comunicazione non vocale nei bambini con gravi disabilità motorie", Università Autonoma di Barcellona, 12 Settembre 1985, con la collaborazione del Dr. Ramòn Bayès. L'autrice ringrazia i suoi amici Lyle L. Lloyd, Stephen von Tetzchner, Joan Guardia, e Emili Soro per il loro aiuto e per i loro suggerimenti nella precedente stesura di questo documento.

Indirizzare le richieste di ristampa a: Carmen Basil, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educaciò, Universitat De Barcellona, Adolf Florensa s/n, 08028 Barcellona, Spagna.

Traduzione a cura di A. Rigamonti e G. Veruggio

Riferimenti bibliografici

Basil, C. (1985). *Processos d'interacció i communicació no-vocal en infants amb greus afectacions motores.* Unpublished Doctoral Dissertation, Barcelona University.

Beukelman, D., & Yorkston, K. (1980). Nonvocal communication: Performance evaluation. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation, 61,* 272–275.

Burgemeister, B., Hollander, L., & Lorge, I. (1976). *Escala de Madurez Mental de Columbia (Spanish adaptation),* Madrid: T.E.A.

Buttemeier, C. (1983). Evaluation of communication board use in a residential setting. In A. W. Kraat (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers: An IPCAS study report.* Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.

Calculator, S., & Dollaghan, C. (1982). The use of communication boards in a residential setting: An evaluation. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51,* 252–259.

Calculator, S., & Luchko, C. (1983). Evaluating the effectiveness of a communication board training program. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48,* 185–191.

Creech, R. (1980). Do you like your larynx? *Communication Outlook, 2*(4), 1–10.

Dunst, C. J., Lowe, L. W., & Bartholomew, P. C. (1990). Contingent social responsiveness, family ecology and infant communicative competence. *National Student Speech Language Hearing Association Journal, 17,* 39–49.

Farrier, L., Yorkston, K., Marriner, N. A., & Beukelman, D. (1985). Conversational control in nonimpaired speakers using augmentative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication, 1,* 65–73.

Gard, A., Gilman, L., & Gorman, J. (1980). *Speech and language development chart.* Utah: World Making Productions.

Harris, D. (1978). *Descriptive analysis of communicative interaction processes involving nonvocal severely handicapped children.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Madison.

Harris, D. (1982). Communicative interaction processes involving nonvocal physically handicapped children. *Topics in Language Disorders, 2,* 21–37.

Hulse, S. H. (1974). Patterned reinforcement. In G. H. Bawer & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 7). New York: John Wiley & Sons.

Kraat, A. W. (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers: An IPCAS study report.* Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.

Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication, 2,* 98–107.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985a). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part 1: Discourse patterns. *Augmentative and Alternative Communication, 2,* 74–83.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985b). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part II: Communicative functions. *Augmentative and Alternative Communication, 3,* 98–107.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985c). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part III: Modes of communication. *Augmentative and Alternative Communication, 4,* 125–133.

Norüsis, A. (1985). SPSS/PC+. Chicago, IL.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness.* New York: W. H. Freeman.

Toronto, A. (1976). Development assessment of Spanish grammar. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 41,* 150–271.

von Tetzchner, S. (1988). *Becoming an aided speaker.* Paper presented at the ISAAC Conference, Anaheim, CA.

Yoder, D. E. (1984). *Conversational interaction of augmentative systems users: What does our research tell us?* Paper presented at the Third International Conference on Augmentative and Alternative Communication, Boston, MA.

APPENDICE 1: **Valutazione delle capacità cognitive e linguistiche dei soggetti**

	Josè	*Clara*	*Ivan*	*Marc*
Risultati del Columbia Scale of Mental Maturity Mentale della (Burgemeister, Hollander, & Longe, 1976)				
Livello	H	E	E	D
Punteggio diretto	10	13	16	11
Presunta fascia di età	Da 4-0 a 4- 5 anni	Non raggiunge lo standard iniziale	Non raggiunge lo standard iniziale	Non raggiunge lo standard iniziale
Risultati della sezione ricettiva del Toronto Screening Test of Spanish Grammar (Toronto, 1976)				
Presunta fascia di età	Media da 4-0 a 4 - 11 anni	Perc. 3-0 a 3 -11 anni	Non raggiunge lo standard iniziale	Non raggiunge lo standard iniziale
Risultati degli item semantici-ricettivi del Speech and Language Development Chart (Gard, Gilman, & Gorman, 1980)				
Presunta fascia di età da 2-7 a 3-0 anni	100%	100%	100%	100%
Indica figure di 10 soggetti descritti in base al loro utilizzo	+	+	+	+
Conosce il proprio sesso	+	+	+	+
Conosce in/su/sotto/grande/piccolo	5+ 5	5+ /5	5+/ 5	5+/ 5
Accoppia i colori	+	+	+	+
Presunta fascia di età 3 - 1 a 3 - 6 anni	100%	100%	78%	78%
Conosce " davanti a " e " dietro " quando l'oggetto è utilizzato con il suo logico davanti e dietro	+	+	+	+
Distingue duro/morbido, ruvido/liscio	4+/4	4+/4	2+/4	2+/4
Distingue cerchio e quadrato	2+ /2	2+/2	2+/2	2+/2
Reagisce a comandi che coinvolgono 2 azioni	+	+	+	+
Reagisce a comandi che coinvolgono 2 oggetti	+	+	+	+
Presunta fascia di età 3 - 7 a 4 -0 anni	100%	67%	33%	33%
Conosce il davanti e il dietro dei vestiti	+	+	-	-
Risponde ai comandi che coinvolgono 3 azioni	+	-	+	-
Riconosce un colore	+	+	-	+
Presunta fascia di età 4 - 1 a 4 - 6 anni	100%	71%	57%	0%
Capisce il concetto di numero 3	+	-	-	-
Conosce tra, sopra, sotto, in cima e in fondo	5 +/5	4 +/5	4 +/5	0 +/5
Sa riconoscere da 2 a 3 colori principali	+	+	-	-
Presunta fascia di età 4 - 7 a 5 - 0 anni	100%	80%	67%	27%
A richiesta indica rosso, il giallo, il verde e blu	4 +/4	3+/4	0 +/4	0 +/4
Conosce pesante/leggero, ad alta voce/a bassa voce, come/diverso da, lungo/corto	8 +/8	6 +/8	7+/8	2 +/8
Classifica secondo la forma, il colore o l'uso	3+/3	3+/3	3+/3	2+/3
Presunta fascia di età 5 - 1 a 6 - 0 anni	78%	39%	22%	0%
Capisce " opposto a "	+	+	-	-
Capisce la differenza fra A.M. e P.M.	+	+	+	-
Capisce ieri/domani, più/meno, alcuni/molti, parecchi/pochi, la maggior parte/quasi, prima/dopo, adesso/più tardi, attraverso, un paio	12+/12	6+/12	4 +/12	0 +/12
Ha il concetto di numeri sino a 10	-	-	-	-
Sa indicare un penny, nickel, quarter, dime	0+/4	0+/4	0+/4	0+/4
Indica metà e intero	2+/2	0+/2	0+/2	0+/2
Indica per nome i numerali da 1 a 25	+	-	-	-
Sa fare le classificazioni (forma+ colore)	+	+	-	-
Presunta fascia di età 6, 1 a 7, 0 anni	0%	0%	0%	0%
Capisce le stagioni dell'anno, che cosa si fa in ciascuna	-	-	-	-
Stampa il numero di telefono e il suo nome completo senza nessun modello	-	-	-	-
Mette i numerali da 1 - 10 nel giusto ordine sequenziale	-	-	-	-
Scrive parole di una sillaba relativa a quanto visto sul vocabolario	-	-	-	-
Afferra l'idea base di addizione e di sottrazione	-	-	-	-

APPENDIX 2: **Results Obtained in Each 20-Minute Session for Each of the 10 Measured Categories (Counts)**

		Initial Observations				*Final Observations*			
	Context	*1 Session*	*2 Session*	*3 Session*	*Average*	*4 Session*	*5 Session*	*6 Session*	*Average*
Adults' Initiations									
José	Home	81	87	85	84.3	97	87	85	89.7
	School	133	123	126	127.3	114	125	117	118.7
Clara	Home	115	138	130	127.7	151	100	117	122.7
	School	81	111	106	99.3	121	125	120	122.0
Marc	Home	82	70	99	83.7	89	80	70	79.7
	School	100	76	62	79.3	74	79	59	70.7
Ivan	Home	91	98	99	96.0	57	65	39	53.7
	School	93	86	89	89.3	67	66	65	66.0
Total Average	Home				97.9				86.4
	School				98.8				94.3
Children's Initiations									
José	Home	24	28	21	24.3	7	14	10	10.3
	School	7	5	7	6.3	6	4	4	4.7
Clara	Home	0	3	0	1.0	2	4	4	3.3
	School	1	1	3	1.7	1	2	3	2.0
Marc	Home	15	11	21	15.7	15	28	9	17.3
	School	20	20	21	20.3	12	9	17	12.7
Ivan	Home	6	5	2	4.3	2	4	9	5.0
	School	5	4	0	3.0	2	1	4	2.3
Total Average	Home				11.3				9.0
	School				7.8				5.4
Adults' Responses									
José	Home	75	87	82	81.3	92	84	79	85.0
	School	106	116	110	110.7	107	123	109	113.0
Clara	Home	83	58	57	66.0	106	83	78	89.0
	School	69	98	98	88.3	110	116	96	107.3
Marc	Home	36	34	36	35.3	63	74	47	61.3
	School	65	65	62	64.0	69	67	62	66.0
Ivan	Home	23	42	29	31.3	36	34	24	31.3
	School	53	47	42	47.3	53	50	49	50.7
Total Average	Home				53.5				66.7
	School				77.6				84.3
Children's Responses									
José	Home	54	63	68	61.7	113	93	101	102.3
	School	108	116	115	113.0	105	129	108	114.0
Clara	Home	106	81	75	87.3	144	99	103	115.3
	School	75	105	97	92.3	113	122	106	113.7
Marc	Home	32	42	29	34.3	75	64	55	64.7
	School	51	51	49	50.3	60	65	45	56.7
Ivan	Home	39	49	35	41.0	38	47	29	38.0
	School	52	49	49	50.0	53	60	50	54.3
Total Average	Home				56.1				80.1
	School				76.4				84.7
Adults' Nonresponses									
José	Home	0	0	0	0.0	0	0	1	0.3
	School	0	0	0	0.0	0	0	0	0.[illegible]
Clara	Home	0	0	0	0.0	0	0	0	0.[illegible]
	School	0	0	0	0.0	0	0	0	0.[illegible]
Marc	Home	0	0	0	0.0	2	6	2	3.[illegible]
	School	0	0	5	1.7	2	1	6	3.[illegible]
Ivan	Home	2	0	1	1.0	0	0	2	0.[illegible]
	School	0	0	0	0.0	0	0	0	0.[illegible]
Total Average	Home				0.3				1.[illegible]
	School				0.4				0.[illegible]

APPENDIX 2: **Results Obtained in Each 20-Minute Session for Each of the 10 Measured Categories (Counts) (Continued)**

		Initial Observations				*Final Observations*			
	Context	*1 Session*	*2 Session*	*3 Session*	*Average*	*4 Session*	*5 Session*	*6 Session*	*Average*
Children's Nonresponses									
José	Home	33	29	17	26.3	9	9	8	8.7
	School	20	15	12	15.7	13	7	8	9.3
Clara	Home	34	47	35	38.7	14	3	16	11.0
	School	10	11	6	9.0	10	6	12	9.3
Marc	Home	39	20	41	33.3	14	12	18	14.7
	School	31	18	15	21.3	11	16	7	11.3
Ivan	Home	41	44	51	45.3	23	20	15	19.3
	School	23	21	28	24.0	14	12	11	12.3
Total Average	Home				35.9				13.4
	School				17.5				10.6
Adults' Open Questions									
José	Home	28	25	12	21.7	34	31	36	33.7
	School	36	35	36	35.7	34	36	38	36.0
Clara	Home	20	11	18	16.3	11	37	50	32.7
	School	20	26	28	24.7	21	28	36	28.3
Marc	Home	4	3	4	3.7	25	42	44	37.0
	School	61	43	39	47.7	43	59	43	48.3
Ivan	Home	11	22	27	20.0	32	36	28	32.0
	School	30	37	39	35.3	41	38	32	37.0
Total Average	Home				15.4				33.8
	School				35.8				37.4
Children's Board-Conveyed Utterances									
José	Home	12	3	2	5.7	33	27	28	29.3
	School	25	28	34	29.0	32	34	34	33.3
Clara	Home	2	1	6	3.0	9	32	40	27.0
	School	15	14	21	16.7	17	25	24	22.0
Marc	Home	1	1	1	1.0	36	41	33	36.7
	School	34	31	43	36.0	42	40	40	40.7
Ivan	Home	0	0	7	2.3	18	28	20	22.0
	School	18	21	21	20.0	27	30	22	26.3
Total Average	Home				3.0				28.8
	School				25.4				30.6
Adults' Yes or No Questions									
José	Home	48	65	65	59.3	28	32	34	31.3
	School	29	35	26	30.0	17	20	12	16.3
Clara	Home	90	108	66	88.0	127	20	41	62.7
	School	23	43	19	28.3	24	13	20	19.0
Marc	Home	17	23	18	19.3	41	13	15	23.0
	School	11	13	9	11.0	14	14	12	13.3
Ivan	Home	37	52	53	47.3	27	24	14	21.7
	School	32	29	23	28.0	23	25	24	24.0
Total Average	Home				53.5				34.7
	School				24.3				18.2
Children's Nonboard-Conveyed Utterances									
José	Home	50	75	65	63.3	30	42	42	38.0
	School	31	36	26	31.0	19	22	14	18.3
Clara	Home	81	75	50	68.7	117	24	39	60.0
	School	23	48	21	30.7	24	12	23	19.7
Marc	Home	9	25	9	14.3	39	35	20	31.3
	School	21	29	21	23.7	21	31	29	27.0
Ivan	Home	24	45	21	30.0	19	19	15	17.7
	School	33	25	22	26.7	26	26	29	27.0
Total Average	Home				44.1				36.8
	School				28.0				23.0

Augmentative and Alternative Communication, **2002, VOL 18 (3) , pp. 163-176**

Utilizzo della valutazione dinamica con persone che comunicano ad un livello non simbolico

Martha E. Snell
Department of Curriculum, Instruction, and Special Education, Curry School of Education, University of Virginia, Charlottesville, Virginia, USA

Molte persone gravemente disabili comunicano servendosi in primo luogo della comunicazione prelinguistica o non simbolica, adoperando un repertorio idiosincratico di gesti, vocalizzi ed altri comportamenti. Queste persone possono o non possono comunicare intenzionalmente con gli altri, sono difficili da capire, possono effettuare le loro richieste utilizzando comportamenti problematici e comunicare con modalità scarsamente convenzionali, sviluppate durante le interazioni con i loro partner. I tradizionali metodi di valutazione *statica* non riescono spesso a descrivere in modo accurato le abilità di comunicazione iniziale di queste persone. In questo articolo sono presentate le caratteristiche della *valutazione dinamica* e le linee guida per valutare le abilità dei comunicatori iniziali e per analizzare i fattori relativi ai partner e all'ambiente. Sono inoltre presentati i risultati pilota di un processo di valutazione dinamica.

PAROLE CHIAVE: valutazione dinamica, comunicazione non simbolica

I *comunicatori non simbolici** sono coloro che interagiscono con gli altri servendosi di pochi o di non convenzionali simboli (parole, segni o simboli pittografici) ma utilizzando gesti motori presimbolici, vocalizzi, comportamenti a volte problematici ed in alcuni casi ripetizioni di routine passate ed ecolalia (Wetherby, Prizant, & Schuler, 2000). Questi comunicatori iniziali hanno spesso disabilità intellettive e possono presentare severe limitazioni motorie e sensoriali o diagnosi di disturbi dello spettro autistico. Sebbene chi si prende cura di loro possa comprendere i segnali personalizzati di queste persone e lo scopo di questi segnali, essi sono frequentemente non chiari od inconsistenti per i partner meno familiari. I *comunicatori non simbolici* possono capire qualche cosa di ciò che viene detto loro, a seconda della bravura e della familiarità con il partner e con il contesto, ma possono capire poco al di fuori dei contesti delle routines.

Allo stato attuale, è evidente che l'intervento debba essere impostato sulle abilità non simboliche esistenti (Warren & Yoder, 1998). Sfortunatamente, le équipe tendono a concentrarsi più sugli obiettivi della comunicazione simbolica che sullo studiare, utilizzare e migliorare le modalità personali di comunicazione di queste persone (Siegel & Wetherby, 2000). Per favorire lo sviluppo di capacità comunicative più complesse, le équipe devono comprendere in maniera approfondita il sistema di comunicazione utilizzato dalla persona. Questo sistema comprende non soltanto il repertorio individuale delle modalità comunicative non simboliche ma anche le caratteristiche dei partner comunicativi e degli ambienti. La chiave per far progredire la comunicazione e l'interazione sociale è quella di utilizzare il sistema di comunicazione esistente in interazione significative con gli altri.

I comunicatori iniziali che presentano disabilità cognitive e che utilizzano la comunicazione non simbolica hanno bisogno di approcci di valutazione più flessibili e personalizzati per ottenere dei risultati accurati ed individuare le linee guida dell'intervento. Per esempio, gli esaminatori potrebbero (a) servirsi di contesti familiari per la valutazione (b) evitare di porre inizialmente la persona in situazioni in cui sia necessario rispondere, (c) basarsi su informazioni acquisite nel corso del tempo e da persone che conoscono la persona (d) incrementare l'output comunicativo modificando l'ambiente ed (e) esaminare il potenziale di apprendimento piuttosto che descrivere semplicemente le prestazioni attuali. Gli scopi di questo articolo sono di esaminare le caratteristiche di una valutazione dinamica, di dare delle linee guida per valutare le abilità comunicative delle persone con scarsa o nessuna comunicazione simbolica, di analizzare gli aspetti relativi ai partner e all'ambiente e di presentare i risultati pilota di un processo di valutazione.

**il termine "comunicatori non simbolici" qui utilizzato dall'autrice indica le persone che comunicano ad un livello non simbolico.*

METODICHE DI VALUTAZIONE E COMUNICAZIONE NON SIMBOLICA

Le tradizionali strategie di valutazione sono statiche in quanto gli esaminatori cercano, secondo modalità standardizzate, di identificare ciò che la persona conosce, paragonando poi questi dati con le prestazioni di un gruppo normale. La valutazione può invece, analizzare il potenziale di apprendimento di una persona fornendole misurate quantità di assistenza ed individuando le difficoltà nell'elicitare nuovi comportamenti (Olswang, Bain, Rosendahl, Oblak, & Smith, 1986).

Valutazione Statica

I tradizionali test sul linguaggio sono stati standardizzati in base ad un gruppo di persone, danno delle norme per confrontare le prestazioni al test con quelle di altri, possono identificare un limitato profilo evolutivo di abilità e possono essere adoperati, a fini descrittivi, con altri professionisti. Se precise, le misurazioni statiche descrivono lo sviluppo in un determinato momento (Justice & Ezell, 1999). Al di là di questi risultati i metodi di valutazione statica presentano molti limiti per la valutazione di comunicatori iniziali che non utilizzano segnali convenzionali. Questi test si basano su prescritte situazioni e materiali di valutazione e non hanno l'intento di valutare la competenza comunicativa della persona nel corso delle interazioni naturali e delle attività quotidiane in cui la comunicazione è spesso più ricca. Inoltre i metodi di valutazione tradizionali non coinvolgono i familiari nell'impostazione della valutazione o come partecipanti, anche se è possibile utilizzare i dati raccolti dai colloqui con i familiari. Di conseguenza, tali procedure possono essere discriminanti nei confronti delle culture minori (Crais, 1995) e fornire scarse informazioni ai professionisti (Pena, 1996).

La maggior parte dei test statici si basano sulla credenza che la comunicazione si evolva secondo una sequenza invariata di varie fasi, sebbene la letteratura rifiuti questa concezione. Invece, esiste una considerevole variabilità, con crescite improvvise e momenti di stallo ed una considerevole influenza da parte delle variabili individuali e contestuali (Coggins, 1998). Le misurazioni statiche sono adoperate per paragonare la risposta di una persona con quella di altri in situazioni simili standardizzate ma non per considerare il modo in cui la comunicazione è avviata ed organizzata da ciascun comunicatore iniziale e dai suoi partner. Infine, quando si adoperano i metodi di valutazione statica, la persona è posta nel ruolo di dover rispondere, senza osservarne la comunicazione spontanea; spesso le si danno scarse informazioni relative alla valutazione e si pone l'accento soprattutto sulle tappe del linguaggio e della comunicazione simbolica (Coggins, 1998; Kublin, Wetherby, Crais, & Prizant, 1998). Queste caratteristiche della valutazione creano delle barriere ai comunicatori non simbolici a causa della natura idiosincratica della loro comunicazione. Ciascun comunicatore ed i suoi partner si trovano invece all'interno di un processo dinamico nel quale stabiliscono ciò che va bene per loro, senza essere vincolati da imposizioni esterne. Coloro che hanno contatti frequenti con la persona, hanno spesso interazioni abbastanza efficienti e efficaci, mentre persone esterne non sono in grado di avviare un'interazione o di rispondere con successo alle iniziative della persona (Siegel & Wetherby, 2000).

Valutazione Dinamica

In contrasto con la valutazione statica della comunicazione, gli approcci non tradizionali personalizzano la valutazione per adattarla ad una data persona in termini di compiti, materiali, procedure ed esaminatori. Le metodologie sono flessibili e centrate sulla persona e "danno ai clinici la libertà di esaminare nei dettagli uno specifico comportamento comunicativo attraverso le variazioni di contenuto e contesto…e possono dare dei validi indici di performances linguistiche" (Coggins, 1998, p. 239). Esistono parecchi approcci di valutazione della comunicazione, flessibili e non standardizzati, di cui fanno parte l'osservazione, la valutazione ecologico-funzionale, la proposta di alcuni compiti e la valutazione dinamica. I comunicatori iniziali che presentano disabilità cognitive e che utilizzano la comunicazione non simbolica, hanno bisogno di approcci più flessibili e di una valutazione personalizzata, che in particolare (a) *non* ponga in primo luogo la persona nel ruolo di dover rispondere, (b) *non* si basi su informazioni acquisite durante un limitato periodo di tempo, o (c) *non* raccolga dati solo sulla base della comunicazione spontanea, che può essere troppo infrequente. Le procedure di valutazione dinamica si adattano bene a questi requisiti (Justice & Ezell, 1999; Kublin et al., 1998). L'accuratezza di ciascun approccio informale può essere migliorata quando i membri del team raccolgano prima della valutazione, informazioni sulla comunicazione del

comunicatore iniziale, tramite colloqui con coloro che lo conoscono.

Caratteristiche del Test - Apprendimento - Ripetizione del Test

La valutazione dinamica si basa sulla teoria di Vygotsky (Vygotsky, 1986) ed è stata applicata ai bambini con disturbi nella comunicazione (p.e. Bain & Olswang, 1995; Olswang et al., 1986; Pena, Quin, & Iglesias, 1992; Wade & Haynes, 1989). Secondo questa teoria i bambini imparano meglio quando gli adulti danno loro assistenza mediata, durante compiti la cui difficoltà va poco al di là della loro prestazione autonoma, nella zona chiamata "di sviluppo prossimale" (Vygotsky, 1986). L'assistenza mediata implica l'introduzione della "guida di un adulto per determinare se [e come] la prestazione di un bambino può essere migliorata attraverso l'apprendimento" (Olswang, Bain, & Johnson, 1992, p. 188). Per essere precisi, secondo Vygotsky (1986), la valutazione deve identificare la prestazione autonoma della persona e la prestazione con assistenza, servendosi di un modello test - apprendimento – ripetizione test (Pena, 1996). Il test iniziale rispetto ad un compito definisce la linea di base della prestazione ed è seguito da una fase di insegnamento. Insegnare può voler dire fornire suggerimenti (*prompts*) graduali o esperienze di insegnamento mediato. I suggerimenti graduali consistono in un approccio "altamente strutturato" in cui l'esaminatore si serve di un set in sequenza di stimoli, organizzati sul grado di intrusività, dalla più bassa alla più alta. Pena (1996) ha descritto le esperienze di insegnamento mediato come un approccio "moderatamente strutturato", che fornisce una determinata quantità e tipo di assistenza o di aiuto strutturato su base individuale, adattandosi alla persona ed al compito. L'assistenza potrebbe comprendere: la ripetizione o la spiegazione delle istruzioni; dare suggerimenti verbali come ad esempio domande, commenti o richieste; dare suggerimenti non verbali come ad esempio indicare o fare gesti; fornire direttamente un modellamento verbale; guidare fisicamente la persona; o completare l'esercizio con la persona (Justice & Ezell, 1999). Le tecniche strutturate variano non solamente nel grado di assistenza fornita, ma anche rispetto alle richieste di diversi tipi di percezione sensoriale e di alcune capacità della persona (cioè, comprensione, imitazione). Le équipes dovranno analizzare sistematicamente il modo in cui le diverse modalità strutturate influenzano il comportamento comunicativo del comunicatore iniziale sia in situazioni spontanee che strutturate e selezionare la modalità che meglio funziona (Gutierrez - Clellen, 2000).

Dopo le prove di test e di insegnamento di una capacità, le persone vengono in seguito riesaminate sullo stesso compito per valutarne l'apprendimento. La ripetizione di test per valutare le capacità di generalizzazione o di trasferimento può anche essere fatta utilizzando compiti simili in cui gli stimoli o le risposte variano limitatamente (Pena, 1996). Nella valutazione dinamica "altamente strutturata", ci si serve di determinati test e istruzioni, mentre durante la valutazione "moderatamente strutturata", ci si serve di compiti, suggerimenti ed assistenza personalizzati per adattarle alle persone che stanno imparando.

Gli scopi della valutazione dinamica rispondono agli obbiettivi di molti team educativi: paragonare la prestazione con assistenza o senza assistenza della persona che apprende, per capire il tipo di supporto necessario per interazioni che abbiano successo e siano meno ambigue e per gli apprendimenti (Kublin et al., 1998; Pena, 1996). La valutazione dinamica dovrebbe dimostrare la capacita di apprendimento della persona valutata e di conseguenza dare informazioni su: (a) le abilità indipendenti della persona e quelle che richiedono supporto (b) la modificabilità della persona o le sue reazioni ai vari tipi di supporto, e (c) le indicazioni per l'intervento.

Applicazioni alla Comunicazione Non simbolica

Molti autori hanno sviluppato metodi di valutazione della comunicazione iniziale che utilizzano procedure dinamiche (p.e. Kublin et al., 1998; Mirenda & Erickson, 2000; Ogletree, Wetherby, & Westling, 1992; Pena, 1996; Pena et al., 1992; Wetherby & Prizant, 1993a, b). Nel (CSBSs) Communication and Symbolic Behaviours Scale *(Scala di valutazione del comportamento comunicativo e simbolico)* (Wetherby & Prizant 1993a), le attività valutative offrono un eccellente esempio di valutazione dinamica "altamente strutturata" con gradi notevoli di "autenticità" (Bagnato, Neisworth, & Munson, 1997). Le complessive caratteristiche del CSBSs ne rendono l'utilizzo stimolante per le équipes, dato che può essere applicato o in maniera statica o in maniera dinamica, meno strutturata. Ci si è serviti del CSBSs per identificare i profili comunicativi dei bambini autistici (Wetherby, Prizant, & Hutchinson, 1998) e con severe disabilità

intellettive (Ogletree et al., 1992).

Il CSBSs propone l'utilizzo di “provocazioni” alla comunicazione (chiamati anche manipolazioni ambientali) che stimolano maggiormente comportamenti di richiesta da parte dei bambini, da quelli a livello prelinguistico a quelli che utilizzano più vocaboli, rispetto a contesti di test non strutturati (Wetherby & Rodriguez, 1992). Una volta sollecitata la persona, viene fornito il necessario sostegno o supporto strutturato per incoraggiarne la risposta, utilizzando il modello test- insegnamento-ripetizione del test. Le “provocazioni” alla comunicazione implicano l’adattamento dell'ambiente a (a) violare la sequenza prevista o il risultato di una routine familiare e creare una "situazione buffa" (p.e. quando si veste un bambino, infilare una calza nella mano anziché nel piede); (b) fare una pausa a metà di uno spettacolo interessante o di un'attività preferita (p.e. proprio prima di soffiare le bolle di sapone con una bacchetta); (c) offrire una possibilità di scelta; (d) proporre un'attività familiare (materiali per colorare) dimenticando oggetti fondamentali (p.e. dimenticare il pennello); (e) dare solo alcuni pezzi di un gioco preferito o piccole porzioni di cibo; e (f) stare vicino alla persona che ha bisogno di aiuto, ma senza darle tale aiuto, (p.e. la persona che tenta di aprire un contenitore trasparente con dentro del cibo) (Kaiser, 1993; Siegel & Wetherby, 2000; Wetherby & Prizant, 1993a).

Quando si utilizzano le “provocazioni” alla comunicazione per aumentare le opportunità di comunicazione, durante una valutazione dinamica, sono necessarie alcune attenzioni (Siegel & Wetherby, 2000; Wetherby & Prizant, 1989). In primo luogo, si dovrebbero individuare le attività preferite dalle persone che meglio si adattano ai loro interessi e alla loro età. In secondo luogo potrebbero essere necessari degli adattamenti per consentire le risposte delle persone che hanno severi problemi motori. Per esempio, Iacono, Carter, e Hook (1998) hanno modificato alcune delle “provocazioni” alla comunicazione estrapolate dal CSBSs (Wetherby & Prizant, 1993a) per le persone con paralisi cerebrale, rallentando la presentazione di un'attività in modo che esse si potessero orientare e partecipare ad essa (p.e. gonfiare lentamente un palloncino, dirigere l'aria nella direzione dell'individuo, e ripetendo il tutto successivamente) o aggiungendo un sensore per rendere possibile l'attivazione autonoma di un giocattolo o della musica. In terzo luogo, siccome le “provocazioni” possono non essere caratteristiche delle interazioni con il partner abituale della persona che viene valutata, è importante insegnare ai partner a presentare la “provocazione” in modo familiare, affinchè la persona possa partecipare. I partner dovrebbero catturare l'attenzione della persona, introdurre un'attività, coinvolgere la persona, ed a questo punto fare una pausa mentre si ha ancora l'attenzione della persona ed aspettare la sua comunicazione (p.e. cantare una canzone familiare e poi fermarsi durante la canzone stessa; far sì che la persona faccia partire una musica grazie ad un sensore e poi mettere il sensore un pochino più lontano, dove non si può prendere). Non si può sapere quanto lunga dovrà essere una pausa (latenza) affinché il comunicatore iniziale dia inizio ad un comportamento comunicativo, in particolare quando il movimento è limitato o quando le persone hanno difficoltà ad orientarsi a quell'attività. La durata più tradizionale da 3 a 5 secondi o di 7, secondo Wetherby e Prizant (1993a), può essere anche più lunga per alcune persone (per esempio, da 10 a 15 secondi). Infine, bisogna porre attenzione ad un "uso eccessivo" di queste “provocazioni”, che può esporre le persone ad una eccessiva frustrazione, in particolare coloro che presentano comportamenti problema (Hamilton & Snell, 1993).

Influenza sulle attuali prassi educative

Nelle attuali prassi educative per persone con linguaggio verbale ridotto o assente, si utilizza la valutazione e la programmazione di équipe, che prevede il coinvolgimento dei familiari in collaborazione con gli insegnanti ed i professionisti dei servizi collegati (Crais & Calculator, 1998; Kublin et al., 1998). Per fare un esempio, le informazioni ottenute dai colloqui con i familiari e gli insegnanti e dalle osservazioni delle loro interazioni con i comunicatori iniziali, possono essere utili a (a) identificare le forme e le funzioni idiosincratiche delle persone, oltre agli ambienti, attività, persone, coinvolte nella comunicazione; (b) stabilire gli obiettivi di gruppo per la valutazione ed adattare la valutazione a questi obiettivi; (c) ottenere molti esempi di comunicazione circa le interazioni della persona con i partner familiari; (d) capire come valutare le interruzioni nella comunicazione; e (e) personalizzare le modalità di supporto (Chan & Iacono, 2001; Crais & Calculator, 1998; Iacono et al., 1998; Kublin et al., 1998; Siegel & Wetherby, 2000). Perciò, sebbene la partecipazione dei genitori e dello staff non sia un elemento

indispensabile della valutazione dinamica, è un prezioso dato in più nel caso di persone che comunicano ad un livello non simbolico. Coerentemente con la valutazione dinamica, è importate che vi sia una autentica valutazione che si basi sulle osservazioni delle performances all'interno dei reali compiti di vita e nell'ambito di contesti naturali (Bagnato et al. 1997).

Gli adulti che reagiscono (ai segnali dei bambini) sembrano agevolare il precoce utilizzo di parole e le abilità dei bambini ad esso connesse, come ad esempio *l'attenzione condivisa* e l'esplorazione (Yoder, Warren, McCathren, e Leew, 1998). Particolarmente rilevante, per l'utilizzo della valutazione dinamica con i comunicatori iniziali, è quanto suggerito da Justice e Ezell (1999) circa la necessità di misurare le strategie di supporto utilizzate dai partner, osservando le loro interazioni con le persone (non parlanti) durante attività di *attenzione condivisa*. Per quanto le persone che presentano ritardi nella comunicazione, alcune metodologie di supporto da parte degli adulti sembrano essere più efficaci di altre (Crain - Thoreson & Dale, 1999; Kublin et al., 1998). La valutazione dinamica può essere utile ad individuare le strategie più efficaci.

Risultati della valutazione

Nell'ambito della concezione interdipendente dello sviluppo (Sameroff, 1983), attualmente abbastanza accettata e compatibile con la teoria di Vygotsky, sono state riconosciute le intricate interdipendenze che esistono tra bambini, genitori, insegnanti e contesti sociali. Applicandola allo sviluppo della comunicazione, "i bambini sono visti come partecipanti attivi che imparano a influenzare il comportamento e gli atteggiamenti degli altri attraverso segnali attivi ed imparano gradualmente ad adoperare strumenti convenzionali di comunicazione più sofisticati grazie alle contingenti risposte sociali dei caregiver" (Kublin et al., 1998, p. 286). Secondo questo punto di vista, è importante acquisire tre categorie di informazioni da una valutazione della comunicazione di persone che non comunicano a livello simbolico; le capacità della persona stessa, le capacità del partner e le caratteristiche di facilitazione o meno dei contesti di comunicazione. Questi dati sono raccolti attraverso colloqui con i familiari e con altri che conoscono la persona ed osservando le interazioni tra la persona stessa ed i suoi partner familiari ed infine attraverso la valutazione dinamica.

Abilità della persona

La valutazione dovrebbe riguardare le modalità espressive della persona, le abilità ricettive, il grado di intenzionalità, le funzioni utilizzate e la capacità di modificare le strategie utilizzate per riparare le interruzioni nella comunicazione. Pertanto, è necessario osservare non soltanto il modo in cui le persone danno inizio alla comunicazione ma anche che cosa dicono e che cosa fanno i partner e come rispondono i *comunicatori iniziali.*

Modalità

I comportamenti comunicativi, segnali o modalità, possono essere costituiti da qualunque forma di comportamento - movimenti, espressioni del viso, vocalizzi, persino aggressioni - che i *comunicatori iniziali* adoperano per comunicare un particolare significato o funzione. I segnali possono essere attuati senza intenzionalità ed interpretati da parte degli altri come aventi un significato. Attraverso i colloqui, viene chiesto ai genitori come il loro bambino esprime bisogni fondamentali come ad esempio fame, scontento, e desiderio di avere *ancora* qualche cosa. Durante le osservazioni, sono rilevate le modalità utilizzate dalla persona e successivamente sono paragonate con le descrizioni emerse durante i colloqui. Durante la fase di "insegnamento" (vedi pag.17) della valutazione dinamica, viene esplorato l'utilizzo di modalità più convenzionali, comprendenti l'indicazione, semplici gesti iconici e simboli pittografici significativi, quali modalità sostitutive di quelle meno convenzionali utilizzate dalla persona. La proposta (di tali modalità) è inserita all'interno di un'attività, immediatamente dopo o appena prima che la persona si esprima con i suoi propri segnali. Per insegnarla, l'esaminatore propone la modalità convenuta in un modo adatto alla persona (p.e. modella e propone fisicamente un gesto) e poi fa una pausa, attendendo. Qualsiasi approssimazione (da parte della persona) alla modalità convenuta è rafforzata dal partner con modalità specifiche rispetto al modo di comunicare della persona. Vengono poi individuate ulteriori opportunità per proporre la nuova modalità, prima che l'esaminatore verifichi la capacità della persona di utilizzare la nuova modalità senza suggerimenti.

Funzioni

Man mano che le persone esprimono maggiore intenzionalità, possono imparare a comunicare tre importanti esigenze comunicative o funzioni per

(a) regolare il comportamento degli altri chiedendo o rifiutando oggetti o cose da fare; (b) coinvolgere un'altra persona nell'interazione esprimendo il desiderio, ad esempio, di una routine sociale o confort, salutare o chiamare qualcuno o mostrargli qualcosa; e (c) creare *l'attenzione condivisa*, indirizzando l'attenzione di un altro verso un oggetto, avvenimento od argomento e commentando o chiedendo informazioni (Wetherby & Prizant, 1989). Sebbene sia stato riportato che tutte e tre le funzioni siano presenti anche nelle persone che non comunicano a livello simbolico, la frequenza di queste funzioni, in particolare nei bambini con autismo, avviene in ordine discendente, in cui la regolazione del comportamento (degli altri) è quella che prevale di più, l'interazione sociale si verifica meno spesso e l'attenzione condivisa è spesso assente (Mundy, Sigman, & Karasi, 1990; Stone, Ousley, Yoder, Hogan, & Hepburn, 1997; Wetherby et al., 1998; Wetherby & Prutting, 1984). Le persone con problemi motori tendono ad avere modalità limitate costituite da movimenti spesso impercettibili (Iacono et al., 1998), ma possono presentare l'intera gamma delle funzioni comunicative presenti in fase iniziale.

Durante la valutazione dinamica, si dovrebbe tenere conto delle informazioni raccolte durante i colloqui e delle osservazioni relative alle funzioni comunicative, per anticipare le funzioni che sono abitualmente presenti e per adattare l'ambiente a stimolare routines poco frequenti e le funzioni non osservate. Per fare un esempio, le "provocazioni" stimolano la funzione di regolazione (del comportamento degli altri), mentre la presenza e l'arrivo delle persone preferite e di cose da fare interessanti, stimolano la partecipazione alle routines sociali e sostengono *l'attenzione condivisa*. Alle persone, i cui caregiver riportano essere presente la funzione di "richiesta", l'esaminatore potrebbe mostrare degli oggetti preferiti (p.e. un album aperto di fotografie di famiglia), chiedendo ad un genitore di sedersi lì vicino, nella speranza di stimolare la persona a creare una *attenzione condivisa* con il genitore, attirandone l'attenzione sull'album di fotografie. Se questa "valutazione" relativa alla funzione di *attenzione condivisa* non riesce, l'esaminatore potrebbe evocarla, se necessario attraverso "suggerimenti" (*prompts*), facendo ad esempio delle pause tra un "suggerimento" ed un altro (p.e. guardare l'album, guardare il genitore, portare l'album al genitore) ed aspettando che emerga la funzione della *attenzione condivisa.*

Come per le altre modalità di comunicazione non simbolica, i problemi comportamentali possono assumere diverse modalità ma spesso anche funzioni di regolazione degli altri (per protestare, per richiedere qualcosa e per attirare l'attenzione). Quando i partner hanno a che fare con problemi comportamentali e non riescono a proporre modalità alternative di comunicazione, i problemi comportamentali diventano parte del repertorio comunicativo di questi persone (Carr & Durand, 1985). Si dovrebbero utilizzare dei colloqui per esaminare la presenza di problemi comportamentali, come vi si reagisce e le possibili funzioni (di questi comportamenti) per la persona. Qualche volta è meglio far precedere la valutazione dinamica dalla valutazione della funzione. Identificare accuratamente la funzione del comportamento-problema, consente ai componenti dell'équipe di valutare in modo dinamico l'utilizzo di forme sostitutive di comunicazione, che rispondano a tale funzione, da parte della persona stessa.

Atto comunicativo

Il concetto di atto comunicativo è utile per valutare la presenza o assenza di intenzionalità. Si definisce atto comunicativo una sequenza di comportamenti osservabili, consistenti in 3 elementi: (a) la persona attua un segnale o modalità, (b) che è diretta nei confronti di un'altra persona, (c) in un modo che sembra indicare una qualche funzione comunicativa Wetherby & Prizant, 1989). L'atto comunicativo è giudicato *non intenzionale* quando questi elementi richiesti *non* sono tutti presenti. Nell'atto comunicativo, quando l'intenzionalità è evidente, l'aspetto citato più di frequente e che si osserva comunemente è *l'attenzione coordinata** in cui la persona concentra la sua attenzione sull'oggetto desiderato, la sposta poi verso il partner e poi di nuovo sull'oggetto (Sugarman, 1984). L'*attenzione coordinata* è un requisito abbastanza sofisticato perché implica il tentativo di indicare ad un partner un proprio desiderio, invece di raggiungere direttamente l'obiettivo.

Le performances delle persone con problemi motori, di contatto visivo e di indicazione tramite lo sguardo, pongono problemi rispetto alle definizioni sopra riportate relative all'evoluzione dell'atto comunicativo e dell'intenzionalità comunicativa. Iacono e i suoi colleghi (1998) riportano le difficoltà a rilevare l'attenzione coordinata tra l'oggetto desiderato ed il partner, in quattro ragazze con gravi disabilità intellettive, severa

*questo comportamento viene anche chiamato *triangolazione di sguardo*

paralisi cerebrale e possibili perdite di udito e vista. I ricercatori si raccomandano di modificare i criteri di giudizio riguardanti gli atti comunicativi intenzionali, per evitare di sottovalutare le capacità delle persone con disabilità multiple. Gli osservatori potrebbero cercare di individuare dei "segnali alternativi di intenzionalità [che] comprendono modifiche o cambiamenti nell'ampiezza dei comportamenti…o l'utilizzo di un insieme di comportamenti, che potrebbero differenziarsi in qualche cosa a seconda delle persone" (p. 113). Altri ricercatori hanno suggerito che si potrebbe rilevare l'intenzionalità, paragonando i diversi pattern di comportamento in contesti altamente sociali (attività interessanti, partner reattivi) rispetto a quelli in contesti scarsamente sociali (Sigafoos, Woodyatt, Tucker, Roberts - Pennell, & Pittendreigh, 1997).

Le osservazioni precedenti la valutazione e la valutazione dinamica dovrebbero riguardare i tre elementi richiesti indicatori di intenzionalità. Quando le persone non mostrano questi elementi ma presentano problemi nella indicazione coordinata tramite lo sguardo, si dovrebbero definire e valutare altri criteri di intenzionalità (p.e. osservare i cambiamenti nell'ampiezza dei comportamenti in contesti altamente e scarsamente sociali). Supponete, per esempio, che i colloqui e le osservazioni indichino che, in presenza degli assistenti, un ragazzino con tetra paresi dovuta a paralisi cerebrale reagisce nei confronti di attività preferite (p.e. alla vista di un cartone o una coppa di gelato, o sentendo una audio cassetta di musica country) irrigidendo immediatamente tutto il corpo, inarcando la schiena, estendendo le braccia e le gambe e spalancando gli occhi; e qualche secondo dopo, vocalizzi e sorrida. Il ragazzo, tuttavia, non si gira e rivolge lo sguardo intenzionalmente ai suoi assistenti o non alterna lo sguardo tra un oggetto preferito e l'assistente. In questa situazione, l'ampiezza dei segnali utilizzati dal bambino dovrebbe essere considerata come una modalità alternativa di esprimere la propria intenzionalità; l'ampiezza di questi segnali dovrebbe poi essere valutata in attività altamente e scarsamente sociali.

Ripristino della comunicazione

Quando una persona utilizza la comunicazione non simbolica per interagire con un partner "parlante", la possibilità di fraintendimenti ed interruzioni aumenta da parte di entrambi, in particolare se i due non si conoscono bene. La valutazione dinamica dovrebbe cogliere ciò che accade durante le interruzioni nella comunicazione: il tipo e l'origine delle interruzioni, i tentativi di ripristino della comunicazione ed i risultati. Per esempio, un'interruzione può essere seguita da sforzi per ripristinarla, che, se avranno successo, consentiranno alla comunicazione di continuare e che, se non avranno successo, concluderanno la interazione. Gli esperti hanno identificato nella *ripetizione* (cioè, ripetere il messaggio senza cambiamenti) come la tecnica più frequente di riparazione adoperata dalle persone con gravi disabilità e con deficit significativi nella comunicazione che vivono in istituti (Brady, McLean, McLean, & Johnson, 1995). Un'altra comune tattica di riparazione osservata in questo gruppo è quella della *revisione* o riformulazione del messaggio, mentre una terza è costituita dall'*aggiunta* di segnali al messaggio ripetuto (Wetherby, Alexander, & Prizant, 1998). Le strategie di riparazione attraverso la *ripetizione*, che sono spesso le più adoperate da persone con autismo, sembrano essere apprese più facilmente rispetto a quelle della *revisione* ed *espansione* (Paul & Cohen, 1984).

Alcuni ricercatori hanno suggerito che l'abilità nel riparare le interruzioni, da parte delle persone che comunicano ad un livello non simbolico, contribuisce in modo importante ad ottenere dei risultati e ad evitare problemi comportamentali (Carr & Durand, 1985; Homer & Carr, 1997).

L'opera di Brady et al. (1995) conferma la capacità delle persone che utilizzano la comunicazione non simbolica, a riconoscere le interruzioni nella comunicazione, usare le tecniche di riparazione e riprendere con successo l'interazione. Le implicazioni relative alla valutazione dinamica sono che è importante, durante tale valutazione, verificare ciò che accade dopo che si verifica un'interruzione, insegnare alle persone a riparala e stimolare i partner a rispondere a questi *riparazioni.* Durante la valutazione, i partner possono segnalare le interruzioni in parecchi modi: (a) sembrare confusi (p.e. alzando le spalle); (b) chiedere e facendo gesti per un chiarimento (p.e."Cosa?"); (c) rispondere in un modo che indichi fraintendimento (p.e. esaudire una richiesta non correttamente); (d) non considerare l'atto comunicativo della persona, ma prestandole ancora attenzione; o (e) non considerare la persona, distraendosi in un'altra attività. Il partner farà una pausa di un certo intervallo di tempo dopo ciascun tipo di interruzione e darà una

opportunità alla persona di riparare alla cadute di comunicazione. I dati raccolti possono comprendere (a) il tipo di interruzione, (b) ciò che fa la persona per cercare di riparare alla interruzione, (c) se vi riesce (e con quale stimolo), e (d), che cosa fa il partner per agevolare la riparazione. Alle persone che non sono riuscite a riparare le interruzioni, si potrebbe insegnare una strategia di riparazione e in seguito rivalutare la loro capacità di riparazione, senza guida.

Valutare i fattori di influenza del partner

Gli effetti legati alla capacità di risposta da parte di un adulto/ di un pari, appaiono importanti per le persone che imparano a comunicare. Queste capacità possono essere limitate da alcuni fattori quali la differenza tra l'età della persona ed il tipo di risposte del partner o da diversità culturali che influenzano le risposte del partner (Yoder et al., 1998). Si parla di capacità di risposta sociale quando i partner si servono di modalità personalizzate e di supporto per guidare la prestazione delle persone, si fanno guidare da loro, stabiliscono una *attenzione congiunta* e aspettano o stimolano risposte o iniziative, interpretano esplicitamente le loro intenzioni, e successivamente vi si adattano, chiedono chiarimenti ai loro tentativi di comunicare e modellano via via, in modo sempre più chiaro e convenzionale, questi tentativi prima di dare una risposta (Kublin et al., 1998; Siegel & Wetherby, 2000; Wilcox, 1992). La capacità di risposta da parte dei partner nei confronti dei comunicatori iniziali, può tuttavia, variare a seconda della cultura e del paese, e può entrare in conflitto con questi comportamenti "occidentali" di facilitazione da parte dei partner; perciò, i pattern culturali relativi a queste capacità di risposta, dovrebbero essere riconosciuti e rispettati (Yoder et al., 1998).

I partner possono rappresentare anche delle significative barriere alla comunicazione (a) anticipando ed esaudendo i bisogni della persona senza che questa ne faccia richiesta, (b) non riuscendo ad effettuare pause in modo che la persona possa esprimersi, (c) impostando o dominando le interazioni in modo tale che la persona riesca solo a rispondere, avendo poche possibilità di iniziativa (come in una sessione di prove), (d) dando poche opportunità di effettuare scelte od offrendo attività scarsamente variate e (e) parlando "sopra" la persona. La mancanza di conoscenza da parte dei partner del modo di comunicare della persona pone un altro genere di barriere: avere poca familiarità con il grado di intenzionalità delle persone, con il loro "vocabolario" (forma e funzioni), con il modo in cui mostrano attenzione coordinata con gli altri e non conoscere se e quando queste persone riconoscono le interruzioni nella comunicazione e se e come sono in grado di riparare a queste interruzioni (Siegel & Wetherby, 2000).

Attraverso la valutazione dinamica, questi fattori di influenza relativi al partner possono essere valutati in parecchi modi. Durante i colloqui con i partner, si dovrebbero fare delle domande sulle strategie, di successo o meno, utilizzate per sostenere la comunicazione. Per osservare le strategie dei partner, si dovrebbero scegliere delle routine che facilitino una buona comunicazione; i partner dovrebbero anche essere stimolati ad utilizzare strategie di successo e ad evitare i comportamenti che inibiscono lo scambio comunicativo. Per esempio, i partner che abitualmente anticipano i bisogni della persona e non riescono ad effettuare pause in modo che la persona possa effettuare una richiesta o porre domande, possono rivedere dei segmenti video registrati che illustrano queste modalità e discutere con l'esaminatore i vantaggi del limitare la loro assistenza in modo da permettere alla persona di iniziare l'interazione. Se il partner riferisce che la persona adotta comportamenti problematici se non vengono anticipati i suoi bisogni, coloro che effettuano la valutazione dovrebbero far vedere come queste nuove prassi possono essere associate in modo dinamico a strategie di insegnamento: una pausa da parte del partner in attesa di una risposta della persona, è seguita - se necessario - da un supporto graduale, consentendo così alla persona di essere più attiva nella comunicazione. Queste nuove prassi possono essere sperimentate in situazioni di *role-play* ed in seguito applicate nel corso della valutazione dinamica. I dati raccolti dovrebbero indicare se i miglioramenti nella comunicazione del "*comunicatore iniziale"* sono da collegarsi ai cambiamenti nel comportamento del partner.

Valutare i fattori di influenza ambientali

La comunicazione si svolge all'interno di un contesto ambientale che ha (a) caratteristiche fisiche (p.e. collocazione dei materiali, posizionamento della persona, materiale adattato, momento del giorno, tipo di attività in atto, grado di rumore, illuminazione, temperatura), (b) caratteristiche sociali (p.e. pari e adulti che vivono vicini alla persona, intensità e tipo delle interazioni

sociali), e (c) caratteristiche "filosofiche" (p.e. prassi organizzative dell'ente quali quelle centrate sulla famiglia, sull'istruzione personalizzata, sulle modalità di comunicazione alternativa) (Kublin et al., Siegel & Wetherby, 2000). Questi aspetti possono influenzare le opportunità comunicative. Come per i fattori relativi ai partner, quelli ambientali possono essere adattati dinamicamente, in modo da supportare i *comunicatori iniziali*: per esempio, le condizioni possono essere arricchite introducendo nuovi partner nell'ambiente (in particolare pari familiari non disabili), proponendo materiali interessanti ed adattandoli per renderli utilizzabili dalle persone disabili, e creando confortevoli situazioni fisiche (Wilcox & Shannon, 1998). L'ambiente, oltre ad essere sicuro e stimolante, dovrebbe fornire occasioni che creino il bisogno ed il desiderio di comunicare. Per esempio, le routines dovrebbero essere variate o interrotte in modo da stimolare le persone ad esplorare, chiedere, fare domande, protestare o commentare.

I colloqui e le osservazioni con i partner possono suggerire i contesti preferiti (p.e. materiali, stile dei partner, ambienti, attività e persone) che sostengano l'interesse e la comunicazione della persona o adattamenti ambientali che migliorino la comunicazione. Le persone che si stancano facilmente, dovrebbero essere osservate e valutate nei loro momenti migliori e per più giorni. Coloro che hanno problemi motori devono essere posizionati in modo da facilitare i loro movimenti volontari. Le informazioni sugli aspetti ambientali possono essere utilizzate per programmare i tempi ed i luoghi per le osservazioni e suggerire dei modi per impostare le "provocazioni" alla comunicazione.

APPLICAZIONE PILOTA DELLA VALUTAZIONE DINAMICA CON *COMUNICATORI NON SIMBOLICI*

In questa sezione viene descritta un'applicazione pilota delle procedure di valutazione dinamica con persone che non comunicano a livello simbolico (Loncke & Snell, 2000; Snell & Loncke, 1999).

Partecipanti

Le procedure di valutazione sono state applicate a tre persone e alle loro équipe (Tabella 1) durante un periodo di 3 mesi. (Sebbene non facciano parte di questa relazione, sono stati anche valutate altre tre persone in Belgio l'anno seguente [Loncke & Snell, 2000].) Per impostare la procedura di valutazione, erano state coinvolte persone che variavano per età e diagnosi ma che presentavano una comunicazione non simbolica o con un limitato utilizzo di simboli. Due persone spontaneamente, sebbene non di frequente, utilizzavano due o tre segni manuali; un altro utilizzava approssimazioni di due parole; e un altro utilizzava tre simboli pittografici per effettuare richieste. Una persona utilizzava regolarmente un comportamento autolesionista per controllare il comportamento di altri, mentre un'altra lo faceva meno spesso.

Processo di valutazione

Per pianificare e condurre il processo di valutazione dinamica e per inserirne i risultati in un programma di intervento (Snell & Loncke, 2002), sono state seguite una serie di fasi, basandosi sul lavoro di alcuni autori (per esempio, Crais & Calculator, 1998; Kublin et al., 1998; Olswang et al., 1992; Wetherby & Prizant, 1989, 1993a). L'intera procedura ha richiesto per ciascun partecipante da 8 a 11 ore, con la seguente divisione delle ore, non sempre costante, nel corso degli 8 passaggi del processo:

1. Colloquio con i componenti dell'équipe per raccogliere informazioni (1- 2 ore).
2. Studio dei dati ricavati dal colloquio per pianificare l'osservazione (0,5 a 1 ora).
3. Osservare e video-registrare la persona con i partner familiari in routines adatte a favorire la comunicazione (1 - 2 ore).
4. Studio delle video-cassette per formulare delle ipotesi per una valutazione dinamica (1- 1, 5 ore).
5. Confrontarsi con i componenti dell'équipe su queste varie ipotesi e stabilire un piano di valutazione (1 ora).
6. Condurre e video-registrare la valutazione dinamica (1, 5 - 2 ore).
7. Studio delle video-cassette per riassumere i risultati e per pianificare con l'équipe l'intervento (1 - 1, 5 ore).
8. Collaborare con i componenti dell'équipe alla pianificazione dell'intervento (1 - 2 ore).

La lunghezza di ciascuna valutazione variava da 3 a 4 settimane e implicava 5 visite a domicilio e/ o a scuola (fasi 1, 3, 5, 6, e 8). Durante le fasi di colloquio e di osservazione, si acquisivano informazioni inerenti a: (a) capacità della persona (forme espressive e funzioni, comprensione degli altri, atti comunicativi e strategie di riparazione), (b) capacità del partner a favorire o meno interazioni di successo e (c) caratteristiche

contestuali della buona riuscita dell'interazione. Dopo aver condiviso con l'équipe le informazioni acquisite nelle fasi di colloquio e osservazione, veniva pianificata insieme la valutazione dinamica e venivano individuate le ipotesi su cui valutare il potenziale comunicativo della persona. Venivano poi selezionate routines con elevato potenziale comunicativo ed erano pianificate appropriate "provocazioni", utili alla valutazione dinamica. Per analizzare le ipotesi sul miglioramento della comunicazione della persona, veniva utilizzato informalmente il modello test - insegnamento - nuovo test. L'ambiente e i partner erano disposti secondo modalità pianificate; le reazioni della persona e dei partner erano osservate e (se necessario) stimolate, per sostenere una migliore prestazione; venivano osservate le reazioni della persona, senza offrirle supporto, per valutarne l'apprendimento e la capacità di generalizzazione.

Dopo aver discusso con i membri dell'équipe, nel corso della fase 5, delle modalità di supporto, veniva insegnato ai partner ad adoperare la programmata gerarchia di suggerimenti nel corso dell'osservazione. Essi hanno incominciato semplicemente aspettando; poi a seconda della persona, hanno stabilito l'attenzione congiunta e hanno utilizzato vari stimoli, dando tempo alla persona per esprimere una reazione, prima di dargli degli ulteriori stimoli:

1. Aspettare per un lasso di tempo da 3 a 5 secondi che la persona dia inizio alla comunicazione

TABELLA 1: **Partecipanti**

Persona	Residenza	Età	Sesso	Diagnosi	Informatori	Ambiente di Valutazione
Jack	Casa	6	M	Autismo	Genitori, insegnanti, SLP*	Casa, scuola privata
Hope	Casa	9	F	Sindrome Angelman disabilità intellettiva	Genitori, insegnante, SLP*	Casa
Lìllie	Casa famiglia	40	F	Disabilità intellettiva	Insegnanti	Centro di attività

*SLP = Logopedista.

2. Stabilire l'attenzione congiunta, mettendosi vicino e guardando la persona e poi fare una pausa
3. Modellare un appropriato segnale che la persona possa fare e poi fare una pausa.
4. Stimolare fisicamente lo stesso segnale.

Questo tipo di approccio basato su modalità di supporto graduate, aiutava i partner a mantenere le interazioni senza bisogno di stimolazioni, e consentiva di apprendere qualche cosa di più sulla persona nel corso della performance mediata.

Risultati

Il processo di valutazione ha permesso di raccogliere informazioni sulle capacità delle persone e dei loro partner, sui contesti e le modalità di interazione che possono facilitare la comunicazione e sull'entità ed tipo di interventi necessari affinché le persone utilizzino i segnali esistenti in modo più efficace o segnali più convenzionali. In seguito alla valutazione, alle équipes sono state date informazioni scritte sui (a) comportamenti comunicativi delle persone, (b) sui loro vocabolari di comunicazione, (c) sui comportamenti dei partner che aiutavano o ostacolavano la comunicazione, e (d) sulle raccomandazioni relative all'intervento.

I segnali e le funzioni, adoperate dalle persone, individuati durante i colloqui, sono stati verificati durante la fase di osservazione, compreso il comportamento autolesionista di due partecipanti. Per esempio, la Tabella 2 mostra il repertorio delle modalità comunicative di Jack. Come emerso durante i colloqui, abbiamo scoperto che la funzione di regolazione del comportamento degli altri, era prevalente in tutte e tre le persone. I colloqui, le osservazioni e le valutazioni indicavano che tutti dimostravano funzioni sociali da sporadiche a frequenti (salutare, chiamare, richiedere una routine sociale, mostrare e chiedere un permesso) e che due persone (Hope e Lillie) comunicavano tramite attenzione condivisa (commentare).

La maggior parte dei partner aveva la tendenza ad anticipare i bisogni delle persone ed a fornire materiali o cose da fare senza aspettare che loro le chiedessero. Questa tendenza era particolarmente vera per i partner di Jack, perché lui assumeva abitualmente un comportamento autolesionista per chiedere qualche cosa o protestare. Grazie alle indicazioni ed a quanto era stato loro ricordato durante la valutazione dinamica, i partner impararono ad attendere l'iniziativa di J. ed ad utilizzare i vari suggerimenti in ordine gerarchico. I comportamenti del partner di Hope, che favorivano o ostacolavano il successo della sua comunicazione (tratti dalla relazione finale su di

lui), sono descritti nella Tabella 3.

La valutazione dinamica è stata utilizzata per verificare come le persone possano incrementare l'utilizzo più efficace dei segnali già utilizzati e come possano adoperare segnali più convenzionali (cioè, muovere la mano del partner per chiedere un oggetto, indicare, utilizzare segni manuali, toccare un'immagine). Nella Tabella 4 sono presentate parecchie delle prove effettuate e le numerose "provocazioni" attuate durante la valutazione dinamica di Lillie. Dato che era stato riferito che lei aveva scarsa iniziativa comunicativa, abbiamo organizzato delle "provocazioni" nel corso dell'osservazione iniziale e scoperto che queste facevano aumentare la sua capacità di effettuare richieste, sebbene spesso utilizzasse forme di comunicazione inefficaci (dando dei colpetti sul tavolo e poi guardando lontano). Le prove effettuate durante la valutazione dinamica mostrano che è possibile migliorare sia la costanza nel comunicare che l'utilizzo di forme convenzionali: facendo segno di "ancora" ed indicando un'immagine familiare per effettuare una richiesta.

L'osservazione e la valutazione sono state video registrate e campioni ricavati dalle cassette sono state codificati durante le fasi 4 e 7 (prima e dopo la valutazione dinamica) adoperando una griglia per classificare i comportamenti della persona e del partner (Appendice). La selezione di questi esempi non era sistematica. Lo scopo di questa classificazione era di verificare le informazioni ricavate dai colloqui (fase 4) e dalla valutazione dinamica (fase 7) e di selezionare gli spezzoni video da condividere con l'équipe al momento di prendere delle decisioni (fasi 5 e 8). Nella fase 4, sono stati scelti spezzoni con ricche interazioni; nella fase 7 sono stati codificati quelli che rispecchiavano il procedimento *test - insegnamento - nuovo test* di valutazione dinamica. Sono state codificate sei categorie relative al comportamento della persona (forme, se la persona era stimolata, funzioni, se la comunicazione era diretta o meno verso il partner, funzioni del discorso, evidenza di intenzionalità e strategie di riparazione) e quattro categorie di comportamento del partner (strategie di riparazione, in cui si stimolava il partner, comportamento di facilitazione, barriere alla comunicazione). Ciascuna categoria aveva da 2 a 15 codici. Sebbene non valutato in modo sistematico ma tramite test informali, l'accordo - circa la codificazione dei numerosi frammenti video registrati riguardanti le persone e i partner durante le interazioni comunicative - era generalmente a livelli accettabili. Le eccezioni comprendevano in generale i codici del partner e, per la persona, quelli relativi alla coincidenza tra intenzionalità e riparazione.

TABELLA 2: **Vocabolario comunicativo di Jack**

Che cosa fa Jack (Forme / Segni)	*Che cosa Significano (Funzioni)*	*Che cosa facciamo noi di solito*
Si copre le orecchie	*Per lui c'è troppo rumore*	*Commentare e fare meno rumore*
Guarda lontano	*Non è interessato?*	*Passare a qualcos'altro o cercare di attirare la sua attenzione*
Si avvicina, ti guarda negli occhi	*E' interessato*	*Commentare, dargli possibilità di scegliere, abbracciarlo, cercare di sapere cosa vuole*
Fa dei rumori di "felicità" ed anche ti guarda	*E' interessato, vuole qualcosa, vuole qualcosa ancora?*	*Commentare, dargli possibilità di scegliere, abbracciarlo, cercare di sapere cosa vuole*
Ti prende la mano e la tira verso qualcosa	*Chiede aiuto*	*Commentare e offrirgli aiuto*
Ti dà qualcosa con le mani	*Chiede aiuto?*	*Commentare e offrirgli aiuto*
Guarda qualcosa, si allunga e forse prende qualcosa, indica e tocca	*Vuole tenere in mano qualcosa / avere un oggetto*	*Commentare e offrirgli aiuto*
Fa dei suoni e non sembra felice	*Non è soddisfatto di qualcosa*	*Cercare di capire perché non è felice*
Si colpisce, fa dei suoni sgradevoli	*Vuole smettere di fare qualcosa, vuole abbandonare quella situazione, vuole aiuto; qualche volta vuole un oggetto o fare qualche cosa?*	*Commentare e offrire aiuto o smettere/allontanarlo dall'attività; dare un oggetto/qualcosa da fare; provare a calmarlo, poi suggerire un segnale che significhi la stessa cosa ed esaudire la richiesta*
E' aggressivo nei confronti di un'altra persona (graffia, le tira i capelli)	*Non vuole continuare l'attività; non vuole che quella persona stia lì*	*Dirgli di no, fare possibilmente una brevissima pausa, ma quando si calma suggerire una modalità migliore per effettuare la richiesta ed esaudirla*
Scuote la testa per dire di sì	*Può voler dire si ma può voler dire anche aiutami o ne voglio ancora*	*Cercare di capire che cosa significa*
Prende un'immagine od un simbolo e te lo porge	*Vuole quella cosa o la vuole ancora*	*Commentare ed esaudire la sua richiesta*
Piange	*Non è felice, non sta bene, è stanco, è sotto l'effetto della medicina*	*Cercare di capire perché non è felice*

I dati codificati nel corso di 10 prove non consecutive all'interno della valutazione dinamica, sono presentati nella Tabella 5. Le "provocazioni" alla comunicazione, i partner, e gli obbiettivi comunicativi, variavano a seconda di ciascuna persona I dati su Lillie, per esempio, riportano sei prove in cui la si sollecitava a richiedere di suonare *ancora* diversi tipi di musica, o di *chiedere aiuto* nel mettere i popcorn nel microonde, e tre in cui segnalare che aveva *ancora* bisogno di popcorn da mangiare; il suo partner comunicativo era il suo insegnante; i suoi obiettivi, in queste prove, riguardavano l'utilizzo di modalità comunicative più convenzionali: fare segno ANCORA e AIUTO e toccare una immagine con i popcorn. Le sono stati dati suggerimenti per il 70% delle prove, e Lillie ha riposto spontaneamente per il 30% di esse. I dati relativi a Lillie indicano che le sue modalità comunicative principali nel corso della valutazione dinamica si basavano sulla comunicazione non simbolica e consistevano nel guardare il partner, fare gesti toccando/ battendo le dita in direzione degli oggetti desiderati ed emettendo vocalizzi; le sue funzioni comunicative erano tutte rivolte a chiedere un oggetto o qualcosa da fare. Lillie presentava una costante intenzionalità comunicativa (p.e. aspettava una risposta dal partner, terminava il segnale quando veniva raggiunto l'obiettivo, persisteva nel fare segni e anche cambiava l'intensità dei segni sino a quando non veniva raggiunto l'obiettivo). Invece di alternare l'indicazione di sguardo tra il partner e l'obiettivo da raggiungere, Lillie guardava soltanto intensamente il suo partner. In queste stesse circostanze, il partner di Lillie facilitava la comunicazione avvicinandosi (facendosi più vicino), stabilendo un contatto visivo, l'attenzione condivisa, confermando e rispondendo alle sue richieste, lodandola, ripetendo i suoi segni e modellando.

Discussione

Sebbene non fosse un requisito indispensabile per la valutazione dinamica, la partecipazione attiva dei genitori e degli altri membri dell'équipe durante i colloqui e le osservazioni, si è rivelata utile in molti modi. Il loro coinvolgimento aveva permesso: (a) di fornire informazioni all'équipe che hanno contribuito ad impostare la valutazione, (b) facilitare l'identificazione di contesti facilitanti da utilizzare durante la valutazione stessa, (c) individuare e migliorare le strategie di interazione del partner, e (d) di dare suggerimenti, secondo il punto di vista dell'équipe, rispetto agli obiettivi comunicativi della persona e all'intervento che doveva essere programmato.

TABELLA 3: **Strategie del partner di Hope**

La comunicazione ha più successo quando i partner…	*La comunicazione ha meno successo quando i partner…*
Attendono che Hope risponda, ma rimangono interessati, stabiliscono un'attenzione condivisa	"Entrano bruscamente" senza aspettare e si servono di suggerimenti più invadenti (p.e. modellano un segnale più complesso, fanno una domanda difficile, fanno un'altra richiesta)
Guardano Hope, si avvicinano, stabiliscono un'attenzione condivisa verso un oggetto o un obiettivo	Ignorano i suoi tentativi di comunicare
Danno velocemente conferma alle sue intenzioni con semplici parole e gesti	Non la incoraggiano a guardare verso di loro durante l'interazione comunicativa o quando è distratta
Esaudiscono le sue richieste quando sono chiare	Le fanno domande alle quali non può rispondere
"Cercano di evocare" un segnale migliore, e sono pronti a stimolarlo	Dicono troppe cose
Utilizzano una prevista sequenza: attesa (5 secondi), stabilire l'attenzione condivisa (5 secondi), modellano o fanno gesti (aspettare 5 secondi), offrono parziale (aspettare 5 secondi) o totale assistenza fisica.	Rafforzano i segnali di minore qualità rispetto a quelli di cui lei è capace Comunicano in modi che non sono coerenti con quelli di altri partner
Utilizzano la modalità più semplice di suggerimento una volta che lei sembra avere imparato il segnale: (a) aspettano una risposta, (b) attenzione condivisa, (c) utilizzano un suggerimento verbale che le faccia ricordare (parole chiave: "dimmi ANCORA") o un suggerimento con gesti (indicare un oggetto o tenerlo/ spingerlo più vicino a lei)	Non riescono a riconoscere un segnale accettabile

TABELLA 4: **Esempi della valutazione dinamica di Lillie**

Dati	Esempio di Valutazione Dinamica
Esempio 1: Le viene data la possibilità di scegliere un CD musicale.	A: L'insegnante ha fatto partire la musica; sia l'insegnante che Lillie mostrano di divertirsi/ interesse; l'insegnante ha fermato la musica
Segnale stabilito: Fare il segno ANCORA.	B: L'insegnante utilizza dei suggerimenti; aspetta alcuni secondi, stabilisce attenzione condivisa, modella il segno ANCORA. Lillie fa un tentativo approssimativo e l'insegnante risponde e rafforza la sua risposta riprendendo la musica.
Provocazione: Lillie ha scelto la musica; l'insegnante ha inserito il CD e ha fatto partire la musica; l'insegnante ha fermato la musica e ha aspettato che Lillie chiedesse *ancora*. Gli esempi sono stati tratti da otto prove con parecchie scelte musicali.	C: L'insegnante e il primo autore discutono, aspettandosi un tentativo approssimativo migliore del segno *ancora* e adoperano anche un suggerimento fisico per sollecitarlo.
Esempio 2: Dopo aver fatto i popcorn con Lillie, l'insegnante e il primo autore e Lillie si sono seduti a un tavolo, e l'insegnante mette sul piatto di Lillie dei popcorn.	A: (Riguardo alla 5° prova)L'insegnante aspetta, Lillie si tocca la bocca e il piatto, emette vocalizzi. L'insegnante stabilisce l'attenzione condivisa
Segnale stabilito: Toccare l'immagine dei *POPCORN*.	L'insegnante modella l'indicazione dell'immagine (Lille gesticola passando dal piatto alla bocca) L'insegnante stimola Lille fisicamente a toccare l'immagine (le dà i popcorn)
Provocazione: Le è stata data una porzione insufficiente di popcorn. Quando Lillie ha finito, l'insegnante fa una pausa e Lillie la guarda; dà dei colpetti sul piatto due volte. Poi, l'insegnante, utilizza la sequenza di insegnamento e la esorta a chiederne di più toccando l'immagine dei POPCORN presente in una tabella di comunicazione. Questa routine veniva ripetuta. Più tardi, l'insegnante e il primo autore modellano l'uso dell'immagine, e si servono dei popcorn dopo aver utilizzato il segnale richiesto. Questi esempi sono tratti da circa 20 prove.	L'insegnante domanda "ANCORA popcorn ?" e Lillie muove la testa per dire "Sì" B: L'insegnante aspetta con il simbolo dei popcorn bene in vista: L'insegnante sostiene per due volte l'attenzione condivisa. Lillie poi tocca il simbolo (l'insegnante immediatamente la loda e le porge i popcorn). C: Uso di molteplici modellamenti: Il primo autore tocca il simbolo dei POPCORN e ne prende alcuni. L'insegnante tocca il simbolo dei POPCORN e ne prende alcuni. Lillie tocca il simbolo dei POPCORN e l'insegnante gliene da alcuni (sorride e la loda anche verbalmente).

TABELLA 5: **Dieci prove relative al comportamento delle persone durante la valutazione dinamica usando la Griglia di osservazione ed analisi degli Atti Comunicativi**

Codici delle Categorie	Persona 1: Jack	Persona 2: Hope	Persona 3: Lillie
Modalità delle persone (12 codici: vedi Appendice per le definizioni)	Guarda il partner: 80% Segna ANCORA (appross.): 60% Si colpisce da solo: 40% Vocalizza: 30% Sposta il partner: 30% Abbraccia/bacia il partner: 20%	Si avvicina al partner: 100% Vocalizza: 70% Tocca i simboli grafici: 70% Sposta il partner: 50% Espressioni del viso: 20% Gesti: 20% Segna ANCORA: 20% Stabilisce contatti: 10% Dice *aiutami* (appross.): 10%	Guarda il partner: 100% Gesticola: 90% Vocalizza: 60% Tocca la figura: 20% Indica: 10% Fa il segno in modo appross.: 10%
Diretti verso il partner ? (Si/No)	Si: 80% No: 20%	Si: 100%	Si: 100%
Suggerimenti alla persona? (Si/No)	Si, a voce, modellamento, fisicamente: 100% No, spontaneo: 0%	Si, a voce, modellamento, fisicamente: 60% No, spontaneo: 40%	Si, modellamento,fisicamente: 70% No, spontaneo: 30%
Funzioni della persona (15 codici in 3 funzioni)	Regolazione del comportamento Richiede oggetto/azione: 80% Rifiuta oggetto/azione: 20%	Regolazione del comportamento Richiede oggetto/azione: 100%	Regolazione del comportamento Richiede oggetto/azione. 100%
Funzioni discorso (2 codici)	Inizia: 100%	Inizia: 100%	Inizio : 100%
Intenzionalità (8 codici)	Attende il partner: 100% Cambia la qualità del segnale: 50% Incrementa il segnale in modo convenzionale: 40% Alterna lo sguardo: 20% Mostra soddisfazione: 10%	Persistente: 100% Cambia la qualità del segnale:100% Attende il partner: 90% Incrementa il segnale in modo convenzionale: 80% Arresta il segnale: 60% Mostra soddisfazione: 50% Mostra insoddisfazione. 10% Alterna lo sguardo: 10%	Attende il partner. 100% Arresta il segnale quando l'obiettivo è raggiunto: 100% Persistente: 80% Aumenta l'intensità del segnale: 40% Incrementa il segnale in modo convenzionale: 20% Mostra soddisfazione: 20%

In base ai commenti informali dei componenti dell'équipe, il processo di valutazione dinamica sembrava non solo facilitare una migliore comprensione del sistema di comunicazione dei partecipanti ma anche sostenere l'impegno dei componenti dell'équipe, il loro l'ottimismo e l'identificazione degli obiettivi dei vari partecipanti relativamente alla comunicazione. Esistono tuttavia ancora molti quesiti legati alla ricerca a cui bisogna dare una risposta, rispetto a questo processo, compresi quelli relativi al numero di cicli *del test-insegnamento-test ripetuto* necessari a determinare la affidabilità di un segno predeterminato o di una funzione ed il rapporto tra le prove dei test-insegnamento-test ripetuti. Per giunta, è necessario raffinare la procedura di codificazione (p.e. selezione e numero di prove da codificare); in particolare, sono necessarie delle informazioni per stabilire (a) se tutti i codici sono necessari e (b) l'affidabilità con la quale i dati sono codificati servendosi di questo sistema. In una ricerca futura, sarà importante studiare l'effetto dei risultati della valutazione sugli esiti comunicativi post-valutazione raccolti tra i vari partecipanti. Oltre a ciò per testare la soddisfazione dei componenti dell'équipe nei confronti della procedura di valutazione, altre aree dovranno essere studiate, inclusa la valutazione degli effetti della valutazione dinamica su (a) la percezione da parte dei componenti dell'équipe del potenziale comunicativo della persona, (b) sul loro comportamento come partner, e (c) sui cambiamenti apportati nelle routines all'interno dell'ambiente comunicativo.

Riassunto e conclusioni

Servendosi delle linee guida stabilite proprio per questo articolo, l'équipes possono applicare le procedure della valutazione dinamica con persone che non comunicano a livello simbolico e che possono o non possono, avere una comunicazione intenzionale con gli altri. La valutazione dinamica è pensata per promuovere una maggiore partecipazione della persona alla valutazione, raccogliendo perciò esempi più accurati delle loro capacità. I fattori riguardanti i partner e l'ambiente dovranno anch'essi essere valutati, fornendo così informazioni che possano contribuire alla pianificazione dell'intervento. Per queste ragioni, i dati derivati dalla valutazione dinamica, riguardanti le persone che non comunicano a livello simbolico, possono essere più rilevanti per la loro preparazione e addestramento rispetto ai dati ricavati da una valutazione tradizionale e statica. Durante l'applicazione pilota del processo di valutazione dinamica basata sul lavoro d'équipe, i componenti dell'équipe stessa hanno riferito una migliore comprensione delle modalità di comunicazione delle persone, un'aumentata consapevolezza dei propri ruoli come partner comunicativi ed una rinnovata motivazione per continuare a migliorare le loro interazioni con le persone. Queste informazioni pilota erano offerte come mezzo per avviare la ricerca sulle applicazioni della valutazione dinamica alle persone che non utilizzano la comunicazione simbolica.

Traduzione a cura di A. Rigamonti e G. Veruggio

Riferimenti bibliografici

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Munson, S. M. (1997). *Linking assessment to early intervention: An authentic curriculum-based approach*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Bain, B. A., & Olswang, L. B. (1995). Examining readiness for learning two-word utterances to children with specific expressive language impairments: Dynamic assessment with validation. *American Journal of Speech-Language Pathology, 4*, 81–91.

Brady, N. C., McLean, J. E., McLean, L. K., & Johnston, S. (1995). Initiation and repair of intentional communication acts by adults with severe to profound cognitive disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 1334–1348.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111–126.

Chan, J. B., & Iacono, T. (2001). Gesture and word production in children with Down syndrome. *Augmentative and Alternative Communication, 17*, 73–87.

Coggins, T. E. (1998). Clinical assessment of emerging language: How to gather evidence and make informed decisions. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 233–259). Baltimore: Paul H. Brookes.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 213–235.

Crais, E. R. (1995). Expanding the repertoire of tools and techniques for assessing the communication skills of infants and toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 4*(3), 47–59.

Crais, E. R., & Calculator, S. N. (1998). Role of caregivers in the assessment process. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 261–283). Baltimore: Paul H. Brookes.

Gutierrez-Clellen, V. F. (2000). Dynamic assessment: An approach to assessing children's language-learning potential. *Seminars in Speech and Language, 21*, 215–222.

Hamilton, B. L., & Snell, M. E. (1993). Using the Milieu approach to increase communication book use across environments by an adolescent with autism. *Augmentative and Alternative Communication, 9*, 259–272.

Horner, R., & Carr, E. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *The Journal of Special Education, 31*, 84–104.

Iacono, T., Carter, M., & Hook, J. (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication, 14*, 102–114.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues and Science and Disorders, 26*, 111–118.

Kaiser, A. (1993). Functional communication. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4th ed.) (pp. 347–379). New York: Merrill/Macmillan.

Kublin, K. S., Wetherby, A. M., Crais, E. R., & Prizant, B. M. (1998). Prelinguistic dynamic assessment: A transactional perspective. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 285–312). Baltimore: Paul H. Brookes.

Loncke, F., & Snell, M. E. (2000, August). *A procedure for dynamic assessment of nonsymbolic and prelinguistic communication.* Paper presented at the 9th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, Washington, DC.

Mirenda, P., & Erickson, K. A. (2000). Augmentative communication and literacy. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 333–367). Baltimore: Paul H. Brookes.

Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in young children with autism. *Development and Psychopathology, 59*, 389–401.

Ogletree, B., Wetherby, A., & Westling, D. (1992). A profile of the prelinguistic intentional communicative behaviors of children with profound mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 97*, 186–196.

Olswang, L., Bain, B., & Johnson, G. (1992). Using dynamic assessment with children with language disorders. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in language assessment and intervention* (pp. 187–215). Baltimore: Paul H. Brookes.

Olswang, L. B., Bain, B. A., Roesedahl, P. D., Oblak, S. B., & Smith, A. E. (1986). Language learning: Moving performance from a context-dependent to -independent state. *Child Language Teaching and Therapy, 2*, 180–210.

Paul, R., & Cohen, D. J. (1984). Responses to contingent queries in adults with mental retardation and pervasive developmental disorders. *Applied Psycholinguistics, 5*, 349–357.

Pena, E. D. (1996). Dynamic assessment: The model and its language applications. In K. N. Cole, P. S. Dale, & D. J. Thal (Eds.), *Communication and language intervention series: Vol. 6. Advances in assessment of communication and language* (pp. 281–307). Baltimore: Paul H. Brookes.

Pena, E., Quin, R., & Iglesias, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A nonbiased procedure. *The Journal of Special Education, 26*, 269–280.

Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: contexts and evaluation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 237–294). New York: John Wiley & Sons.

Siegel, E., & Wetherby, A. (2000). Nonsymbolic communication. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed.) (pp. 409–451). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Sigafoos, J., Woodyatt, G., Tucker, M., Roberts-Pennell, D., & Pittendreigh, N. (1997). *Functional assessment of unconventional verbal behavior in persons with Rett syndrome,* Unpublished manuscript, University of Queensland, Brisbane, Australia.

Snell, M. E., & Loncke, F. (1999, December). *An interactive process for assessing nonsymbolic communication: Pilot findings.* Paper presented at the annual meeting of The Association for Persons with Severe Handicaps, Chicago.

Snell, M. E., & Loncke, F. T. (2002). *A manual for the dynamic assessment of nonsymbolic communication.* Unpublished manuscript, University of Virginia at Charlottesville.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 677–696.

Sugarman, S. (1984). The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language. In R. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence* (pp. 23–68). Baltimore: University Park Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)

Wade, K. M., & Haynes, A. O. (1989). Dynamic assessment of spontaneous language and cue responses in adult-directed and child-directed play: A statistical and descriptive analysis. *Child Language Teaching and Therapy, 5*, 157–173.

Warren, S., & Yoder, P. (1998). Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In A. Wetherby, S. Warren, and J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 365–384). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wetherby, A. M., Alexander, D. G., & Prizant, B. M. (1998). The ontogeny and role of repair strategies. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, and J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 135–159). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wetherby, A., & Prizant, B. (1989). The expression of communicative intent: Assessment issues. *Seminars in Speech and Language, 10*, 77–91.

Wetherby, A., & Prizant, B. (1993a). *Communication and Symbolic Behavior Scales—normed edition.* Chicago: Applied Symbolix.

Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1993b). Profiling communication and symbolic abilities in young children. *Journal of Childhood Communication Disorders, 15*, 23–32.

Wetherby, A., Prizant, B., & Hutchinson, T. (1998). Communicative, social-affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*, 79–91.

Wetherby, A., Prizant, B., & Schuler, A. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. In A. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 109–141). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wetherby, A., & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 367–377.

Wetherby, A., & Rodriguez, G. (1992). Measurement of communicative intentions during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 130–138.

Wilcox, J., & Shannon, M. (1998). Facilitating the transition from prelinguistic to linguistic communication. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, and J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 385–416). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wilcox, M. (1992). Enhancing initial communication skills in young children with developmental disabilities through partner programming. *Seminars in Speech and Language, 13*, 194–212.

Yoder, P., Warren, S., McCathren, R., & Leew, S. (1998). Does adult responsivity to child behavior facilitate communication development? In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 39–58). Baltimore: Paul H. Brookes.

APPENDICE

Osservazione ed analisi degli Atti Comunicativi (Snell & Loncke, 2002) Elenco parziale dei codici di osservazione

Modalità della persona

Espressione Facciale (FC): La persona sorride, guarda in cagnesco, si mostra sorpreso, si mostra spaventato, ecc.

Gestuale (G): La persona muove la testa, le mani, le braccia, i piedi, le gambe, tutto il corpo.

Contatto Visivo (EC): La persona guarda in direzione del partner comunicativo.

Indicare: La persona tocca l'oggetto desiderato (*indica con contatto, CP*) o non lo tocca (*indica, DP*).

Indica con lo sguardo (EP): La persona utilizza lo sguardo per guardare un oggetto desiderato.

Avvicinamento (A): La persona si avvicina ad un oggetto desiderato.

Movimento del corpo di un altro (M): La persona muove la testa, le mani, le braccia, i piedi, le gambe, tutto il corpo, ecc, di un'altra persona.

Uso di oggetti (O): La persona va verso, tocca, afferra/ mostra, indica od adopera un oggetto.

Vocalizzi: La persona vocalizza (V): (a) suoni non trascrivibili (fa un suono secco, fa le pernacchie, strilla, ride, piagnucola, piange, brontola, grida, singhiozza); (b) consonanti (emissioni gutturali mono o multi sillabiche di vocali che mancano di una consonante), (c) + consonanti (emissioni gutturali mono o multi sillabiche che contengono una consonante pre - e/o consonante post vocale)

Gesti/ Vocalizzi (GV): La persona si serve allo stesso tempo di gesti e di vocalizzi.

Problemi Comportamentali (PB): La persona fa del male a se stesso, aggredisce gli altri, distrugge materiali, ecc.

Forma (e) simbolica: La persona fa un segno (S), si serve di un simbolo grafico (cioè, immagine, disegno di linee, vocaboli scritti, GS), o si serve di un vocabolo/i espressi verbalmente (W)

Funzioni della persona

Regolazione del comportamento: Atti adoperati per regolare il comportamento di un'altra persona per raggiungere degli scopi all'interno dell'ambiente:

- Richiedere un oggetto/ un'azione (RQ)
- Richiedere una persona (RQP)
- Rifiutare un oggetto/ una persona (PR)
- Rifiutare una persona (PRP)

Interazioni sociali Atti utilizzati per attirare o continuare ad attirare l'attenzione di un altro su se stessi:

- Richiedere una routine sociale (RQSR)
- Chiedere conforto (RQC)
- Chiamare (CA)
- Salutare (GR)
- Mostrare (SO)
- Chiedere permesso (RQPM)
- Ringraziare (ACK)

Attenzione condivisa: Atti utilizzati per indirizzare l'attenzione di un altro su di un oggetto, un evento o sul contenuto di un atto comunicativo:

- Commentare un oggetto/ un'azione (CO)
- Chiedere informazioni (RI)
- Chiedere chiarimento (CL)
- Riparare le interruzioni nella comunicazione (RP)

Sono stati usati "suggerimenti" (prompts)?

Si: Il partner comunicativo dà un supporto come ad esempio sostenere l'attenzione condivisa e fare una pausa, stimola verbalmente (dà una indicazione specifica), stimola con gesto (indica), stimola modellando (fa vedere un segno), o fisicamente (aiuta la persona nel dare la risposta desiderata).

No: Il partner comunicativo non dà alcun supporto alla persona.

Atti Comunicativi

CA 1: La persona fa un gesto, vocalizzo, espressioni verbali o combinazioni di segni.

CA 2: La persona invia un segnale in direzione del partner con attenzione coordinata, o un segnale è seguito rapidamente da attenzione coordinata verso il partner.

CA 3: La persona attende una risposta dal partner ed il segnale della persona serve come funzione comunicativa che può consistere sia in una regolamentazione del comportamento (BR), un'interazione sociale (SI), o attenzione condivisa (JA)

Funzione del Discorso

Inizia (I): La persona inizia un argomento o comunica spontaneamente senza che il partner parli prima di lei.

Risponde (R): La persona continua l'argomento rispondendo ad un'affermazione precedente.

Intenzionalità evidente

La persona alterna lo sguardo (AG) tra un obiettivo (cioè qualcosa che desidera) ed un partner che è all'ascolto.

La persona continua a fare segni (PS) ad un partner sino a quando è o non è raggiunto l'obiettivo.

La persona cambia la qualità (IQ) del segnale (tono di voce più alto, movimento più ampio, maggiore forza) sino a quando è raggiunto l'obiettivo.

La persona rende il suo segnale più convenzionale (CS) (cioè, più vicino a ciò che fanno gli altri per arrivare ad un determinato scopo) passando da guardare ad indicare).

La persona attende una risposta (WR) da parte del partner quando sembra che voglia qualche cosa e fa un segnale.

La persona arresta il segnale (SS) quando un obiettivo viene raggiunto.

La persona mostra soddisfazione (DS) quando un obiettivo viene raggiunto.

La persona non si mostra soddisfatta (DD) quando un obiettivo non viene raggiunto.

Augmentative and Alternative Communication, **Dicembre 1994, VOL.10, n. 4, pp. 269-281**

L'influenza dell'uso dei simboli grafici sulla comprensione della lettura.

Joan L. Rankin, Kerri Harwood e Pat Mirenda.
University of Nebraska, Lincoln, Nebraska,USA (J.L.R.),VanderbitUniversity, Nashville, Tennesse,USA (K.H.), e consulenet CBI ,Ltd. Vancouver, British Columbia, Canada(P.M.)

Lo scopo di questo lavoro è di passare in rassegna la letteratura che esamina le competenze e i processi legati alla comprensione della lettura e di riflettere sull'impatto che i simboli grafici, usati in molti sistemi di comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) potrebbero avere sull'abilità della persona nel comprendere il testo scritto. In questo lavoro viene definito che cosa si intende per comprensione della lettura e vengono descritte anche le ricerche che esaminano la relazione tra la conoscenza del linguaggio e la comprensione della lettura a livello di parola e di testo. Viene inoltre presentato lo sviluppo delle abilità metalinguistiche e il loro rapporto rispetto alla comprensione della lettura ed infine esplorato il potenziale impatto dell'uso dei simboli grafici per la comunicazione, sulle diverse componenti che portano alla comprensione della lettura. L'uso di alcuni tipi di Sistemi simbolici potrebbe sviluppare aree specifiche di competenza metalinguistica inerenti la comprensione della lettura, tuttavia queste conclusioni sono ancora ipotetiche e si dovrà procedere ad ulteriori ricerche.

PAROLE CHIAVE: Comunicazione aumentativa ed alternativa, lettura, sistemi di simboli.

Lo sviluppo della letto-scrittura *(literacy)* in persone con severe disabilità motorie e di parola, è diventato un settore di grande importanza per quanti lavorano nel campo della CAA (vedi Yoder & Koppenhaver,1993 per una rassegna su questo tema). Area di discussione preliminare è quella relativa al ruolo potenziale dell'uso dei simboli grafici nel facilitare lo sviluppo della *literacy*, in particolare della lettura, in questo tipo di popolazione.

I simboli grafici sono simboli stampati, diversi dalle parole, che vengono usati da alcune persone che usano sistemi di CAA per comunicare. I sistemi di rappresentazione grafica (SRG */in inglese GRSs*) sono set di simboli di comunicazione, che suggeriscono i loro referenti semantici, sia direttamente, come i simboli pittografici, che indirettamente, come quelli ideografici (Musselwhite & St.Louis,1988). Il simbolo più semplice e più trasparente, in un SRG, è una fotografia che è uguale a ciò che rappresenta. All'altro estremo ci sono poi i SRG che usano simboli opachi; la relazione con il referente non è ovvia ed infatti, può essere arbitraria. Molti altri SRG includono simboli che in qualche modo possono rientrare in un continuum graduale di iconicità, determinato dalla facilità con cui i simboli vengono riconosciuti. Sono stati inventati decine di SGR, reperibili commercialmente, che sono attualmente in uso in diverse parti del mondo. In Nord America i più usati comprendono i PCS (Johnson, 1981,1985,1992), Picsysm (Carlson,1985) e i Blissymbols (Hehner,1980). *[Per una più dettagliata descrizione dei differenti tipi di simboli grafici e delle loro caratteristiche, vedi Fuller, Lloyd & Schlosser,1992]* In un lavoro recente, Bishop, Rankin e Mirenda (1994), hanno esaminato il ruolo potenziale dei simboli grafici nell'apprendimento della lettura per gli utenti di CAA. Bishop e i suoi colleghi hanno descritto i processi necessari e relativi all'acquisizione della capacità di riconoscimento di parola in bambini normali ed hanno esaminato la probabilità che questi processi si possano sviluppare, con più facilità, grazie all'utilizzo di simboli grafici per giungere all'acquisizione della lettura di parole. Gli autori hanno concluso che, anche se alcune competenze cognitive apparentemente comuni tra l'uso di alcuni tipi di simboli grafici a scopo comunicativo e per la lettura di parole possano sembrare simili, sostenere che l'uso dei simboli grafici faciliti l'acquisizione della lettura, in particolare la capacità di decodificare le parole e/o le abilità metalinguistiche implicate nell'acquisizione della lettura, può essere eccessivo e che sia necessaria un'ulteriore indagine.

Questo lavoro si incentrerà sull'impatto potenziale dell'uso dei simboli grafici sulla comprensione della lettura in giovani utenti di CAA che sono ai primi passi come lettori.

Bishop e altri (1994) hanno già esplorato il potenziale impatto dei simboli grafici o di sistemi di simboli, sulla decodificazione o sulle abilità di riconoscimento della parola e questo tema sarà affrontato brevemente dato che riguarda la comprensione della lettura. Date le diversità relative alle competenze cognitive e alla conoscenza delle parole da parte degli utenti CAA, sarà qui presentata solo una breve discussione su queste tematiche. Il nostro scopo principale è di focalizzarci sulle problematiche relative al ruolo che l'uso dei simboli grafici può avere nello sviluppo delle abilità linguistiche e delle conoscenze critiche per la comprensione del testo scritto. Per prima cosa prenderemo in considerazione la comprensione della lettura in utenti di CAA. In secondo luogo parleremo delle ricerche che identificano le competenze di linguaggio necessarie alla comprensione della lettura. Questo lavoro fornisce uno sguardo generale su come lettori normali acquisiscono la competenza della lettura al fine di ricavarne un significato. Discuteremo, poi, sulle abilità metalinguistiche legate alla comprensione della lettura. Infine sarà esaminato il ruolo potenziale dell'uso dei simboli grafici nel facilitare lo sviluppo di queste abilità.

DEFINIZIONE DI COMPRENSIONE

La lettura implica sia la capacità di riconoscere le parole che di arrivare a percepire un significato da queste parole. La comprensione è la parte del processo di lettura in cui il lettore arriva ad una *interpretazione significativa* di ciò che è stampato. *(In tutta questa relazione, "stampato", si riferirà al testo composto di lettere scritte secondo il tradizionale alfabeto).* Harris e Sipay (1990) definiscono la comprensione della lettura come il risultato "dell'interazione tra il riconoscimento e la percezione, da parte del lettore, dei simboli grafici utilizzati per rappresentare il linguaggio, le informazioni linguistiche, i processi cognitivi e la conoscenza relativa ad argomenti specifici e al mondo in generale" (p.10). In modo più specifico, per arrivare ad una comprensione significativa del testo stampato, le persone devono riconoscere il codice stampato o i simboli grafici, devono avere un uso funzionale dei processi e delle abilità linguistiche necessarie, devono avere la capacità cognitiva di elaborare l'informazione *e* devono avere alle spalle la conoscenza necessaria per ricavare un significato dal contesto del messaggio trasmesso attraverso il testo. Ogni volta che una persona "legge", questi fattori interagiscono e influenzano il livello di significato che il lettore è in grado di costruire.

Quando possiamo dire che una persona ha "compreso" ciò che è scritto? La risposta ovvia a questa domanda, basata sulla precedente definizione, è quando un lettore è arrivato a dare un'interpretazione *significativa* del messaggio stampato. E come si determina se un lettore è arrivato ad un significato, e cos'è un significato? Stiamo parlando di *qualsiasi* significato o di *quel* significato, del *significato che intende il lettore* o del *significato che intendeva l'autore*? Le risposte a queste domande variano a seconde del lettore, del testo, degli obiettivi del lettore e dell'intento dell'autore. Per esempio, quando ad un passaggio pedonale, appaiono le parole "*non attraversare*" non ci sono da porsi molte domande riguardo al significato che si è voluto dare a questo messaggio: c'è un messaggio specifico che può essere compreso o no. E' più difficile invece determinare quando un bambino ha capito una storia come quella di *"Alessandro e la terribile, orribile, non buona, e molto brutta giornata"* (Viorst,1972), un popolare libro per bambini. Il bambino l'ha capito quando ride nei momenti giusti? o quando è capace di ripetere la storia in un ordine logico? O quando il bambino fa commenti sul limitato potere sociale e politico che i bambini hanno nella società odierna? Le risposte a queste domande sono sì, sì e sì. Tutti questi sono esempi che indicano che il testo è stato capito, ma in modi molto diversi. Questo ampio panorama di attività sono tutti esempi di comprensione nei quali si riflettono vari livelli di comprensione comunemente delineati nelle tassonomie della comprensione

La comprensione è stata classificata in livelli, che vanno dalle più semplici tassonomie di tre o quattro livelli (Herber,1978; Smith, 1972; Smith & Barrett, 1974), fino a tassonomie che propongono sette livelli (Hillocks & Ludlow,1984; Ruddell, 1978). Anche se esistono diversità tra i vari sistemi di classificazione, tutti sono simili in quanto suggeriscono che la comprensione includa livelli multipli di comprensione. All'interno di tutti i sistemi di classificazione, i livelli più bassi consistono in una interpretazione di base e fattuale

del testo. Questa tipicamente comprende la comprensione letterale ed un riconoscimento e ricordo di base dell'informazione. I livelli medi prevedono la capacità di applicare l'informazione, di interpretarne il significato o avanzare delle ipotesi su quanto è stato letto. I livelli finali comprendono l'apprezzamento di quanto è stato letto, come anche l'abilità di creare, di risolvere problemi e/o generalizzare le informazioni in modo da applicarle a situazioni nuove. Un lettore comprende o acquista un certo livello di comprensione del testo quando hanno luogo alcuni o tutti questi processi.

Le tassonomie sono utili quando noi consideriamo gli utenti CAA e la loro capacità di comprendere il testo in quanto ci sarà una grande diversità in ciò che è considerata comprensione per ciascun individuo. Come in altre aree di programmazione degli interventi, gli obiettivi di lettura e di comprensione varieranno a seconda della capacità cognitive, delle abilità linguistiche e dei loro bisogni di accedere alle informazioni attraverso un testo scritto. Di conseguenza questi obiettivi rifletteranno livelli diversi di comprensione della lettura. Per es. gli obiettivi possono comprendere obbiettivi di sopravvivenza: (p.e. la comprensione di parole come *non entrare, chiuso, ascensore, solo adulti*), obbiettivi funzionali (p.e. ordinare da un menù, leggere annunci di vendita), obbiettivi accademici e di lavoro (p.e. lettura di libri di testo, leggere per imparare abilità come caricare dati o programmare un computer), come anche obbiettivi estetici e di divertimento (p.e. leggere novelle o riviste, leggere le istruzioni di un gioco o di un hobby, ecc).

Data la diversità delle persone che usano sistemi CAA, e i diversi bisogni di letto-scrittura di questa popolazione ed i molteplici modi di comprensione di un testo scritto, diventa molto difficile parlare in termini generali su come l'uso dei simboli grafici o dei sistemi/set di simboli possano facilitare la comprensione *per se.* La nostra panoramica sui lavori che indagano le capacità di linguaggio necessarie alla comprensione della lettura, hanno dimostrato come ci sia un numero limitato di ricerche dirette in modo specifico ad una determinata popolazione. Spesso i processi di comprensione sono stati esplorati comparando le capacità e le abilità di persone normali con quelle di persone con difficoltà di lettura. Gran parte delle ricerche sulla comprensione usano punteggi che riflettono la performance su una prova che richiede ai partecipanti di leggere brani di un testo esteso e di svolgere compiti che dimostrano la comprensione letterale ed a livelli elevati. In queste ricerche la comprensione è definita come la capacità di acquisire significato da ampi brani di un testo narrativo o espositivo, il tipo di brani che tipicamente si trovano nelle misurazioni standard di comprensione di lettura. Non si trova letteratura che si riferisca direttamente a processi di comprensione richiesti per compiti di sopravvivenza o funzionali. Conseguentemente ogni panorama conclusivo su quello che attualmente esiste in letteratura è di natura speculativa. Malgrado tale limite metodologico, riteniamo che le ricerche che identificano i processi di linguaggio relativi allo sviluppo della comprensione della lettura in persone normali, possano fornire le fondamenta per un'esplorazione dei processi riferiti agli utenti CAA che abbiano vari livelli di disabilità motorie e di parola.

RELAZIONE TRA CONOSCENZA DEL LINGUAGGIO E COMPRENSIONE DELLA LETTURA.

Leggere per ricavare un significato è considerato da molti ricercatori un'attività complessa che si basa su una serie di processi acquisiti attraverso l'esperienza con il linguaggio orale (Sawyer,1992; Snyder & Downey, 1991; Stackhouse, 1990). Questi processi comprendono il processamento fonologico dei grafemi e dei fonemi che le lettere rappresentano, il recupero mnestico di informazioni lessicali per giungere al significato del morfema, la competenza sintattica del linguaggio per capire e prevedere le informazioni successive in una frase e l'abilità ad usare precedenti conoscenze per organizzare e interpretare le informazioni contenute in un brano o testo (Just & Carpenter,1987). Questi diversi livelli di elaborazione del linguaggio hanno un impatto sulla lettura sia a livello della parola che a livello del testo. Anche se è importante notare che questi processi possono essere reciprocamente facilitanti l'uno con l'altro, una varietà di tecniche statistiche hanno permesso ai ricercatori di indagare sui contributi specifici delle varie abilità del linguaggio nei diversi livelli di sviluppo della lettura.

Conoscenza della parola. La conoscenza della parola si riferisce al vocabolario di lettura, di ascolto, delle parole pronunciate e di quelle scritte della persona, ed è un aspetto critico nella comprensione del testo. Si è visto che il vocabolario dei bambini di prima elementare comprende dalle 2500 (Smith, 1926) alle 26.000 parole (Shibles,1959) e la stima più probabile dovrebbe essere intorno alle 5000 parole (Lorge & Chall,1963;Miller,1951). C'è una stretta relazione tra il bagaglio lessicale e la competenza linguistica e tra la padronanza del vocabolario e la conoscenza del mondo. Più specificatamente, conoscere il significato di una parola significa spesso che un lettore conosce la sua funzione e capisce il concetto che la parola rappresenta ed anche concetti ad essa legati. La relazione tra la conoscenza della parola e la comprensione della lettura è stata ben documentata (Anderson & Freebody,1979; Beck, Perfetti & McKeown,1982; Mezynsky,1983; Stanovich, Cunningham & Freeman,1984; Thorndike, 1973). Thorndike per esempio, trovò delle correlazioni tra la conoscenza del vocabolario e la comprensione della lettura di 0.71, 0.75, 0.66 per ragazzi di 10, 14 e 18 anni rispettivamente. In più studi analitici mostrano che il vocabolario incide notevolmente sulle varianze nella comprensione della lettura con rilevanze significative che vanno dallo 0.41 allo 0.93 (Mezynsky,1983).

Elaborazione a livello della parola e del testo. Uno studio sulle relazioni tra specifiche abilità del linguaggio e l'abilità di lettura di bambini che hanno problemi di lettura e bambini normali (Snyder & Downey,1991), ha dimostrato l'impatto che i processi del linguaggio hanno sulla lettura sia a livello della parola che a livello di testo per ragazzi di diverse età (8-11 per il gruppo dei più giovani, 11-14 per il gruppo dei più grandi). La prima delle quattro aree di elaborazione misurata da Snyder e Downey è stata la consapevolezza fonologica, un processo altamente correlato alla successiva abilità di decodifica delle parole (vedi Adams,1990, per una rassegna di queste ricerche). Il secondo processo misurato è stato la capacità di denominare rapidamente gli stimoli visivi. Nella lettura questo processo è necessario per il recupero lessicale. Attraverso il recupero lessicale il lettore attribuisce un significato alla pronuncia ottenuta attraverso la decodificazione (Mann, Shankweiler & Smith). Il terzo processo misurato è stato la capacità di usare la conoscenza sintattica e semantica per prevedere le informazioni soppresse in una frase pronunciata. Questo processo misurato attraverso il *cloze test*, (*cioè un test in cui la persona deve trovare le parole da inserire in spazi vuoti)* si pensa che sia necessario per capire e prevedere il significato a livello di frase e di testo quando si legge (Just & Carpenter, 1987). Da ultimo l'elaborazione del discorso narrativo da parte dei bambini è stata valutata con compiti che richiedevano loro di usare la conoscenza delle strutture narrative per comprendere, memorizzare e dedurre delle informazioni da storie presentate oralmente. Questo tipo di elaborazione è necessario ai lettori per organizzare le frasi che vengono lette per conservarle nella memoria, in modo che essi possano ricavare un significato, fare previsioni e ricavare delle informazioni al di là del livello superficiale della frase stessa. I primi due processi sono collegati alla comprensione della lettura a livello della parola, in quanto facilitano il suo riconoscimento. Invece gli ultimi due processi sono importanti per la comprensione della lettura a livello di frase o di testo.

Snyder e Downey (1991) hanno scoperto che ragazzi con difficoltà nella lettura hanno dato dei risultati meno validi dei ragazzi normali. I ragazzi con difficoltà di lettura, compresi anche quelli del gruppo dei più grandi (11-14 anni), hanno dimostrato delle abilità fonologiche meno valide. Tuttavia nonostante un deficit nella capacità di decodificare, la comprensione della lettura è aumentata andando avanti nell'età. I deficit di lettura per i ragazzi più grandi non erano solo a livello della parola,(cioè consapevolezza fonologica e richiamo lessicale), ma anche a livello del testo. I ragazzi con difficoltà di lettura hanno fatto più errori che richiedevano la conoscenza di strutture sintattiche e la comprensione del discorso narrativo. Usando l'analisi di regressione multipla Snyder e Downey (1991), sono stati in grado di mostrare quali abilità di elaborazione del linguaggio orale erano responsabili, nella maggior parte dei casi, della varianza della comprensione della lettura silenziosa tra i lettori normali e quelli con difficoltà di lettura, di vari livelli di età. I compiti che richiedevano la competenza sintattica, (per es. completamento di una frase) e il discorso

narrativo erano predittivi della comprensione testuale per i ragazzi più giovani con abilità normali, mentre la performance dei ragazzi più giovani con difficoltà nella lettura, era "legata alla varianza nella loro capacità di usare la conoscenza a livello della frase e nel recupero delle parole" (p.137). Benché sia il gruppo dei bambini con disabilità di lettura più piccoli che quello dei più grandi, abbia dimostrato deficit a livello della parola e della decodifica, "le abilità di elaborazione del discorso narrativo, nei ragazzi più grandi, erano maggiormente responsabili della diversa comprensione della lettura rispetto ai ragazzi più giovani". Snyder e Downey hanno ipotizzato che i bambini più grandi potrebbero avvantaggiarsi della loro capacità nella struttura narrativa, in modo da compensare i loro deficit a livello di decodifica, suggerendo quindi, che la relativa abilità di decodifica dei bambini con disabilità di lettura si associ alle loro competenze narrative disponibili. Queste strategie sono simili a quelle usate da coetanei con abilità normali, tuttavia la loro comprensione della lettura rimane significativamente inferiore a quella dei loro pari a causa della loro inabilità ad usare *sia* indizi anticipatori, legati al significato, *che* indizi grafemici. Questo è in armonia con il modello interattivo-compensatorio delle differenze individuali nella fluenza di lettura, proposto da Stanovich (1980) circa una decina di anni fa (Stanovich, 1991) e spiegato qui di seguito. La ricerca sostiene che ci sia una relazione tra la capacità del linguaggio e la comprensione della lettura e suggerisce che le abilità del linguaggio orale dei ragazzi disabili che leggono e di quelli che non leggono possono essere poste in relazione, in modo diverso, rispetto alla comprensione della lettura, nei vari livelli di età e, descrivendo in modo specifico le diverse interazioni tra i processi del linguaggio a livello della parola e del testo e la comprensione della lettura.

Il processo linguistico e l'inizio della lettura. La comprensione della lettura può essere influenzata da differenti abilità del linguaggio sia quando il significato viene cercato a livello della parola che a livello del testo (Snyder & Downey,1991). Questo porta a una domanda importante riguardo le abilità di linguaggio ed i lettori iniziali. Più specificatamente la domanda è questa: "Come l'interazione tra la capacità del linguaggio e la comprensione della lettura si manifesta in lettori iniziali, che devono iniziare a livello della parola e gradualmente spostarsi ad un'elaborazione a livello del testo?". Sawyer (1992) ha dato una qualche indicazione sull'argomento, in una ricerca che ipotizzava una dipendenza tra le variabili del linguaggio e le misurazioni della lettura, lungo un continuum di tempo, partendo dai bambini della scuola materna fino ai bambini di terza elementare usando un'analisi del percorso. Sawyer afferma che le procedure di modeling dell'equazione strutturale destano l'ipotesi di non validità. Dunque le relazioni che vengono osservate possono essere interpretate come osservazioni che non smentiscono l'ipotesi di non validità. Tuttavia le sue scoperte non solo descrivono un campione piuttosto alto (n=300), ma sono in armonia con le scoperte di altri ricercatori che riguardano le relazioni di dipendenza tra la consapevolezza fonologica, l'abbinamento grafema-fonema e l'abilità di riconoscere parole (Byrne & Fielding-Barnsley,1989) e la progressiva dipendenza dalle abilità di comprensione per riconoscere le parole, durante e dopo la seconda classe elementare (Biemiller, 1970; Stanovich, 1986; Stanovich & West, 1979; Weber, 1970).

Lo studio longitudinale della Sowyer (1992) sui bambini dall'inizio nella scuola materna, osservandoli fino alla terza elementare, fornisce indizi su quali fattori del linguaggio si può basare la predizione di abilità di comprensione in bambini ai primi stadi di lettura. Ai primi gradi, la maggiore barriera alla comprensione sembrerebbe essere il sistema delle regole grafiche o il sistema nel quale il bambino deve stabilire una corrispondenza tra simbolo e suono per le singole lettere, per i gruppi di lettere e per le parole. La capacità di riconoscere le parole sembra dipendere: 1) dalle capacità di *problem solving*, (misurata con test QI verbali e non verbali); 2) da un livello sofisticato di elaborazione del linguaggio identificato come la capacità di segmentare le frasi in parole e le parole in fonemi o consapevolezza fonologica (=Analisi fonologica). Insieme, queste due variabili sono state responsabili del 65% della varianza nei punteggi di riconoscimento della parola. Questa capacità di riconoscere le parole ha fornito un elemento molto importante nel prevedere la performance nei test di comprensione alla fine della prima elementare. Curiosamente la performance nei testi di comprensione alla fine

della prima elementare è stata solo modestamente influenzata dalla capacità di *problem solving* da sola (QI), ma quando è stata associata al riconoscimento della parola, le due precedenti variabili sono state responsabili dell'87% delle variazioni di performance nel test di comprensione. (vedi Ehri - 1991- per una dettagliata spiegazione delle informazioni utilizzate dai bambini per identificare le parole).

Sawyer ha scoperto che, giunti in 2° elementare, momento in cui i bambini sono più efficienti nell'utilizzare i suggerimenti grafici per riconoscere le parole, iniziano ad affidarsi anche a suggerimenti legati al significato. Questo indica che i bambini utilizzano suggerimenti legati al significato incluse conoscenze sintattiche, semantiche e di background culturale, per aiutarsi nella comprensione di parole. Sowyer iniziò a questo punto, a vedere il forte effetto diretto che la comprensione misurata in una classe aveva sulla comprensione misurata nella classe successiva. La performance della comprensione in prima elementare era responsabile dell'82% della varianza nella performance di comprensione della seconda classe. La decodifica delle parole invece di *influire* sulla comprensione, come accadeva nella 1°classe, era invece i*nfluenzato* dalla comprensione della lettura nella 2° classe. La performance della comprensione della lettura in 2° classe era responsabile del 90% della varianza di performance di decodifica della parola in questa classe.

Sawyer (1992) suggerisce che dopo che è stato raggiunto un livello di automaticità con il codice, a volte dopo la prima classe, la ricerca del significato da parte del lettore è sostenuta da: 1) conoscenza precedente dell'argomento; 2) vocabolario; 3) conoscenza della struttura del testo e 4) conoscenza della sintassi. Questi indizi "trainati dal significato" sono usati sempre più per fungere da supporto agli indizi grafici e presumibilmente si sviluppano dal risultato dell'esperienza con l'argomento stesso, la sintassi, il significato delle parole e la fluenza del testo che si acquisiscono durante al lettura. Sawyer (1992) caratterizza questo stadio della lettura come uno nel quale il riconoscimento di base della parola opera *sia* ad un livello automatico *che* ad un livello in cui il bambino capisce che la lettura trae significato dallo scritto e non solo dal pronunciare le parole. Le strategie di riconoscimento di parola sono "accessibili su domanda" nel caso fossero necessarie per costruire significato ma non sono più necessarie come prima. Quindi la comprensione della lettura risulta iniziare a svilupparsi indipendentemente dalla decodifica della parola in 2^ e 3^ classe, sebbene le abilità di riconoscimento di parola continuino ad essere rafforzate come risultato dei processi di comprensione. I dati che supportano la interpretazione della Sawyer sono: (1) le performance di comprensione in 2^ influiscono per il 59% sulle varianze nelle performance di comprensione in 3^ e (2) le performance nel riconoscimento di parola in 2^ influiscono per il 59% sulle varianze nelle performance di riconoscimento di parola in 3^. Quindi, il riconoscimento di parola e la comprensione risultano iniziare il loro sviluppo separatamente l'uno dall'altro e ciascuno dipende dai precedenti livelli raggiunti.

Riassumendo, come è stato visto da Bishop e altri (1994), le capacità primarie del linguaggio critiche per una prima decodificazione e per il riconoscimento di parola sono la conoscenza del sistema grafico della lingua inglese e le capacità metalinguistiche quali la consapevolezza fonologica e fonetica (p.e. Adams,1990; Bradley & Bryant,1983; Byrne & Fielding-Barnsley,1989; Ehri & Wilce,1985;Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Tunmer, Herrimann & Nesdale,1988). Le ricerche che analizzano lo sviluppo della competenza della lettura, le variabili legate alla comprensione e i deficit di linguaggio di *cattivi lettori* identificano le capacità di riconoscimento di parola, le abilità di *problem solving*, l'elaborazione lessicale, la consapevolezza sintattica, la conoscenza semantica e le abilità di elaborazione del discorso narrativo come abilità di linguaggio che influiscono sulla comprensione della lettura(p.e.Blachman,1984;Just & Carpenter, 1987;Kamhi & Catts,1986; Perfetti,1985; Perfetti & Hogaboam,1975;Roth & Spekman,1985; Sawyer, 1992; Snyder & Downey,1991; Vellutino & Scanlon,1982). Benchè sia difficile determinare il contributo specifico di ogni singolo fattore, un gruppo di ricerche indica che un deficit in una qualsiasi di queste capacità del linguaggio influenzerà lo sviluppo delle capacità collegate e avrà un impatto sulle capacità del singolo di comprendere il testo scritto.

Gli studi suggeriscono che la lettura è un'abilità derivata che si basa sulla conoscenza acquisita attraverso l'esperienza con il linguaggio

parlato e scritto. Tunmer e Cole (1985) hanno detto che " il compito fondamentale del bambino nell'imparare a comprendere il testo, è di scoprire come organizzare il testo scritto nel suo linguaggio esistente..." (p. 294). Menyuk e Flood (1981) proposero due tipi di problemi di linguaggio che possono influire sulla capacità organizzare il testo scritto nel suo linguaggio esistente : 1) carenza nel linguaggio orale di *per sé*; 2) l'incapacità di riflettere e controllare consapevolmente i processi del linguaggio o le abilità metalinguistiche. A proposito di questa prima area Menyuk e Flood suggeriscono che certi problemi di linguaggio si evidenziano in specifici tipi di difficoltà di lettura:

> *Bambini con problemi nella percezione o nella produzione della parola possono avere problemi nella decodifica di parole. Bambini con problemi di richiamo lessicale possono avere difficoltà nel comprendere una parola dopo averla decodificata fonologicamente. Bambini con problemi di sintassi avranno difficoltà nel capire relazioni tra le frasi nelle frasi scritte. Bambini con difficoltà nel comprendere frasi all'interno del discorso orale avranno difficoltà nel capire e richiamare storie e brani.*

Le persone che usano sistemi CAA possono presentare vari problemi di produzione di parole che vanno dall'assenza della parola, dovuta a severi problemi motori e/o neurologici, a vari livelli di disartria. Vi sarà inoltre una grande variabilità nel vocabolario di queste persone e nelle loro capacità di avere accesso al significato delle parole, nella comprensione della sintassi e nella capacità di elaborazione dell'informazione. Anche se si sono condotte ricerche limitate sulle relazioni tra una vasta gamma di deficit specifici di linguaggio degli utenti CAA e la loro capacità di imparare a leggere, ci sono ricerche che forniscono prove che le abilità di lettura possono essere acquisite anche con una consapevolezza fonologica disturbata e una limitata capacità di articolazione delle parole (Berninger & Gans, 1986b; Smith, 1989) e che le persone con disartria e anartria possono sviluppare il linguaggio interno necessario a manipolare e analizzare la informazione fonologica (Bishop,1985; Bishop & Robson,1989;Foley,1993). Come indicato prima in questo articolo, vi è evidenza che problemi di richiamo lessicale, problemi sintattici e nel discorso orale sono collegati a problemi nella comprensione della lettura. Tuttavia questo studio è stato limitato a ragazzi normali e a ragazzi con deficit nella lettura che parlano e non sono fisicamente disabili. Questi processi e la loro relazione rispetto alla comprensione della lettura non sono state investigate in utenti con disabilità motorie e di parola. Qualsiasi quadro speculativo ad oggi, è basato sulla ipotesi che i giovani utilizzatori di CAA,che possono aver avuto limitate esperienze di linguaggio, possano processare il linguaggio in maniera simile alle persone con difficoltà di lettura e possono avere le stesse difficoltà quando leggono.

Consapevolezza metalinguistica e lettura.

Il secondo tipo di problema di linguaggio, proposto da Menyuk e Flood (1981) che influenza la lettura è l'incapacità di portare la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza del linguaggio orale ad una elaborazione *consapevole*. Tunmer e Cole (1985) suggeriscono che questa consapevolezza sia ciò che mette in grado la persona di riflettere sulle caratteristiche strutturali del linguaggio parlato (il fonema, la parola, la frase, la preposizione) in modo da scoprire come ordinare lo scritto in queste caratteristiche. Per essere più chiari anche se la conoscenza intuitiva acquisita attraverso l'esperienza con il linguaggio orale è fondamentale per la lettura, la capacità di riflettere sulla conoscenza fonologica, lessicale, sintattica e semantica e la capacità di collegare tali conoscenze a segmenti dell'ortografia, è anch'esso fondamentale per la lettura (Tunmer & Cole,1985). A differenza delle normali operazioni di linguaggio che richiedono un'elaborazione automatica, questa riflessione richiede un "controllo dei processi". Questo può essere compreso, contrapponendo l'elaborazione richiesta per l'ascolto e il parlare spontaneamente, all'elaborazione richiesta per una sofisticata manipolazione del linguaggio che si trova nei giochi di parole, negli indovinelli, nelle filastrocche, nella lettura di storie e anche in quella richiesta per la lettura. Nella conversazione, le persone normalmente non si accorgono dei singoli fonemi e parole inserite in una frase, o di come le parole correnti siano raggruppate e collegate l'una all'altra in una frase, o se la frase sia strutturalmente ambigua o simile ad un'altra, fino a che la persona deliberatamente non vi riflette. Gli altri esempi di linguaggio richiedono tutti un più consapevole controllo. Questo utilizzo del processo di controllo per riflettere sulle caratteristiche strutturali del linguaggio è conosciuta

come "consapevolezza metalinguistica". In modo specifico la consapevolezza metalinguistica, riferita alla comprensione della lettura, viene definita come la capacità di svolgere operazioni mentali su ciò che viene prodotto dai meccanismi mentali coinvolti nella comprensione della frase (Tunmer & Cole,1985; Tunmer et al.,1988).

Tunmer e Cole (1985) classificano la consapevolezza metalinguistica in quattro categorie principali: fonologica e della parola, sintattica e pragmatica. La *consapevolezza fonologica* e della parola si riferisce alla capacità di riflettere e manipolare le sottounità del linguaggio parlato. Le seguenti abilità si basano sulla consapevolezza fonologica: segmentazione delle parole nei loro fonemi costituenti, riconoscimento della rima, combinazione di unità fonemiche, cancellazione e sostituzione di fonemi e giochi di parole. La *consapevolezza sintattica* si riferisce all'abilità di svolgere operazioni mentali al fine di assegnare un significato linguistico alla rappresentazione strutturale di *stringhe* di parole. La abilità basate su questa consapevolezza comprendono il giudizio della corretta formazione sintattica e semantica di stringhe di parole, riconoscimento di ambiguità strutturali nelle frasi, riconoscimento di sinonimi, correzione delle violazioni dell'ordine delle parole e completamento di frasi, con parole mancanti. Da ultimo la *consapevolezza pragmatica* si riferisce alla capacità di svolgere operazioni mentali dopo aver integrato le singole proposizioni all'interno di più ampie proposizioni attraverso l'applicazione di regole pragmatiche e regole inferenziali. La consapevolezza pragmatica può essere vista come la consapevolezza delle relazioni tra una determinata frase ed il contesto nel quale è immersa. Le abilità ad essa correlate includono il riconoscere incongruenze tra frasi, il riconoscimento dell'inadeguatezza di messaggi, la comprensione di cadute di comunicazione e la consapevolezza di macrostrutture (Tunmer & Hoover, 1992).

Consapevolezza metalinguistica e comprensione della lettura.

Molte delle ricerche che studiano l'impatto della consapevolezza metalinguistica sulla lettura, hanno esaminato la relazione tra la consapevolezza fonologica, della parola e sintattica sulle abilità di riconoscimento della parola (vedi Adams 1990, per una rassegna di queste ricerche) piuttosto che sulla comprensione della lettura. Tuttavia data la forte relazione tra il riconoscimento della parola e la comprensione della lettura, è probabile che le abilità metalinguistiche influiscano sull'abilità individuale di ricavare significato da un testo. Prove empiriche circa l'influenza delle abilità metalinguistiche sulla lettura possono essere trovate in uno studio durato due anni in bambini all'inizio della prima elementare svolta da Tunmer e al. (1988). I loro 118 soggetti erano veri "non lettori" a quel momento, con una media di parole corrette di 1 ½ parola su 15 parole, al test, fuori contesto, di riconoscimento di parole. Furono usati tre test sull'abilità metalinguistica: uno misurava la consapevolezza fonologica (o abilità di segmentare fonemi). Un altro la consapevolezza sintattica (o abilità di correggere una frase di 3 o 4 parole che conteneva violazioni nell'ordine delle parole). L'ultimo valutava la consapevolezza pragmatica, chiedendo ai soggetti di riconoscere delle incongruenze all'interno di una frase in brani presentati oralmente. La consapevolezza di parole non fu valutata perché gli autori conclusero che non era necessario trattarla separatamente dalla consapevolezza fonologica. Essi ipotizzarono che la capacità di riflettere sui fonemi presuppone l'abilità di riflettere sulle parole, poiché segmentare una parola scritta richiede al soggetto di dissociare per prima cosa, la parola (il significante) dal suo significato. Tuttavia la consapevolezza fonologica implica la consapevolezza delle parole.

Tunmer e al. (1988) utilizzarono una analisi di percorso per indicare con esattezza la specifica natura delle relazioni tra le abilità metalinguistiche e le abilità riferite all'inizio della lettura. Testando la comprensione della lettura in bambini alla fine della prima, trovarono che la consapevolezza fonologica aveva una bassa correlazione ($r=.34$, $p<.001$) con la ricodificazione fonologica, (riconoscimento della parola) la quale aveva una correlazione moderata ($r=.64$, $p<.001$) con la comprensione della lettura. La consapevolezza sintattica aveva anch'essa bassa correlazione ($r=.30$, $p<.01$) con la ricodificazione fonologica. La consapevolezza pragmatica aveva una limitatissima relazione con la ricodificazione fonologica ($r=.03$, $p<.01$). Tunmer e al. spiegarono che,

benchè la consapevolezza fonologica e sintattica avessero bassa correlazione con la decodificazione fonologica, esse erano necessarie affinché i bambini potessero combinare la loro conoscenza delle lettere con quella di fonemi isolati (corrispondenza grafema-fonema). Senza la consapevolezza fonologica, i bambini non potevano apprendere la corrispondenza grafema-fonema. Tuttavia queste abilità metalinguistiche possono essere ritenute necessarie ma non sufficienti per il riconoscimento di parola, come emerge da altre ricerche (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989).

Le correlazioni predittive tra le più generali abilità metalinguistiche all'inizio della prima classe e la decodifica di pseudoparole (una misura della abilità di riconoscimento di parola) alla fine della seconda e tra le più generali abilità metalinguistiche e di comprensione della lettura in un contesto alla fine della seconda erano rispettivamente .46 e .40 ($p<.001$), (Tunmer e al., 1988). In sintesi, in prima elementare, quando i bambini stavano imparando a leggere, la consapevolezza fonologica e sintattica influenzavano indirettamente la comprensione della lettura attraverso la loro facilitazione della ricodificazione fonologica e del riconoscimento di parola. La consapevolezza pragmatica non dava un contributo a questo livello della lettura. Questi risultati sono coerenti con la ricerca precedentemente menzionata in questo testo, concernente la correlazione tra il riconoscimento della parola e la comprensione della lettura in prima elementare.

Sviluppo delle capacità metalinguistiche

Come il bambino sviluppa le abilità metalinguistiche? Tunmer e Herriman (1984) e Tunmer e al. (1988), ritengono che la risposta sia collegata ad un cambiamento nella capacità di elaborazione delle informazioni che ha luogo durante la seconda metà dell'infanzia. Essi suggeriscono che la capacità metalinguistica si sviluppi separatamente, e più tardi, dalle abilità di parlare e di ascoltare e che la capacità di separare una parola dal suo referente, di dissociare la forma di una frase dal suo significato e di concentrarsi sulle relazioni di interfrasi in un gruppo di frasi, richiede la capacità di "decentrare" o di spostare la propria attenzione dal contenuto del messaggio alle proprietà formali del linguaggio usato per esprimere quel contenuto. Dato che la capacità di controllare il corso del pensiero è una caratteristica del pensiero operativo concreto di Piaget (Inhelder & Piaget, 1958), Tunmer e al. suggeriscono che sia la capacità metalinguistica che il pensiero operativo concreto condividano la stessa capacità cognitiva di fondo e siano dunque essenzialmente legati allo sviluppo. Essi supportarono questa riflessione quando trovarono che misurando la "operatività" dei loro soggetti con un test volto a valutare i livelli di pensiero operativo concreto, i punteggi erano correlati fortemente con la capacità metalinguistica all'inizio e alla fine della prima elementare rispetto ai test che misuravano altre variabili di ingresso nella scuola.

Inoltre, bambini in età prescolare con scarsi livelli di consapevolezza fonologica all'entrata nella scuola, ma con livelli superiori nell'operatività, hanno dimostrato dei significativi miglioramenti nella consapevolezza fonologica durante gli anni scolastici rispetto a bambini simili con livelli di operatività al di sotto della media al loro ingresso nella scuola. Tunmer e al. interpretando questi dati, ritennero che durante la *media* infanzia i bambini sviluppano la capacità di diventare metalinguisticamente consapevoli quando vengono messi a confronto con compiti legati all'apprendimento della lettura. In altre parole, gran parte dei bambini hanno la capacità di svolgere operazioni metalinguistiche quando iniziano la scuola, ma possono non avere mai ricevuto la richiesta di fare questo, prima che inizino le richieste formali di lettura. Benché un certo livello di sviluppo cognitivo debba essere raggiunto per le operazioni metalinguistiche più semplici per imparare a leggere, una volta che le abilità di base della lettura sono acquisite, queste, a loro volta, forniscono la base per performances metalinguistiche più avanzate. Tuttavia è possibile che bambini senza abilità metalinguistiche all'entrata in scuola, acquisiscano questa abilità come conseguenza di formali istruzioni di lettura se posseggono il necessario livello cognitivo. A quanto sappiamo, lo sviluppo cognitivo, in particolare quello dei bambini che utilizzano la CAA, non è stato indagato. Non vi è quindi evidenza empirica relativamente a come si sviluppi questa abilità in persone con severe disabilità motorie e di parola e sul ruolo che, istruzioni formali di lettura possono avere o non avere nello sviluppo delle capacità di processare queste informazioni.

APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO E PERSONE CHE USANO SISTEMI DI CAA.

Le limitazioni spesso sperimentate da persone con gravi disabilità motorie e di parola, che influiscono sul naturale apprendimento del linguaggio, possono anche inibire lo sviluppo delle sottostanti capacità linguistiche ed anche le abilità di leggere e scrivere (Berninger & Gans, 1986a; Smith, 1992). McNaughton (1993) suggerisce che le diversità di sviluppo in giovani utenti di CAA può risultare dalla loro limitata interazione fisica ed orale con l'ambiente. Pur riconoscendo un alto livello di diversità intraindividuale ed interindividuale in questa popolazione, Foley (1993) suggerisce un certo numero di elementi che contribuisce ai deficit di linguaggio di questa popolazione che includono: limitate e differenti esperienze di tipo sociale ed educativo; inefficienza di fondo nel generare un codice fonologico; generalizzati deficit di linguaggio; diversità nel processo di apprendimento della lingua; limitata conoscenza del mondo delle parole dovuta ad esperienze limitate, limitata esposizione ad una varietà di attività di lettura e scrittura, attuate in vari contesti; limitate opportunità di interessanti attività di lettura e scrittura che li coinvolgano personalmente. Dato che è stato dimostrato come tutti questi fattori inibiscano lo sviluppo della letto-scrittura in bambini normali, è quindi probabile che i giovani utilizzatori della CAA siano esposti ad un rischio più elevato, per la probabilità che molti di tali fattori siano presenti nei primi anni di apprendimento del linguaggio.

Dato che le abilità di linguaggio sono critiche per la comprensione della lettura e le notevoli diversità -relative alle abilità di linguaggio- presenti in questa popolazione, è evidente come sia necessario fornire esperienze che sviluppino tutti i tipi di conoscenza del linguaggio ed anche la capacità di riflettere sul linguaggio come codice formale. McNaughton (1993), ha suggerito che i simboli grafici debbano essere presi in considerazione per il loro potenziale contributo nel sviluppare la competenza linguistica, ed ha proposto una serie di domande per le persone che forniscono questo tipo di servizio affinché prendano in considerazione quando determinare un'appropriata correlazione tra un sistema/set di simboli grafici ai bisogni linguistici della singola persona. Essa ritiene che sistemi diversi potrebbero dare luogo in modo diverso a processi simili a quelli necessari allo sviluppo della letto-scrittura. Viene qui di seguito riportato un approfondimento di questa dichiarazione che si riferisce alla variabili del linguaggio che sono state individuate come critiche per la comprensione della lettura.

POTENZIALE IMPATTO DEI SIMBOLI GRAFICI SULLE VARIABILI DEL LINGUAGGIO RELATIVE ALLA COMPRENSIONE DELLA LETTURA

Fino a che punto la struttura e le esperienze fornite attraverso il linguaggio espressivo della persona, prima dell'insegnamento formale della lettura, influiscono sullo sviluppo della consapevolezza fonologica, sintattica e pragmatica, cioè le abilità metalinguistiche analizzate da Tunmer e al. (1988)? La risposta a questa domanda potrebbe fornire una base per l'asserzione che l'esperienza con particolari tipi di simboli grafici facilita lo sviluppo di abilità metalinguistiche che a loro volta facilitano indirettamente l'acquisizione della letto-scrittura. Come detto precedentemente, nei primi stadi dell'apprendimento della lettura, l'attenzione è volta in primo luogo alla decodificazione di ciò che è scritto per il riconoscimento della parola, abilità altamente correlata con la comprensione della lettura al termine della prima elementare. Dato che la consapevolezza della parola, quella fonologica e sintattica sono tutte correlate con la decodifica, come può l'esperienza con simboli grafici portare alla consapevolezza della parola, fonologica e sintattica? Inoltre, mentre il bambino procede nella capacità di lettura e la comprensione del testo diventa l'obiettivo principale, la consapevolezza sintattica e pragmatica giocano un ruolo sempre più importante. L'esperienza con i simboli grafici ha una qualche relazione con queste forme di consapevolezza?

Abilità di livello fonologico. La fonologia è lo "studio dei suoni delle parole e delle loro funzioni nel linguaggio o nelle lingue" (Harris & Hodges,1981). La consapevolezza fonologica si riferisce alla capacità di riflettere e manipolare le sotto unità di suono della lingua parlata e si basa sulle seguenti abilità: segmentazione delle parole nei loro fonemi costituenti; riconoscimento della rima; combinazione delle unità fonetiche; cancellazione di fonemi; sostituzione dei fonemi ed apprezzamento dei giochi di parole (Tunmer&Cole,1985). Sebbene venga maggiormente

associata alla capacità di decodificare parole non note (vedi Bishop et al. -1994 – per una rassegna e discussione del ruolo dell'uso dei simboli grafici nello sviluppo della consapevolezza fonologica), si è visto che la consapevolezza fonologica è un importante elemento nel predire quella che sarà la comprensione della lettura dei lettori disabili (Sawyer,1992;Snyder&Downey,1991;Tunmer et al.,1988). La consapevolezza fonologica facilita il riconoscimento delle parole che a sua volta (o contemporaneamente) facilita la comprensione della lettura. Abilità superiori a livello cognitivo faciliteranno i più alti processi di comprensione (p.e. mantenere l'essenza di un brano, fare inferenze,ecc) quando i lettori saranno capaci di identificare rapidamente le parole.

Un articolo precedente affronta il possibile ruolo dei simboli grafici nel facilitare la consapevolezza fonologica e altre abilità metalinguistiche che sono sottostanti al riconoscimento della parola. (vedi Bishop et al.,1994) In sintesi Bishop e al. hanno ipotizzato che i simboli grafici possano facilitare le seguenti abilità metalinguistiche legate al riconoscimento della parola: la consapevolezza che il testo scritto (o altri simboli stampati) trasmettono significati; la direzione dei caratteri stampati; e il concetto che le parole e le lettere compongono un testo stampato che rappresenta dei suoni, particolarmente quando i simboli sono accoppiati alla scrittura tradizionale come si vede in molti sistemi (p.e. Rebus, Picsyms, Bliss,ecc). Le abilità metalinguistiche che influenzano il riconoscimento della parola e che sono meno probabilmente influenzate dai simboli grafici sono quelle che si riferiscono a quelle che facilitano la specifica comprensione della corrispondenza parola-scritto, inclusa la consapevolezza fonologica e fonetica e specifiche informazioni riguardo alla forma delle lettere, ai nomi delle lettere, ai suoni associati a particolari lettere e alla combinazione di lettere. Bishop et al. sostengono che queste particolari abilità metalinguistiche sarebbero facilitate dall'uso dei simboli grafici solo allorché quel particolare sistema simbolico usasse elementi di ortografia tradizionale o focalizzasse l'attenzione dell'utente sul sistema dei suoni del linguaggio. Se si considera il ruolo che i simboli potrebbero svolgere nello sviluppo delle abilità fonologiche legate alla comprensione, questi risultati si potrebbero applicare solo indirettamente, in quanto le abilità fonologiche hanno un impatto sul riconoscimento della parole e il riconoscimento della parola è legato in modo significativo alla comprensione.

Conoscenza della parola. Come indicato prima, la relazione tra vocabolario, conoscenza della parola e comprensione della lettura è stata ben documentata (Anderson & Freebody, 1979; Beck et al., 1982; Mezynsky, 1983; Stanovich et al, 1984; Thorndike, 1973). Due teorie, che spiegano la relazione tra il vocabolario e la comprensione, sono particolarmente rilevanti per la nostra discussione sul ruolo dei simboli grafici nello sviluppo delle abilità e/o dei processi di comprensione della lettura. La prima, la *teoria strumentale*, "dice che il vocabolario agevola la comprensione della lettura. Una maggiore conoscenza dei significati delle parole permette una migliore comprensione del linguaggio" (Harris & Sipay, 1990, p.514) o più parole una persona conosce più la sua comprensione sarà migliore. In questa teoria è implicita l'idea che un aumento del vocabolario, attraverso l'insegnamento del significato di parole non conosciute o sostituendo le parole sconosciute con sinonimi di significati noti, faciliterebbe la comprensione della lettura. La seconda teoria, *la teoria della conoscenza*, sostiene che una conoscenza precedente è il fondamento sia per la comprensione del vocabolario che per la lettura ed è responsabile delle relazione tra i due (Nagy & Anderson, 1984). Secondo questa teoria l'ampiezza del vocabolario è un indicatore del numero dei concetti che un lettore comprende - in quanto la comprensione dipende dalle esperienze a cui ci si può riferire quando si tenta di comprendere un testo scritto. In accordo con entrambe le teorie, un'ampia conoscenza del significato delle parole unita con la conoscenza concettuale, probabilmente porterà ad una maggiore comprensione della lettura.

Può l'uso di certi sistemi/set di simboli facilitare lo sviluppo del vocabolario o l'elaborazione richiesta quando si ha a che fare con le parole ed i loro significati? Attualmente non abbiamo una risposta. I bambini acquisiscono il loro vocabolario attraverso interazioni verbali e l'uso del linguaggio. Questo implica i bisogni comunicativi, l'ascoltare gli altri che usano il linguaggio, il provare a parlare, l'avere un feedback dalla presenza o assenza di risposte, e molte altre interazioni linguistiche. Quindi una variabile che influirà sullo sviluppo del vocabolario degli utenti

di CAA, sarà il grado con cui, i simboli utilizzati con i loro sistemi CAA, permettono e sostengono le interazioni comunicative con gli altri. Devono essere quindi poste queste domande: Primo, ci sono strutture all'interno di sistemi di simboli che sostengono diversi tipi e livelli di interazione? Secondo, il livello di interazione è legato ai sistemi di simboli in sè stessi o al modo con cui le persone sono state educate ad usare i sistemi di simboli?

Il vocabolario si amplia anche attraverso la comprensione da parte della persona di come i significati delle parole possono mutare con l'uso di suffissi e prefissi. La comprensione da parte del bambino di come un suffisso o prefisso cambia il significato di una parola, può ampliare sia la ampiezza che la profondità di un vocabolario. Affinchè un sistema/set di simboli faciliti questo tipo di sviluppo, questo sistema dovrebbe permettere all'utente di avere accesso e di manipolare parole di base e potenziali prefissi e suffissi. Per esempio un sistema potrebbe avere un singolo simbolo per la parola *aiuto* (*help*). Il sistema permette la produzione di parole quali aiutante, aiutare,…?(*N.B. non è possibile rendere completamente nella traduzione in italiano i significati delle parole inglesi con prefisso help quali helpful, helping, unhelpful, helpless, helper…).* Se ciò è possibile, questo sistema allora permetterà, sosterrà e supporterà questo forma di sviluppo del vocabolario. Al contrario, se un solo simbolo rappresenterà tutte le forme di *aiuto* (*help*), sarà difficile che questo sistema faciliti questo tipo di sviluppo del vocabolario.

Consapevolezza sintattica. Cosa possiamo dire sulla abilità di utilizzo di questi sistemi/set simbolici nel facilitare la consapevolezza e la competenza sintattica? Come descritto da Roth e Spekman (1989), la competenza sintattica implica la conoscenza degli aspetti del sistema linguistico e comprende sia la comprensione delle regole della morfologia che di quelle della sintassi. Le "regole morfologiche modulano il significato, segnalando le strutture sintattiche nelle singole parole. Le regole sintattiche determinano l'ordine e la combinazione delle parole nella costruzione di frasi ben formate" (p.172). Adams (1990) mette in luce altri processi in cui la consapevolezza sintattica aiuta il lettore. La studiosa dice che: " senza la capacità indipendente di riconoscere le espressioni della frase e i confini della proposizione che permettono una ricodificazione interpretativa, il giovane lettore non ha alcuna opzione razionale se non quella di cercare di afferrare intere frasi in una volta" (p. 415). In altre parole è la consapevolezza sintattica che permette al lettore di "suddividere" il testo in unità manipolabili adeguate allo scopo di ricavarne il significato. Vi è evidenza che l'abilità di riflettere, capire e manipolare morfemi e la struttura grammaticale delle frasi, è in relazione sia al riconoscimento delle parole sia alle capacità di comprensione (Bohannon, Warren-Leubecker & Helper, 1984; Tunmer, 1990; Tunmer & Cole, 1985; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987).

Uno studio condotto da Ledger e Ryan (1982), che riguardava il training di bambini in età di pre-lettura a processare frasi in simboli come insiemi significativi e non singole parole non collegate, accenna alla possibilità che l'esperienza con i simboli grafici possa fornire lo stesso tipo di "training" informale. I due hanno sviluppato un compito di lettura di simboli con un successivo compito di *richiamo* (*recall task*), per esaminare gli effetti di un "training di integrazione semantica" in pre-lettori o lettori iniziali. Essi svilupparono questo programma sulla base di precedenti ricerche (Ferguson, 1975; Keeton, 1977) che mostravano come bambini piccoli (p.e. di 5 o 6 anni) e lettori più grandi, scarsi lettori, che avevano imparato facilmente a dare un nome a singoli simboli, non integravano spontaneamente una sequenza significativa di simboli pittografici o logografici fino a formare un insieme che avesse un significato. A questi bambini in età prescolare, venne successivamente insegnato ad organizzare sequenze di simboli in frasi significative. Il "training di integrazione semantica" consisteva nell'insegnare loro strategie che consistevano in (1) apprendere il significato dei simboli, (2) leggere i simboli come frasi, (3) rappresentare il significato della frase attraverso il gioco. Ledger e Ryan misurarono il livello di *richiamo* (recall task) dei bambini due settimane dopo la conclusione del training utilizzando un post-test con le stesse frasi in simboli. Il livello di *richiamo* della frase dei bambini era triplicato rispetto al test effettuato prima del training. In un secondo esperimento con bambini in età prescolare e lettori iniziali, Ryan, Ledger e Robine (1984) ripeterono il training fatto nel primo esperimento omettendo la strategia di rappresentazione attraverso il gioco. Inoltre, il post-test prevedeva l'utilizzo di frasi un poco diverse da quelle utilizzate nel training. Anche con la sola strategia di lettura della frase in simboli, trovarono che i bambini potevano

trasferire la strategia a differenti frasi in simboli e leggerli come una frase che aveva significato. Questi esperimenti dimostrarono che il training aumentava l'abilità dei bambini di integrare e di memorizzare il significato dei simboli, ricavandone un significato complessivo.

Anche se non c'è nessuna ricerca che esamini gli effetti a lungo termine del "training di integrazione semantica", nella lettura di frasi in simboli, sulla consapevolezza sintattica dei bambini e anche sulla loro successiva capacità di leggere, Ryan e Ledger (1984), hanno suggerito che la lettura di frasi in simboli fornisce un "contesto ideale" per insegnare strategie di elaborazione delle frasi prima che i bambini siano in grado di decodificarle. Può anche essere utile ai bambini che hanno già imparato a decodificare un testo scritto ma che hanno difficoltà nel passaggio dalla decodifica, che implica l'utilizzo di suggerimenti grafici, alla comprensione, che implica suggerimenti basati sul significato. Possiamo dedurre quindi, da queste suggestioni, che l'esperienza di costruire frasi in simboli possa facilitare lo sviluppo della consapevolezza sintattica? Se la consapevolezza sintattica è, come Tunmer (1990) definisce, l'abilità di riflettere e manipolare aspetti della struttura grammaticale interna delle frasi" (p.99), sembrerebbe che questa abilità possa essere rafforzata dalla maggiore competenza del bambino nel costruire messaggi significativi con i simboli a disposizione. Benchè alcune implicazioni appaiano logiche, bisogna ricordare che ai bambini, negli esperimenti sopra menzionati, era stato richiesto di "leggere" e dare una interpretazione ai simboli (abilità di linguaggio *ricettivo*) e non di generare messaggi con significato (abilità di linguaggio *espressivo)* come richiesto agli utilizzatori di CAA. Può non essere appropriato assumere che i processi di utilizzo dei simboli *in ricezione* siano gli stessi di quelli *in espressione*. Questa può essere un'area che richiede future ricerche.

La domanda proposta da McNaughton (1993) sul valutare le capacità dei sistemi/set simbolici nel contribuire alla comprensione degli elementi sintattici del linguaggio da parte dei bambini, offre una direzione per ulteriore ricerche relative all'utilizzo dei simboli grafici e allo sviluppo della consapevolezza sintattica. McNaughton suggerisce che i sistemi debbano essere valutati basandosi su queste domande:

- Fino a che punto le regole linguistiche del linguaggio parlato sono rappresentate nel SRG (sistema di rappresentazione grafica)?
- Il modo in cui i simboli sono stati ordinati quanto è simile a quello del linguaggio parlato (e scritto)?
- Come vengono organizzati in categorie i significati e le classi di parole?
- Come vengono evidenziate le caratteristiche linguistiche (per es. il possesso, il plurale, il tempo dei verbi)?
- Le singole unità contenenti simboli combinati e ricombinati offrono una sovrabbondanza di informazioni al lettore? (p. 65)

Sarebbe prudente determinare quale, se vi è, impatto abbia l'uso dei sistemi/set simbolici con i vari livelli di complessità sintattica, sulla acquisizione di prime competenze di *iniziale literacy* e di lettura. Tuttavia una difficoltà nello stabilire questa relazione sorgerà dalla diversità degli utenti che stanno imparando. E' possibile che ci possa essere un numero limitato di utenti CAA che abbiano le capacità cognitive di apprendere ed usare con successo un sistema con tutti i complessi elementi linguistici del linguaggio scritto e parlato. Uno dei più importanti fattori nel selezionare un set o sistema di simboli per una determinata persona, è quello di far corrispondere le richieste cognitive del sistema con le abilità cognitive dell'utilizzatore. Per esempio potremmo trovare che i bambini che possono utilizzare con successo un sistema simbolico che permetta loro la produzione di un linguaggio complesso in forma simbolica, sono quelli che potrebbero beneficiare di precoci istruzioni di lettura che insegnino la fonologia e l'ortografia del linguaggio ed anche lo sviluppo della comprensione della sintassi. Questi sono aspetti che andrebbero affrontati in maniera sistematica cercando come meglio andare incontro ai bisogni comunicativi immediati dei bambini, ma costruendo contemporaneamente le fondamenta per la lettura e la scrittura.

Consapevolezza pragmatica. Infine, è difficile valutare come la consapevolezza pragmatica possa essere influenzata dall'uso dei simboli grafici, dato che essa sembra svilupparsi come risultato dell'esperienza con testi scritti. Questo

spiegherebbe perché, nello studio di Tunmer et al. (1988), questa non sia stata correlata al riconoscimento della parole o alla comprensione della lettura in bambini di prima o seconda elementare. La consapevolezza pragmatica concerne le relazioni *all'interno della frase*, in contrapposizione con le *relazioni tra le frasi* della consapevolezza sintattica. (Tunmer & Hoover, 1992). Non gioca un ruolo così importante nei primi stadi dell'apprendimento della lettura mentre acquista importanza più tardi, nella lettura più evoluta in cui i bambini devono notare le relazioni tra gruppi di frasi ed al contesto in cui sono inserite. A questo stadio devono infatti integrare le frasi in più ampie rappresentazioni, basandosi sulle loro precedenti conoscenze, per *"riempire i vuoti"* tra le frasi ed ottenere così un significato completo del testo. In generale, ai lettori che non hanno la conoscenza necessaria per fare inferenze ed assunzioni, vengono proposte delle attività in modo da costruire una conoscenza precedente, prima di leggere il testo. Le attività che sono comunemente proposte, in letteratura, per incrementare la comprensione del testo sono: (1) Il precedente insegnamento del vocabolario relativo alla storia, (2) fornire esperienze dirette agli studenti affinché possano espandere le loro conoscenze, (3) facilitare la costruzione di un background fornendo informazioni inerenti quelle che già gli studenti hanno (Tierney & Cunningham, 1984). Questi tipi di attività saranno importantissime per gli utenti di CAA per comprendere in modo più approfondito il testo, dato che possono avere esperienze limitate a causa delle limitate opportunità di linguaggio, di handicap fisici e barriere dell'ambiente.

I bambini piccoli con un normale sviluppo del linguaggio diventano efficaci comunicatori quando il linguaggio è utilizzato in ambienti percettivamente e socialmente familiari. Tuttavia, quando vengono a mancare i suggerimenti contestuali, essi tendono "a funzionare" in maniera più povera (Tunmer & Hoover, 1992). Ricerche a supporto di questa tesi, mostrano le difficoltà dei bambini nel riconoscere incongruenze in testi narrati oralmente (Nesdale, Pratt & Tunmer, 1985; Nesdale, Tunmer & Clover, 1985; Tunmer, Nesdale & Pratt, 1983) e nel riconoscere ambiguità nei messaggi (Patterson, O'Brien, Kister, Carter & Kotsonis, 1981). Queste ricerche dimostrano il mancato sviluppo della consapevolezza pragmatica dei bambini piccoli, in quanto essi non hanno il controllo dei processi necessari ad eseguire questi compiti. Possiamo solo supporre che lo stesso accada ai bambini che utilizzano sistemi di CAA. Può anche essere vero che, in relazione alle capacità del sistema/set di simboli di permettere al bambino di generare nuovi messaggi, il sistema di CAA stesso possa porre dei limiti ai contesti rappresentati sul sistema e limitare la capacità del bambino nel superarli. I simboli in un sistema di CAA sono utilizzati per una rappresentazione concreta delle parole, delle idee e di messaggi completi. Allo scopo di espandere la consapevolezza pragmatica a livello in cui il bambino possa effettuare connessioni al di fuori del contesto immediato, il sistema di CAA deve permettere la generazione di messaggi che rispecchi questi processi di più alto livello (p.e. fare deduzioni, utilizzare metafore e sinonimi, essere consapevole di chi ascolta...). Sono necessarie ricerche che indaghino come vari tipi di simboli possano facilitare la sottostante competenza pragmatica che è correlata a più alti processi del linguaggio.

COMMENTI CONCLUSIVI

Riassumendo, le riflessioni ricavate da ricerche su bambini a normale sviluppo che iniziano a leggere, suggeriscono che l'uso di certi tipi di sistemi/set simbolici può giocare un ruolo positivo nello sviluppo della consapevolezza metalinguistica legata alla comprensione della lettura. Tuttavia è necessario essere cauti. In modo specifico, l'uso di simboli che rappresentano messaggi significativi può facilitare lo sviluppo della consapevolezza delle parole. Inoltre la consapevolezza sintattica può svilupparsi come risultato del fatto che i bambini acquistano esperienza nel creare intere unità di significato, integrando tra loro set di singoli simboli. Queste capacità metalinguistiche sono collegate primariamente con il riconoscimento delle parole che a sua volta è collegato alla comprensione della lettura nella prima e seconda elementare. Come detto all'inizio di questo lavoro, ci sono poche ricerche che studiano lo sviluppo della letto-scrittura di persone che utilizzano sistemi CAA, e non c'è ancora alcuno studio che valuti il potenziale impatto dei vari simboli grafici in questo processo.

Le conclusioni ricavate fino ad oggi sono di tipo speculativo. Un nostro esame della letteratura disponibile indica che questo settore merita un ulteriore studio. Procedendo in questa ricerca dobbiamo riconoscere che, data la diversità di questa popolazione, potrà essere difficile trovare risposte che possano essere generalizzate per tutti. La gamma delle abilità cognitive e di linguaggio delle persone, pone la necessità di definire chiaramente i bisogni - relativamente alla literacy – per persone con differenti abilità ed investigare le molteplici variabili che possono influenzare lo sviluppo di abilità e competenze necessarie per i diversi obbiettivi di letto-scrittura.

Concludendo, è importante ricordare che, come dicono Schuele e VanKleeck (1987), per "mostrare la consapevolezza del linguaggio il bambino deve possedere un certo livello di abilità di linguaggio orale". Benchè gli utenti della CAA utilizzino mezzi linguistici diversi dal linguaggio orale, il fattore critico è la loro capacità di usare con successo i simboli sul loro sistema simbolico. I bambini manipolano, giocano con le parole che sono ben radicate ne loro repertorio di linguaggio orale. Questo ci fa ricordare che il più importante contributo che i sistemi simbolici possono dare, consiste nello sviluppare il linguaggio di base dei giovani utilizzatori della CAA. Una volta che i bambini utilizzano, in maniera competente, il linguaggio con diversi scopi, in più contesti e con diversi ascoltatori, sia oralmente che utilizzando i simboli grafici, potranno essere maggiormente facilitate le abilità metalinguistiche più direttamente legate alla comprensione della lettura.

Traduzione a cura del Centro Benedetta d'Intino di Milano

Riferimenti Bibliografici

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Anderson, R., & Freebody, P. (1979). *Vocabulary knowledge.* (Technical Report No. 136). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Beck, I., Perfetti, C., & McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*, 506–521.

Berninger, V. W., & Gans, B. M. (1986a). Assessing word processing capability of the nonvocal, nonwriting. *Augmentative and Alternative Communication, 2*, 56–63.

Berninger, V. W., & Gans, B. M. (1986b). Language profiles in nonspeaking individuals of normal intelligence with severe cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication, 2*, 45–50.

Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly, 6*, 75–96.

Bishop, D. V. M. (1985). Spelling ability in congenital dysarthria: Evidence against articulatory coding in translating between phonemes and graphemes. *Cognitive Neuropsychology, 2*, 229–251.

Bishop, D. V. M., & Robson, J. (1989). Accurate non-word spelling despite congenital inability to speak: Phoneme-grapheme conversion does not require subvocal articulation. *British Journal of Psychology, 80*, 1–13.

Bishop, K., Rankin, J., & Mirenda, P. (1994). Impact of graphic symbol use on reading acquisition. *Augmentative and Alternative Communication, 10*, 113–125.

Blachman, B. (1984). Language analysis skills and early reading acquisition. In G. Wallach & K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 271–287). Baltimore: Williams & Wilkins.

Bohannon, J. N., Warren-Leubecker, A., & Hepler, N. (1984). Word order awareness and early reading. *Child Development, 55*, 1541–1548.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*, 419–421.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology, 81*, 313–321.

Carlson, F. (1985). *Picsyms categorical dictionary.* Lawrence, KS: Baggeboda Press.

Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol II* (pp. 383–417). New York: Longman.

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*, 163–179.

Ferguson, N. (1975). Pictographs and prereading skills. *Child Development, 46*, 786–789.

Foley, B. E. (1993). The development of literacy in individuals with severe congenital speech and motor impairments. *Topics in Language Disorders, 13*(2), 16–32.

Fuller, D., Lloyd, L., & Schlosser, R. (1992). Further development of an augmentative and alternative communication symbol taxonomy. *Augmentative and Alternative Communication, 8*, 67–74.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9th ed.). White Plains, NY: Longman.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1981). *A dictionary of reading and related terms.* Newark, DE: International Reading Association.

Hehner, B. (1980). *Blissymbols for use.* Toronto: Easter Seal Communication Institute.

Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hillocks Jr., G., & Ludlow, L. H. (1984). A taxonomy of skills in reading and interpretation of fiction. *American Educational Research Journal, 21*, 7–24.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence.* New York: Basic Books.

Johnson, R. (1981). *The picture communication symbols book: Book I.* Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co.

Johnson, R. (1985). *The picture communication symbols book: Book II.* Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co.

Johnson, R. (1992). *The picture communication symbols book: Book III.* Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension.* Boston: Allyn and Bacon.

Kamhi, A., & Catts, H. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 53*, 316–327.

Keeton, A. (1977). Children's cognitive integration and memory processes for comprehending written sentences. *Journal of Experimental Child Psychology, 23*, 459–471.

Ledger, G. W., & Ryan, E. B. (1982). The effects of semantic integration training on recall for pictographic sentences. *Journal of Experimental Child Psychology, 33*, 39–54.

Lorge, I., & Chall, J. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues. *Journal of Experimental Education, 32*, 147–157.

Mann, V., Shankweiler, D., & Smith, S. T. (1984). The assoc between comprehension of spoken sentences and early rea ing ability: The role of phonetic representation. *Journal of Chil Language, 11*, 627–643.

McNaughton, S. (1993). Graphic representational systems and literacy learning. *Topics in Language Disorders, 13*(2), 58–75.

Menyuk, P., & Flood, J. (1981). Linguistic competence, reading, writing problems and remediation. *Bulletin of the Orton Society, 31*, 13–28.

Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research, 53*, 253–279.

Miller, G. A. (1951). *Language and communication*. New York: McGraw-Hill.

Musselwhite, C. R., & St. Louis, K.W. (1988). *Communication programming for persons with severe handicaps* (2nd ed.). Boston: College-Hill.

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly, 19*, 304–330.

Nesdale, A. R., Pratt, C., & Tunmer, W. E. (1985). Young children's detection of propositional inconsistencies in oral communications. *Australian Journal of Psychology, 37*, 289–296.

Nesdale, A. R., Tunmer, W. E., & Clover, J. (1985). Factors influencing young children's ability to detect logical inconsistencies in oral communications. *Journal of Language and Social Psychology, 4*, 39–49.

Patterson, C. J., O'Brien, C., Kister, M. C., Carter, D. B., & Kotsonis, M. E. (1981). Development of comprehension monitoring as a function of context. *Developmental Psychology, 17*, 379–389.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 283–319.

Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. W. (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology, 67*, 461–479.

Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1989). Higher-order language processes and reading disabilities. In A. G. Kamhi & H. W. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective* (pp. 159–197). Boston: College Hill Press.

Ruddell, R. B. (1978). Developing comprehension abilities: Implications from research for an instructional framework. In S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 108–120). Newark, DE: International Reading Association.

Ryan, E. B., & Ledger, G. W. (1984). Learning to attend to sentence structure: Links between metalinguistic development and reading. In J. Downing, & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 149–171). New York: Springer-Verlag.

Ryan, E. B., Ledger, G. W., & Robine, D. M. (1984). Effects of semantic integration training on the recall for pictographic sentences of kindergarten and first grade children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 387–398.

Sawyer, D. J. (1992). Language abilities, reading acquisition, and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationships. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 82–95.

Schuele, C. M., & VanKleeck, A. (1987). Precursors to literacy: Assessment and intervention. *Topics in Language Disorders, 7*(2), 32–44.

Shibles, B. H. (1959). How many words does a first grade child know? *Elementary English, 31*, 42–47.

Smith, M. E. (1926). An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare, 3*(5), 92.

Smith, M. M. (1989). Reading without speech: A study of children with cerebral palsy. *The Irish Journal of Psychology, 10*, 601–614.

Smith, M. M. (1992). Reading abilities of nonspeaking students: Two case studies. *Augmentative and Alternative Communication, 8*, 57–66.

Smith, N. B. (1972). The quest for increased reading competency. In H. H. Klein (Ed.), *The quest for competency in teaching reading* (pp. 45–56). Newark, DE: International Reading Association.

Smith, R. J., & Barrett, T. C. (1974). *Teaching reading in the middle grades*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*(1), 129–140.

Stackhouse, J. (1990). Phonological deficits in developmental reading and spelling disorders. In P. Grunwell (Ed.), *Developmental speech disorders* (pp. 163–182). Edinburgh: Churchill Livingstone.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32–71.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360–406.

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol II* (pp. 418–452). New York: Longman.

Stanovich, K. E., Cunningham, A., & Freeman, D. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology, 76, 668–677.*

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1979). Mechanisms of sentence context effects in reading: Automatic activation and conscious attention. *Memory & Cognition, 7*, 77–85.

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: Wiley.

Tierney, R. J., & Cunningham, J. W. (1984). Research on teaching reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. I* (pp. 609–641). New York: Longman.

Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies, 25*, 95–114.

Tunmer, W. E., & Cole, P. G. (1985). Learning to read: A metalinguistic act. In C. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 293–312). San Diego: College Hill Press.

Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 12–35). Berlin: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, 23*, 134–158.

Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Pratt, C. (1983). The development of young children's awareness of logical inconsistencies. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, 97–108.

Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 25–34.

Tunmer, W. E., & Hoover W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175–214). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1982). Verbal processing in poor and normal readers. In C. J. Brainerd & M. Pressley (Eds.). *Verbal processes in children* (pp. 189–264). New York: Springer-Verlag.

Viorst, J. (1972). *Alexander and the terrrible, horrible, no good, very bad day*. New York: Scholastic Inc.

Weber, R. (1970). First graders' use of grammatical context in reading. In H. Levin & J. Williams (Eds.), *Basic studies in reading*. New York: Basic Books.

Yoder, D. E., & Koppenhaver, D. A. (1993). Literacy learning and persons with severe speech impairments [Special issue]. *Topics in Language Disorders, 13*(2).

Augmentative and Alternative Communication, , 1989, VOL..5 (1) , pp. 35-41

Insegnare ai facilitatori a sostenere le abilità comunicative di un adulto con severe disabilità cognitive : studio di un caso

David McNaughton, Janice Light
Augmentative Alternative Service Hugh MacMillan Medical Centre, Toronto, Ontario, Canada M4G 1R8

Questo articolo presenta lo studio di un caso che illustra l'approccio utilizzato per formare i facilitatori di una donna di 27 anni con disabilità cognitive gravi. Il fine di questa formazione era di incoraggiare i facilitatori, cioè coloro che si trovavano nell'ambiente quotidiano della persona, ad offrirle delle opportunità comunicative ed assicurarle il supporto necessario a sostenere questa partecipazione. La formazione dei facilitatori ha richiesto servizi domiciliari, partecipazione al processo di valutazione ed individuazione degli obiettivi, formazione individuale alle strategie di interazione e follow-up per riesaminare gli obiettivi e le procedure. Vengono anche discusse le prospettive per la futura ricerca e le implicazioni per l'organizzazione dei servizi.

PAROLE CHIAVE: adulti con disabilità cognitive severe, valutazione e intervento, comunicazione aumentativa e alternativa, studio di un caso, formazione dei facilitatori

La comunicazione è un processo dinamico ed interattivo: i partecipanti all'interazione si influenzano l'uno con l'altro durante il loro scambio. Storicamente l'attenzione dei clinici e della ricerca si è focalizzata sulla persona che utilizza sistemi di comunicazione aumentativa e alternativa (CAA). L'importanza del partner (dei partner) durante l'interazione, tuttavia, non sempre è stata riconosciuta, mentre il partner costituisce uno dei maggiori fattori del successo o del fallimento di molte interazioni comunicative. Il ruolo del partner è fondamentale soprattutto nelle interazioni che coinvolgono le persone con disabilità cognitive severe e profonde (Romski & Sevcik, 1988). Queste persone possono avere bisogno di un supporto considerevole per comunicare in modo efficace con gli altri nell'ambito del proprio ambiente naturale. Come Stillman, Aymer e Vandivort (1983) hanno suggerito, l'interazione comunicativa ha successo spesso solo perché il partner coinvolto capisce e interpreta l'intenzionalità delle azioni del persona.

Parecchi studi hanno documentato le individuali variazioni nello stile e nelle strategie interattive dei partner parlanti (Beukelman & Yorkston, 1980; Blau, 1986; Light, Collier, & Parnes, 1985). Kraat (1985) è arrivato alla conclusione che esiste, senza dubbio, un continuum di competenze in coloro che parlano: alcuni partner riescono chiaramente meglio di altri ad adattarsi alle particolari richieste interattive delle persone che utilizzano le tecniche di CAA. Sinora, si è dedicata poca attenzione all'efficacia della formazione dei facilitatori per migliorarne le strategie di interazione e di conseguenza facilitarne le interazioni con le persone che utilizzano i sistemi di CAA. Lo studio di un singolo caso da parte di Calculator e Luchko (1983) ha evidenziato che un servizio domiciliare di 30 minuti nei confronti del personale di una struttura residenziale, produce cambiamenti positivi nelle strategie di interazione del personale e nei pattern interattivi della persona. Culp e Stahlecker (1986) hanno riferito dell'efficacia di un programma di facilitazione della comunicazione che coinvolgeva non solo i bambini che utilizzano sistemi di CAA ma anche i loro genitori. Mentre esiste un riconoscimento crescente sul fatto che spesso è necessario istruire i facilitatori o altre persone significative nella vita della persona, per assicurarsi che le forniscano il necessario supporto per comunicare in modo efficace durante le interazioni quotidiane, c'è bisogno di un'ulteriore ricerca per delineare con chiarezza le variabili relative alla formazione dei facilitatori e al loro impatto sulle capacità di interazione della persona.

Dal 1979, il servizio di Comunicazione Aumentativa del Hugh MacMillan Medical Centre ha istituito un modello di intervento a due direzioni che prevede un intervento diretto con la persona e la formazione dei facilitatori della persona stessa (Parnes, 1985). Beukelman e Mirenda (1987) hanno evidenziato la validità di questo tipo di organizzazione di servizio, che si focalizza non solo sullo sviluppo delle abilità comunicative della persona, ma anche sulla riduzione delle barriere sociali alla comunicazione. Come hanno indicato, un modello di questo tipo comprende: (a) l'intervento nei confronti della persona per assicurarne *l'accesso alla comunicazione* (per esempio, la selezione e lo sviluppo di sistemi di comunicazione, lo sviluppo di efficaci strategie di comunicazione) e (b) l'intervento nei confronti dei partner presenti nell'ambiente per assicurare delle *opportunità di comunicazione*. L'obiettivo dell'intervento è quello di massimizzare le opportunità di partecipazione e di comunicazione.

Questo modello è particolarmente utile per intervenire sul coinvolgimento delle persone con disabilità comunicative severe, le quali, come ha notato Calculator (1988), di solito "sotto utilizzano le proprie abilità" nei loro ambienti naturali. I caregiver di tali persone anticipano spesso i loro bisogni e desideri, dandogli di conseguenza poche opportunità di comunicare. I pazienti sono spesso "privati in anticipo" da parte dei loro facilitatori, delle opportunità di comunicare nel loro ambiente (Halle, Baer, & Spradlin, 1981).

Nel corso degli ultimi 3 anni, l'Unità di Comunicazione Aumentativa ha offerto dei servizi di consulenza, legati al proprio modello di intervento a due direzioni, ad un programma basato sulla comunità, per 35 adulti con severe e profonde disabilità di sviluppo. Questo articolo presenta lo studio del caso di una donna di 27 anni, Linda, che usufruisce attualmente dei servizi di questo programma basato sulla comunità. Lo scopo principale di questo studio di un caso è di illustrare gli approcci utilizzati per insegnare ai facilitatori di Linda a darle delle opportunità di comunicare e ad utilizzare adeguato supporto in varie situazioni.

Descrizione della persona

Non è intenzione di questo articolo discutere nei dettagli la valutazione delle abilità comunicative di Linda; piuttosto, questo studio riporta il processo ed i risultati della valutazione. Le procedure utilizzate per valutare le abilità comunicative di Linda si basavano su quelle descritte da Light, McNaughton, e Parnes (1986) e comprendevano: (a) raccolta delle informazioni di background, (b) osservazione e descrizione delle capacità interattive della persona nell'ambito di contesti naturali, (c) analisi delle capacità della persona nell'ambito di contesti strutturati e stimolanti, e (d) stabilire degli obiettivi appropriati di intervento per la persona.

Informazioni di background

Come primo passo del processo di valutazione, furono raccolte informazioni di background riesaminando relazioni passate e completando un questionario sullo *status comunicativo* di Linda nei confronti dei suoi principali facilitatori. Al tempo della valutazione, Linda (età cronologica: 27 anni, 10 mesi) aveva una diagnosi di severo ritardo mentale conseguenza di ipossia alla nascita, tetraparesi spastica moderata e scoliosi. Non erano riportate crisi e non riceveva terapie. Era in grado di camminare con l'ausilio di un deambulatore. Le sue abilità motorie fini erano limitate, ma funzionali per molte delle attività quotidiane. Poteva vestirsi e mangiare da sola con un'assistenza minima ed era autonoma nell'andare alla toilette. Un'analisi delle capacità visive di Linda non aveva rivelato in questo campo problemi significativi. La valutazione audiologica aveva evidenziato un udito normale nello orecchio destro ed una perdita di 'udito, da media a moderata, nell'orecchio sinistro. I suoi facilitatori hanno riferito che di solito lei sopperiva alla perdita di udito girando la testa in direzione della fonte del suono. Linda capiva e dimostrava l'uso funzionale di oggetti familiari (p.e. adoperava un pettine per pettinarsi), ma non era in grado di accoppiare questi oggetti a fotografie o disegni. Si rallegrava all'apparire di persone familiari, ma mostrava scarso interesse per le fotografie di queste persone. Se le si chiedeva di portare a termine un'attività non gradita, Linda si agitava spesso ed a volte dimostrava dei comportamenti aggressivi come ad esempio picchiare, mordere, graffiare ed urlare.

In precedenza non era mai stata fatta a Linda una valutazione complessiva. Il personale riteneva che Linda capisse semplici espressioni verbale (p.e. semplici istruzioni nell'ambito di routines) ma non era sicuro delle sue complessive capacità di comprensione. Lo staff ha inoltre riferito che le abilità comunicative espressive di Linda erano scarse e che raramente lei dava inizio all'interazione.

Linda era vissuta in casa sino all'età di 13 anni e da quella età i suoi genitori non poterono più accudirla. Era stata quindi inserita in un istituto in cui riceveva una minima istruzione quotidiana. Pochi mesi prima della valutazione, dopo 14 anni di vita in istituto, era stata trasferita in una casa famiglia ed aveva iniziato a prendere parte ad un programma diurno gestito da un ente locale. Il suo programma personalizzato per queste due strutture comprendeva gli obiettivi seguenti: (a) aumentare l'autonomia nel mangiare, nell'avere cura di sé e nel vestirsi; (b) promuovere il miglior utilizzo del tempo non strutturato; (c) migliorare il tono muscolare e favorire una migliore andatura; e (d) eliminare i comportamenti disturbanti.

Osservazioni nei contesti naturali

Si è svolta un'osservazione formale ed una codificazione on-line delle interazioni comunicative di Linda nell'ambito di quattro contesti abituali (p.e. l'attività di preparare da mangiare, attività di ricreazione, ecc). Queste osservazioni sono state condotte in giorni diversi e durante vari compiti per assicurarsi di raccogliere campioni rappresentativi del comportamento comunicativo di Linda. Parecchie di queste interazioni sono state video registrate per poterle riesaminare; alcune di queste videoregistrazioni furono adoperate successivamente, durante le sessioni di formazione con i facilitatori.

Durante queste osservazioni Linda dimostrò le seguenti abilità: si protendeva per prendere gli

oggetti che le erano offerti ed attirava l'attenzione vocalizzando con intonazione appropriata, ma soltanto se la persona desiderata si trovava nelle immediate vicinanze. (Vedere Tabella 1 per un riassunto delle abilità comunicative di Linda osservate negli ambienti naturali di vita). Per la maggior parte del tempo, Linda assumeva nel suo ambiente un ruolo passivo. I suoi facilitatori raramente si aspettavano da lei o le davano l'opportunità di comunicare. Per esempio, durante i 10 minuti in cui si preparava da mangiare (identificato dal facilitatore come un contesto in cui Linda si sarebbe sentita motivata ad esprimere bisogni e desideri), a Linda non veniva data alcuna opportunità di chiedere oggetti e cose da fare e di iniziare a chiedere qualcosa. Il personale ha riferito che il comportamento passivo osservato era tipico di Linda.

Contesti stimolanti

Per analizzare ulteriormente le capacità di Linda, i clinici prepararono poi una serie di situazioni stimolanti, pensate per dare a Linda situazioni in cui esisteva un'ampia opportunità e una chiara necessità di utilizzare comportamenti comunicativi non osservati in precedenza.

TABELLA 1: Comportamenti comunicativi osservati in contesti naturali ed in contesti stimolanti

Comportamento comunicativo	Contesto	
	Naturale	Stimolante
Accettare oggetti offerti	+	+
Prendere il turno durante un'attività	-	+
Protesta/ rifiuto	-	+
Comunicazione di scelte	-	+
Saluto/ conclusione	-	+
Richiesta di assistenza	-	+
Richiesta di un oggetto/ di un'azione		
Nell'ambiente	-	+
Al di fuori dell'ambiente	-	-
Richiesta di attenzione		
Nelle immediate vicinanze	+	+
A distanza	-	+
Dare informazioni	-	-
Richiedere informazioni	-	-

Nota. I comportamenti "comunicativi" elencati sopra, comprendevano comportamenti preterintenzionali di base oltre a comportamenti comunicativi intenzionali più espliciti. I comportamenti comunicativi sono stati codificati come segue: i comportamenti osservati erano codificati con un "+" ed i comportamenti che non erano stati osservati erano codificati con un "-".

Erano stati individuati dei compiti che rispecchiavano esigenze di comunicazione che Linda avrebbe potuto incontrare nel corso delle sue esperienze quotidiane.

Durante le situazioni strutturate per stimolarla, Linda dimostrava le seguenti abilità: (a) accettava un oggetto che le veniva presentato; (b), dimostrava la capacità di prendere e dare il turno nell'ambito di un'attività strutturata (p.e. giocare ad acchiapparsi); (c) protestava utilizzando dei vocalizzi o spingendo via gli oggetti; (d) comunicava una scelta tra due oggetti che il suo partner le presentava, protendendosi e prendendo l'oggetto desiderato; (e) rispondeva ai saluti ricambiando la stretta di mano ed emettendo vocalizzi; (f) chiedeva aiuto tenendo in alto un oggetto ed emettendo vocalizzi; (g) chiedeva oggetti e cose da fare all'interno dell'ambiente contestuale, emettendo vocalizzi ed indicando l'oggetto desiderato; e (h) si serviva di gesti appropriati e vocalizzi per attirare l'attenzione di un partner a distanza, dopo essere stata sollecitata da un altro operatore.

Linda raramente richiedeva assistenza od oggetti all'interno del proprio ambiente e soltanto in situazioni strutturate dal facilitatore. Non si era mai osservata Linda nel (a) chiedere oggetti e cose da fare al di fuori dell'ambiente immediato, (b) commentare o dare informazioni, o (c) chiedere informazioni (Tabella 1).

Linda si esprimeva attraverso l'indicazione con lo sguardo, vocalizzando, protendendosi per raggiungere gli oggetti desiderati ed indicandoli. Non era in grado di imitare dei suoni vocali su richiesta. Durante le sedute di intervento, lei imitava alcuni semplici segni e gesti in contesti significativi per lei (p.e. un'approssimazione del segno ANCORA, toccarsi l'orecchio per indicare la "radio").

Linda dimostrava le seguenti facoltà ricettive: (a) si girava e stabiliva un contatto di sguardo quando veniva fatto il suo nome; (b) seguiva istruzioni relative a routines con una sola consegna quando accompagnato da suggerimenti contestuali e gestuali (p.e. "Appendi il tuo cappotto"); (c) non sapeva identificare gli oggetti familiari in risposta alla corrispondente indicazione verbale (per esempio, "Fammi vedere il cappotto "); (d) non sapeva seguire semplici istruzioni non familiari senza suggerimenti contestuali o gestuali (p.e. "Mescola la minestra "); e (e) non sapeva rispondere a semplici domande (p.e."Dov'è Tom?").

Sebbene Linda avesse dimostrato di possedere le capacità sopra evidenziate in contesti stimolanti, queste abilità erano osservate raramente durante le interazioni quotidiane. Raramente le si offrivano le opportunità di comunicare od il supporto che le era necessario. Lo scopo principale dell'intervento iniziale era, pertanto, insegnare ai facilitatori di Linda a darle le opportunità e il sostegno di cui

aveva bisogno per comunicare in modo efficace all'interno del suo ambiente quotidiano.

Formazione dei facilitatori

I facilitatori di Linda erano le 15 persone dello staff del suo programma giornaliero e 10 dello staff della casa famiglia. Tutte queste persone avevano diversi background formativi, quali diplomi di scuola superiore, formazione per lavorare con persone disabili e lauree in psicologia o infermieristica. La maggior parte del personale aveva meno di 18 mesi di esperienza di lavoro con persone gravemente disabili e la maggior parte non aveva un'esperienza di lavoro precedente con persone che utilizzavano la CAA.

L'obiettivo formativo per i facilitatori era quello di aiutarli a sviluppare la conoscenza e le capacità necessarie a sostenere lo sviluppo della comunicazione della persona, cioè, "renderli più forti" nell'assumersi la responsabilità del programma di comunicazione di Linda. Nel gruppo dei facilitatori, sono state identificate, dai responsabili del programma basato sulla comunità, due persone quali facilitatori "principali" di Linda: il suo responsabile principale del programma giornaliero e quello della casa famiglia.

Queste due persone avevano preso parte attiva al processo di valutazione e allo sviluppo del programma di comunicazione di Linda. Si erano assunti la responsabilità dell'implementazione quotidiana di questo programma Inoltre rappresentavano una risorsa per tutte le altre persone che si occupavano del programma di Linda ed erano responsabili dello scambio dei suggerimenti relativi al programma e della sua documentazione.

La formazione dei facilitatori comprendeva quattro fasi: (a) un intervento domiciliare rivolto a tutto il personale della casa famiglia e del programma giornaliero, (b) partecipazione dei facilitatori principali al processo di valutazione e di pianificazione degli obiettivi, (c) formazione individuale dei due facilitatori principali, e (d) un incontro di follow-up per tutti i 25 membri del personale per rivedere gli obiettivi comunicativi delle persone di cui erano responsabili. Questa formazione, compresa la sessione preparatoria e di follow-up, richiese 9 ore, in 7 incontri durante un periodo di 14 mesi.[1] Nella Tabella 2 è fornito un riassunto della partecipazione dei facilitatori durante questo periodo di tempo

[1] Nel considerare lo schema di valutazione - intervento, si noti che Linda era uno dei 32 pazienti seguiti dai clinici, nell'ambito del programma basato sulla comunità, e nel corso di questo periodo di 14 mesi. Si noti anche che vi furono molti cambiamenti nel personale addetto al programma; questi cambiamenti hanno senza dubbio influito sulla velocità dei progressi di Linda.

Iniziativa informativa di gruppo

Tutto il personale del gruppo che lavorava a domicilio e del gruppo del programma giornaliero ha preso parte ad una iniziativa informativa interna di 2 ore e mezza prima di valutare la comunicazione di Linda e degli altri utenti. Questo iniziativa è stata svolta in un piccolo gruppo di discussione che coinvolgeva 10 su 12 membri del personale. Si sono poi svolte altre iniziative interne per andare incontro alle esigenze di tutto il personale. Gli obiettivi di queste iniziative interne erano: (a) dare delle informazioni generali sui servizi offerti dall'Unità di Comunicazione Aumentativa, (b) stabilire un rapporto di lavoro positivo con il personale attraverso la discussione e la condivisione degli obiettivi e della filosofia dell'intervento, (c) introdurre il concetto di approccio d'équipe nella valutazione della comunicazione e discutere la funzione dello staff come membro di questa équipe, e (d) dare informazioni sul processo di valutazione e di pianificazione degli obiettivi in modo da incoraggiare il coinvolgimento di tutto lo staff nelle attività di valutazione e di intervento.

Dopo ciascuna iniziativa informativa interna, è stato chiesto al personale che vi aveva partecipato di completare un questionario di valutazione sulla qualità ed utilità dell'iniziativa stessa. Un riesame di questi questionari indicava che il personale riteneva che il materiale presentato fosse di valore ed avesse accresciuto il loro interesse nello sviluppare le abilità comunicative dei loro utenti.

Partecipazione al processo di valutazione e di pianificazione degli obbiettivi

Il coinvolgimento di tutti i facilitatori principali di Linda in tutti gli aspetti del processo di valutazione e di pianificazione degli obiettivi assicurò che essi fossero stati informati e coinvolti sin dal principio. Lo scopo era che vedessero se stessi come partecipanti qualificati ed indispensabili nello sviluppo del programma di comunicazione. Ciascun facilitatore portò validi feedback sui bisogni e sulle abilità di Linda, interagì con Linda in varie situazioni mentre il clinico osservava, ed aiutò il clinico mentre interagiva con Linda in varie situazioni create per stimolarla (Tabella 2).

Dopo il processo di valutazione, l'équipe (cioè, il clinico ed i due facilitatori principali di Linda) si incontrarono per discutere il suo profilo comunicativo attuale e per stabilire gli obiettivi dell'intervento. Su richiesta dell'équipe sono state riviste le videoregistrazioni per accertarsi che tutti concordassero sullo attuale profilo comunicativo di Linda.

TABELLA 2: Partecipazione del facilitatore alla valutazione e alle attività per l'intervento

Attività	Partecipazione del Facilitatore	Periodo di Tempo	Numero di Sessioni	Tempo totale richiesto al Facilitatore
1. Formazione interna di gruppo	Discute l'approccio di équipe. Discute il processo e gli obbiettivi della valutazione	Marzo 1986	1	2 - 3 ore
2. Valutazione e pianificazione degli obbiettivi		Agosto/ Settembre 1986	3	3 ore
Raccoglie informazioni di background	Completa il questionario con il clinico			
Osserva e descrive la persona	Interagisce con la persona in contesti naturali			
Indaga le abilità del persona	Assiste nell'ambito di contesti creati per stimolare			
Stabilisce appropriati obbiettivi per la persona	Discute gli obbiettivi dell'intervento			
3. Formazione individuale del facilitatore	Riesamina gli obbiettivi della persona e le strategie di supporto come facilitatore Osserva il clinico interagire con la persona Interagisce con la persona mentre il clinico fornisce un feedback	Ottobre 1986	2	1, 5 ore
4. Follow-up durante l'intervento	Riesamina gli obbiettivi ed i progressi degli utenti	Aprile 1987	1	2 ore
Totale			7	9

Nel corso della valutazione Linda aveva dimostrato di essere in possesso di diverse abilità comunicative che raramente aveva avuto l'opportunità od il sostegno ad utilizzare nel suo ambiente naturale. L'équipe si è trovata d'accordo, tramite un consenso informale, che "richiedere un oggetto/un'azione nell'ambito di un contesto immediato" fosse una delle priorità dell'intervento dal momento che questa funzione avrebbe premesso a Linda una maggiore opportunità di partecipazione attiva all'interno del proprio ambiente ed un maggior controllo sulle proprie attività quotidiane.

L'équipe aveva poi individuato per Linda delle opportunità di utilizzo della funzione comunicativa individuata nell'ambito delle routines quotidiane (vedi Tabella 3 per un elenco di opportunità fornite a Linda per chiedere degli oggetti e delle cose da fare.) Queste opportunità sono state documentate su appositi moduli contenenti obiettivi personalizzati, elaborati da Light et al. (1986). Sono stati anche specificati gli oggetti da utilizzare in ciascuna situazione. I clinici avevano anche sottolineato che le opportunità individuate dovevano essere viste come punto di partenza e che i facilitatori avrebbero dovuto individuare, durante tutta la giornata, altre opportunità per stimolare Linda ad utilizzare la funzione individuata in modo che lei arrivasse a generalizzarla con tutti i partner ed in tutti gli ambienti.

I clinici ed i facilitatori hanno anche discusso del supporto da dare a Linda per utilizzare la funzione individuata. Dato che la comprensione del linguaggio parlato da parte di Linda era limitata, fu raccomandato che il personale facesse uso di "input aumentativi" cioè, espressioni verbali sostenute anche da altre componenti aumentative di CAA (Romski & Sevcik, 1988). Il personale era stato formato ad utilizzare espressioni facciali e gesti appropriati per evidenziare a Linda in modo chiaro un opportunità di partecipazione e a presentare sempre fisicamente o ad indicare gli oggetti che erano offerti a Linda come scelte. Le strategie di supporto da parte dei facilitatori, inclusa una gerarchia di "suggerimenti" per incoraggiare Linda a partecipare, erano state anche esse inserite nei moduli contenenti gli obiettivi, per assicurarsi aspettative appropriate e costanti da parte di tutti i facilitatori ed in tutti gli ambienti (vedi Tabella 4 per le strategie di supporto da parte dei facilitatori.)

I facilitatori primari sono stati coinvolti per circa 3 ore, nel corso di tre sessioni, nelle procedure di valutazione e di individuazione degli obiettivi (Tabella 2). Sfortunatamente, uno dei principali facilitatori di Linda si è ritirato all'inizio dell'intervento. Tuttavia, il progetto di intervento sulla comunicazione aveva potuto essere facilmente trasmesso al nuovo facilitatore di Linda perché erano disponibili un'adeguata documentazione e un adeguato supporto.

TABELLA 3: Opportunità per Linda per chiedere oggetti e cose da fare

	Opportunità	Modalità comunicative	Vocabolario[a]
1.	Scegliere i condimenti preferiti al momento del pranzo	Indicazione e vocalizzi Segni	sale, pepe, ketchup, ancora, finito
2.	Scegliere le attività nel tempo libero	Indicazione e vocalizzi Segni	deambulatore, libri, radio, ancora, finito
3.	Al mattino scegliere i vestiti preferiti	Indicazione e vocalizzi	termini riguardanti vari vestiti
4.	Scegliere le attività durante la ginnastica o in fisioterapia	Indicazione e vocalizzi Segni	dondolo, altalene, ancora, finito
5.	Scegliere i vari compiti nel preparare da mangiare	Indicazione e vocalizzi Segni	Vari compiti (per esempio, mescolare, tagliare) ancora, finito

[a] I termini di vocabolario "ancora" e "finito", sono presentati nel linguaggio dei segni. Gli altri termini sono indicati da Linda utilizzando l'indicazione e tramite vocalizzi

TABELLA 4: Supporto da parte dei Facilitatori per dare a Linda opportunità di chiedere oggetti e cose da fare

1. Focalizzate la vostra attenzione su Linda e fate una pausa.
2. Se Linda vocalizza ed indica ciò che vuole, risponderle immediatamente dandole l'oggetto desiderato. Dire in modo chiaro il nome dell'oggetto e modellare il segno, in modo appropriato.
3. Se lei non chiede un oggetto o qualcosa da fare, porre a Linda una domanda aperta (p.e. "Cosa vuoi?"), utilizzando appropriate espressioni del viso e il linguaggio del corpo.
4. Se Linda vocalizza ed indica, rispondere poi come sopra.
5. Se Linda non fa una richiesta, offrirle 2 opzioni indicando e nominando due oggetti presenti nell'ambiente; fare una pausa.
6. Se Linda indica una preferenza, rispondere poi come sopra.
7. Se Linda non indica una preferenza, ripetere le opzioni.
8. Se Linda non indica ancora una preferenza, stimolarla toccandole un braccio, e fare una pausa.
9. Se Linda non indica ancora una preferenza, modellare "no" scuotendo la testa da un lato all'altro, e ritirandosi.

Nota: In alcune situazioni, è necessario che Linda richiami l'attenzione prima che le sia data un'opportunità di chiedere un oggetto o qualcosa da fare.

Formazione individuale dei Facilitatori

Dopo aver stabilito gli obiettivi appropriati per Linda, i clinici hanno poi formato i facilitatori principali ad individuare le opportunità di comunicazione ed a dare un adeguato livello di supporto a Linda. Sono state tenute in considerazione le capacità ed esigenze dei singoli facilitatori ed in base a questo si è svolta la formazione. Come indicato nella Tabella 2, le due sessioni di formazione individuale hanno richiesto in totale circa un'ora e mezza ed includevano le seguenti attività:

1. I clinici hanno riesaminato con i facilitatori gli obiettivi individuati per Linda.
2. I clinici hanno interagito con Linda per far vedere il grado di supporto a lei necessario da parte dei facilitatori mentre essi osservavano l'interazione e facevano domande per chiarire le raccomandazioni.
3. I facilitatori interagivano con Linda e mettevano in pratica le strategie individuate mentre i clinici osservavano queste interazioni e, se necessario, davano loro suggerimenti.

La formazione iniziale si svolgeva in un ambiente tranquillo per consentire ai facilitatori ed a Linda di concentrarsi sullo scambio comunicativo senza distrazioni. Dopo diverse interazioni positive in un ambiente senza distrazioni, i facilitatori, Linda, ed i clinici ritornarono nell'ambiente abituale. Qui, i clinici osservavano i facilitatori mentre fornivano a Linda varie opportunità nel proprio ambiente naturale. Il successo di questi scambi comunicativi dimostrava che le aspettative nei confronti di Linda erano appropriate. A seguito delle sessioni di formazione individuale, i facilitatori si esercitavano e sviluppavano le proprie capacità insieme a Linda man mano che si verificavano delle opportunità significative.

Dopo le attività di valutazione ed intervento descritte sopra, clinici e facilitatori lavorarono in collaborazione per implementare il progetto di comunicazione elaborato per Linda all'interno del proprio ambiente di vita. I facilitatori principali si assunsero la responsabilità di implementare quotidianamente il programma. Una volta che i facilitatori primari diventarono sicuri delle loro capacità nel favorire l'evoluzione comunicativa di Linda (circa 3 settimane dopo la formazione iniziale), si assunsero anche la responsabilità di condividere gli obiettivi ed il progetto con il personale dello staff della casa-famiglia e di quello del centro diurno e di istruire gli altri membri dello staff sulle strategie di supporto più appropriate. Il coordinatore del centro e dello staff domiciliare fu d'accordo nel monitorare l'implementazione del programma da parte dei facilitatori principali. I clinici si assunsero la responsabilità di monitorare i

progressi di Linda tramite regolari osservazioni di Linda e dei suoi facilitatori nei contesti naturali di vita e tramite periodiche discussioni informali con il personale (circa due volte al mese). In queste occasioni i clinici osservavano i progressi di Linda ed incoraggiavano e davano suggerimenti ai facilitatori su come contribuire all'evoluzione comunicativa di Linda. Fu raccomandato che lo staff facesse delle registrazioni settimanali per documentare le opportunità comunicative offerte a Linda e le sue reazioni. Sfortunatamente, a causa della carenza di personale e delle varie mansioni richieste, lo staff riferì che sebbene il programma fosse svolto regolarmente, i dati erano raccolti soltanto sporadicamente. Ogni anno venivano fatta una rivalutazione dei progressi per discutere in modo formale tutti gli obiettivi individuati per Linda nei diversi campi e rivedere i suoi progressi.

Follow-up

Dal momento che esiste una qualche evidenza che la continuazione dei programmi da parte dei facilitatori può diminuire dopo alcuni mesi dopo la formazione (Halle et al., 1981), si è tenuta una sessione di continuazione della formazione dei facilitatori, sia per lo staff a domicilio sia per quello del centro, più o meno sei mesi dopo la valutazione iniziale. In questa sessione di formazione di due ore, sono stati riesaminati gli obiettivi, le opportunità e le strategie di supporto da parte dei facilitatori, di cui un piccolo gruppo di pazienti - di cui faceva parte Linda - aveva bisogno all'interno dei vari contesti. Sono state utilizzate delle videoregistrazioni per documentare i cambiamenti degli utenti rispetto alla partecipazione e alla comunicazione e per incoraggiare il personale a proseguire con i programmi. Il personale ha riferito di essere stato colpito favorevolmente dagli evidenti cambiamenti nei comportamenti degli utenti e che erano interessati a continuare ed a sviluppare il progetto di intervento.

Più o meno 18 mesi dopo la valutazione iniziale, i facilitatori di Linda hanno riferito che Linda aveva raggiunto gli obiettivi preposti e che il personale che lavorava con Linda si sentiva sicuro delle proprie capacità nel darle l'adeguato supporto. Pertanto richiedevano una rivalutazione per stabilire nuovi obiettivi di intervento per la persona e per la formazione dei facilitatori. A causa del turn-over del personale, il facilitatore principale di Linda ritardò la richiesta di rivalutazione (e pianificazione di nuovi obiettivi) sino a quando il nuovo personale potesse acquisire familiarità con il preesistente programma di Linda.

Come primo passo del processo di revisione, i clinici osservarono e codificarono le interazioni comunicative di Linda in molte occasioni, durante le routines quotidiane. Le osservazioni suggerivano che i facilitatori di Linda le avevano dato maggiori opportunità di comunicare e che Linda stava assumendo un ruolo più attivo nel corso delle interazioni quotidiane. Per esempio, durante uno dei contesti osservati (una attività di preparazione di un cibo), si era osservato che il principale facilitatore di Linda le aveva offerto otto opportunità strutturate di chiedere degli oggetti e delle cose da fare in un lasso di tempo di 10 minuti; Linda aveva partecipato chiedendo un oggetto (allungandosi per prenderlo o indicandolo) in tutte le otto occasioni. È interessante notare che, in una situazione simile osservata prima dell'intervento, a Linda non era stata data alcuna opportunità di chiedere oggetti e cose da fare e che non era stata notata dare inizio ad alcuna richiesta (Tabella 5). Sebbene questi dati suggeriscano dei miglioramenti significativi nelle capacità dei facilitatori di Linda e nella partecipazione di Linda alle interazioni quotidiane, questi dati dovrebbero essere interpretati con cautela. I dati registrati erano strutturati secondo osservazioni cliniche e non rappresentavano i risultati di uno studio di ricerca controllato.

TABELLA 5: Opportunità di chiedere oggetti e cose da fare osservate nei contesti naturali pre- e post intervento

	Pre intervento	Post intervento
Opportunità date dal facilitatore	0	8
Richieste comunicate da Linda	0	8

Nota Entrambe le osservazioni sono state effettuate per 10 minuti durante la preparazione di un cibo

Prospettive future

Questo studio di un caso descrive un approccio sistematico per formare lo staff a facilitare le abilità comunicative di un adulto con disabilità cognitive severe, durante le interazioni. Grazie all'utilizzo di varie tipologie formative, i facilitatori hanno sviluppato la capacità di dare a Linda l'accesso a varie opportunità comunicative e le hanno dato l'appoggio adeguato per assicurarle la possibilità di partecipare. Le osservazioni dei clinici hanno contribuito a testimoniare che, a seguito della formazione data ai facilitatori, Linda aveva avuto maggiori opportunità di comunicare e di partecipare in modo più attivo all'interno del proprio ambiente.

Sino ad oggi sono state individuate poche delle variabili relative alla buona riuscita della implementazione degli interventi di CAA con adulti con severe disabilità intellettive (Romski & Sevcik,1988).

Tuttavia, la partecipazione dei facilitatori in qualità di parte integrale dell'équipe di valutazione e intervento, sembra essere una strategia positiva per andare incontro alle esigenze di comunicare delle persone con severe disabilità intellettive. Sebbene questo caso suggerisca l'efficacia della formazione del personale direttamente coinvolto, per favorire l'evoluzione delle capacità comunicative dei loro utenti, c'è bisogno di una ricerca ulteriore che si serva di uno schema più rigoroso per esplorare le problematiche insite nella formazione dei facilitatori. Nello specifico, è necessario che la ricerca si rivolga ai seguenti aspetti:

- l'efficacia della formazione dei facilitatori come mezzo per sostenere le capacità comunicative del persona;
- il costo rispetto all'efficacia ed efficienza di una organizzazione di servizio basata sul modello di "facilitatore ";
- l'effetto delle varie strategie dei facilitatori (p.e. fare delle pause, modellare) sui comportamenti comunicativi della persona;
- la generalizzazione delle strategie da parte dei facilitatori ed il mantenimento di queste strategie nel corso del tempo;
- gli approcci ottimali per l'apprendimento di nuove capacità da parte dei facilitatori (p.e. piccoli gruppi, formazione individuale);
- l'impatto delle variabili relative ai facilitatori (p.e. fattori socio economici, istruzione, esperienza) sul successo degli approcci formativi; e
- il problema del turn-over del personale rispetto ad un servizio basato sul modello del facilitatore e le soluzioni potenziali a questo problema (p.e. documentazione, preparazione di uno staff come "risorsa").

Riconoscimenti

Per i fini di questo studio di un caso, sono stati adoperati degli pseudonimi per tutelare la riservatezza. Gli autori esprimono la loro gratitudine al personale, ai genitori, e ai pazienti dei Developmental Services for Adults Programs della Metropolitan Association for Community Living di Toronto. Gli autori desiderano ringraziare anche Alison Kelford Smith e Sandra Woodall del Servizio di Comunicazione Aumentativa che hanno collaborato al processo di valutazione e di intervento.

Ringraziamenti

Questo documento è basato su di una presentazione durante la conferenza tenutasi a Denver, Colorado, 16/18 Ottobre 1987 sponsorizzata dalla ASHF, CAMA e dall'ISAAC.

Le richieste di ristampa vanno indirizzate a: David McNaughton, Augmentative Communication Service, Hugh MacMillan Medical Centre, 350 Rumsey Rd., Toronto, Ontario, Canada M4G 1R8.

Traduzione a cura di A. Rigamonti e G. Veruggio

Riferimenti Bibliografici

Beukelman, D., & Mirenda, P. (1987). Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation. In *Proceedings of the National Planners Conference on Assistive Device Service Delivery*, Chicago, IL.

Beukelman, D., & Yorkston, K. (1980). Nonvocal communication: Performance evaluation. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *61*, 272–275.

Blau, A. F. (1986). *Communication in the back-channel: Social structural analyses of nonspeech/speech conversations*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York, New York.

Calculator, S. (1988). Promoting the acquisition and generalization of communication skills by augmented speakers who are mentally retarded. *Augmentative and Alternative Communication*, *2*, 94–103.

Calculator, S., & Luchko, C. (1983). Evaluating the effectiveness of a communication board training program. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *48*, 185–191.

Culp, D. M., & Stahlecker, J. (1986). *Development and documentation of a communication facilitation program for nonspeaking children and their parents*. Paper presented at the Fourth Biennial International Conference on Augmentative and Alternative Communication, Cardiff, Wales.

Halle, J., Baer, D., & Spradlin, J. (1981). Teacher's generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, *14*, 389–409.

Kraat, A. W. (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers: An IPCAS study report*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part II—Communicative functions. *Augmentative and Alternative Communication*, *1*, 98–107.

Light, J., McNaughton, D., & Parnes, P. (1986). *A protocol for the assessment of the communicative interaction skills of nonspeaking severely handicapped adults and their facilitators*. Monograph available from the Easter Seal Communication Institute, 250 Ferrand Drive, Don Mills, Ontario, Canada M3C 3G2.

Parnes, P. (1985). Augmentative communication: A model for service delivery. In *Proceedings of the Communication Through Technology for the Physically Disabled and the International Cerebral Palsy Society Conference*. Dublin, Ireland.

Romski, M. A., & Sevcik, R. (1988). Augmentative and Alternative Communication Systems: Considerations for Individuals with Severe Intellectual Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, *2*, 89–93.

Stillman, R., Aylmer, J., & Vandivort, J. (1983). *The functions of signalling behaviors in profoundly-impaired, deaf-blind children and adolescents*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Deficiency, Dallas, TX.

Augmentative and Alternative Communication, 2005, VOL..21 (3), pp. 195-204

Formazione in CAA dei partner comunicativi: pratiche attuali e prospettive future

Jennifer Kent Walsh* **e David McNaughton****
**University of Central California; **The Pennsylvania State University*

Il successo dell'interazione comunicativa dipende dalle capacità di comunicare di ciascuna persona che prende parte allo scambio. Di conseguenza, nel caso di una interazione che coinvolge una persona che utilizza la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) il successo dell'interazione dipende non soltanto dalle capacità di questa persona, ma anche da quelle del partner comunicativo. La letteratura attuale indica che la formazione dei partner comunicativi costituisce una componente basilare dell'intervento. Inoltre, si ha testimonianza che, attraverso la formazione, i partner comunicativi possono imparare a servirsi di modalità e di strategie di facilitazione per meglio supportare la comunicazione delle persone che utilizzano la CAA. Sino adesso, tuttavia, si è fatta poca attenzione alle metodologie formative più efficaci ed efficienti per i programmi di intervento rivolti ai partner comunicativi. Pertanto, in questo documento noi proponiamo un modello strategico in otto fasi da utilizzare nei programmi di formazione dei partner comunicativi e individuiamo possibili direzioni per future ricerche relative a questo modello.

PAROLE CHIAVE: Comunicazione Aumentativa e Alternativa; Partner comunicativi; Facilitatori; Formazione; Training

Introduzione

> Proprio come un ballo non potrebbe essere tale senza persone che si muovono, così il linguaggio non diventa comunicazione sino a quando le persone non arrivano a comprenderlo e ad utilizzarlo. Deve essere uno scambio in due direzioni. Ecco perché "comunicare" è un termine che indica azione (Staehely,2000,p.1).

La comunicazione è un processo dinamico ed interattivo in cui i partner comunicativi si influenzano di continuo, reciprocamente, durante l'intero svolgimento della loro interazione (Blackstone, 1991, 1999; Cumley & Beukelman, 1992; Light, Roberts, DiMarco & Greiner, 1998; McNaughton & Light, 1989). Perciò, le interazioni comunicative dipendono dalle capacità di comunicare di ciascuna persona che prende parte all'interazione. Nel caso di una interazione che coinvolge un persona con bisogni comunicativi complessi e che utilizza la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), il successo dell'interazione dipenderà in modo considerevole dalle capacità interattive del partner comunicativo.

Le persone che utilizzano la CAA interagiscono con un'ampia varietà di partner comunicativi che rivestono vari ruoli nella loro vita. I partner comunicativi, come riportato in questo documento, comprendono persone che (a) in primo luogo hanno relazioni di natura sociale con le persone che utilizzano la CAA (p.e. genitori, fratelli e sorelle, pari, amici e colleghi); (b) hanno relazioni di natura educativa o di assistenza con le persone che utilizzano la CAA (p.e. insegnanti, professionisti in campo sanitario, addetti alla cura personale, membri del personale di strutture residenziali); facilitatori cioè, secondo la definizione di Cumley e Beukelman (1992, p. 111). Indipendentemente dalla natura del loro rapporto, i partner comunicativi devono essere in grado di ricevere ed inviare messaggi (cioè, interagire con successo) con le persone che utilizzano la CAA, per relazionarsi in modo efficace con loro. Alcune di queste persone possono essere abili partner comunicativi in grado di interagire con persone che utilizzano la CAA in modo efficace e con successo, senza una particolare formazione (Cumley & Beukelman, 1992; Light & Binger, 1998). Le osservazioni su coppie di persone che comunicano tra loro, tuttavia, evidenziano che molti partner utilizzano comportamenti comunicativi che non sostengono in modo positivo le interazioni comunicative (p.e. Light, Collier, & Parnes, 1985a).

Si è notato che i partner (a) dominano le interazioni comunicative; (b) fanno prevalentemente domande "si/no"; (c) detengono la maggior parte dei turni delle conversazioni; (d) danno poche opportunità alle persone che utilizzano la CAA, di dare inizio alla conversazione o di rispondere nel corso della conversazione stessa (e) interrompono frequentemente i messaggi delle persone che utilizzano la CAA, e (f) si concentrano sulle tecnologie o sulle tecniche di comunicazione invece che sulla persona che utilizza la CAA o sul suo messaggio (Blackstone, 1999; Collier, & Parnes, 1985a). In questo tipo di interazioni, si è notato che le persone che utilizzano la CAA (a) assumono ruoli passivi (p.e. poche volte danno inizio all'interazione o rispondono soltanto in contesti obbligati); (b) utilizzano limitate funzioni comunicative; e (c) si

servono di forme linguistiche limitate (Blackstone, 1999; Lìght, 1988; Light et al., 1985a; Light, Collier, & Parnes, 1985b).

Passate ricerche danno una chiara testimonianza di come molti partner abbiano bisogno di imparare ad interagire con successo con le persone che utilizzano la CAA (Light, 1997; Sigafoos, 1999). Di conseguenza la letteratura evidenzia l'esigenza di sviluppare ed analizzare l'efficacia di programmi di intervento rivolti ai partner comunicativi che siano adatti alle esigenze dei partner stessi (Cumley & Beukelman, 1992). Alcuni clinici hanno iniziato a fornire ai partner comunicativi delle indicazioni allo scopo di sostenere con successo la partecipazione comunicativa delle persone che utilizzano la CAA (Beukelman & Mirenda, 1998; Glennen & De Coste, 1997; Light & Binger, 1998).

Nel corso degli ultimi 15 anni è stata pubblicata una documentazione sul contenuto (cioè, su precise abilità comunicative) dei programmi di formazione CAA destinati ai partner comunicativi ed analisi sull'efficacia di tali programmi (Carter & Maxwell, 1998). L'evoluzione di questa linea di ricerca, tuttavia, è stata sporadica e le aree su cui concentrare la formazione erano molto varie. Alcuni autori hanno inserito indicazioni che riguardavano soltanto le abilità di interazione dei partner comunicativi (p.e. Carter & Maxwell, 1998; Light, Dattilo, English, Gutierrez, e Hartz, 1992). Molti altri autori hanno inserito anche insegnamenti ai partner comunicativi su (a) come utilizzare in modo specifico sistemi di CAA (p.e. Bruno & Dribbon 1998, Culp & Carlisle, 1998); e (b) su come posizionare sistemi di CAA nell'ambiente fisico o come svolgere attività che implichino la comunicazione, nell'ambiente naturale (p.e. Basil & Soro-Camats, 1996; Bornman & Alant, 1999; Hunt, Alwell, Farron-Davis, Goetz, 1996).

Nonostante queste differenze relativamente ai contenuti dei programmi formativi, la letteratura relativa alle modalità di intervento nei confronti dei partner comunicativi si è dimostrata relativamente costante nell'identificare determinate abilità a sostegno di una interazione efficace. Sinora, ad esempio, in letteratura, sono state identificate ripetutamente diverse combinazioni delle quattro seguenti abilità interattive, quali obiettivi di intervento rivolto ai partner comunicativi di persone con disabilità di sviluppo: (a) uso di ampi tempi di pausa nel corso della conversazione o una attesa prolungata (cioè, un aumento dei tempi di pausa durante la conversazione + avvio del contatto visivo da parte del partner comunicativo con la persona che usa la CAA); (b) rispondere ad ogni tentativo di comunicazione; (c) utilizzare domande aperte; e (d) modellare l'utilizzo di sistemi di CAA (Kent - Walsh & Light, 2003). Sebbene tali obiettivi di intervento non siano adatti a tutti i partner comunicativi che interagiscono con persone che utilizzano la CAA, noi li presentiamo qui come esempi di abilità interattive da raggiungere. Vale la pena notare che, mentre gli obiettivi dell'intervento sono spesso individuati singolarmente sulla base dei programmi di formazione descritti sinora in letteratura, esistono poche linee guida specifiche sul modo in cui tali abilità dovrebbero essere implementate durante l'interazione con persone che utilizzano la CAA.

L'analisi delle attività formative descritte in precedenza evidenzia cambiamenti positivi sia nelle capacità interattive dei partner comunicativi che nelle capacità socio-pragmatiche delle persone che utilizzano la CAA. Seguendo le indicazioni fornite, si è notato che i partner comunicativi divenivano meno predominanti nel corso delle interazioni con le persone che utilizzano la CAA e davano a queste persone maggiori opportunità di comunicare (p.e. Iacono, Chan, & Waring, 1998; Light et al., 1992). Oltre a ciò, si è notata un'aumentata partecipazione nella conversazione e nelle abilità di presa di turno (frequenza dell'iniziativa, capacità di risposta e complessiva reciprocità durante la conversazione) ed anche un aumento delle funzioni comunicative espresse dalle persone che utilizzano la CAA (Basil & Soro-Camats, 1996; Heim & Baker - Mills, 1996; Light et al., 1985b; Light et al., 1992).

Sebbene questi risultati siano stati promettenti, i risultati positivi riportati nelle ricerche pubblicate possono non rispecchiare le abituali esperienze quotidiane della maggior parte degli persone che utilizzano la CAA. Molte persone che utilizzano la CAA riferiscono infatti che persino i partner comunicativi formati e che si sono presi l'impegno di supportare lo sviluppo di nuove abilità, spesso non riescono ad utilizzare effettive strategie da facilitatori (Estrella, 2000; Price, 2000). I partner comunicativi hanno inoltre riportato che i tradizionali interventi domiciliari e le altre attività formative non riescono a fornire l'esperienza necessaria per supportare lo sviluppo e l'utilizzo a lungo termine delle abilità comunicative individuate (Todis, 1996). La mancata generalizzazione (che è stata riportata) (p.e. Hunt, Alwell e Goetz, 1991) delle capacità comunicative identificate, testimonia ulteriormente la necessità di individuare solide procedure, basate sull'evidenza, di formazione dei partner.

Un problema ulteriore è stato quello della mancanza di attenzione posta sulle metodologie formative o sulle variabili che, in altri campi, hanno avuto effetti importanti sul buon esito della formazione stessa (Beukelman, 1991). E' assente in letteratura, inoltre, un modello per lo sviluppo di programmi di formazione per i partner. Alla luce di tali considerazioni,gli scopi di questo articolo sono di

(a) proporre un modello per la formazione dei partner comunicativi che si possa applicare a tutte le abilità comunicative individuate per loro; e (b) suggerire prospettive future per la ricerca volte a migliorare le capacità interattive dei partner comunicativi ed ad incrementare positivi risultati per le persone che utilizzano la CAA.

UN MODELLO FORMATIVO PER LA FORMAZIONE DEI PARTNER

La comunicazione è stata definita come "…un'iniziativa intrinsecamente strategica, orientata ad obiettivi in cui coloro che comunicano spesso pianificano ed assumono comportamenti volti a influenzare gli altri" (Burgoon, Le Poire, & Rosenthal, 1995, p. 287). La natura strategica della comunicazione si fa particolarmente evidente quando consideriamo i passaggi necessari a formare i partner comunicativi delle persone che utilizzano la CAA ad acquisire e applicare nuove abilità comunicative. Tra le varie indicazioni relative alla CAA, ai partner comunicativi si chiede di (a) utilizzare in modo preciso e sequenziale le nuove abilità comunicative per venire incontro alle problematiche di una efficace comunicazione con le persone che utilizzano la CAA, e (b) di supportare la comunicazione di queste persone nei vari contesti.

Le istruzioni strategiche rappresentano un metodo di formazione per insegnare alle persone ad applicare una serie di procedure a varie fasi, per affrontare specifiche problematiche. Tale preparazione è stata strettamente associata all'uso generalizzato di nuove capacità nel lungo termine (Kameenui & Simmons, 1990). In altri campi (p.e. l'insegnamento), le istruzioni strategiche sono state adoperate in modo efficace in situazioni che richiedono operazioni cognitive di simile livello di complessità, come ad esempio nella risoluzione di problemi matematici (p.e., Maccini & Hughes, 2000) e nella comprensione di ciò che si legge (Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000). Nonostante l'evidente importanza delle strategie di insegnamento per la formazione in CAA dei partner comunicativi, non si è a conoscenza, in letteratura, di tentativi per valutare sistematicamente interventi di formazione di cui facciano parte tutte le fasi di solito identificate come importanti per questo tipo di formazione. Sebbene molti degli interventi formativi rivolti ai partner comunicativi contengano almeno alcune delle fasi raccomandate (p.e. fare pratica nell'attuare la strategia interattiva identificata in un ambiente controllato e nell'ambiente naturale, descrivere la strategia interattiva identificata ai partner comunicativi ed illustrare i benefici della messa in pratica di tale strategia), nessuno degli studi esaminati conteneva tutte le fasi formative o seguiva strettamente la sequenza di solito raccomandata dalla letteratura (p.e. Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker, & Clark, 1991) per la formazione rispetto a queste strategie (Kent - Walsh & Light, 2003).

Alla luce di queste carenze, emerse in letteratura, proponiamo un modello di formazione per i partner comunicativi basato sul modello proposto da Ellis et al. (1991). Questo particolare modello è stato scelto perché fornisce delle linee-guida per la formazione, basate sull'evidenza, allo scopo di sostenere i partner comunicativi nell'acquisizione delle strategie individuate, nell'implementare tali strategie all'interno di varie attività ed a mantenerne l'utilizzo nel lungo termine (Ellis et al., 1991). Noi crediamo che ciò sarà utile sia per la valutazione delle ricerche precedenti relative alla formazione dei partner comunicativi, sia per l'uso di uno strumento efficace per lo sviluppo e la valutazione di futuri interventi.

Le procedure relative a ciascuna fase formativa prevista nel modello, sono descritte nelle sezioni successive. Ciascuna fase è illustrata con un esempio, tratto dalla letteratura attuale sulla formazione in CAA dei partner comunicativi delle persone con disabilità di sviluppo, che comprenda l'implementazione di una o più (ma non di tutte) le fasi formative raccomandate. La Tabella 1 fornisce una rassegna delle otto fasi formative proposte dal modello di Ellis et al., (1991), adattate per l'utilizzo nella formazione dei partner comunicativi.

E' da notare che il punto centrale del modello qui presentato, riguarda le procedure di formazione dei partner comunicativi affinché implementino specifiche strategie interattive; si presuppone che venga svolta una formazione parallela con le persone che utilizzano la CAA per massimizzare l'utilizzo, da parte loro, di efficaci strategie di interazione. E' da notare inoltre, che il modello formativo viene implementato una volta selezionata una qualunque delle strategie di interazione utilizzabili da parte dei partner comunicativi delle persone che utilizzano la CAA; cioè, al di là dell'implementazione delle abilità interattive presentate qui a scopo illustrativo (cioè, utilizzare l'attesa prolungata, rispondere ai tentativi di comunicazione, utilizzare domande aperte e modellare l'utilizzo dei sistemi di CAA). Senza dubbio le strategie selezionate varieranno a seconda dei bisogni delle persone che utilizzano la CAA e delle capacità dei loro partner. Pertanto, le procedure di misurazione dei cambiamenti nella (a) implementazione di determinate strategie da parte dei partner comunicativi e (b) nella partecipazione alla comunicazione delle persone che utilizzano la CAA, dovrebbero essere sviluppate per adeguarsi sia alle strategie individuate per i partner sia alle capacità interattive selezionate per le persone che utilizzano la CAA.

TABELLA 1 Analisi delle otto fasi suggerite per la formazione dei partner comunicativi

Fase	Descrizione
1. Pre-test e dichiarazione di impegno nel programma formativo	I formatori eseguono pre-test sull'uso spontaneo della strategia selezionata da parte dei partner comunicativi e sulla partecipazione alla comunicazione delle persone che utilizzano la CAA in ambienti naturali. I formatori presentano ai partner la strategia prescelta ed il programma di formazione. I formatori ed i partner comunicativi discutono i punti di forza e i punti di debolezza dei partner stessi emersi nel pre-test nell'attuare la strategia selezionata. I partner comunicativi si impegnano a prendere parte al programma formativo in modo da acquisire la strategia selezionata.
2. Descrizione della strategia	I formatori descrivono la strategia selezionata e le abilità che ne fanno parte, oltre al metodo per ricordarsi le fasi necessarie all'attuazione della strategia stessa. I formatori discutono l'effetto dell'implementazione della strategia selezionata, con i partner comunicativi e con le persone che utilizzano la CAA e/ o con i loro genitori o caregiver.
3. Dimostrazione della strategia	I formatori modellano l'uso della strategia selezionata (e le abilità che ne fanno parte) e danno spiegazioni metacognitive di tutte le fasi attuate.
4. Pratica verbale delle fasi della strategia	I partner comunicativi si esercitano denominando e descrivendo tutte le fasi indispensabili per attuare la strategia selezionata
5. Pratica controllata e feedback	I partner comunicativi si esercitano ad applicare la strategia selezionata in ambienti controllati, con una graduale diminuzione dei suggerimenti e del feedback dato dai formatori.
6. Pratica avanzata e feedback	I partner comunicativi si esercitano ad applicare la strategia selezionata in varie situazioni e nell'ambiente naturale, con una graduale diminuzione dei suggerimenti e del feedback dato dai formatori.
7. Post-test e impegno di adoperare la strategia nel lungo termine	I formatori documentano e riesaminano la padronanza, da parte dei partner comunicativi, della strategia selezionata e verificano le prestazioni rispetto alla fase iniziale di utilizzo della strategia selezionata da parte dei partner e alla iniziale partecipazione comunicativa delle persone che utilizzano la CAA. I formatori sollecitano il feedback da parte delle persone che utilizzano la CAA e/ o dei loro genitori o caregiver sugli effetti dell'applicazione della strategia selezionata da parte dei partner comunicativi. I formatori assistono i partner comunicativi nella creazione di piani di azione per il mantenimento e la generalizzazione della strategia selezionata.
8. Generalizzazione nell'utilizzo della strategia selezionata	I partner comunicativi si esercitano ad applicare la strategia prescelta in vari ambienti ed a pianificare nel lungo termine l'applicazione di tale strategia.

Fase 1: Pre test e dichiarazione di impegno nel programma formativo

La fase 1 del modello formativo proposto in questo documento è volta ad assicurarsi che i partner comunicativi siano motivati e si impegnino ad apprendere una nuova strategia per interagire con le persone che utilizzano la CAA ed ad effettuare una iniziale misurazione delle prestazioni. Durante questa fase di intervento, vengono raccolte le valutazioni sull'iniziale uso spontaneo, in ambienti naturali, delle strategie prescelte da parte dei partner comunicativi; ai partner comunicativi sono inoltre presentate le strategie selezionate e le abilità che ne fanno parte, oltre al programma formativo nel suo complesso. I risultati delle valutazioni iniziali come anche gli effetti delle prestazioni dei partner comunicativi sulla partecipazione comunicativa delle persone che utilizzano la CAA, sono discussi insieme ai partner stessi, ai quali poi si chiede di assumersi una qualche forma di impegno nel prendere parte al programma formativo e nell'acquisire le abilità selezionate. Nel corso di questa fase vengono spesso utilizzate dichiarazioni di impegno orali o scritte.

McNaughton e Light (1989) hanno illustrato l'attuazione di parte della Fase 1, nella loro descrizione del training svolto con il personale dello staff che assisteva a domicilio una giovane donna con disabilità intellettiva che utilizzava la CAA. Durante l'incontro iniziale, il formatore introduceva i partner comunicativi all'approccio d'équipe utilizzato nella valutazione in CAA. Venivano poi video-registrate le interazioni pre-intervento tra la giovane donna che utilizzava la CAA e i suoi partner comunicativi. Venivano inoltre video-registrate le interazioni tra la giovane donna e i formatori, che utilizzavano le strategie selezionate per favorire l'interazione (p.e. una serie crescente di "suggerimenti" quale l'uso di tempi di pausa durante la conversazione,

domande aperte, stimolazioni fisiche, e modellamento di frasi). Nel corso di una successiva sessione formativa a casa, il formatore esaminava e discuteva con i partner comunicativi queste interazioni video registrate. Essi confrontavano la partecipazione della persona che utilizzava la CAA durante le interazioni pre-intervento con i partner comunicativi e in quelle con i formatori, che mettevano in pratica le strategie prescelte. I componenti dello staff domiciliare riconoscevano che la persona che utilizzava la CAA partecipava maggiormente se gli si offriva un sostegno adeguato e che questo era l'obiettivo desiderato. Sulla base dell'aumentato livello di partecipazione della persona che utilizzava la CAA, osservato quando le strategie di interazione erano messe in pratica, venivano programmati e documentati gli obiettivi personalizzati del training.

Si potrebbe essere tentati, per risparmiare tempo, di eliminare questa fase iniziale dal programma formativo dei partner comunicativi. Tuttavia, la ricerca ha evidenziato che i partecipanti, che sono informati sulle loro capacità pre-intervento e che si impegnano formalmente ad acquisire nuove abilità, riescono meglio nei loro sforzi di acquisire tali capacità e nell'attuare strategie cognitive complesse (p.e. Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; McLaughlin, 1991). Nella Fase 1, si tende soprattutto a far prendere degli impegni piuttosto che a formare; tuttavia, ciò rappresenta la base sulla quale si possono creare dei programmi formativi che siano coronati da successo.

Fase 2: Descrizione della strategia

Lo scopo di questa fase è di descrivere in modo chiaro le abilità necessarie ad attuare la strategia selezionata e discutere i loro effetti positivi. Nel corso di questa seconda fase di intervento, i formatori presentano ai partner comunicativi le varie fasi necessarie all'attuazione della strategia selezionata e descrivono le caratteristiche generali della situazione in cui la strategia può essere adoperata. Allo scopo di stimolare i partner comunicativi a confrontare i loro vecchi comportamenti comunicativi con la strategia prescelta, i formatori incoraggiano discussioni aperte e dettagliate tra i partner e le persone che utilizzano la CAA e/ o i loro genitori o caregiver, focalizzandosi sul modo in cui ci si potrebbe servire della strategia selezionata nelle singole situazioni.

Nel loro programma di formazione rivolto ai compagni di classe delle elementari, di studenti che utilizzavano la CAA a scuola, Carter e Maxwell (1998) hanno compiuto una variazione delle procedure della Fase 2 precedentemente descritte. Durante le fasi iniziali di questo particolare formativo, i formatori hanno descritto le abilità necessarie ad attuare la strategia selezionata; stabilire il contatto visivo, fare domande, aspettare 5 secondi per una risposta e rispondere ai tentativi di comunicare delle persone che utilizzano la CAA. Inoltre, nel corso del training di Carter e Maxwell (1998), i partner comunicativi e i formatori hanno discusso delle situazioni in cui i partner potrebbero implementare la strategia prescelta, ed anche dei vantaggi derivanti dall'utilizzo di tale strategia e degli svantaggi nel non applicarla in tali situazioni.

I ricercatori hanno notato che se le strategie prescelte non sono considerate importanti dai partner ed utilizzabili nei loro ambienti naturali, essi non attueranno costantemente tali strategie (Birman, De Simone, Porter, & Garet, 2000; Gersten, Morvant, & Brengelman, 1995). Pertanto, questa fase del training è necessaria non soltanto per orientare i partner verso la strategia selezionata e le abilità che ne fanno parte, ma anche per approfondirne la comprensione circa l'importanza dell'utilizzo di tale strategia nella loro situazione individuale. È importante che i partner abbiano l'opportunità di discutere, in un'atmosfera incoraggiante, dell'impatto potenziale della strategia selezionata sulle loro interazioni con le persone che utilizzano la CAA.

Fase 3: Dimostrazione della strategia

Nella Fase 3, il formatore riesamina la strategia selezionata e dà una dimostrazione del modo in cui affrontare ogni passaggio. Questa dimostrazione prevede anche la procedura di *pensare ad alta voce*, durante la quale il formatore modella il processo di *auto-suggerimento*, di *problem solving* e di *monitoraggio dei miglioramenti*. Durante questa fase, i partner comunicativi sono stimolati a diventare via via più coinvolti nel praticare gli atti metacognitivi e fisici di attuazione della strategia selezionata; viene anche fornito loro, da parte del formatore, il necessario livello di supporto per consentire loro di riuscire ad attuarla con successo. Ad esempio, il partner comunicativo dovrebbe essere incoraggiato a discutere processo di pensiero indispensabile nel prendere decisioni relative all'implementazione della strategia (p.e. "Ho notato che Sarah stava fissando il libro, così ho capito che quella era la sua scelta e le ho dato il libro da leggere").

Light e i suoi colleghi (1992) forniscono un esempio di come la Fase 3 possa essere implementata, all'interno della valutazione sull'efficacia di un programma di formazione relativo alle strategie di interazione a sostegno della comunicazione di due giovani adulti che utilizzavano la CAA.

In questo programma, il formatore dimostrava come adoperare le strategie selezionate sia durante attività di *role plays* con i partner comunicativi sia durante le interazioni con le persone che utilizzavano la CAA.

Questo tipo di modellamento o dimostrazione è stato pubblicizzato come il cuore delle strategie di formazione (Schumaker, 1989). Esempi di applicazioni efficaci offrono ai partner un'illustrazione chiara delle strategie selezionate. Questa fase rappresenta un ponte fondamentale tra la discussione delle strategie selezionate ed il loro utilizzo da parte dei partner che la stanno imparando.

Fase 4: Pratica verbale delle fasi della strategia

La fase della pratica verbale aiuta ad assicurarsi che i partner abbiano una solida padronanza delle fasi necessarie ad applicare la strategia selezionata. Ai partner si chiede di descrivere e spiegare l'importanza di ciascuna fase della strategia selezionata. In seguito, si chiede loro di impegnarsi nel memorizzare le fasi della strategia. A volte, può essere utile per il formatore, creare un riassunto schematico o un acronimo delle fasi della strategia per farla meglio apprendere. Carter e Maxwell (1998), p.e. riassumevano le quattro fasi della loro strategia (stabilire contatto visivo, fare domande, attendere 5 secondi per una risposta e rispondere ai tentativi di comunicazione) come "guardare, chiedere, aspettare e rispondere" (p. 85). L'obiettivo per i partner è di raggiungere un certo grado di automatismo nel ricordare le varie fasi, in modo da rivolgere l'attenzione all'uso appropriato della strategia stessa in situazioni di vita reale. Sinora, soltanto Carter e Maxwell hanno inserito tecniche per favorire l'automatismo, nella formazione dei partner, all'utilizzo delle strategie di interazione. Maggiore attenzione allo sviluppo degli automatismi, può favorire una maggiore conservazione e generalizzazione dei comportamenti richiesti da parte dei partner (Carmine, 1989; Dougherty & Johnson, 1996).

Fase 5: Pratica controllata e feedback

In questa fase vi sono due obiettivi: (a) creare nei partner comunicativi sicurezza in sé stessi e scioltezza nell'implementazione della strategia selezionata; e (b) consentire gradualmente ai partner di assumere il controllo nel monitoraggio del loro utilizzo effettivo della strategia. Per conseguire questi obiettivi, i formatori possono controllare e adattare i contesti in cui i partner comunicativi si esercitano ad applicare le strategie selezionate e la quantità di supporto da fornire durante le sessioni di pratica. I partner comunicativi possono beneficiare di qualche sessione di pratica iniziale, durante la quale, ad esempio, soltanto il formatore, il partner e la persona che usa la CAA sono presenti. Durante queste sessioni di pratica, i formatori possono diminuire gradualmente l'utilizzo di suggerimenti e feedback, man mano che i partner acquistano maggiore praticità nell'applicare le strategie. Alla fine della Fase 5, i partner comunicativi dovrebbero riuscire ad applicare, con successo ed in modo autonomo, le strategie selezionate in situazioni familiari.

Un esempio di applicazione della fase di pratica controllata si può vedere nel programma di formazione di McNaughton e Light (1989) per lo staff domiciliare di un persona che utilizzava la CAA. Ai partner era stato chiesto prima di applicare le strategie prescelte nell'ambiente domiciliare (che comprendeva altri membri del personale e altri residenti disabili); ai partner comunicativi era stata data l'opportunità di esercitarsi ad applicare le strategie in un ambiente tranquillo con soltanto la presenza del formatore, del partner e della persona che utilizzava la CAA. In questo modo i partner comunicativi non erano distratti da altre richieste di lavoro. Potevano così concentrarsi unicamente sulle loro interazioni con la persona che utilizzava la CAA, oltre che sui suggerimenti e sul feedback fornite dal formatore. La pratica in questo ambiente controllato andava avanti sino a quando i suggerimenti del formatore non erano più necessari per i partner nell'applicare con successo la strategia selezionata.

Secondo Gertsen et al. (1997), la mancanza di un preciso feedback durante il training dà, come conseguenza, una applicazione non corretta delle strategie selezionate da parte dei partecipanti. La fase di esercitazione controllata e di feedback consente ai formatori di dare ai partner comunicativi un feedback specifico ed individualizzato. Durante questa fase, i formatori ed i partner hanno l'opportunità di sviluppare applicazioni personalizzate riguardanti le strategie selezionate. Lo sviluppo di un senso di padronanza della strategia da parte dei partner comunicativi, attraverso il modellamento e l'incoraggiamento all'uso di tale strategia, porta ai seguenti importanti risultati: (a) aumento della spontaneità nell'utilizzo della strategia; e (b) sviluppo di una conoscenza metacognitiva delle strategie selezionate (Harris & Pressley, 1991; Pressley, Ross, Levin, & Ghatala, 1984).

Fase 6: Pratica avanzata e feedback

Questa fase è finalizzata a dare una svolta agli apprendimenti dei partner comunicativi - passando

dall'applicazione delle strategie selezionate in ambienti controllati alla loro applicazione in ambienti naturali - per fare fronte alle richieste che di solito si trovano in tali contesti. In un certo senso, questa fase rappresenta il test reale della padronanza delle strategie selezionate da parte dei partner (Ellis et al. 1991, p. 17). Sebbene questa fase richieda ai partner di esercitarsi nell'uso della strategia negli ambienti naturali, può esservi ancora il bisogno di assistenza e guida da parte del formatore. Tale assistenza, che viene diminuita gradualmente, è fondamentale per il processo di apprendimento dei partner comunicativi affinchè sappiano utilizzare ed adattare le strategie selezionate a varie situazioni. I partner comunicativi imparano a distinguere quando le strategie prescelte sono appropriate per andare incontro a determinate necessità, in specifiche situazioni. La graduale diminuzione del supporto porta ad un consapevole cambiamento passando dal feedback e dal monitoraggio mediato dal formatore ad un comportamento auto-regolato, in cui i partner comunicativi valutano la buona riuscita del loro stesso comportamento (p.e. Pintrich, 2000).

Nel protocollo per un programma di formazione per i genitori esaminato da Basil (1992), sono state inserite parecchie sessioni di pratica in ambiente domestico. I genitori interagivano con i loro figli durante attività che di solito si svolgono a casa e i formatori davano suggerimenti ed incoraggiavano i genitori durante tutto il corso di queste interazioni. In questo modo, i genitori potevano ricevere sostegno e assistenza quando si trovavano in difficoltà nell'applicazione delle strategie selezionate nell'ambiente naturale.

Si è notato che interventi formativi che si rivelavano efficaci soltanto in ambienti strettamente controllati, fanno presupporre limitate possibilità di efficaci cambiamenti nei comportamenti o del loro mantenimento a lungo termine (Gertsen et al., 1997). Al contrario, i suggerimenti ed il feedback forniti in un ambiente naturale supportano i partner comunicativi nell'assimilare le strategie selezionate all'interno delle routines quotidiane, cosa che aumenta la possibilità di mantenimento delle strategie acquisite (Gertsen et al., 1997).

Fase 7: Post test e dichiarazione di impegno ad utilizzare la strategia nel lungo termine

La Fase 7 del processo di acquisizione della strategia, si propone di focalizzarsi sulla documentazione della padronanza delle strategie selezionate da parte dei partner e sulla pianificazione del loro mantenimento e generalizzazione. I partner comunicativi sono stati resi consapevoli del proprio successo nel padroneggiare le strategie selezionate, e dell'effetto positivo che questo ha avuto sulla persona che usa la CAA. E' stato chiesto un feedback, sull'effetto dell'utilizzo da parte dei partner comunicativi delle strategie selezionate, anche alle persone che utilizzano la CAA e/o ai loro caregiver. I formatori incoraggiano i partner comunicativi a celebrare questo successo e li assistono nella creazione di programmi attivi per il mantenimento e la generalizzazione delle strategie selezionate.

McComachie e Pennington (1997) hanno raccolto dei dati per documentare l'implementazione delle strategie selezionate da parte dei partner comunicativi, al termine di un training di 12 settimane rivolto ad insegnanti e personale scolastico di sostegno. I ricercatori hanno anche fornito ai partner delle opportunità per pianificare il mantenimento e la generalizzazione delle strategie prescelte. I partner sono stati aiutati a sviluppare piani di azione per implementare le strategie selezionate in diversi ambienti, situazioni e periodi di tempo. I formatori hanno anche assistito i partner nell'identificare altri studenti che potessero beneficiare dell'applicazione delle strategie selezionate, nell'identificare altri contesti funzionali all'applicazione delle strategie ed nello specificare come avrebbero assicurato il mantenimento e l'utilizzo delle strategie selezionate nel tempo.

Gersten et al. (1997) hanno notato che molti sforzi nel training all'utilizzo delle strategie non hanno portato alla generalizzazione nel loro utilizzo, al di fuori dei contesti di formazione, per mancanza di attenzione alla fase di passaggio dal momento del processo di acquisizione a quello di generalizzazione. Potrebbe sembrare naturale, per i formatori, terminare l'intervento una volta che i partner comunicativi abbiano acquisito la padronanza nell'utilizzo delle strategie selezionate; ma sono i significativi cambiamenti di comportamento, mantenuti a lungo termine, a rappresentare l'ultimo obiettivo di qualunque programma di formazione. Pertanto, per i formatori è importante assistere i partner a pianificare l'utilizzo flessibile e nel lungo periodo delle strategie acquisite.

Fase 8: Generalizzazione dell'uso della strategia selezionata

Lo scopo di questa fase finale della formazione è quello di assistere i partner a fare uso delle strategie acquisite in varie situazioni. I formatori assistono i partner comunicativi nell'imparare a: (a) distinguere quando e dove adoperare le strategie acquisite, (b) sviluppare metodi per ricordarsi di fare uso in modo appropriato delle strategie acquisite, (c) adattare le strategie acquisite per affrontare a nuovi problemi e esigenze, (d) ricevere ed utilizzare i feedback per

per sviluppare obiettivi e programmi per migliorare le loro prestazioni, ed (e) inserire permanentemente le strategie e gli adattamenti acquisiti nel proprio repertorio di strategie di *problem solving*. Dopo queste serie di intense sessioni sulla generalizzazione, i formatori devono continuare a monitorare periodicamente e per un lungo periodo di tempo, l'utilizzo da parte dei partner comunicativi delle capacità acquisite.

Schlosser et al. (2000) hanno descritto un programma di formazione in cui formavano i professionisti di una scuola ad interagire, all'interno di vari contesti, con uno studente che utilizzava la CAA. Questi ricercatori hanno fornito esempi su come implementare, nel corso della formazione dei partner comunicativi, alcune parti della fase di generalizzazione; essi assistevano i professionisti della scuola nello sviluppare piani per l'utilizzo delle strategie selezionate in vari di ambienti scolastici, e fornivano loro feedback on-line e suggerimenti utili ai loro tentativi di applicare le strategie selezionate negli ambienti scolastici.

Coloro che stanno imparando ad utilizzare strategie specifiche in un ristretto numero di contesti, spesso non si servono automaticamente di tali strategie in situazioni nuove (Ellis, Lenz, & Sabornie, 1987a, 1987b). Tuttavia, questa fase di generalizzazione è necessaria per assicurarsi che i partner comunicativi siano in grado di adoperare le strategie prescelte in varie situazioni. Dal momento che è impossibile anticipare le difficoltà che possono emergere durante la fase di applicazione generalizzata delle strategie acquisite, Fase 7, è necessario che i formatori assistano i partner nell'implementare ed adattare le strategie prescelte. Questa è la fase finale attiva condotta dai formatori per assicurarsi che i partner traggano il massimo vantaggio dal programma formativo.

Riassunto

In sintesi, il protocollo di formazione alla strategia proposta, offre un modello utile per insegnare ai partner comunicativi a supportare le persone che utilizzano la CAA. In passato, i programmi di insegnamento si basavano in massima parte su interventi a breve termine per addestrare i partner a mettere in pratica le capacità e le strategie interattive selezionate. Sebbene alcune fasi delle strategie formative utilizzate, siano state inserite in passate ricerche, non si è a conoscenza, ad oggi, che esistano in letteratura relazioni sull'efficacia dello sviluppo ed implementazione di una complessiva strategia per la formazione in CAA dei partner comunicativi. Gli studi effettuati sino ad oggi, riportano che cambiamenti nel comportamento dei partner non si osservano più con il passare del tempo ed in vari ambienti, sebbene l'applicazione isolata di alcune fasi formative abbia qualche volta portato a sporadici miglioramenti (p.e. Bornman & Alant, 1999; Heim & Baker - Mills, 1996). L'uso di un modello formativo basato su strategie di insegnamento, fornisce chiare linee guida per l'implementazione delle otto fasi di insegnamento che assicurino che i partner comunicativi acquisiscano le strategie selezionate e le adoperino in modo generalizzato e continuo.

FUTURE DIREZIONI DELLA RICERCA

Sebbene in letteratura esistano esempi di successo di utilizzo di alcune singole strategie nella formazione dei partner comunicativi, non esiste alcuna ricerca pubblicata a sostegno dell'efficacia della implementazione dell'intera sequenza formativa. Quindi, ciò che segue è un elenco di alcune direzioni di ricerca per valutare l'efficacia del modello proposto. È necessario che la ricerca futura: (a) indaghi sugli effetti dell'utilizzo del modello di formazione proposto in questo documento, per addestrare i partner ad acquisire le strategie interattive riportate nell'attuale letteratura ed esamini l'impatto di questa formazione dei partner, sulle abilità di comunicazione, linguaggio, e di parola delle persone che utilizzano la CAA; (b) svolga analisi comparative su gli effetti dell'uso di varianti del modello formativo proposto in questo documento (p.e. un protocollo in sette fasi che non comprenda la fase di pratica verbale) per individuare il protocollo di insegnamento più efficiente, efficace, e rilevante per la formazione in CAA dei partner comunicativi; (c) svolga analisi comparative su gli effetti dell'uso di *format* alternativi per l'implementazione del modello formativo proposto in questo documento (p.e. completare le Fasi dalla 1 alla 3 tramite Internet) per stabilire se esistono o no modi meno costosi per implementare il programma formativo; e (d) indaghi sugli effetti dell'implementazione, del modello formativo proposto in questo documento, rispetto a partner diversi (p.e. adulti, bambini, amici di persone che utilizzano la CAA, professionisti che lavorano con persone che utilizzano la CAA).

Sebbene nel campo della CAA vi siano particolari problematiche formative, potrebbe esserci molto da imparare dalla ricerca in campi ad essa connessi. L'utilizzo del modello formazione ha condotto ad importanti risultati nell'insegnamento di varie strategie (Harris & Pressley, 1991). Crediamo che le testimonianze presentate in questo documento rappresentino un fattore importante per l'indagine sulle strategie formative dei partner di persone che utilizzano la CAA.

Traduzione a cura di A. Rigamonti e G. Veruggio

Riferimenti bibliografici

Basil, C. (1992). Social interaction and learned helplessness in severely disabled children. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, *8*, 188 – 199.

Basil, C., & Soro-Camats, E. (1996). Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. In S. von Tetzchner & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (pp. 270 – 288). San Diego: Singular.

Beukelman, D. R. (1991). Magic and cost of communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, *7*, 2 – 10.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Birman, B., Desimone, L., Porter, A., & Garet, M. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, *57*(8), 28 – 38.

Blackstone, S. (1991). Intervention with the partners of AAC consumers. *Augmentative Communication News*, *4*(2), 1 – 6.

Blackstone, S. (1999). Clinical News: Communication Partners. *Augmentative Communication News*, *12*(1), 1 – 3.

Bornman, J., & Alant, E. (1999). Training teachers to facilitate classroom interaction with autistic children using digital voice output devices. *South African Journal of Education*, *19*(4), 364 – 373.

Bruno, J., & Dribbon, M. (1998). Outcomes in AAC: Evaluating the effectiveness of a parent training program. *Augmentative and Alternative Communication*, *14*(2), 59 – 70.

Burgoon, J. K., LePoire, B. A., & Rosenthal, R. (1995). Effects of preinteraction expectancies and target communication on perceiver reciprocity and compensation in dyadic interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, *31*, 287 – 321.

Carnine, D. (1989). Designing practice activities, *Journal of Learning Disabilities*, *22*, 603 – 607.

Carter, M., & Maxwell, K. (1998). Promoting interaction with children using augmentative communication through a peer-directed intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, *45*, 75 – 96.

Culp, D. M., & Carlisle, M. (1988). PACT pilot study: communication description and results. In D. M. Culp & M. Carlisle (Eds.), *PACT: Partners in augmentative communication training* (pp. 135 – 142). Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

Cumley, G. D., & Beukelman, D. (1992). Roles and responsibilities of facilitators in augmentative and alternative communication. *Seminars in Speech and Language*, *13*, 111 – 118.

Dougherty, K. M., & Johnson, J. M. (1996). Overlearning, fluency, and automaticity. *Behavior Analyst*, *19*, 289 – 282

Ellis, E., Deshler, D., Lenz, B., Schumaker, J., & Clark, F. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on exceptional children*, *23*(6), 1 – 24.

Ellis, E. S., Lenz, B. K., & Sabornie, E. J. (1987a). Generalization and adaptation of learning strategies to natural environments: Part 2. Research into practice. *Remedial and Special Education*, *8*(2), 6 – 24.

Ellis, E. S., Lenz, B. K., & Sabornie, E. J. (1987b). Generalization and adaptation of learning strategies to natural environments: part 1. Critical agents. *Remedial and special education*, *8*(1), 6 – 21.

Estrella, G. (2000). Confessions of a blabber flinger. In M. Fried-Oken & H. A. Bersani (Eds.), *Speaking up and spelling it out* (pp. 31 – 45). Baltimore. MD: Paul H. Brookes.

Gersten, R., Morvant, M., & Brengelman, S. (1995). Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, *62*(1), 52 – 66.

Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, *30*, 466 – 476.

Glennen, S. L., & DeCoste, D. C. (1997). *Handbook of augmentative and alterative communication*. San Diego, CA: Singular Publishing.

Harris, K., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: interactive strategy construction. *Exceptional Children*, *57*, 392 – 404.

Heim, M. J., & Baker-Mills, A. E. (1996). Early development of symbolic communication and linguistic complexity through augmentative and alternative communication. In S. von Tetzchner & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (pp. 232 – 248). San Diego: Singular.

Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *21*(2), 53 – 71.

Hunt, P., Alwell, M., & Goetz, L. (1991). Establishing conversational exchanges with family and friends: Moving from training to meaningful communication. *The Journal of Speech Education*, *25*, 305 – 319.

Iacono, T., Chan, J., & Waring, R. (1998). Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal Language & Communication Disorders*, *33*, 281 – 303.

Jitendra, A.K., Hoppes, M.K., & Yan-Ping (2000). The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127 – 139.

Kameenui, E., & Simmons, D. (1990). A taxonomy of knowledge forms and instructional requirements, *Designing Instructional Strategies: The prevention of academic learning problems* (Vol. 58 – 85). Englewood Cliffs, NJ: MacMillan Publishing Company.

Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). Communication partner training in AAC: A literature review. Paper presented at the Pennsylvania Speech-Language-Hearing Association annual convention, Harrisburg, PA. Retrieved January 10, 2004, from http://pegasus.cc.ucf.edu/~jkent/presentations.htm.

Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, *4*, 66 – 82.

Light, J. (1997). "Communication is the essence of human life": Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, *13*, 61 – 70.

Light, J. (1999). Do augmentative and alternative communication interventions really make a difference?: The challenges of efficacy research. *Augmentative and Alternative Communication*, *15*(1), 13 – 24.

Light, J., & Binger, C. (1998). *Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985a). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part I – Discourse patterns. *Augmentative and Alternative Communication*, *1*, 74 – 83.

Light, J., Collier, B., & Parnes, P. (1985b). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part II - Communicative function. *Augmentative and Alternative Communication*, *1*, 98 – 107.

Light, J., Dattilo, J., English, J., Gutierrez, L., & Hartz, J. (1992). Instructing facilitators to support the communication of people who use augmentative communication systems. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*, 865 – 875.

Light, J., Roberts, B., DiMarco, R., & Greiner, N. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of Communication Disorders*, *31*, 153 – 180.

Maccini, P., & Highes, C.A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *15*, 10 – 21.

McConachie, H., & Pennington, L. (1997). In-service instruction for schools on augmentative and alternative communication. *European Journal of Disorders of Communication*, *32*, 277 – 288.

McLaughlin, M. (1991). Enabling professional development: what have we learned?, *Staff development for education in the 90s: new demands, new realities, new perspectives* (pp. 61–82). New York: Teachers College Press.

McNaughton, D., & Light, J. (1989). Teaching facilitators to support the communication skills of an adult with severe cognitive disabilities: A case study. *Augmentative and Alternative Communication*, *5*, 35–41.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452–494). San Diego, CA: Academic Press.

Pressley, M., Ross, K. A., Levin, J. R., & Ghatala, E. S. (1984). The role of strategy utility knowledge in children's decision making. *Journal of Experimental Child Psychology*, *38*, 491–504.

Price, S.P. (2000). My early life and education. In M. Fried-Oken & H. A. Bersani (Eds.), *Speaking up and spelling it out*, (pp. 105–114). Baltimore. MD: Paul H. Brookes.

Schlosser, R. W., McGhie-Richmond, D., Blackstein-Adler, S., Mirenda, P., Antonius, K., & Janzen, P. (2000). Training a school team to integrate technology meaningfully into the curriculum: Effects of student participation. *Journal of Special Education Technology*, *15*(1), 31–44.

Schumaker, J. B. (1989). The heart of strategy instruction. *Strategram*, *1*(4), 1–5.

Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, *15*, 183–190.

Staehely, J. (2000). Prologue: The communication dance. In M. Fried Oken & H. A. Bersani, Jr. (Eds.), *Speaking up and spelling it out: Personal essays on augmentative and alternative communication*, (pp. 1–12). Baltimore: Paul H. Brookes.

Todis, B. (1996). Tools for the task? Perspectives on assistive technology in educational settings. *Journal of Special Education Technology*, *13*, 49–61.

Cos'è I.S.A.A.C.?

I.S.A.A.C., Società Internazionale per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa, è una associazione senza fini di lucro impegnata nella promozione della qualità della vita e di migliori opportunità per le persone impossibilitate a parlare. Finalità di I.S.A.A.C. sono la ricerca nel campo interdisciplinare della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, facilitare lo scambio di informazioni e mantenere viva l'attenzione su quanto occorre fare per aiutare le persone che nel mondo necessitano di interventi per migliorare la comunicazione.

I.S.A.A.C. nasce nel 1983 in Canada, dove ancora oggi ha sede, a Toronto. Le attività della Associazione sono imperniate sulla Conferenza Biennale e sulle pubblicazioni sponsorizzate o affiliate. La Conferenza si tiene ogni due anni, alternativamente in Europa e in nordamerica. La Conferenza rappresenta un insostituibile momento di incontro e confronto, poiché è il luogo ed il momento in cui i professionisti più esperti del campo rendono note le proprie esperienze e riflessioni ed illustrano metodologie e strategie adottate. La pubblicazione ufficiale della Associazione è ***AAC***, *Augmentative and Alternative Communication*; pubblicazioni affiliate sono ***Communication Matters, AGOSCI,*** in lingua inglese, **Unterstutze Kommunikation**,in tedesco e **ISAAC Israel Journal**, in ebraico ed inglese.

****

I.S.A.A.C. conta attualmente quasi quattromila iscritti provenienti da quarantasei nazioni nel mondo. Sono stati costituiti Chapters (Sezioni) di ISAAC in Australia, Canada, Danimarca, Finlandia, Paesi di Lingua Francese, Paesi di Lingua Tedesca, Irlanda, Israele, Olanda/Fiandre, Norvegia, Spagna, Svezia, Inghilterra, Stati Uniti.

Dal Gennaio 2002 è stato costituito anche il Chapter italiano, ISAAC Italy

I Chapters sono gruppi di membri che attuano la missione di ISAAC all'interno della loro nazione o regione.
I Chapters permettono di identificare ed affrontare nel modo più mirato i bisogni di ogni nazione/regione nel campo della CAA.

Per ulteriori informazioni rivolgiti a:
ISAAC Italy
c/o Gabriella Veruggio
Via Pastrengo 8/2a - 16122 Genova
cell. 338/2653859
e-mail: isaacitaly@hotmail.com

Per essere costantemente informato su eventi, pubblicazioni, iniziative, ecc riguardanti la CAA, consulta il sito di ISAAC Italy
www.isaacitaly.it

Nell'area riservata ai soci potrai scaricare il foglio informativo interno, *Chapter News* ed altri materiali

La prossima Conferenza Biennale di ISAAC si terrà nel 2008, a Montreal, Canada

Marzo 2008