



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



COGNIZIONE E INCLUSIONE

C&I - IO1

2017-1-BE02-KA202-034722

PANORAMICA SULLE METODOLOGIE DI SUCCESSO UTILI A
FORMARE COMPETENZE TRASVERSALI NEGLI ADULTI
CON DISABILITÀ INTELLETTIVA



European Network
of Social Authorities



Veneto



Indice dei Contenuti

INTRODUZIONE	4
1 LE COMPETENZE TRASVERSALI	6
2 DESCRIZIONE DEGLI APPROCCI	8
2.1 MAH – Medierend Agogisch Handelen (Interventi di mediazione per adulti con disabilità intellettiva), Belgio	8
2.2 Referencial de Reabilitação Profissional (RRP-APPACDM), Portogallo	9
2.3 Respond Dets Performing Arts, Svezia	10
2.4 Giochi ed Esercizi educativi per le Competenze Sociali ed le Abilità Trasversali (Serious Games & Exercises for Social Competence and Transversal Skills (SGESCTS), Bulgaria....	11
2.5 GRADIOR, Spagna	12
3 LEZIONI APPRESE E RACCOMANDAZIONI PER OUTPUT INTELLETTIVI 2, 3 & 4 .	13
3.1 Compilazione di fattori critici di successo su diversi livelli	13
3.2 L'importanza di un ambiente sicuro e stimolante	15
3.3 Non vogliamo sembrare intelligenti ed evitare le sfide!	15
3.4 La riflessione è essenziale quando si affrontano le battute d'arresto.....	16
3.5 Il successo degli altri è anche il mio successo	17
3.6 L'importanza di impegnarsi	17
3.7 I professionisti e le organizzazioni devono voler continuare di apprendere	18
3.8 Apprezzare, non lodare	19
APPENDICE 1: MAH – MEDIEREND AGOGISCH HANDELEN (INTERVENTI DI MEDIAZIONE PER ADULTI CON DISABILITA' INTELLETTIVA), BELGIO	20
A1.1 Descrizione dell'approccio	20
A1.2 Autoanalisi dell'approccio	29
A1.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio	29
A1.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio	31
A1.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli	33
A1.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc.	33
A1.3 Peer-analysis dell'approccio	34
APPENDICE 2: REFERENCIAL DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL (RRP-APPACDM), PORTOGALLO	38
A2.1 Descrizione dell'approccio	38



A2.2 Autoanalisi dell'approccio	47
A2.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio	47
A2.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio	50
A2.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli	51
A2.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc.	52
A2.3 Peer-analysis dell'approccio	53
APPENDICE 3: RESPOND DETS PERFORMING ARTS, SVEZIA	56
A3.1 Descrizione dell'approccio	56
A3.2 Autoanalisi dell'approccio	67
A3.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio	67
A3.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio	70
A3.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli	72
A3.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc.	72
A3.3 Peer-analysis dell'approccio	74
APPENDICE 4: GIOCHI ED ESERCIZI EDUCATIVI PER LE COMPETENZE SOCIALI E LE ABILITA' TRASVERSALI (SGESCTS), BULGARIA	77
A4.1 Descrizione dell'approccio	77
A4.2 Autoanalisi dell'approccio	83
A4.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio	83
A4.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio	86
A4.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli	87
A4.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc.	88
A4.3 Peer-analysis dell'approccio	90
APPENDICE 5: GRADIOR, SPAGNA	94
A5.1 Descrizione dell'approccio	94
A5.2 Autoanalisi dell'approccio	99
A5.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio	99
A5.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio	101
A5.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli	101
A5.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc..	102
APPENDICE 6: STRUMENTO DI AUTOANALISI	105
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	107



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Autori:

Minna Seppala & Teemu Jokinen, Tampere University of Applied Sciences (FL)

Co-Autori:

Johan Warnez (Groep Ubuntu x 8K, Belgio), Nuno Costa, Adelinda Candeias (University of Evora, Portogallo), Annie Pettersson, Mia Ekegren (SV, Svezia), Petya Grudeva (NARHU, Bulgaria), Alicia Sanchez (ASVALE, Spagna)

Editore: Teemu Jokinen

1a edizione: Settembre 2020

sito web: <http://www.ensa-network.eu/cognitionandinclusion/c-i-projectsresults.html>

© 2020. Tampere University of Applied Sciences and Groep Ubuntu x 8K.

ISBN:

La presente pubblicazione può essere adattata, riprodotta e condivisa; l'autore deve essere indicato ogni volta che l'opera o un suo derivato viene utilizzato o condiviso; l'opera non può essere utilizzata a livello commerciale; e ogni suo derivato deve essere condiviso in base alla licenza o agli stessi termini della stessa.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno dell'Unione Europea. Il presente documento e tutto il suo contenuto riflettono il solo pensiero dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'utilizzo che può essere fatto delle informazioni in esso contenute.



INTRODUZIONE

Il progetto finanziato da Erasmus+, Cognizione e Inclusione¹, è un progetto che si è svolto da Settembre 2017 ad Agosto 2020. In questo progetto, il gruppo progettuale sviluppa 4 produzioni intellettuali. Questo documento è un report del primo output intellettuale realizzato tra Settembre 2017 e la fine del 2018. L'obiettivo di questo primo output intellettuale era quello di fare una revisione degli approcci e delle metodologie cognitive per migliorare cinque abilità trasversali chiave nel gruppo target del nostro progetto che sono gli adulti con disabilità intellettiva.

Queste cinque abilità trasversali, problem solving, autoregolazione, auto-direzione, flessibilità, e pensiero creativo, sono state discusse e scelte assieme a tutti i partner in incontri transnazionali e sono presentate nel capitolo 1.

Gli approcci presentati nel capitolo 2 e, in maggiore dettaglio, nelle appendici da 1 a 4 sono stati elaborati nel modo seguente: prima i partner che utilizzavano gli approcci hanno fatto una descrizione e un'autoanalisi dell'approccio; queste sono state inviate ai partner prima degli incontri transnazionali. Durante gli incontri gli approcci sono stati presentati, discussi ed analizzati da parte dei partner tramite la *peer analysis*. Tali descrizioni, autoanalisi e *peer analyses* sono riassunte in questo report. Lo strumento di autoanalisi sviluppato in questo progetto e utilizzato dai partner durante l'autovalutazione degli approcci è presentato nell'appendice 6.

Oltre a questi quattro approcci, nell'appendice 5 di questo report viene illustrato anche un quinto approccio che non è stato ancora presentato negli incontri transnazionali della prima parte del progetto; Gradior, infatti, non è stato ancora discusso in dettaglio con i partner ma può tuttavia fornire spunti interessanti a possibili approcci che potrebbero migliorare le abilità cognitive e trasversali. Nel 3 capitolo vengono presentate alcune lezioni apprese dagli approcci e possibili raccomandazioni per avere degli output intellettivi e degli strumenti per una mentalità orientata alla crescita, che saranno sviluppati più avanti in questo progetto. Tutti i riferimenti bibliografici usati nei capitoli e nelle appendici sono presentati alla fine del report.

¹ Per maggiori informazioni riguardo il progetto è possibile visitare la pagina web: <http://www.ensa-network.eu/cognitionandinclusion/index-c-i.html>



1. COMPETENZE TRASVERSALI

Con riferimento ai diritti universali per tutti, la qualità della vita di una persona è influenzata in maniera significativa dalla partecipazione attiva e dal suo contributo alla società. Per riuscirci, le condizioni ambientali ed individuali sono fondamentali. Ulteriori sfide compaiono quando gli individui coinvolti si trovano a che fare con una disabilità intellettiva, di apprendimento o di altro tipo. I fattori che contribuiscono ad una partecipazione effettiva nella società sono correlati:

1. agli sforzi compiuti dalla società per adattare l'"ambiente" (a livello fisico, mentale, sociale ecc.) alle persone con disabilità, e
2. alle capacità di adattamento delle persone che aspirano a partecipare e contribuire alla società.

Queste abilità aiutano le persone a adattarsi ai cambiamenti e alle condizioni ambientali. Nel settore educativo e nei servizi di supporto queste abilità sono spesso legate ad abilità pratiche anche se è noto che le abilità trasversali sono fondamentali per l'adattamento. Le competenze trasversali non si riferiscono a domini o contenuti specifici ma sono abilità "generiche" che sono utili in tutti gli ambiti e le situazioni della vita e contribuiscono alla buona riuscita. Le abilità cognitive, metacognitive e di problem solving fanno parte, tra altre, delle abilità trasversali, necessarie per l'adattamento. Soprattutto quando le persone con disabilità intellettive o di apprendimento, approcci specifici sono necessari per aiutarle ad acquisire queste abilità. Il presente progetto C&I Erasmus+ intende contribuire a questa ricerca

All'inizio del progetto il partenariato ha definito le abilità trasversali "cognitive" che, secondo i partner coinvolti, stanno giocando un ruolo importante nell'obiettivo distale di questo progetto: l'effettiva partecipazione e inserimento lavorativo degli adulti con disabilità intellettiva. Siamo consapevoli che il risultato, come presentato in questo capitolo, è una selezione di adattamenti "cognitivi"/abilità trasversali, ma le abilità selezionate sono molto significative. Sulla base di R. Sternberg² e la supervisione della prof.ssa Adelinda Candeias (Università di Evora) il partenariato ha accettato di operare all'interno del quadro seguente, definendo 5 fondamentali abilità (meta) cognitive trasversali: problem solving, autoregolazione, flessibilità cognitiva, auto-direzione e creatività.

Problem solving

Il problem solving, è un processo cognitivo di alto livello che può essere concepito come un insieme di attività emozionali, cognitive e attitudinali. Si parte dalla consapevolezza dell'esistenza del problema, la definizione del problema, l'allocazione delle risorse fisiche e mentali per risolvere il problema, l'individuazione di una o più strategie che possono essere implementate per risolvere il problema, l'attuazione di quella soluzione, il monitoraggio del processo di risoluzione del problema in corso e la valutazione della soluzione trovata così come dell'intero processo completato.

² Sternberg, R. (1997) *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. Plume Book, NY.



Autoregolazione

L'autoegolazione si riferisce all'abilità dell'individuo di cambiare sé stesso ed avere controllo sui propri processi interni e sulle risorse esterne. Essa implica e promuove abilità trasversali utili in diverse situazioni: nell'apprendimento, nelle attività professionali, nella vita personale e sociale. L'apprendimento autoregolato si riferisce alle abilità dell'individuo di controllare il suo apprendimento, pianificare, monitorare e valutare i suoi pensieri, sentimenti e azioni. L'apprendimento autoregolato è un processo attivo e costruttivo attraverso il quale le persone definiscono i loro obiettivi e monitorano, regolano e controllano la loro cognizione, affetto, motivazione e comportamento al fine di poter raggiungere questi obiettivi. L'autocontrollo consiste nell'utilizzo di tecniche specifiche per guidare l'attenzione, usare auto-istruzioni, gestire il tempo, strutturare l'ambiente, cercare aiuto e mantenere la motivazione.

Flessibilità cognitiva

La flessibilità cognitiva, in quanto funzione cognitiva elevata, influisce il modo in cui la conoscenza viene ricevuta, rappresentata, (ri)strutturata ed attuata durante l'elaborazione della risposta. In questo modo la flessibilità cognitiva incorpora 3 dimensioni: la flessibilità dell'attenzione, la flessibilità della rappresentazione e la flessibilità di risposta.

Auto -direzionalità

L'auto-direzione è una dimensione del carattere che si riferisce all'autodeterminazione o alla forza di volontà ed è considerata l'abilità di controllare, regolare o adattare il proprio comportamento rispetto agli obiettivi e valori scelti.

Creatività

La creatività è l'abilità di innovare (essendo divergenti e originali) e di rispondere a richieste, sfide o ad obiettivi imposti o autoimposti. Il processo creativo è un fenomeno sistemico perché sviluppato in accordo con le potenzialità del *setting* (tratti estrinseci) e le caratteristiche delle persone (tratti intrinseci) per risultare in soluzioni innovative, divergenti e/o originali di vecchi/nuovi problemi.



2. DESCRIZIONE DEGLI APPROCCI

2.1 MAH – Medierend Agogisch Handelen (Mediational Interventions – adults intellectual disability), Belgium

Nome dell'approccio:

Interventi di Mediazione (Medierend Agogisch Handelen) – MAH/MI

Contatti sviluppatore:

den achtkanter, Kortrijk (Belgium) – johan.warnez@groepubuntux8k.be

Basi teoriche:

Structural Cognitive Modifiability-Theory (R. Feuerstein), Eigen Initiatief Model (J. Timmer), Transactional Metacognitive Approach (H.C. Haywood)

Destinatari/gruppo target:

Adulti con disabilità intellettiva e professionisti che lavorano nei servizi di supporto

Obiettivi:

MAH/MI mira a sostenere l'indipendenza di adulti con disabilità intellettiva indirizzando e provvedendo una formazione mirata alle competenze di problem solving, di autoregolazione, alla presa d'iniziativa e alla motivazione intrinseca. Queste competenze trasversali contribuiscono ad attivare con successo la partecipazione nella società e l'inserimento lavorativo per una migliore qualità di vita. MAH/MI sostiene una mentalità orientata alla crescita degli utenti e un sistema di fiducia nei professionisti caratterizzata da competenze presunte. MAH/MI mira a costruire un ambiente che supporta lo sviluppo e l'apprendimento a vita di ogni persona coinvolta.

Descrizione della metodologia:

In base ai principi delle esperienze di apprendimento “mediazionale”, gli adulti con disabilità intellettiva sono sostenuti all'interno di un contesto di vita e lavoro sicuro ed invitante che obbliga la persona a prendere iniziativa, ad essere flessibile e a risolvere problemi in maniera indipendente. Lo stile “mediazionale” delle linee guida professionali è un invito continuo all'utente a riflettere sulla modalità con cui esso affronta i compiti (l'orientamento è sul processo piuttosto che sul risultato). Compiti, doveri e responsabilità inerenti alla situazione lavorativa e della vita sono gli strumenti utilizzati dal professionista per indirizzare e stimolare l'utente.

Gli strumenti per la formazione delle competenze trasversali fanno parte del modello e sono utilizzati ogniqualvolta gli utenti mancano di abilità cognitive e trasversali. Esempi di questi strumenti sono i 15XPS i quali si riferiscono ai 15 livelli di intervento che incentivano la presa d'iniziativa e il problem solving, o SAM il quale è una procedura di formazione per



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



l'autoregolazione. L'implementazione del modello MAH/MI è circondato da una conseguente politica qualitativa, gestione delle risorse umane e di una formazione e istruzione professionale.

Riferimenti Bibliografici:

Warnez, J. (2002). Mediërend Agogisch Handelen. Leuven, Acco.

Warnez, J. & Kopacsi, C. (2011). Breinbreker. Voortgezette cognitieve revalidatie. Leuven, Acco



2.2 Referencial de Reabilitação Profissional (RRP-APPACDM), Portugal

Nome dell'approccio:

Referencial de Reabilitação Profissional

Contatti sviluppatore:

APPACDM, Évora – ana.guerra@appacdm-evora.org.pt

Basi teoriche:

Ben-Yishay's model, Holistic Program of Neuropsychological Rehabilitation from Centre for Professional Rehabilitation of Gaia

Destinatari/gruppo target:

Adulti con lesioni cerebrali acquisite (Adults with acquired brain injuries - ABI)

Obiettivi:

Promuovere le funzionalità fisiche e psicologiche che rafforzano l'autonomia, il processo decisionale, il problem solving e la qualità della vita; incrementare l'adattamento psicosociale attraverso lo sviluppo di abilità interpersonali e l'accettazione della nuova condizione; sostenere la creazione di un progetto di integrazione pratica che promuova la partecipazione attiva nella società e una occupazione di successo attraverso la riqualificazione professionale e una supervisione/un adattamento delle esperienze lavorative.

Descrizione della metodologia:

Questo modello di intervento è multidimensionale e olistico, sequenziale e strutturato nel tempo, e tiene in considerazione gli interessi, i bisogni e le aspettative individuali. Le fasi di intervento sono tre: 1) una valutazione iniziale multidisciplinare (interviste, strumenti e test standardizzati, stesura del Piano di Sviluppo Individuale); 2) la revisione dell'intervento avviene due volte al mese con l'utente, la sua famiglia/persona di riferimento e con il team tecnico e, simultaneamente si interviene con un approccio di gruppo (miglioramento dello sviluppo, dell'autonomia e della comunicazione) e con terapie individuali adattate alle esigenze della persona; e 3) una valutazione globale per accertare i profitti positivi ottenuti sulla base del Piano di Sviluppo Individuale che riguardano le abilità e le competenze trasversali e disegnare un progetto futuro sulla transizione alla formazione professionale o all'integrazione nel mercato del lavoro.

Riferimenti Bibliografici:

Almeida, I., Guerreiro, S., Martins-Rocha, B., Dore, A. R., Vicente, S. G., Barbosa, F., & Castro-Caldas, A. (2015). Impacto de um programa holístico de reabilitação neuropsicológica na qualidade de vida de pessoas com lesão cerebral adquirida. *Psychologica*, 58(2), 61-74.

Wilson, B. A., & Gracey, F. (2009). Towards a comprehensive model of neuropsychological rehabilitation. In B. A. Wilson, F. Gracey, J. J. Evans, & A. Bateman (Eds.), *Neuropsychological rehabilitation: Theory, models, therapy and outcome* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.



2.3 Respond Dets Performing Arts, Svezia

Nome dell'approccio:

Respond Dets Performing Arts

Contatti sviluppatore:

Annie Pettersson, Mia Ekegren, Marie Lindblad. Studieförbundet Vuxenskolan and Kulturcentrum Väst KCV – annie.pettersson@sv.se

Basi teoriche:

Respond Dets Performing Arts

Destinatari/gruppo target:

Persone con disabilità intellettiva. Kulturcentrum Väst (KCV) è uno spazio artistico e un luogo di lavoro con un orientamento artistico per persone con variazioni delle funzioni intellettive che si trova a Stenungsund. Gli attori fanno questo come un lavoro che li occupa tutta la giornata lavorativa. Vanno al teatro ogni giorno e lavorano, recitano, creano, leggono e allenano le loro abilità cognitive. Vi sono circa 10-15 persone nel gruppo e 5-10 nello staff.

Obiettivo:

Operare in tutte e 5 abilità trasversali per creare una buona messa in scena ed un buon ambiente lavorativo.

Descrizione della metodologia:

Respond Dets Performing Arts sono un progetto nel KCV finanziato dal Västra Götaland Secretariat con lo scopo di raccogliere, definire e formulare i metodi pedagogici che sono stati elaborati per molti anni dall'insegnante di recitazione, regista e direttrice artistica Marie Lindblad fin dai tempi in cui il gruppo Röda Hjärtan ha visto la luce nel 2007 insieme al supervisore musicale e maestro di cappella Magnus Pettersson e l'educatrice culturale Krister Jonsson. Con il teatro e gli esercizi teatrali come l'improvvisazione e il forum play, essi creano, formano e inscenano spettacoli diversi. A volte si tratta del Teatro del Silenzio, a volte di canti e balli. Preparano i propri costumi, gli sfondi e gli oggetti di scena in quanto parte delle loro creazioni artistiche. Si esibiscono in diversi arrangiamenti nell'ovest della Svezia nelle grandi o piccole sale sempre con un cuore grande e portando spesso l'attenzione su argomenti importanti come l'amicizia, l'ambiente o l'amore.

Riferimenti Bibliografici:

Lindblad, M. (2016). Bemötandets scenkonst

Michaelson, L., de la Vega, A., Chatham, C.H. & Munakata, Y. (2013). Delaying gratification depends on social trust. Frontiers in Psychology, 4, Article ID 355.

Rolfe, B. (1997). Behind the Mask, Persona Products

Schutz, W. (1966). The Interpersonal Underworld. A reprint of FIRO, A three-dimensional theory



*of interpersonal behavior. Paolo Alto: Science & Behavior Books Inc.
Schutz, W. (1982). Profound simplicity, Learning Concepts (2:a issue). University associates, Inc.
San Diego.*

2.4 Giochi ed Esercizi educativi per competenze sociali ed abilità trasversali (Serious Games & Exercises for Social Competence and Transversal Skills - SGESCTS), Bulgaria

Nome dell'approccio:

Giochi ed esercizi educativi per le competenze sociali e le abilità trasversali (Serious Games & Exercises for Social Competence and Transversal Skills (SGESCTS))

Contatti sviluppatore:

National Association of Professionals Working with People with Disabilities (Bulgaria) –
info@narhu.org

Basi teoriche:

Active Learning Theory (D. B. Elkonin)

Destinatari/gruppo target:

Persone di età compresa tra 16-55 anni con diversi tipi di disabilità incluse le disabilità intellettive e i problemi di salute mentale

Obiettivi:

SGESCTS ha lo scopo di sostenere la valorizzazione delle abilità trasversali e sociali come l'autoregolazione e l'autocontrollo, il problem solving, il pensiero creativo e la flessibilità delle persone con disabilità e quindi aiutarle a diventare più autonome, ed essere in grado di prendere decisioni informate ed indipendenti nonché aiutarle a integrarsi meglio nel mercato del lavoro. Ha inoltre l'obiettivo che le persone con disabilità prendano coscienza delle proprie capacità e sensibilità sociale.

Descrizione della metodologia:

Il metodo SGESCTS viene utilizzato per integrare il metodo formativo di gruppo ed è rivolto principalmente alle persone con disabilità che incontrano difficoltà a partecipare nelle attività di apprendimento di gruppo. La caratteristica principale del metodo sono le opportunità offerte alle persone con disabilità per rafforzare e mettere in pratica le loro abilità trasversali in situazioni che sono vicine a quelle della vita reale.

L'approccio SGESCTS comprende due componenti principali: esercizi di apprendimento appositamente progettati e giochi elettronici educativi. Gli esercizi sono etichettati con bandiere che indicano il livello di difficoltà corrispondente al livello di sviluppo cognitivo della persona. Gli esercizi addestrano la capacità delle persone con disabilità di collaborare con altri, rafforzano le loro competenze nel processo decisionale e aiutano gli apprendenti a trovare soluzioni creative. I giochi elettronici educativi mirano ad accrescere abilità come il pensiero creativo, la flessibilità e l'autoregolazione. Ciascun gioco è diviso in tre parti: insegnamento dei principi del gioco da



comprendere, apprendimento del gioco giocando e riflessione sull'esperienza di gioco.

Riferimenti Bibliografici:

Davidov, V. V. (2008). Developmental Instruction: A Theoretical and Experimental Psychological Study (International Perspectives in Non-Classical Psychology).

Elkonin, D. B. (2005). The Psychology of Play. Journal of Russian & East European Psychology, 43(1), 11-21.

Vygotsky, L.S. (1997). English, Book edition: Educational psychology / L.S. Vygotsky; introd. by V. V. Davydov; translated by Robert Silverman. Vygotskiĭ, L. S. (Lev Semenovich), 1896–1934.

2.5 GRADIOR, Spain

Nome dell'approccio:

GRADIOR software

Contatti sviluppatore:

INTRAS Foundation. Developer of the employment tool: VALE – vale@asvale.org

Basi teoriche:

La valutazione neuropsicologica è la valutazione delle funzioni cognitive (attenzione, memoria, percezione, ecc.) al fine di determinare la presenza o l'assenza di danni cerebrali e il livello di prestazione in diverse aree cognitive. La riabilitazione neuropsicologica mira a fermare o a recuperare i danni cognitivi.

Destinatari/gruppo target:

Persone con deterioramento cognitivo dovuto all'invecchiamento, alle malattie degenerative, ai disordini mentali, alle lesioni cerebrali o alla disabilità intellettiva.

Obiettivi:

Prevenire, fermare e recuperare il danno cognitivo. Orientamento professionale e consulenza basata sulla valutazione neuropsicologica. Le abilità cognitive preservate indirizzeranno la selezione del lavoro e saranno usate per consigliare i professionisti e le famiglie.

Descrizione della metodologia:

GRADIOR è un software multimediale per la stimolazione cognitiva, la valutazione neuropsicologica e la riabilitazione. Consiste in più di 11.000 esercizi personalizzati che allenano l'attenzione, la memoria, l'orientamento, il calcolo, la percezione, il ragionamento e il linguaggio. L'ambiente multimediale creato da GRADIOR offre condizioni altamente variabili e stimolanti per la riabilitazione cognitiva. È necessario un terapeuta GRADIOR addestrato per accompagnare e supportare l'utente durante la valutazione e la formazione. Inoltre, il profilo di valutazione generato dal programma offre una descrizione delle prestazioni cognitive utilizzata dall'Associazione VALE per l'orientamento professionale e la consulenza. Le abilità cognitive preservate indirizzeranno le



decisioni occupazionali. Il processo di valutazione e riabilitazione fornirà anche informazioni rilevanti ad altri professionisti e alla famiglia dell'utente in merito al tipo di supporto necessario per svolgere compiti o funzioni specifiche.

Riferimenti Bibliografici:

Amaya Díaz, L. P. (2014). Intervención neuropsicologica de procesos cognitivos con el software de rehabilitación gradior en niños con trastorno por deficit de atención con hiperactividad y retraso mental.

Bueno, Y., & Orihuela, T. Sistema Multimedia de apoyo al entrenamiento cognitivo de personas con discapacidad: Software Gradior.

Vargas, G. F. (2016). Usabilidad de un programa de rehabilitación neuropsicológica por ordenador “Gradior” en personas con enfermedad mental grave y prolongada (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).

Toribio-Guzmán, J. M., Vidales, E. P., Aguado, Y. B., & Franco-Martín, M. A. (2018).

Rehabilitación cognitiva por ordenador en personas mayores: programa gradior. Aula, 24, 61–75.



3. LEZIONI APPRESE E RACCOMANDATE PER OUTPUT INTELLETTIVI 2, 3 & 4

In questo capitolo presentiamo alcuni fattori comuni importanti che si trovano negli approcci introdotti nel capitolo 2 e, più dettagliatamente nelle appendici 1-5. In primo luogo, nel capitolo 3.1 presentiamo i fattori critici di successo. In seguito, presentiamo alcune osservazioni che sono state suddivise in sette domini principali o sottoargomenti e sono presentate nei capitoli 3.2-3.8. Queste idee e conclusioni saranno la fonte per i futuri output intellettivi 2, 3 e 4 nonché per gli strumenti mentali su cui lavorare in questi output e forniranno una base e delle buone informazioni da cui iniziare a sviluppare gli strumenti.

3.1 Compilazione di fattori critici di successo su diversi livelli

Nella tabella che segue nella prossima pagina abbiamo raccolto i fattori critici di successo che i partner hanno riconosciuto dai loro approcci attraverso le autoanalisi (vedere le appendici 1-5 per maggiori dettagli). In questa tabella il numero tra parentesi indica la quantità degli approcci in cui è stato menzionato il fattore critico o il tema più ampio.

Tabella 1. Fattori critici di successo

Livello Organizzativo	Livello Professionale	Livello utente finale
Collegamenti e collaborazioni intersettoriali con il settore pubblico e privato per facilitare l'integrazione e la transizione nel mercato del lavoro (3).	Riunioni periodiche dell'équipe multidisciplinare/gruppo di supporto; imparare gli uni dagli altri (4)	Motivazione (4) Autonomia (2) Proattività Partecipazione
Reclutamento del personale adatto/ben formato in possesso di qualifiche precedenti rilevanti (3).	Potenziare e costruire l'identità degli utenti; affrontandoli come adulti (3)	Apertura Curiosità Soddisfazione trovata nell'attività
Infrastrutture adattate / ambiente di formazione adatto che facilita il coinvolgimento dell'utente finale (3),	Autoriflessione/percezione (3)	Volontà di dedicare del tempo
Equipe multidisciplinari (2)	Contatti costanti/comunicazione continua con gli utenti, le faglie e i colleghi (3)	Buona comprensione delle istruzioni verbali
Politiche coerenti (HR, VET, Quality etc.) che affrontano lo sviluppo cognitivo degli utenti e promuovono una piena cittadinanza e la partecipazione attiva e con successo nella società.	Procedura di valutazione/profilazione iniziale progettazione del piano di sviluppo individuale/ obiettivi monitorati/accertati (3)	
Allocazione delle risorse umane	Formazione iniziale / introduttiva e continua e monitoraggio dell'implementazione dei metodi (2)	
	Atteggiamento appropriato e dimostrazione di empatia (2)	



<p>che assicurano il monitoraggio individuale del processo di apprendimento e l'adeguamento occupazionale</p> <p>Ambiente permissivo</p> <p>Metodo applicabile a tutti gli utenti indipendentemente dal livello di funzionamento</p> <p>Un calendario fisso e strutturato</p> <p>Almeno 2 sessioni individuali alla settimana per ogni utente</p> <p>Partecipazione gratuita o a tariffa ridotta per i partecipanti</p>	<p>Coerenza tra i messaggi verbali e le azioni</p> <p>Sistema di credenze attive modificabili e mentalità orientata in crescita</p> <p>Esperienza con formazione cognitiva e valutazioni neuropsicologiche</p> <p>Seguire le dinamiche del gruppo</p> <p>L'impegno nei valori comuni e nella cultura dell'organizzazione / necessità di battersi per la continuità</p>	
---	--	--

3.2 *L'importanza di un ambiente sicuro e stimolante*

Per quanto riguarda le organizzazioni, per poter accertare una mentalità orientata alla crescita, è importante valutare come esse riescono ad offrire un ambiente sicuro e, nello stesso tempo stimolante. Al fine di fornire un ambiente sicuro, le istituzioni cercano di provvedere un calendario strutturato (alcune con attività più fluide e altre con delle linee guida più definite) ma lasciando spazio per le improvvisazioni e per provare nuove cose. Tutti i partner hanno fatto riferimento al fatto che per poter lavorare in modo, le competenze tecniche passano in secondo piano rispetto al rapporto empatico, riflessivo e autentico che i professionisti devono avere con gli utenti. I professionisti usano le loro emozioni, mostrando affetto e interesse nei confronti degli utenti. Si tratta di approcci incentrati sulla persona, con piani di sviluppo che invece di concentrarsi su un approccio unico per tutti, si focalizzano nelle specificità degli utenti, dando loro la possibilità di *agency* (la capacità di fare scelte su diverse opzioni fornite).

Stabilire regole esplicite e chiare per gli utenti, i professionisti e l'organizzazione nel suo complesso, è un buon modo per dare a tutti una struttura base su cui fare affidamento. Ancora meglio se queste regole sono dirette verso una mentalità orientata alla crescita come ad esempio: tutti dovrebbero discutere di ciò che sentono come importante (es. situazioni, sentimenti), tutti dovrebbero riflettere sugli esercizi o su ciò che avviene durante le attività (es. riflettere su come migliorare in uno specifico compito/gioco, oppure sul motivo per cui uno non se la sente di partecipare alle attività). Per il gruppo più ampio coinvolto in questo progetto, gli adulti con disabilità intellettiva, una cosa che hanno in comune è il loro bisogno di rimanere in contatto con i loro sentimenti ed emozioni. Nello creare un ambiente dove le sfide, l'empatia, la flessibilità e il divertimento sono interconnesse, si consentirà alle persone di portare al lavoro o alla formazione



il loro sé più autentico per poi volerlo condividere con gli altri. Questa dimensione, secondo Yeager e Carol Dweck (2012), è una delle più importanti per promuovere una mentalità orientata alla crescita in tutte le persone coinvolte. L'insieme di tutto questo creerà un'organizzazione che potenzia le abilità trasversali, l'amore per l'apprendimento e darà una spinta alla resilienza (Dweck, 2006).

3.3 Non vogliamo sembrare intelligenti ed evitare le sfide!

Il tratto distintivo della natura umana è che molta dell'identità di una persona non è costruita; piuttosto è la grande capacità degli esseri umani di adattarsi, cambiare e crescere. Questo dibattito tra natura e educazione è importante non solo per gli studiosi della natura umana ma per tutti. Importa se le persone credono che le loro qualità fondamentali sono fissate dalla natura (una teoria dell'entità o una mentalità fissa) o se credono che le loro qualità possono essere sviluppate (una teoria incrementale o una mentalità orientata alla crescita). (Dweck, 2006.)

Tutti gli approcci utilizzati nel progetto Cognizione e Inclusione sembrano imporre un ambiente sfidante e stimolante. Se l'autostima degli utenti fosse mantenuta evitando quelle attività/esercizi/compiti/giochi che avrebbero fatto loro correre dei rischi o commettere degli errori e, a loro volta, invitando gli utenti a svolgere attività dove erano impeccabili, la loro mentalità rimarrebbe fissa e quando si troverebbero di fronte ad una difficoltà nella vita reale, la loro autostima andrebbe in frantumi perché *“gli errori devono essere evitati”* (Dweck, 2006). Nel valutare la mentalità dell'utente sarebbe molto importante analizzare il modo con cui essi guardano le sfide, se hanno piacere nel cercare le sfide, se accettano le battute d'arresto come parte dell'apprendimento e se mostrano resilienza quando affrontano difficoltà – tutte sfaccettature di una mentalità flessibile e orientata alla crescita (Dweck, 2011).

Molti dei nostri approcci si concentrano sulla creazione di opportunità nelle quali esercitare le abilità (in un contesto il più possibile vicino alla vita reale) e cercano di spingere il livello di sviluppo degli utenti a nuovi livelli. Per fare questo gli utenti devono essere in grado di osare (sarebbe importante se valutassimo la disponibilità ad osare) e i professionisti devono essere disposti ad osare. Quando il livello di difficoltà delle attività viene abbassato, potrebbe dare una spinta breve all'autostima ma porterebbe così gli utenti ad essere poco formati e allenati, quindi meno capaci di affrontare le sfide della vita reale o timorosi delle nuove situazioni (Dweck, 2006).

La natura umana ha un grande potenziale di crescita, una grande capacità di adattarsi, cambiare e crescere ed è molto importante ciò che le persone (utenti, professionisti) credono sia possibile ottenere (Dweck, 2006). Come affermato da diversi partner, una buona autostima è fondamentale per lo sviluppo così quando falliamo commettiamo errori, non ci sentiamo minacciati perché ci sentiamo già abbastanza bravi. Le sfide dovrebbero essere viste come un modo per promuovere la resilienza e far emergere nuove competenze invece di far sentire gli utenti, i professionisti e le organizzazioni come “stupidi” o poco intelligenti (Yeager & Dweck, 2012).



3.4 La riflessione è essenziale quando si affrontano le battute d'arresto

Quando le persone accettano le sfide ci saranno, inevitabilmente, degli errori! Gli utenti, i professionisti e le organizzazioni con una mentalità orientata alla crescita approfittano tuttavia degli errori. Ciò che segue l'errore è una parte essenziale della crescita ed è proprio allora che entra in gioco la riflessione. Il modo in cui viene fatta la riflessione ha molti aspetti negli approcci di Cognizione e Inclusione ma tutti implicano la comunicazione tra l'utente e il professionista. Alcune volte la riflessione viene fatta individualmente, altre volte in gruppo. Questo è molto importante in quanto gli utenti possono insegnarsi a vicenda e possono anche insegnare ai loro educatori. Quando tutti si trovano nella stessa pagina, ognuno inizia a capire che sbagliare va bene. Secondo la prospettiva di Dweck (2006), quando gli utenti vedono i loro compagni essere in grado di fare cose che loro non fanno, potrebbero sentirsi come se quel divario sia incolmabile. Quando, tuttavia, le organizzazioni, i professionisti e gli utenti sono orientati alla crescita, forniscono loro strumenti per colmare tale divario.

È molto importante il modo in cui vengono fatte le istruzioni. In poche parole, dobbiamo sempre cercare di aiutare gli utenti ad utilizzare le strategie migliori (Yeager & Dweck, 2012). Le istruzioni possono comportare critiche costruttive che aiutano gli utenti a fare un lavoro migliore (Dweck, 2006). Inoltre, le persone devono provare nuove strategie ma necessitano di continui input quando bloccate e questo è esattamente ciò che accade nella maggior parte degli approcci presentati (Dweck, 2015). La cosa più importante è che tuttavia, l'obiettivo non dovrebbe essere il risultato immediato. Gli utenti dovrebbero imparare a fidarsi del processo, concentrandosi sulle strategie, gli sforzi e le scelte (Dweck, 2006).

3.5 Il successo degli altri è il mio successo

Gli approcci di successo precedentemente presentati utilizzano il lavoro o la riflessione in gruppi piccoli con lo scopo di promuovere lo sviluppo di diverse competenze (ad es. competenze di problem solving), promuovere le relazioni interpersonali, presentare situazioni autentiche e sviluppare un gruppo di supporto coeso. È importante che gli utenti interagiscano tra loro, ascoltando sé stessi e gli altri. Al fine di incentivare uno sviluppo personale e una mentalità orientata alla crescita, gli utenti non possono avere una visione stagnante delle altre persone, formando rapidi giudizi sui tratti delle altre persone (Dweck, 2011). Se essi non sviluppano una mentalità orientata alla crescita nei confronti dei loro compagni, quando affrontano una situazione sociale ambigua, salteranno rapidamente alla conclusione che le altre persone hanno fatto quello che hanno fatto con lo scopo di essere meschine oppure che “non sono una persona simpatica” (Yeager & Dweck, 2012). Quando le persone vengono a conoscere i pensieri, i sentimenti, le motivazioni, i bisogni e le convinzioni di altre persone, rifletteranno su queste situazioni con maggiore speranza, diventeranno più resilienti e attiveranno comportamenti prosociali (come per esempio cercare di aiutare altre persone) (Dweck, 2011; Yeager & Dweck, 2012). Quando gli utenti comprendono che i sentimenti e i pensieri delle persone possono cambiare, capiranno che essi stessi possono aiutare attraverso l'empatia e che mentre affrontano un confronto o un rifiuto da parte di un compagno, questi sentimenti e pensieri sono momentanei (Yeager & Dweck, 2012).



3.6 L'importanza di impegnarsi

Quei professionisti e organizzazioni che osano ad essere autentici, devono riflettere sulla propria mentalità orientata alla crescita. Le istituzioni facenti parte del progetto C&I fanno questa riflessione sulle loro convinzioni tramite gli strumenti, o l'auto-riflessione e la riflessione di gruppo. E questa è una modalità di valutare i valori e la mentalità delle persone. È un fatto curioso, tuttavia, che non esista un chiaro collegamento tra la mentalità dei professionisti/genitori e la mentalità dei loro utenti/figli (Haimovitz & Dweck, 2016). Ciò significa che gli errori o i fallimenti possono essere visti dai professionisti come valorizzanti o debilitanti e questa convinzione (fissa/crescita) si rifletterà nelle loro attuazioni pratiche. Quando i professionisti affrontano il fallimento/l'errore la loro reazione al fallimento/errore dell'utente è più visibile delle loro convinzioni astratte sul loro potenziale di crescita (Haimovitz & Dweck, 2016).

Quando gli utenti commettono degli errori in un compito o attività, un professionista con una mentalità fissa potrebbe sentirsi ansioso e reagire con ansia. Nel momento in cui i professionisti hanno una mentalità per la quale il fallimento è debilitante, essi possono iniziare a compatire i loro utenti, dubitare delle loro capacità e confortarli per non avere abbastanza abilità. Quando, invece, i professionisti hanno una mentalità orientata all'apprendimento, essi vedono il fallimento come potenziale per il miglioramento e si concentrano su come imparare dall'esperienza e migliorare (e meno sulle battute d'arresto e sul loro significato) (Haimovitz & Dweck, 2016).

Con tutto questo background teorico, possiamo capire perché i partner hanno sottolineato l'importanza di avere professionisti/leaders che abbiano grandi valori umani, che vogliano essere una fonte d'ispirazione ed insegnanti più che custodi.

I professionisti devono avere una grande dedizione e curiosità ed essere grandi donatori di feedback (Rattan, Good & Dweck, 2012). Questo feedback deve essere stimolante invece che confortante perché il primo motiva le persone a puntare più in alto e il secondo fa sì che le persone si aspettino di meno e riducano lo sforzo e la motivazione (Rattan et al., 2012). I professionisti ben intenzionati potrebbero facilmente cercare di confortare i loro utenti quando affrontano battute d'arresto, ma questa pratica può ritorcersi contro ed risultare dannosa per lo sviluppo a lungo termine degli utenti (Rattan et al., 2012).

Quando si parla dell'autenticità delle organizzazioni e dei professionisti, è importante sottolineare che affianco al lavoro serio educativo, la gioia, l'entusiasmo e l'umorismo sono componenti essenziali all'interno di qualsiasi organizzazione che desidera promuovere lo sviluppo. Con tutti questi componenti è possibile creare un ambiente nel quale è divertente apprendere.

3.7 I professionisti e le organizzazioni devono voler continuare di apprendere

Dweck (2006) afferma che “i grandi insegnanti credono nella crescita dell'intelletto e del talento e sono affascinati dal processo di apprendimento”. Fortunatamente, le organizzazioni e i professionisti del progetto C&I hanno mostrato diverse pratiche che attuano per assicurarsi che si stiano sforzando un mondo incrementale di opportunità in cui tutto ruota attorno all'apprendimento



e alla crescita. I professionisti segnalati dai nostri partner difendono il fatto che la natura umana si caratterizza in termini di potenzialità e che quindi il loro compito è quello conoscere i loro utenti e cercare di aiutarli a realizzare il loro potenziale (Dweck, 2011).

Gli approcci del progetto desiderano esaminare questo aspetto in quanto la maggior parte delle istituzioni ha messo in atto politiche per incoraggiare la riflessione sulle convinzioni e le pratiche riguardanti la mentalità orientata alla crescita (ad es. la formazione continua, continuo monitoraggio e supervisione, focus group, intervizione).

Questo spazio in cui i professionisti possono pensare alle loro pratiche e convinzioni risulta essere essenziale quando si lavora nel contesto della disabilità. È incredibilmente difficile imparare continuamente su noi stessi e sugli altri, conoscere cosa fa le persone reagire, proporre compiti stimolanti indirizzate alle abilità trasversali, apportare modifiche durante il percorso a seconda delle dinamiche delle persone, promuovere un ambiente sicuro e modificabile.

Particolarmente importante, quando si parla di professionisti che apprendono continuamente, la ludicizzazione (gamification) e i giochi educativi ne sono elementi importanti. Sono, perciò, approcci che possono essere utilizzati quando ritenuti utili. Questi sono stati realizzati per promuovere una mentalità orientata alla crescita in quanto offrono compiti di livello differenziato, simulano le interazioni sociali, consentono la riflessione simultanea con un professionista ma, cosa più importante, servono al processo di apprendimento (come complemento) (Landers & Callan, 2011). La ludicizzazione (gamification) ha un effetto molto potente sulla motivazione degli studenti e sfrutta diversi meccanismi psicologici (Landers & Callan, 2011). La ricerca mostra che i giochi che potenziano i comportamenti prosociali hanno una reale influenza sul comportamento prosociale dei giocatori (Greitemeyer et al., 2010). I partner che utilizzano questi approcci hanno ciononostante riferito che le relazioni umane sono al centro di tutto, poiché è nell'interazione da uomo a uomo che vengono fatte le riflessioni e vengono discusse le strategie per superare le battute d'arresto. Uno dei punti principali di questa lezione è che i professionisti e le organizzazioni devono credere nella possibilità di cambiamento, in quella della capacità cognitiva e della modificabilità cognitiva. Solamente in questo modo le loro mentalità e convinzioni non rimarranno fisse ma saranno orientate alla crescita.

3.8 Apprezzare non lodare

I partner hanno condiviso che non lodano gli utenti in modo "buono" o "cattivo", né segnalando "il migliore" o "il peggiore". In accordo con Dweck (2006), è bene apprezzare la pratica, lo studio, la persistenza e le buone strategie. I professionisti dovrebbero evitare di lodare l'intelligenza o il talento. A volte, gli utenti sono coinvolti in attività solo per il beneficio dell'esperienza, e solamente per il processo stesso. Quando le lodi vanno male, gli utenti potrebbero sentirsi di avere minori aspettative, sentirsi di essere meno capaci e meno disposti a provare cose nuove e a voler correre dei rischi (Rattan et al., 2012).



APPENDICE 1: MAH – MEDIEREND AGOGISCH HANDELEN (INTERVENTI DI MEDIAZIONE NEGLI ADULTI CON DISABILITÀ INTELLETTIVE), BELGIO

A1.1 Descrizione dell'approccio

Introduzione

MAH (Interventi di Mediazione) è parte dell'approccio olistico come implementato in “den achtkanter” (Kortrijk, B - un servizio di supporto per adulti affetti da una lesione cerebrale traumatica o per adulti con disabilità intellettiva e/o aventi la doppia diagnosi). L'approccio olistico incorpora strategie che tengono in conto:

L'approccio olistico incorpora strategie che tengono conto di:

- tutti i domini della Qualità della Vita (Quality of Life - QOL) (Bob Schalock): promuovendo l'indipendenza, il benessere e la partecipazione sociale dei nostri utenti
- tutti i domini della vita: vita, lavoro, tempo libero, relazioni sociali, ecc.
- tutti i domini dello sviluppo: sviluppo sociale, emotivo, cognitivo, ecc
- l'utente e la sua rete: responsabilizzando entrambe le dimensioni, non solo l'utente ma anche la rete sociale, i servizi principali coinvolti, ecc.

All'interno di questo quadro più ampio, MAH si concentra in particolare sul potenziamento cognitivo degli adulti con disabilità intellettiva o di apprendimento (ufficialmente non “capaci” di lavorare) al fine di favorire l'autonomia e la partecipazione con successo nella società. Vengono affrontate sia le attitudini personali e le abilità della persona, sia la qualità dell'ambiente.

MAH ha come base di riferimento la teoria della Modifica Cognitiva Strutturale di Feuerstein (Structural Cognitive Modification-theory) e i concetti che ne seguono: la Plasticità Cerebrale Ecologica (Ecological Brain Plasticity) e l'Esperienza di Apprendimento Mediata (Mediated Learning Experience).

L'approccio MAH è influenzato in maniera significativa dagli approcci di Haywood: Prospettiva transazionale delle capacità umane (Transactional Perspective of Human Abilities) e Modifica del Comportamento Cognitivo (Cognitive Behavior Modification) (Meichenbaum, Kendall, etc.).

MAH, sviluppato dal 1995, è un'applicazione pratica di questi modelli che sono interconnessi ai livelli micro (professionista e utente) e meso (organizzazione). Esso è stato inizialmente sviluppato all'interno dei contesti di un centro diurno e dell'occupazione assistita.

Successivamente, ma ben presto, furono introdotte e sviluppate strategie da utilizzare nel contesto della vita assistita / indipendente e come parte dei metodi utilizzati in un centro di formazione per



adulti con disabilità intellettiva³.

Den Achtkanter ha scelto esplicitamente di implementare un approccio cognitivo, poiché i modelli psicologici positivi sono conseguenti alle convinzioni dell'organizzazione e affrontano il "nucleo" dell'intelligenza e delle disabilità di apprendimento.

1. Gli adulti con “disabilità” intellettiva hanno delle “abilità” e hanno il potenziale di sviluppare “abilità”;
2. Gli adulti con disabilità intellettiva sono cittadini a pieno titolo e possono imparare ad adattarsi ad un ambiente in continua evoluzione per diventare dei partecipanti effettivi e attivi della società. Non solo l'ambiente (sociale) dovrebbe adattarsi all'adulto e alla sua “disabilità”, ma anche la persona stessa deve e può imparare ad adattarsi alle esigenze dell'ambiente.

Obiettivi

MAH mira a promuovere l'indipendenza / l'autonomia e la motivazione intrinseca

- sviluppando le abilità di elaborazione delle informazioni, le capacità di apprendimento, il problem solving, l'autoregolazione,
e
- riducendo l'impotenza appresa e sostenendo la motivazione intrinseca, l'autoefficacia e una mentalità orientata alla crescita.

Il modello MAH copre tre livelli interdipendenti d'azione:

1. MAH fa riferimento a una specifica serie di convinzioni su l'intelligenza, l'apprendimento, le disabilità di apprendimento - influenzando la quantità e la qualità degli sforzi compiuti dall'ambiente "sociale", da professionisti. Presumendo competenza, non accettando un livello effettivo di funzionamento qualsiasi, partecipazione attiva nella società per tutti senza alcuna restrizione, comprendendo la differenza e l'interdipendenza di a) l'intelligenza, b) la cognizione ecc.) la motivazione intrinseca e gli apprendenti come processori attivi di informazioni sono alcune delle sue convinzioni fondamentali.
2. MAH è un insieme di interventi, tecniche/strumenti per promuovere l'apprendimento indipendente, il problem solving e l'autoregolazione negli adulti con disabilità intellettiva. Questi strumenti invitano gli adulti a sviluppare abilità trasversali, a riflettere sul proprio comportamento, a imparare dagli errori e i successi, a prendere l'iniziativa per risolvere i problemi autonomamente, ecc.

³ Il modello è stato adattato (ulteriormente influenzato da Prigatano, Ben-Yishay, Sohlberg e Malia) per essere utilizzato, a seguito di significativi sforzi di riabilitazione funzionale, in un "programma di riabilitazione continua" per adulti con trauma cranico (TBI) non in grado di lavorare e vivere in modo indipendente. L'approccio “Breinbreker” è attualmente nella sua fase iniziale di attuazione nel contesto dei luoghi di lavoro sociale e dei giovani adulti.



3. MAH fa riferimento anche ad un insieme di linee guida utili a plasmare gli ambienti in cambiamento, creando soprattutto un ambiente stimolante ma sicuro.

Metodologie e strategie

Nel contesto del nostro servizio per adulti con disabilità intellettiva, non sono stati sviluppati corsi di formazione o curricula/materiali specifici. Il processo produttivo (nel contesto di laboratori “professionali” stimolanti), le attività quotidiane e generali svolte a casa, ecc. sono il “mezzo” e i materiali utilizzati per l'attuazione delle strategie cognitive qui di seguito; esse affrontano sempre - e hanno il potenziale per addestrare – le competenze trasversali. Tuttavia, per raggiungere questo obiettivo, le attività (lavorative o di vita) devono essere adattate per consentire al professionista di suscitare, promuovere o rafforzare le abilità cognitive e trasversali. La "mappa cognitiva" (lo strumento di Feuerstein per la descrizione e l'adattamento delle attività) aiuta a comprendere la vera natura del compito così come quali abilità "cognitive" richiedono di indirizzare in modo esplicito specifiche abilità cognitive e trasversali. MAH è un meta-approccio e quindi non facile da implementare.

In concreto, per raggiungere gli obiettivi, sono state sviluppate diverse strategie:

1. Rispetto al professionista:

- "Le mie convinzioni sull'intelligenza e l'apprendimento": uno strumento per riflettere sul proprio sistema di credenze in materia di intelligenza, cognizione, apprendimento e disabilità dell'apprendimento e di supporto inclusivo sociale.
- Questo strumento, da utilizzare in diverse applicazioni delle risorse umane, vuole in particolare invitare il professionista a riflettere sull'impatto delle sue convinzioni sul livello di funzionamento della persona coinvolta e sull'acquisizione e l'implementazione delle competenze da parte di quest'ultima. I concetti principali coinvolti sono l'apprendimento come un'elaborazione attiva dell'informazione, l'impotenza appresa, la presunzione di competenza e l'orientamento al processo.
- La valutazione della mentalità del professionista non fa parte di questo strumento; una mentalità orientata alla crescita – uno strumento di valutazione da sviluppare - è vista come un prerequisito per il previsto sistema di credenze di orientamento positivo che si concentra sull'"altro".
- “Un Mediatore Competente”: uno strumento che deve essere utilizzato dal professionista per autovalutare le competenze MAH, con l'invito di definire gli obiettivi personali del MAH.
- “Checklist di Indicatori Critici per MAH”: una checklist per la valutazione della qualità degli interventi di mediazione, da utilizzare da valutatori esterni .



2. Rispetto agli adulti con una disabilità intellettiva:

- “CMC-8”: strumento di valutazione per osservare i punti di forza / debolezza delle abilità metacognitive (orientamento, monitoraggio, riflessione), trasferimento / generalizzazione, motivazione intrinseca, come base e punto di partenza per gli interventi.
- “Uno stile di mediazione”: una serie di linee guida generali per professionisti riguardante la riflessione metacognitiva con gli adulti - orientamento al processo, giustificazione, interrogazione, apprendimento dagli errori, bridging, rinforzo intrinseco, modellazione cognitiva.
- “Strutturazione Cognitiva”: linee guida riguardanti lo sviluppo della progettazione spontanea, monitoraggio e riflessione.
- “15xPS”: linea guida riguardante l'utilizzo di 15 livelli di supporto graduale al fine di sollecitare e rafforzare la presa d'iniziativa da parte dell'utente nella risoluzione dei problemi – problem solving (vedi il sottocapitolo Illustrazione di uno strumento MAH).
- “SAM - formazione per l'autoregolazione”: avviene durante il problem solving e nell'approccio ai compiti, soprattutto nel dominio dell'occupazione. Questa formazione si basa sulla tecnica di modificazione del comportamento cognitivo al fine di sviluppare autocontrollo / autoregolazione / dialogo interiore attraverso l'interiorizzazione delle istruzioni. È stato sviluppato un visual (un insieme di immagini con passaggi di problem solving, collegato al contenuto del dialogo interiore che avviene durante ogni passaggio). Le attività di assemblaggio e costruzione sono utilizzate per la formazione.

3. Rispetto all'ambiente di supporto e l'organizzazione:

•“SME – Shaping Modifying Environment”: il concetto di "plasmare un ambiente in cambiamento" si riferisce a condizioni invitanti e stimolanti all'interno del contesto in cui l'utente vive, lavora, viene sostenuto, ecc. Anche se strettamente legato alla dimensione sociale dell'ambiente (la rete sociale, i professionisti, ecc. e il loro sistema di credenze, approccio e competenze), per noi SME si riferisce in particolare al modo in cui vengono create le condizioni contributive a livello di luogo di lavoro e della situazione di vita, ma anche alla necessaria e conseguente politica dell'organizzazione.

•“Laboratori” (Workshops): nel contesto di un centro diurno ci sono delle piccole imprese, che promuovono un'identità professionale. I prodotti e il processo produttivo sono i “materiali” che il professionista utilizza per l’“educazione cognitiva” e la “mediazione”. Tutti i laboratori (indipendentemente dalla professione) producono una serie di prodotti che differiscono per il numero di passaggi necessari per completare il prodotto, per la complessità, ecc., non solo per trovare una corrispondenza con il livello (effettivo) di funzionamento o con i punti di forza / debolezza dell'utente, ma anche come un set che può essere utilizzato per sfidare (gradualmente) l'utente ad affrontare nuovi prodotti più complessi e difficili. In questo modo, i “prodotti” sono lo strumento per la formazione e l'allenamento delle competenze trasversali.



La situazione di vita “vissuta” dell'utente è sempre caratterizzata dai Principi della Vita Indipendente, tramite le quali l'utente è invitato a prendere l'iniziativa, a fare degli sforzi, ecc., e il professionista a limitare le sue azioni ad azioni “residue”.

- L'organizzazione implementa una conseguente politica educativa in materia di risorse umane (HR), formazione professionale (VET), qualità, istruzione (selezione b.o. che si concentra e riflette sulla mentalità e le convinzioni del professionista, formazione professionale sulle capacità di mediazione, formazione iniziale e continua e monitoraggio dell'implementazione dei metodi MAH, "focusgroep MAH" (un gruppo di apprendimento supporto con lo scopo di realizzare un ampio impatto in tutti i reparti dell'organizzazione, un sistema informativo di gestione con indicatori legati a questo approccio cognitivo e realizzazioni, ecc.). La metodologia di pianificazione dei supporti si basa su obiettivi individualizzati, non solo verso la qualità della vita (QOL), la partecipazione attiva nella società, l'occupazione, ecc., ma comprende esplicitamente anche obiettivi intelligenti cognitivi/trasversali.

Illustrazione di uno strumento MAH

15 X PS: PROBLEM SOLVING INDEPENDENTE - 15 LIVELLI DI STIMOLAZIONE

Introduzione - istruzione

Se, e spesso con le migliori intenzioni, arriviamo a risolvere i problemi degli utenti, stiamo trascurando la possibilità per loro di fare un passo in avanti verso una maggiore indipendenza. Quando gli utenti stanno riscontrando un problema, possiamo e spesso dobbiamo reagire in modi diversi. Nessuno dei quindici modi proposti descritti di seguito è l'unico modo "migliore" per reagire.

C'è tuttavia una differenza nel modo in cui gli utenti possono contribuire alla soluzione dei propri problemi. Per le prime quattro possibilità indicate di seguito, è l'educatore / professionista che pensa alla soluzione e al modo in cui questa soluzione deve essere eseguita. Le altre possibilità lasciano progressivamente sempre più iniziativa al cliente.

Il modo in cui viene utilizzato dipende dalla persona e dalla situazione: i fattori includono il grado di difficoltà nell'istruzione (se un'istruzione è davvero troppo difficile, non c'è altro modo che eseguire l'istruzione voi stessi), il livello auto-stimato di competenza, la novità nell'istruzione, ecc. Spesso si tratta di un sentimento "di pancia" quello di definire il modo migliore.

I diversi modi di reagire si verificheranno probabilmente sempre in combinazione tra loro. Come preferenza, viene applicato un approccio aperto: inviti l'utente, per tutte le volte possibili, a esplorare il problema. Se l'utente non ha successo, l'educatore può progressivamente passare a un modo di reagire in cui l'utente parteciperà in misura maggiore alla risoluzione del problema.



Può anche essere un processo per cercare insieme il modo migliore e provarlo. È possibile, e talvolta accadrà, che tu stesso non abbia una soluzione pronta per una difficoltà o un problema, ma in quel momento, la possibilità che un problema venga risolto aumenterà se cerchiamo insieme, proviamo una possibilità, esaminiamo alternative, diamo suggerimenti ed eseguiamo compiti parziali (vedi il Livello 2 del problem solving di seguito).

Imparare ad affrontare e risolvere i problemi include di più che reagire in modo appropriato nel momento in cui emerge la difficoltà. Esso suppone anche un atteggiamento “mediazionale” stimolante globale e un amalgama di materiali e attività, che invitano gli utenti a prendere decisioni e iniziative, e che li sfidano a rompere modelli di comportamento fissi, abitudini consolidate e limiti ostruttivi.

Livello 1: Risolvere il problema per l'utente

È possibile che un utente abbia bisogno di questo livello di intervento per poter continuare indipendentemente da quel punto. È anche possibile che l'educatore spera che gli utenti imparino, dall'esempio, come risolvere il problema da soli la prossima volta. O forse questa forma di intervento è quello più rapido. In tutti questi casi, la quota che gli utenti si trovano ad avere nella soluzione del problema è nulla.

Quando un utente sta affrontando un nuovo problema (uno di quei problemi per il quale non possiede le competenze necessarie per risolverlo), o quando l'utente è nel bel mezzo di un processo di apprendimento, allora questa può essere una di quelle volte in cui risolvere il problema per l'utente è l'unica opzione realistica. Questa risposta deve avere un uso limitato perché conferma / può confermare il senso di impotenza degli utenti.

In situazioni di necessità e pericolo (es. utilizzo di macchine lavasciuga e di taglio, riempimento di stampi di sego, rimozione del pane da un forno caldo, gestione di marmellata bollente traboccante, burro bruciato, ecc.) è tipicamente necessario un intervento di livello 1.

Livello 2: Risolvere un compito (parziale) insieme all'utente

I compiti parziali sono attività relativamente ben definite, che gli utenti eseguono senza pensarci troppo. Gli utenti aiutano l'educatore nell'esecuzione della soluzione.

Livello 3: Modellazione

Questo significa che l'educatore mostra o "modella" la soluzione di un problema o l'esecuzione di un compito, mentre verbalizza. Questo tipo di stimolazione è utile quando si apprendono nuovi compiti o tecniche pratiche, o quando si impara a usare dispositivi particolarmente complicati, oppure per superare limitazioni fisiche / motorie / mentali. In questi casi, l'educatore ha l'intenzione esplicita di insegnare questo nuovo compito agli utenti in modo che possano eseguirlo da soli in futuro.

Livello 4: Spiegando come si fa

L'educatore verbalizza come il compito deve essere eseguito o come il problema può essere risolto, ma senza dimostrarlo come nel livello 3.



I primi quattro modi non danno all'utente la possibilità di prendere l'iniziativa nel processo di risoluzione dei problemi; tutta l'iniziativa viene dall'educatore, che indica cosa deve essere fatto, nella misura in cui l'educatore non lo fa da solo. Queste tipologie di assistenza possono essere migliorate qualitativamente costruendo principi di mediazione: trascendenza, intenzionalità e significato (Cosa sto facendo? Come lo sto facendo? Perché? A cosa devo prestare attenzione? Ecc.).

Livello 5: Indicare o menzionare una (singola) soluzione corretta

L'educatore dice agli utenti qual è la soluzione a questo problema; ma gli utenti devono scoprire da soli come eseguire questa soluzione. Non viene fornita alcuna spiegazione orientata al processo.

Livello 6: Indicare o menzionare diverse soluzioni alternative possibili e corrette

L'educatore offre due o più possibilità per risolvere il problema. Gli utenti possono scegliere una delle alternative proposte. Inoltre, quando un problema che non può essere risolto emerge immediatamente, l'educatore può indicare diversi modi per prevenire questo problema in futuro.

Livello 7: Indicare soluzioni che richiedono un ulteriore esame

Questo significa che vengono suggerite delle alternative per risolvere il problema, senza essere sicuri o senza disporre che le alternative date porteranno al risultato desiderato. Gli utenti possono provare un'alternativa, ma dopo questa prova il problema forse riemerge e deve essere di nuovo affrontato. L'educatore afferma chiaramente che anche lui non conosce immediatamente la risposta esatta.

Livello 8: Invitare a pensare in modo mirato

L'educatore mette gli utenti su una pista. Viene più o meno data loro una direzione; gli utenti devono esplorare i suggerimenti dati e devono elaborare loro stessi delle alternative.

Livello 9: Chiarire il problema indicandone la causa

L'educatore nomina la causa del problema. Questo può essere un invito a cercare una soluzione.

Livello 10: Risoluzione del problema cercandone la causa

L'educatore aiuta l'utente a capire "perché non funziona". Al livello 9 l'educatore dà lui stesso la causa, ma a questo livello aiutiamo l'utente a cercare e formulare egli stesso la causa del problema.

Livello 11: Descrivere il problema

Non vengono fornite ulteriori informazioni sulla causa della situazione reale, ma l'educatore solleva uno "specchio": "guarda, questo è quello che accade qui, ora tu lo stai facendo.." Questi tipi di descrizioni a volte aiutano gli utenti a fare un passo indietro e prendere le distanze da ciò che stanno effettivamente facendo, al fine di renderli più consapevoli di ciò che stanno effettivamente facendo, oppure di invitarli a chiedersi perché qualcosa non funziona.



Livello 12: Stimolare per verificare dopo l'esecuzione

Gli utenti devono rintracciare la presenza o meno di un problema. Viene chiesto loro di verificare da soli i risultati delle loro azioni. È possibile mostrare un esempio corretto o un risultato oppure agli utenti viene chiesto se l'esito della loro azione è corretto. Essi sono invitati a decidere se c'è un problema o meno.

Livello 13: Stimolare per verificare durante l'esecuzione (monitoraggio)

Agli utenti viene insegnato a chiedersi spontaneamente durante l'esecuzione di un'attività se stanno seguendo il corretto piano d'azione o se raggiungeranno il loro obiettivo. Se concludono che non è così, gli utenti devono adattare il loro piano o procedura.

Livello 14: Stimolare per verificare “prima” dell'esecuzione

Durante il “tempo di pianificazione” (il momento della preparazione mentale) gli utenti sono stimolati a pensare al modo in cui agiranno e a considerare se il piano che attueranno porterà ad un buon esito. Qui facciamo appello all'immaginazione degli utenti.

Livello 15: Riflessione

Riflettere significa guardare indietro alla performance - non solo al contenuto o al risultato, ma anche al processo che ha portato al risultato - in modo che qualcuno non cerchi solo possibili fallimenti, ma anche fattori che non erano buoni o efficienti nella pianificazione e nell'esecuzione del compito.



A1.2 Auto-analisi dell'Approccio

A1.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio

Base teorica

MAH ha come base di riferimento la teoria della Modifica Cognitiva Strutturale di Feuerstein (Structural Cognitive Modification-theory) e i concetti che ne seguono: la Plasticità Cerebrale Ecologica (Ecological Brain Plasticity) e l'Esperienza di Apprendimento Mediata (Mediated Learning Experience).

L'approccio MAH è influenzato in maniera significativa dagli approcci di Haywood: Prospettiva transazionale delle capacità umane (Transactional Perspective of Human Abilities) e Modifica del Comportamento Cognitivo (Cognitive Behavior Modification) (Meichenbaum, Kendall, etc.).

MAH, sviluppato dal 1995, è un'applicazione pratica di questi modelli che sono interconnessi ai livelli micro (professionista e utente) e meso (organizzazione). Esso è stato inizialmente sviluppato per essere utilizzato all'interno dei contesti di un centro diurno della vita e dell'occupazione assistita e in un centro di formazione per adulti con disabilità intellettiva (ufficialmente non in grado di "lavorare").

Le abilità trasversali target affrontate

Abilità cognitive e metacognitive / trasversali, in particolare l'autoregolazione, il problem solving e la flessibilità.

Obiettivi specifici

MAH mira a promuovere l'indipendenza / l'autonomia e la motivazione intrinseca, sviluppando capacità di elaborazione delle informazioni, capacità di apprendimento, di problem solving indipendente, di autoregolazione e riduzione dell'impotenza appresa e supportando la motivazione intrinseca, l'autoefficacia e una mentalità orientata alla crescita. MAH è complementare agli approcci incentrati sullo sviluppo sociale ed emotivo e sulla formazione delle abilità pratiche.

Metodi

Per raggiungere gli obiettivi, sono state sviluppate/adattate diverse strategie:

- • Sul piano del professionista:
 - strumento per riflettere sul proprio sistema di credenze in merito a intelligenza, cognizione, apprendimento e disabilità di apprendimento e supporto inclusivo sociale,
 - strumenti per monitorare e valutare la qualità delle interazioni di mediazione (checklist per l'autovalutazione, checklist degli indicatori critici per MAH, ecc.).



- Sul piano delle persone con disabilità:
 - ☑ strumento di valutazione CMC-8 per osservare i punti di forza / debolezza delle abilità metacognitive (orientamento, monitoraggio, riflessione), trasferimento / generalizzazione, motivazione intrinseca, come linea di base e punto di partenza per gli interventi,
 - ☐ linee guida “generali” per professionisti per la riflessione metacognitiva (stile di mediazione)
 - ☐ struttura cognitiva, per sviluppare pianificazione spontanea, monitoraggio, riflessione,
 - ☐ 15xPS, 15 livelli di supporto graduale per sollecitare e rafforzare l'iniziativa nella risoluzione dei problemi da parte dell'utente,
 - ☐ SAM – formazione per il dialogo interiore durante la risoluzione dei problemi e l'approccio ai compiti, specialmente nel dominio del lavoro.

- Sul piano dell'organizzazione;
 - ☐ implementazione di un ambiente orientato al cambiamento - soprattutto nei diversi laboratori (per creare un'identità professionale, e vedere la produzione come strumento per la formazione di competenze trasversali).



Immagine 1



Immagine 2

Materiali

Nell'ambito di un servizio per adulti con disabilità intellettiva, non sono stati sviluppati materiali formativi specifici: il processo di produzione (laboratori “professionali” stimolanti), le attività quotidiane e generali svolte a casa, ecc., sono gli “strumenti” e i materiali per implementare le strategie cognitive nonché indirizzare e formare le abilità trasversali. Tuttavia, queste attività (lavorative o di vita) vengono adattate secondo la “mappa cognitiva” (strumento Feuerstein per la



descrizione delle attività) per affrontare in modo esplicito specifiche capacità cognitive e trasversali.

I materiali sono stati sviluppati e selezionati per la valutazione CMC-8. Per la formazione SAM è stato sviluppato un “visual” che rappresenta il contenuto del dialogo interiore durante il problem solving; le attività di assemblaggio / costruzione sono utilizzate per la formazione.

Gruppo target

Inizialmente, MAH è stato sviluppato per adulti con disabilità intellettiva, aventi accesso a centri di assistenza diurna, all'occupazione assistita, alla vita assistita e a contesti di "convivenza" (cioè adulti che "ufficialmente" non sono in grado di lavorare e non hanno accesso a laboratori protetti o al lavoro regolare). Ciò non significa che gli utenti non possano attivarsi per lavorare come volontario, trovare un'occupazione regolare, ecc.

Adattamenti che partono dallo stesso approccio positivo, sono realizzati per gli utenti con trauma cranico (TBI) e che fanno parte del programma Breinbreker. La filosofia e alcuni degli strumenti possono essere utilizzati con tutte le persone.

A1.2.2 Punti di forza e debolezza dell'approccio

Punti di forza

Problem solving	Autoregolazione	Auto direzione	Flessibilità	Pensiero Creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Chiara definizione delle competenze coinvolte (orientamento, pianificazione, monitoraggio, valutazione, riflessione). • Metodo coerente per promuovere la capacità di problem solving e soprattutto per prendere l'iniziativa per risolvere i problemi per conto proprio. • Strumento visuale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chiara definizione del contenuto del dialogo interiore. • Metodologia chiara per l'interiorizzazione delle (auto) istruzioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • MAH influenza l'autoefficacia e supporta lo sviluppo di una mentalità orientata alla crescita nell'utente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione metacognitiva sul processo prima, durante e dopo lo svolgimento dei compiti, che risulta in un conseguente adattamento dell'approccio. 	N/A

Punti di forza generali: le competenze trasversali non vengono solo affrontate, ma vengono anche formate nel caso in cui le competenze non siano ancora state acquisite.



Debolezze

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero Creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Il modello che utilizziamo - la formazione SAM - fa uso di una "persona", un modello di ruolo, che viene scelto per essere utilizzato con i nostri utenti. Per molti altri utenti può risultare difficile identificarsi con questo "modello di ruolo". (più vecchio, con un livello di funzionamento più alto o più basso). • Il trasferimento delle abilità apprese in nuove situazioni è impegnativo e richiede molto impegno e supporto all'interno della nuova situazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il dialogo interiore (Self-talk) è "parlare", è comunicazione con se stessi; i concetti, i discorsi e la comunicazione sono spesso una sfida all'interno della nostra società. • La scelta di uno strumento visivo, in alternativa, che invita i clienti a "immaginare", spesso limita l'ambito dell'abilità e soprattutto il copione correlato. L'idea alla base di ogni immagine è molto ampia e non può essere inserita appieno in un'unica immagine. • Il dialogo interiore non è "visibile" e quindi è difficile valutare se viene utilizzato il dialogo interiore "corretto". 	<ul style="list-style-type: none"> • Impatto enorme di "ciò che i genitori vogliono" e la loro preoccupazione per la sicurezza dei loro familiari. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli ambienti di lavoro e di vita devono essere visti come ambienti con sfide e compiti aventi un risultato "incerto" al fine di realizzare gli obiettivi dell'approccio. All'inizio questo risulta essere "impegnativo" per gli utenti e la loro rete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Non ben affrontato, sebbene il principio cognitivo "i problemi possono essere risolti in modi diversi" sia incoraggiato.

Punti deboli generali: assenza di un programma parallelo per l'ambiente sociale; non proprio una debolezza ma una sfida, e nel nostro caso fa parte dell'approccio: per implementare questo approccio, è necessario creare le giuste condizioni, sul piano dei professionisti (mentalità, autoefficacia, convinzioni) e su quello dell'organizzazione (politica, ambiente orientato al cambiamento).



A1.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli

Livello organizzativo

Si tratta di una scelta esplicita da parte dell'organizzazione quella di sviluppare una politica coerente, indirizzata allo sviluppo cognitivo degli adulti disabili "cognitivi", non come un obiettivo in sé, ma con lo scopo di promuovere la piena cittadinanza e la partecipazione attiva ed effettiva nella società. Si tratta di avere politiche interne coerenti in materia di risorse umane, formazione professionale, qualità, ecc. e supportare la pianificazione dal modello Qualità della Vita (QOL), dall'approccio olistico e da obiettivi intelligenti (esplicitamente anche cognitivi e trasmissivi).

Livello professionista

Si tratta di un sistema attivo di convinzioni orientati al cambiamento e di una mentalità orientata alla crescita che si trovano nel professionista. Formazione iniziale e continua e monitoraggio dell'implementazione dei metodi MAH. Imparare gli uni dagli altri, intervizione; gruppo di apprendimento e supporto "focus group MAH" al fine di realizzare un ampio impatto in tutti i settori dell'organizzazione.

Livello utente

Il modello è applicabile a tutti gli utenti, indipendentemente dal livello di funzionamento.

A1.2.4 Efficacia, impatto, prove ecc.

Livello organizzativo

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Attraverso un sistema informativo gestionale (come parte dell'Autovalutazione - Politica per la Qualità) che comprende gli indicatori sugli obiettivi sostenuti. Valutazione complessiva della qualità della vita.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Non applicabile a livello organizzativo.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

L'impatto sulla rete sociale, l'ambiente sociale e sui futuri apprendenti è significativo per quanto riguarda la percezione sulle persone con disabilità.

Livello professionista

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Autovalutazione e valutazione esterna delle competenze MAH.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Sviluppo di un sistema di credenze che faciliti l'effettiva implementazione dell'approccio cognitivo.



In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

La metodologia aiuta i professionisti a compiere la transizione verso una cultura della de-istituzionalizzazione sul piano del lavoro e della vita.

Livello utente

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Valutazione (test, ripetizione del test) utilizzando CMC-8. Transizione al contesto di vita indipendente e l'inserimento lavorativo (assistito) - se pertinente. Sviluppo di un'identità professionale. Indicatori per prendere iniziative e ridurre l'impotenza appresa.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Le competenze trasversali sono il focus e quindi intrinseche dell'approccio.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

Il risultato del supporto e della formazione del MAH è visto in piani di supporto dinamici, nei quali ci si concentra sempre su un livello più elevato di partecipazione alla società, di autonomia, e di qualità della vita (QOL).

A1.3 Peer-analysis dell'approccio

Nell'approccio 'Interventi di mediazione' l'intervento deve avere una qualità specifica per essere "mediazionale" e contribuire così allo sviluppo cognitivo o alla competenza dell'utente. La strategia educativa degli interventi di mediazione consiste nel fornire un quadro, una serie di convinzioni e una serie di suggerimenti per l'istruttore / educatore. C'è ad es. uno strumento chiamato "15 x PS" che aiuta l'istruttore / educatore a definire la qualità dell'intervento dal livello 1, dove non ci si aspetta un'iniziativa da parte dell'utente, fino al livello 15, dove ci si aspetta il massimo contributo dell'utente.

Questo approccio può essere considerato un meta-approccio, un quadro. La vision è vista come esplicita, ma i partner che utilizzano l'approccio lavorano continuamente alla metodologia per perfezionarla, specialmente per quanto riguarda l'implementazione negli adulti con un funzionamento (molto) basso. L'attenzione si concentra sui processi (pensiero, apprendimento, problem solving) e su un processo continuo di sviluppo piuttosto che sui risultati relativi ai contenuti. Tuttavia l'istruttore / educatore ha sempre in mente gli obiettivi cognitivi (riferiti alle abilità trasversali e di elaborazione delle informazioni) e durante tutto il tempo dell'addestramento nel quale sono realizzati i collegamenti ponte (trasferimento) tra la situazione in cui si fanno le riflessioni sulle competenze trasversali e la situazione "altra" dove queste abilità sono rilevanti.



Durante la valutazione (facoltativa) - a dimostrazione di quello che è il fulcro dell'approccio - vengono forniti una serie di esercizi dove viene verificata l'attuazione delle abilità cognitive trasversali. L'idea è che alcuni esercizi possano essere eseguiti e altri no. L'istruttore / educatore osserva le strategie di problem solving, le reazioni, ecc., dell'utente. È interessante per gli osservatori vedere quali reazioni (parla tra di sé, chiede aiuto, aspetta, ecc.) la persona ha quando incontra delle difficoltà. La riflessione fa parte di questo e, con il ciclo di monitoraggio e riflessione, essa diventa un processo di apprendimento. Durante la formazione, la riflessione sul processo viene fatta anche in gruppo, non solo individualmente. Sebbene gli errori siano importanti, il ragionamento deve essere chiesto soprattutto con le risposte giuste, perché in questo vi è anche una buona opportunità di apprendimento.

L'approccio si basa sulla teoria SCM, sulla plasticità cognitiva e sul metodo IE, che è un programma riconosciuto a livello internazionale per lo sviluppo delle capacità di pensiero e risoluzione dei problemi. Esso si basa su esercizi guidati che sviluppano le capacità di pensiero e la trasformazione di queste nuove abilità in pratiche individuali nella vita quotidiana. L'approccio fiammingo non utilizza le unità IE o gli esercizi, ma utilizza l'attività quotidiana regolare (lavoro, pulizia della casa, ecc.) Come strumento per allenare, piuttosto che come strumento per affrontare le abilità cognitive. L'approccio degli Interventi di Mediazione, è efficace solo quando implementato nel contesto di un ambiente “modificabile” non in uno “ritardante”, e questo si riferisce non solo alle caratteristiche fisiche del contesto di vita, ma soprattutto alle convinzioni del contesto sociale.

È dimostrato che con l'ausilio del metodo le abilità cognitive e trasversali possono essere rafforzate e sviluppate. In base all'esperienza dell'utente, la formazione, ad es. sviluppa capacità di concentrazione e di autoregolazione, incentiva l'autonomia e aumenta la fiducia nelle proprie capacità. Il metodo utilizzato focalizza l'attenzione dell'apprendente sui fattori più essenziali dell'elaborazione della conoscenza attraverso un insegnamento dei concetti necessari, lo sviluppo dei metodi operativi cognitivi dell'apprendente e attraverso la generazione di un pensiero pianificato, attento e perspicace.

Sulla base della dimostrazione dell'approccio si può affermare che gli impatti della formazione sono spesso vissuti individualmente. Anche l'abilità di funzionare ed adattarsi nella vita quotidiana ai contesti che sono in continua evoluzione e alle loro esigenze, viene rafforzata. È bene ricordare che l'indipendenza richiede sia capacità di problem solving che abilità pratiche.

In questo tipo di processo la competenza dell'istruttore / educatore è essenziale; conoscere il processo di apprendimento e come trasferire il saper fare nelle situazioni della vita quotidiana richiede un lavoro perseverante e orientato verso il target. A volte il lavoro richiede anche una forte motivazione da parte dell'utente e la descrizione di come questo tipo di interventi migliorano le competenze necessarie utili ad affrontare la vita di tutti i giorni (abilità trasversali). Il focus principale dell'approccio rimane la cognizione, ma tiene, tuttavia, conto dei fattori motivazionali ed emotivi correlati. Un'opzione potrebbe essere abbassare, se necessario, il livello di difficoltà o rendere le cose più impegnative se l'istruttore / educatore vede che gli esercizi sono troppo facili.



Alcuni feedback dai partner (alcuni commenti sono semplificati):

“Ottimo framework con cui lavorare. Si concentra su un processo continuo di sviluppo e miglioramento. Ho imparato che questo metodo cerca sempre di stimolare gli utenti a pensare e agire in modo più autonomo ”.

“Questa metodologia (ben fondata) può essere il lato opposto di altre metodologie (meno fondate) ma molto pratiche. Tutte loro devono essere sempre prese in considerazione quando si tratta di persone con difficoltà di apprendimento ”.

"Questo metodo potrebbe essere utilizzato per strutturare il modo in cui interagiamo con gli utenti (ad esempio, 15x PS) perché sembra essere uno strumento piuttosto buono. Promuove un intervento centrato sulla persona, in quanto permettere di porre delle domande sempre in accordo con la persona che ci sta di fronte ”.

"Puoi copiare alcune parti di questa metodologia e le puoi utilizzare in maniera separata in altre organizzazioni, ma puoi anche leggere le basi teoriche per sviluppare la tua metodologia." “L'approccio BE sarà molto utile per i professionisti che lavorano con le persone con Disabilità in altri paesi. È flessibile e dinamico. L'approccio si basa su solide basi teoriche e gli strumenti suggeriti non limitano i professionisti, anzi, offrono uno spazio per interventi in accordo con il comportamento e le esigenze specifiche degli utenti”.

“Quando provi a sviluppare questo metodo devi prendere in considerazione diversi aspetti. Uno è la dimensione dell'organizzazione. Un'organizzazione molto grande richiederà troppo tempo per svilupparla (e implementarla). Anche lo status giuridico dell'organizzazione è importante. Le ONG sono più flessibili delle grandi organizzazioni pubbliche ”.

“Ciò che è importa è il processo, ma questo è più difficile da valutare. Purtroppo viviamo in una società ossessionata dai risultati in quanto questi ultimi possono essere misurati”.



APPENDIX 2: REFERENCIAL DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL (RRP-APPACDM), PORTOGALLO

A2.1 Descrizione dell'approccio

Obiettivi

Il Programma Referencial de Reabilitação Profissional (RPP-APPACDM) ha le sue radici nel Holistic Program of Neuropsychological Rehabilitation, il quale ebbe inizio al Centre for Professional Rehabilitation of Gaia (CRPG) (Guerreiro, Almeida, Fabela, Dores, & Castro-Caldas, 2009; Almeida, Guerreiro, Martins-Rocha, Dores, Vicente, Barbosa, & Castro-Caldas, 2015). Il modello di Ben-Yishay (2000) è il quadro seguito da RPP-APPACDM e CRPG, e stabilendo come obiettivi: a) promuovere il funzionamento fisico e psicologico che rafforza l'autonomia; b) incentivare l'adattamento psicosociale attraverso lo sviluppo delle competenze interpersonali e l'accettazione della nuova condizione; c) sostenere la creazione di un progetto di integrazione pratica.

Abilità trasversali affrontate

Sono diverse le abilità trasversali che vengono affrontate da questo programma come la flessibilità, il problem solving, l'auto-direzione, l'autoregolazione e la creatività. All'interno dei moduli si affrontano: Comunicazione e Relazioni interpersonali, Attività di vita quotidiana; nelle terapie individuali: Psicologia, Fisioterapia, Terapia occupazionale, Terapia del Linguaggio, Riabilitazione Funzionale di Gruppo e Allenamento Cognitivo.

Destinatari/Target

Questo programma mira a includere persone di età pari o superiore a 18 anni che hanno subito un BTI, ictus, tumore al cervello o altre lesioni cerebrali acquisite, che soddisfano le condizioni necessarie per lavorare e che necessitano di supporto tecnico-specializzato per accedere alla formazione professionale/al mercato del lavoro o per progettare un piano di riabilitazione professionale.

Base e Background teorico

La riabilitazione post lesioni cerebrali acquisite (Acquired Brain Injury - ABI) mira ad incrementare la funzionalità dell'individuo promuovendone la qualità della vita (Quality of Life - QOL) (Almeida et al., 2015).

Il concetto di QOL ha meritato di avere un crescente interesse in Portogallo, come visibile nei numerosi studi sugli strumenti per la sua valutazione (es. Carapeto et al., 2017; Gaspar, Matos, Ribeiro, Leal, Erhart, & Ravens-Sieberer, 2010; Vaz Serra et al., 2006). Tuttavia, sta diventando anche un argomento importante per le istituzioni che intervengono a livello psicosociale. È il caso, ad esempio, della recente legislazione portoghese sul curricula individuale specifico rivolto a studenti con bisogni speciali nelle scuole secondarie (Ministério da Educação e Ciência, 2015) o



sulle strutture residenziali per persone con disabilità (Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, 2015).

La necessità di una concettualizzazione della QOL è emersa dalla definizione di salute dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) come “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non semplicemente assenza di malattia...” (1948, p. 100). In tale contesto, l'OMS ha definito la QOL "come la percezione che le persone hanno della propria collocazione nella vita, in riferimento al contesto culturale, al proprio sistema di valori, ai propri obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni" (WHO, 1997, p. .1). In aggiunta, altri approcci recenti propongono una concettualizzazione più completa del termine andando oltre all'ambito di salute e facendo specifico riferimento all'impegno siglato nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite (Nazioni Unite, 1948) e, più specificamente, nella Convenzione sui Diritti dei Persone con disabilità (Nazioni Unite, 2006).

Ad esempio, Schalock e Verdugo (2003), definiscono la QOL come “uno stato di benessere personale desiderato che: a) è multidimensionale; b) ha proprietà (etiche) universali e culturalmente legate (emiche); c) ha componenti oggettive e soggettive; ed d) è influenzato da caratteristiche personali e fattori ambientali”(Gómez, Verdugo & Areas, 2010, p. 459).

Questo modello si basa su un consenso internazionale riguardante i principali aspetti della concettualizzazione della qualità della vita, nonché sulla sua misurazione e applicazioni, in particolare per quanto riguarda il campo della disabilità intellettiva (Schalock et al., 2002). In questo modello, la qualità della vita è resa operativa su tre livelli differenti (ad esempio, Gómez et al., 2010): dimensioni, indicatori e risultati personali. Sono state proposte otto dimensioni fondamentali: sviluppo personale, autodeterminazione, relazioni interpersonali, partecipazione o inclusione sociale, diritti, benessere emotivo, benessere fisico e benessere materiale.

Ogni dimensione è resa operativa nei suoi principali indicatori, cioè le percezioni, i comportamenti o le condizioni specifiche che riflettono il benessere di una persona. In fondo, il modello colloca i risultati personali, cioè quegli esiti aspirati e apprezzati dalla persona stessa. In questo modello, l'importanza delle dimensioni è considerata variare da una persona all'altra e anche nel corso della vita (ad esempio, Gómez et al., 2010). La valutazione della qualità della vita integra l'analisi delle risposte che gli individui danno ai propri bisogni, come ad esempio il livello di soddisfazione che si ha in diverse dimensioni della vita quotidiana (Costanza et al., 2007).

Mentre si lavora sulla riabilitazione, la qualità della vita ha, recentemente, ottenuto più risalto come marcatore dall'analisi dei risultati d'intervento (Fabian, 1991), in quanto riflette la percezione soggettiva del paziente riguardo alle esperienze personali sulla malattia e sui servizi di intervento (Bullinger et al., 2002). La valutazione dell'impatto dei programmi di intervento sui contesti riabilitativi e sanitari, ora, integra la prospettiva del paziente riguardo agli effetti della condizione sulla sua salute e sui suoi trattamenti fisici, psicologici e sociali oltre ai marcatori biomedici. La qualità della vita è un indicatore degli effetti della malattia, del percorso di cura e del livello di riabilitazione nella vita della persona (DePalma, 2001).



La diversità delle disabilità legate alla lesione cerebrale, insieme ai suoi effetti sulla funzionalità e sul reinserimento sociale e professionale, afferma la necessità di programmi di intervento che soddisfino, in modo integrale e globale, i bisogni della persona (Guerreiro et al., 2009; Almeida et al., 2015). La riabilitazione post lesioni cerebrali acquisite, ha come obiettivo principale supportare le persone a raggiungere il loro livello ottimale di benessere, ridurre l'impatto dei deficit sulla vita quotidiana e incentivare il recupero in vari ed appropriati contesti di vita (Wilson & Gracey, 2009; Almeida et al., 2015).

I programmi basati sul modello Holistic/Comprehensive Rehabilitation Model post lesione cerebrale, sono stati raccomandati di avere buone pratiche di intervento nelle fasi post-acute, e sono volti a ridurre la disabilità cognitiva e funzionale nelle persone con lesioni cerebrali moderate o gravi (Daniels-Zide & Ben-Yishay, 2000; Cicerone et al., 2011). Questo approccio propone che i diversi interventi, individuali e di gruppo, debbano essere integrati in modo coerente ed includere la riabilitazione cognitiva, la psicoterapia, gli interventi psicosociali e i servizi di (ri) orientamento professionale.

I principali costrutti di questo programma sono:

a) Lesione cerebrale acquisita

La lesione cerebrale acquisita (ictus, trauma cranico, tumore cerebrale) produce cambiamenti significativi sulle funzioni cognitive, emotive, fisiche, sociali, professionali e familiari.

b) Partecipazione nella comunità

La maggior parte degli adulti con lesioni cerebrali acquisite non sono in grado di riprendere le proprie attività professionali o non vengono reintegrati nel mercato del lavoro.

c) Metodo di riabilitazione

Questo modello di intervento mira a facilitare la fase di transizione tra la riabilitazione ospedaliera e l'accesso al mercato del lavoro / la formazione professionale.

Descrizione

Sono diversi i tipi di materiali utilizzati durante il programma tra cui: giochi terapeutici, articoli sportivi, computer, foglio di formazione cognitiva e una lavagna. Alcuni altri materiali sono: la sala Snoezelen (utile per diversi interventi terapeutici); il team multidisciplinare composto da uno psicologo, un logopedista, un fisioterapista, un terapeuta occupazionale, un insegnante di arte e un formatore informatico (questo team è una parte fondamentale nella promozione delle abilità trasversali); una piscina interna; un appartamento (utile per allenarsi con i compiti e le abilità richieste nella vita quotidiana) e una palestra (utile per la fisioterapia).

Per quanto riguarda la metodologia, è importante sottolineare che questo modello di intervento è un modello multidimensionale e olistico, sequenziale e strutturato nel tempo, e tiene in considerazione gli interessi, le esigenze e le aspettative della persona. Sono tre le fasi di intervento. In primo luogo, c'è una valutazione multidisciplinare iniziale (interviste, strumenti e test



standardizzati, progettazione del Piano di Sviluppo Individuale). In secondo luogo, la revisione dell'intervento che avviene due volte al mese con l'utente, la sua famiglia/persona di riferimento e con il team tecnico (monitoraggio degli obiettivi, discussioni sugli aggiustamenti).

Durante entrambe queste fasi, viene utilizzato un approccio di gruppo per facilitare lo sviluppo dell'autonomia, delle attitudini professionali, della comunicazione, dell'immagine di sé e del aumento dell'autostima, della motivazione e dell'apprendimento/re-apprendimento delle condizioni necessarie per partecipare alla vita lavorativa o professionale. Allo stesso tempo, le terapie individuali che avvengono sono adattate alle esigenze individuali. Infine, si verifica una valutazione globale che mira ad accertare i profitti positivi ottenuti sulla base del Piano di sviluppo individuale; un'analisi delle terapie individuali e di gruppo; la raccolta dati sull'acquisizione / sviluppo di abilità e competenze trasversali; l'elaborazione di un progetto per il futuro che assicuri la transizione verso la formazione professionale o l'integrazione nel mercato del lavoro.

PPACDM ha stabilito come condizioni ideali d'intervento:

1. un gruppo con un massimo di 8 persone;
2. un carico di lavoro giornaliero di 6 ore, dal lunedì al venerdì, secondo un orario fisso e strutturato;
3. passaggio immediato all'attualizzazione e riabilitazione delle competenze per un percorso di formazione professionale o sostegno all'azione lavorativa;
4. monitoraggio da parte del team multidisciplinare.

Il RRP ha definito 6 aree chiave in cui è importante attualizzare e recuperare le competenze:

Aree di competenze chiave	Carico di lavoro (in ore)
Guida per la Prestazione	25
Comunicazione e relazioni interpersonali	100
Autonomia della vita quotidiana	200
Competenza della vita quotidiana	100



Riabilitazione Fisica, Cognitiva, Psicomotoria e Funzionale	200
Esperienza lavorativa	175
Totale ore:	800

Seguendo il quadro logico del programma, sono stati sviluppati diversi moduli all'interno di ciascuna delle aree di competenze chiave:

Aree di competenze chiave	Moduli
Guida per la Prestazione	Guida
Comunicazione e relazioni interpersonali	Comunicazione e relazioni interpersonali
Autonomia della vita quotidiana	Sport adattati Attività della vita quotidiana
Competenza della vita quotidiana	Vita quotidiana
Riabilitazione Fisica, Cognitiva, Psicomotoria e Funzionale	Terapie individuali: psicologia, fisioterapia, terapia occupazionale, logopedia Riabilitazione funzionale di gruppo Allenamento Cognitivo
Esperienza lavorativa	Esperienze in aree di formazione o altre entità



Inoltre, il contenuto di ogni modello è stato impostato:

Moduli	Contenuti
Guida	Motivazione, bisogni primari (sonno, alimentazione, sicurezza), abitudini e routine, diritti e doveri, “il know-how”, valori personali / professionali, orientamento professionale, progetti futuri.
Comunicazione e relazioni interpersonali	Conoscenza di sé, comunicazione (verbale / non verbale, ostacoli alla comunicazione, assertività), autostima, costruzione di relazioni con gli altri, accettazione delle differenze, emozioni e sentimenti, gestione emotiva, gestione dei conflitti, risoluzione dei problemi.
Sports adattati	Giochi di squadra, allenamento cooperativo, coordinamento, equilibrio, rispetto delle regole, competitività, imparare a vincere e a perdere. Dimensione ricreativa, educativa e terapeutica.
Attività della vita quotidiana	Mobilità, ricreazione e tempo libero, allenamento per una routine specifica (preparazione del pranzo, gestione del budget), vita domestica, gestione del sé, stimolazione sensoriale
Vita quotidiana	Analisi delle notizie, gestione delle contributo allo studio, igiene personale e domestica, gestione delle spese quotidiane, parità di genere, formazione e inserimento lavorativo, partecipazione e cittadinanza, sessualità, dipendenze, tecnologie informatiche e della comunicazione
Terapie	Terapie individuali di psicologia, fisioterapia, terapia occupazionale, logopedia



Riabilitazione Funzionale di Gruppo	Lavori manuali, restauro, riutilizzo di strumenti / oggetti, progettazione e realizzazione di un giardino.
Allenamento cognitivo	Attenzione, memoria, percezione, aritmetica, pianificazione, logica, formazione alla creatività. Strategie di compensazione.
Esperienze in aree di formazione o altre entità	Aree di formazione su giardinaggio, lavanderia, pasticceria. Collaborazione con enti pubblici / privati.

Prove/riferimenti

Di seguito presentiamo alcune evidenze di attività e materiali durante RRP. Le immagini da 1 a 4 sono testimonianze di esperienze in aree di formazione.



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Immagine 4



Le seguenti immagini sono prove della stanza Snoezelen (Immagine 5), giochi terapeutici (Immagine 6 e Immagine 7), coinvolgimento in attività artistiche (Immagine 8) e modulo di allenamento cognitivo (Immagine 9).



Immagine 5



Immagine 6



Immagine 7



Immagine 8



Immagine 9



A2.2 Autoanalisi dell'approccio

A2.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio

Base teorica

Lesione cerebrale acquisita

La lesione cerebrale acquisita (ictus, trauma cranico, tumore cerebrale) produce cambiamenti significativi sulle funzioni cognitive, emotive, fisiche, sociali, professionali e familiari. I deficit acquisiti possono essere diversi, e spesso presentano difficoltà di adattamento personale e sociale a causa di fattori emotivi, comportamentali e cognitivi. Questi deficit sono predittivi di disabilità a lungo termine e potrebbero compromettere le prestazioni sociali e professionali. (Almeida et al., 2015.)

Partecipazione nella comunità

La maggior parte degli adulti con lesioni cerebrali acquisite non sono in grado di riprendere le loro attività professionali o non vengono reintegrati nel mercato del lavoro. L'assenza di un'attività professionale ha un impatto sulle dimensioni sociali, sulla qualità della vita e sul benessere.

Metodo di riabilitazione

Questo modello di intervento mira a facilitare la fase di transizione tra la riabilitazione ospedaliera e l'accesso al mercato del lavoro / alla formazione professionale. La fase riabilitativa si concentra sull'ottimizzazione delle competenze trasversali personali e sociali. Essa mira anche a supportare la riqualificazione/la formazione professionale, cercando di ridurre l'impatto della disabilità causata dalla lesione, e migliorare il benessere.

Le abilità trasversali target affrontate

Diverse sono le abilità trasversali che vengono affrontate da questo programma: la flessibilità, il problem solving, l'auto-direzione, l'autoregolazione.

Obiettivi specifici

- Riadattamento personale e sociale attraverso il recupero, l'attualizzazione e l'ottimizzazione delle capacità personali;
- Sviluppo dell'auto-consapevolezza, delle aree di crescita e delle potenzialità, accettando i limiti;
- Promuovere l'accettazione di obiettivi realistici e fattibili;
- Potenziare lo sviluppo di strategie di adattamento, problem solving e flessibilità cognitivo-comportamentale;
- Sostenere lo sviluppo e l'avanzamento delle relazioni interpersonali nonché il rafforzamento delle reti di supporto sociale;



- Incoraggiare esperienze professionali che facilitino la riorganizzazione dei valori professionali, (ri)costruendo, nel mentre, percezioni ben adattate riguardo alla formazione professionale e al mercato del lavoro;
- Riqualificazione e/o riabilitazione professionale finalizzata ad una formazione professionale adeguata;
- Riqualificazione e/o riabilitazione professionale finalizzata a promuovere misure di sostegno all'integrazione professionale utilizzando competenze e conoscenze acquisite prima della lesione e beneficiare dal supporto tecnico specializzato mirato all'integrazione socio-professionale, del supporto per compiti e ruoli richiesti dalla posizione lavorativa e della mediazione di comportamenti personali e sociali adeguati allo status di lavoratore.

Metodi

Il modello di intervento è multidimensionale, sequenziale e strutturato nel tempo e tiene in considerazione gli interessi, i bisogni e le aspettative delle persone.

Fasi di intervento:

1. Valutazione multidisciplinare iniziale (interviste, strumenti e test standardizzati, progettazione del Piano di Sviluppo Individuale).
2. Revisione due volte al mese dell'intervento con l'utente e la sua famiglia/persona di riferimento e con il team tecnico (monitoraggio degli obiettivi, discussioni sugli aggiustamenti).

Nella prima fase, viene utilizzato un approccio di gruppo al fine di facilitare lo sviluppo dell'autonomia, di atteggiamenti professionali, della comunicazione, dell'immagine di sé e del miglioramento dell'autostima, della motivazione e dell'apprendimento/re-apprendimento delle condizioni necessarie per partecipare alla vita lavorativa o professionale. Contemporaneamente avvengono anche le terapie individuali che sono adattate alle esigenze individuali degli utenti.

3. Una valutazione globale (per accertare i profitti positivi ottenuti sulla base del Piano di Sviluppo Individuale); analisi delle terapie individuali e di gruppo; raccolta dati sull'acquisizione/sviluppo di abilità e le competenze trasversali; elaborare un progetto futuro che assicuri la transizione alla formazione professionale o all'integrazione nel mercato del lavoro.

Condizioni ideali d'intervento:

1. un gruppo con un massimo di 8 persone;
2. un carico di lavoro giornaliero di 6 ore, dal lunedì al venerdì, secondo un orario fisso e strutturato;
3. passaggio immediato all'attualizzazione e riabilitazione delle competenze per un percorso di



formazione professionale o sostegno all'azione lavorativa;

4. monitoraggio da parte del team multidisciplinare.

Materiali

- • Stanza Snoezelen
- • Giochi terapeutici
- • Beni sportivi
- • Computer
- • Moduli di allenamento cognitivo
- • Lavagna
- • Appartamento (simulatore di una casa per allenare le competenze della vita quotidiana)
- • Chiavetta USB
- • Team Multidisciplinare (psicologo, logopedista, fisioterapista, terapeuta occupazionale, insegnante d'arte, Informatico)
- • Piscina Interna
- • Palestra (per la fisioterapia)

Destinatari

Persone di età pari o superiore a 18 anni che hanno subito un trauma cranico, ictus, tumore al cervello o altre lesioni cerebrali acquisite, che soddisfano le condizioni necessarie per lavorare e che necessitano di supporto tecnico-specializzato per accedere alla formazione professionale / mercato del lavoro o per progettare un piano di riabilitazione professionale.

Persone con priorità:

- Persone che necessitano una riabilitazione professionale visto che le loro capacità professionali e il livello di qualifica presenti prima della lesione precludono la ripresa della precedente situazione lavorativa;
- Persone che mostrano cambiamenti nelle funzioni cognitive e/o psicomotorie e/o sensoriali e che hanno bisogno di articolare la loro vita professionale con l'aiuto di altri supporti come cure/terapie;
- Persone che presentano instabilità emotiva e/o comportamenti impulsivi e aggressivi e/o presentano grandi difficoltà a livello della relazione interpersonale;
- Persone che presentano una discrepanza tra le loro abilità attuali, le loro aspettative e la loro immagine di sé, in relazione alla situazione prima della lesione.



A2.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio

Punti di forza

Problem solving	Autoregolazione	Auto-direzione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Migliore equilibrio e coordinamento in materia di autogestione (ad es. del denaro). • Miglioramento significativo della memoria e dell'attenzione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento riguardo all'isolamento sociale ed il benessere • Maggiore autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profitti positivi a livello di routine. • Migliore accettazione del sé. • Migliore percezione delle competenze. • Migliore accettazione delle difficoltà. 	N/A	N/A

Debolezze

Problem solving	Autoregolazione	Auto-direzione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli individui del gruppo target hanno lesioni nella corteccia prefrontale le quali danno origine ad una disabilità generalizzata a più dimensioni. • Le persone con livelli di istruzione inferiori hanno una riserva cognitiva inferiore. • I livelli cognitivi migliorati durante l'intervento di solito diminuiscono con il passare del tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli individui del gruppo target hanno lesioni nella corteccia prefrontale le quali danno origine ad una disabilità generalizzata a più dimensioni. • Essi non hanno una buona rete familiare/sociale. • Una lesione cerebrale provoca cambiamenti comportamentali ed emotivi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli individui del gruppo target hanno lesioni nella corteccia prefrontale le quali danno origine ad una disabilità generalizzata a più dimensioni. • Le persone si scoraggiano facilmente. • Difficoltà ad attenersi a una routine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli individui del gruppo target hanno lesioni nella corteccia prefrontale le quali danno origine ad una disabilità generalizzata a più dimensioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli individui del gruppo target hanno lesioni nella corteccia prefrontale le quali danno origine ad una disabilità generalizzata a più dimensioni.



A2.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli

Livello organizzativo

Team multidisciplinare; formazione professionale dopo il completamento del progetto; giunzione tra centri di risorse (IEFP- APPACDM) che facilitano l'integrazione nel mercato del lavoro; infrastrutture adeguate per le persone con disabilità (promozione della mobilità, risoluzione dei problemi, competenze di vita quotidiana).

Livello professionista

Valutazione iniziale, progettazione di un Piano di Sviluppo Individuale, monitoraggio degli obiettivi e stimolazione delle persone per raggiungere tali obiettivi (gli obiettivi sono oggettivi e misurabili); riunioni di gruppo (gruppo multidisciplinare); contatto costante con le famiglie e le persone più vicine.

Livello utente

Motivazione; autonomia; migliore auto-accettazione; maggiore benessere; migliore rete sociale; programma strutturato e fisso.

A2.2.4 Efficacia, impatto, prove etc.

Livello organizzativo

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Non applicabile a livello organizzativo.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Dato che si tratta di un progetto pilota, tutti dovevano essere creativi, per adattare i metodi di formazione e insegnamento. Era necessario comprendere il profilo funzionale di ogni individuo e supportare ciascuno di loro nei propri compiti. Il modello di intervento è basato sulla pratica, quindi è stato adattato nel corso d'opera.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

Sviluppando altre attività e altre collaborazioni con soggetti esterni, imprese, promuovendo l'inclusione e l'inserimento nel mercato del lavoro.

Livello professionista

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Più gli utenti sono conosciuti, più i formatori sono in grado di trovare attività durante la formazione o i tirocini, con l'obiettivo di adattare i compiti alle persone con disabilità e facilitare così l'integrazione.



In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

I professionisti dell'istituto hanno sempre lavorato nel campo della disabilità, ma hanno dovuto apprendere diverse tecniche di riabilitazione cognitiva neuropsicologica. È essenziale riconoscere il gruppo target e le loro esigenze specifiche. Durante il coinvolgimento in questo progetto, i professionisti hanno dovuto migliorare il loro lavoro di squadra al fine di trovare più modi per risolvere i problemi e più modi per imparare a gestire la frustrazione professionale. Imparare a gestire il disinvestimento e/o la demotivazione del gruppo target e, di conseguenza, la gestione della frustrazione dei professionisti responsabili.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

I professionisti sono stati spinti a cambiare il loro modo di lavorare. Giunzione migliorata con altre entità. Supporto continuo agli utenti anche dopo la fine della formazione.

Livello utente

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Creazione di un progetto di vita e futuro, adattato ad ogni utente. Maggiore autonomia dalla famiglia e dai professionisti. Avere un'occupazione. Sviluppo delle relazioni sociali. Partecipazione più attiva nella comunità (ad es. votare, partecipare a una festa e ad eventi sportivi). Ricerca attiva di un lavoro. Una prova del successo è che gli utenti vengono integrati all'interno del centro per l'impiego con una formazione professionale o uno stage. Valutazione post formazione con misure oggettive.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Investendo sul miglioramento delle competenze trasversali, gli individui del gruppo target saranno più preparati a integrarsi e mantenere un posto di lavoro. Sono state riabilite anche alcune relazioni interpersonali. Re-apprendendo come stare in un contesto di gruppo.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'inserimento lavorativo?

I miglioramenti e il lavoro sviluppati durante questo programma hanno un impatto diretto sulla percezione che il nostro gruppo target ha delle proprie capacità.

A2.3 Peer-analysis dell'approccio

La base teorica di questo approccio sembra essere forte, chiara, ampia e persuasiva. Può essere visto versatile e le fonti sono recenti. Anche la teoria sembra essere sincronizzata con il metodo. Per i plausibili utenti, l'approccio presenta un criterio di inclusione ed esclusione strutturato che ha ad es. una valutazione del livello di funzionamento cognitivo, emotivo, comportamentale e fisico. I partner che utilizzano l'approccio lo descrivono come una valutazione che riguarda tanto una valutazione delle capacità cognitive ma una probabilità di impiegabilità professionale. I partner hanno riconosciuto le competenze critiche dei formatori e le hanno esplicitamente presentate.



Riassumono: "La competenza più importante non è quella tecnica (relazioni empatiche, motivazione e gestione delle aspettative). È il rapporto che stabiliamo con loro che fa la differenza. Senza questa relazione non possiamo lavorare. E mostriamo loro il nostro affetto e che ci prendiamo cura di loro. "(Ana Guerra)".

Il concetto di approccio può essere generalizzato ad altri gruppi target a condizione che abbiano lesioni cerebrali acquisite (ABI). APPACDM ha anche altri approcci ma il focus si è concentrato sugli ABI perché ce n'era bisogno. C'erano nove clienti in questo progetto pilota e a questo punto tutti sono impegnati in uno stage. Presto ci sarà il 2° ciclo con 8 utenti. Il coordinatore del progetto e gli altri professionisti lavorano part-time.

I punti di forza di questo metodo sembrano essere il suo essere olistico, flessibile, capace di affrontare tutte le abilità trasversali, ed incorporare elementi critici che rispondono alle esigenze delle persone con lesioni cerebrali traumatiche (TBI) e si può adattare per un'ampia gamma di utenti. D'altra parte, un gruppo target chiaro consente la selezione dei metodi di adattamento migliori e degli esercizi di riabilitazione. Il processo sembra avanzare in modo chiaro e strutturato e gli utenti hanno ad es. degli orari e le competenze vengono allenate in situazioni lavorative reali. Vi è una prima valutazione che è multidimensionale. Ad un certo punto del processo si osserva e si analizza che il cliente continuerà la riqualificazione professionale in APPACDM o trasferirà l'utente all'esterno verso una formazione più impegnativa o al lavoro.

Sembra che questo metodo abbia un approccio fortemente umanistico e l'individualità sia veramente riconosciuta. L'approccio appare anche essere molto personalizzato e centrato sulla persona ad es. gli utenti hanno un piano di sviluppo individuale e molte altre opzioni. Perché ciò avvenga, ovviamente, è necessaria la valutazione della situazione dell'utente da parte del team multidisciplinare. Anche questo rappresenta una grande sfida per questo approccio. Dato che ha bisogno di questo team multidisciplinare, non è facile trasferire questo approccio da un'organizzazione all'altra. Una sfida potrebbe essere quella di trasformare la formazione temporanea in un approccio a lungo termine in quanto anche la forte infrastruttura intorno all'approccio lo rende difficile trasferire in un altro contesto.

Un'altra sfida o debolezza che può essere notato in questo approccio è la difficoltà di valutare il potenziale di apprendimento a un livello sufficiente poiché non dà a un gruppo di pazienti con trauma cranico l'accesso a questo programma. È un approccio esclusivo perché i clienti devono avere lesioni cerebrali acquisite (ABI) e non ad es. disordini mentali. Inoltre, la quantità di persone che hanno partecipato all'apprendimento attraverso questo approccio è piuttosto ridotta, quindi le esperienze ricevute sono limitate. I TVS sono già formati in molte attività e implicitamente "indirizzati" durante le attività, ma potrebbe essere importante avere un quadro e descriverli ed addestrarli esplicitamente in modo da essere valutati. È difficile rispecchiare qualcosa che non è esplicitamente nominato. Inoltre, una cosa su cui riflettere è che gli utenti sentono che il lavoro che stanno facendo è significativo ed importante per loro.



Alcuni feedback dai partner (alcuni commenti sono semplificati):

“Una presentazione dettagliata proveniente da parte vostra APPACDM, con la vostra analisi e il quadro accademico, non è usuale. È interessante che un'università dia input sul valore aggiunto delle pratiche ”.

"Molto interessante conoscere l'approccio integrato ed olistico."

"Interessante! Ma un po' difficile da duplicare. Voglio saperne di più specificamente sugli esercizi. "

"Bello. Penso che sia un buon programma. Molte attività diverse. Come l'allenamento nelle attività quotidiane. Invierò queste informazioni al centro diurno in Svezia. "

“È un programma molto utile. Potrebbe essere utilizzato per un'ampia varietà di disabilità ed è utile anche per i professionisti perché è facile da imparare, quindi i professionisti possono essere davvero motivati a usarlo. Inoltre vedo un enorme potenziale nella trasferibilità perché può essere utilizzato da qualsiasi organizzazione che si occupi di problemi di disabilità ”.



APPENDICE 3: RESPOND DETS PERFORMING ARTS, SVEZIA

A3.1 Descrizione dell'approccio

Il KCV

Il KCV è iniziato come progetto triennale finanziato dall'Allied Heritage Fund nel 2013 con la Studieförbundet Vuxenskolan. La SV è una delle principali associazioni non formali svedesi per l'educazione, la formazione e la cultura per adulti.

Il progetto ha previsto attività artistiche per adulti con variazioni delle funzioni intellettive nel teatro e palco Nösnäsgymnasiest a Stenungsund. I partecipanti, principalmente utenti in LSS, provenivano da diversi comuni situati a distanze raggiungibili come pendolari da Stenungsund. L'obiettivo finale del progetto era quello di diventare un'attività permanente per persone con disabilità intellettuale un luogo di lavoro artistico nei settori del teatro, della musica, della danza e dell'immagine e della forma, nonché un teatro professionale gratuito.

Metodi educativi e atteggiamento delle Respond Dets Performing Arts

Nei prossimi capitoli condividiamo alcuni dei metodi pedagogici che hanno creato buoni risultati per l'individuo così come per il gruppo in grande nel KCV.

L'importanza di creare una base di valori comune

I valori fondamentali dell'uguaglianza (tutte le persone di pari valore) e della libertà formano la nostra leadership nel KCV.

I leader con un approccio di genere non giudicano altre persone. Nessuno viene giudicato o lodato. Nessuno è bravo o scarso. Questi leader mostrano rispetto e danno ascolto alla volontà delle intenzioni stabilendo sistematicamente dei limiti.

La tua leadership e il tuo impegno sono influenzati dal tuo approccio e dai tuoi valori. Questi sono bisogni fondamentalmente importanti che influiscono fin dalla tua infanzia. Noi condividiamo tutte le diverse esperienze di leadership che abbiamo vissuto nella nostra vita. Abbiamo ricordi che sono caratterizzati da diversi leader: la famiglia, l'insegnante, il datore di lavoro e altro ancora. Come leader, dovresti essere consapevole dei tuoi valori di fondo e di come ti hanno influenzato in modo da poter sviluppare una leadership che si basa principalmente sull'umanità e, in secondo luogo, sulla professionalità.



Per creare relazioni e regole del gioco

La leadership riguarda in gran parte la capacità di comunicare e creare relazioni. Lo facciamo meglio in un ambiente stabile in cui è sicuro sentirsi vulnerabili mentre si è rispettati per questo. Commenti correttivi che giudicano o criticano possono ridurre rapidamente il desiderio di creare. Nel lavoro artistico, tutti abbiamo sperimentato la magia quando il gruppo "conosce il potere" e cresce, ma non succede senza contraddizioni. Abbiamo bisogno di formazione continua e di aumentare la nostra conoscenza rispetto a come comunichiamo. È facile non notare quando altro lavoro quotidiano porta via tempo a un processo artistico e tutto sembra funzionare finché non si verificano delle improvvise incomprensioni e si scopre che abbiamo perso la rotta e che spingiamo in direzioni diverse.

Programmare momenti e creare spazi in cui possiamo parlare apertamente e sollevare ciò che non funziona e ciò che funziona bene durante un allenamento o una performance. Questo è un prerequisito per il processo artistico da sviluppare. Quando raccontiamo le nostre esperienze, contribuiamo alla nostra stessa cultura dell'apprendimento nel nostro posto di lavoro.

Abbiamo bisogno di un approccio comune e di creare regole su come comunichiamo tra colleghi, con i partecipanti e con il gruppo. Dobbiamo invitare i partecipanti ad essere attivi nelle discussioni, a riflettere e far sentire la loro voce. Questo crea coinvolgimento e responsabilità.

Quando si impostano regole o accordi di gioco nel gruppo, potrebbe essere bene formulare come SI VUOLE che sia il clima invece di come NON SI VUOLE che sia. Esempio: "Tutti devono parlare andando dritti al punto" invece di: "Non interrompiamoci a vicenda!". Utilizziamo un linguaggio d'azione formulato positivamente.

Una regola di gioco che abbiamo, è che dovremmo chiederci a vicenda se l'altro vuole un abbraccio ed è importante dire di no se non lo si vuole. Abbiamo tutti opinioni diverse rispetto a dove si colloca il nostro spazio privato. Questa regola di gioco ci aiuta a far crescere l'integrità, il rispetto e ad ascoltarci a vicenda. Per essere in grado di seguire una regola di gioco è importante renderla il più concreta possibile e scendere al livello del "come". Le regole di gioco che si creano insieme sono nuove, non statiche. Bisogna seguire le proprie regole di gioco regolarmente, altrimenti facilmente spariranno. Con l'evolversi del gruppo, potrebbero essere necessari accordi congiunti da sostituire o da integrare.

Approccio di coaching

Molti dei nostri partecipanti al KCV sono cresciuti sorprendentemente nel corso degli anni. Ci sono molti esempi di persone che iniziano a parlare dopo quindici anni di silenzio o persone che arrivano da dieci anni di involontario isolamento, di come la loro salute fisica sia cresciuta dopo pochi mesi al KCV.

Il nostro lavoro artistico è mirato con un quadro chiaro, all'interno del quale i nostri partecipanti hanno spazio per fare nuovi passi nella vita senza prestazioni o concorrenza. Quello che ricevono i partecipanti da noi è una maggiore autostima.

Noi leader siamo principalmente artisti, ispiratori e allenatori più che assistenti. Come leader e autorità, è facile trovare soluzioni diverse. Spesso abbiamo buone intenzioni, ma il rischio di tale



approccio è di togliere alle persone la loro stessa capacità di trovare le proprie soluzioni o la loro fiducia nel credere nelle capacità interiori. Grazie a modi chiarificatori e all'empatia, possiamo incentivare invece le persone a diventare individui indipendenti e creativi.

Come leader, un approccio di coaching riguarda più il "come essere" che il "quello che fai". Non si tratta dell'agire e dell'essere attivi, si tratta più di essere presenti, ascoltare e porre domande ed essere in grado di rispondere a cose che funzionano in modo diverso per ogni individuo. Evita la domanda "perché". Crea resistenza e difese e blocca il contatto. Le persone con variazioni delle funzioni possono avere difficoltà a interpretare l'interazione sociale e molti hanno un pensiero concreto e interpretano letteralmente. Pertanto, non costringere mai qualcuno a seguirti nel tuo modo di ragionare. È bene essere concreti e chiari.

La differenza tra lode e apprezzamento

Al KCV scegliamo di non dirci a vicenda che siamo "bravi". La forza trainante non è fare cose ritenute valide o migliori. La forza trainante è l'entusiasmo per il nostro stesso potere.

Quando abbiamo successo, sentiamo una pace interiore. Il nostro obiettivo è che i nostri partecipanti esprimano loro stessi e creino per il proprio bene e per la propria esperienza, non per lodi o ricompense. Lode e premi creano facilmente un sistema di motivazione esterna in cui si diventa dipendenti dalla conferma degli altri. Inibisce la tua autostima piuttosto che costruirla. Lavoriamo invece con qualcosa che chiamiamo stima.

Giudicare qualcuno come "bravo" o "eccezionale" equivale a giudicare qualcuno come "incapace" o "in errore" in quanto essi appartengono allo stesso tipo di mentalità, l'individuo può facilmente cambiare il senso da essere "bravo" a essere "incapace". Lodare di solito è valutare un apprezzamento, liberando il ruolo di giudice. La differenza tra valutazione/lode e apprezzamento sta nell'approccio. Una valutazione/lode è rivolta all'individuo come un progetto, una stima è rivolta all'individuo come un soggetto.

Questo approccio contribuisce a un maggiore apprendimento e comprensione per il partecipante. I nostri attori si stanno formando per esprimere apprezzamento. Si tratta di una parte importante della nostra formazione teatrale. Ciò può essere allineato con un processo di apprendimento positivo in cui ci alleniamo a confermare noi stessi e l'un l'altro e il gruppo.

Parla con le persone invece che delle persone.

"Ho sperimentato che il personale e gli educatori parlano spesso a noi persone con disabilità, piuttosto che con noi, come se fossimo bambini e non adulti.

Robert, attore

Senza esserne consapevoli, è facile minimizzare e ridurre le capacità degli altri: non parlare a ognuno, ma con ognuno. Questo si manifesta principalmente nel linguaggio del corpo e nel tono. Noi persone ascoltiamo sia ciò che "gli altri ci dicono" sia "come" dicono se sei incerto e forse hai una bassa autostima. È facile restare impigliati nell'immagine di sé stessi creata da qualcun altro e non essere in grado di superarla.



"È bello con qualcuno che può relazionarsi con me per quello che sono, vedermi come sono. Va bene anche che sarà sbagliato, possiamo insegnarci l'un l'altro. Tenete presente che nessuno ha bisogno di essere perfetto, andiamo con l'approccio non si sa mai chi insegna a chi."

Anton, attore

Essere trattati come una persona adulta e competente

"Le affermazioni sono troppe negative, ma è anche positivo se le poni in modo rispettoso. Non voglio che nessuno si senta dispiaciuto per me. Potrebbe esserci troppo linguaggio per bambini. Voglio essere trattato come un adulto. Apprezzo che i leader affermino che possiamo crescere come attori nel nostro insieme, gli attori si sono esibiti con ciò a cui noi stessi e il nostro ambiente siamo abituati. Essere trattato come attore e non come persona di cui devi prenderti cura, mi ha fatto crescere come essere umano."

Robert, attore

Autostima significa che pensi di stare bene e sei abbastanza bravo proprio come sei, ma l'autostima può essere indebolita dal far recitare cose troppo facili per te. È comune che alle persone con disabilità venga impedito di provare cose nuove. Non perché altri li vogliano far sbagliare, ma perché loro vogliono proteggerli dal fallimento. Ogni essere umano ha il diritto di svilupparsi entro limiti ragionevoli e di poterlo fare. Dobbiamo correre dei rischi e uscire dalla nostra zona di comfort. Quando facciamo un passo e ci sentiamo a nostro agio, il secondo passo viene da solo e con esso una maggiore autostima.

Se come leader ti concentri sulle opportunità invece che sulle dipendenze, puoi far crescere le persone e fare cose che loro stessi non osano nemmeno sognare. Quando i requisiti saranno adattati alle capacità di ogni persona, loro saranno in grado di avere successo.

Fai la differenza tra personale e privato

Diversi dei nostri attori con disabilità hanno difficoltà con l'intrusione, a stabilire limiti tra ciò che è personale o lavoro. Hai bisogno, nel tuo ruolo di leader, di pensare qual è la differenza tra personale e privato e cosa significa integrità per te. Divertirsi, ridere e scherzare insieme ci porta allo stesso livello di coraggio di essere autentici esprimendo come sentirsi, anche se hai una brutta giornata. Ci renderà umani e abbasserà la prestazione e le competizioni. Queste qualità sono importanti in una leadership personale.



Adattare la leadership alle capacità e alla situazione dell'individuo

Le persone con disabilità intellettive hanno ridotte funzioni cognitive - in altre parole le funzioni cognitive sono i processi che si verificano nel cervello quando riceviamo gli strumenti e trasmettiamo la capacità informativa di pensare e imparare. Creano ordine e comprensione nell'esistenza.

Noi come leader abbiamo la responsabilità di rivolgerci all'individuo a un livello che sia comprensibile per lui o per lei. Si tratta di essere in grado di rivolgerci a ciascuno a seconda della situazione e della personalità. Di essere in grado di adattarsi e prevenire malintesi. La professionalità consiste nel fare un passo fuori da noi stessi. Siamo leader che hanno bisogno di adattare la nostra leadership e fare un piano completo per ciascuno non per il gruppo. Se hai questa consapevolezza fin dall'inizio risparmi tempo e il risultato migliora. Le persone sono diverse anche quando hanno bisogno di sostegno. Ognuno ha uno stile di apprendimento diverso. Parla con i tuoi partecipanti, conoscono la loro disabilità, sono esperti su sé stessi.

Adattarsi a tutti non significa compromettere la comunità nel gruppo. Se ci assicuriamo di motivare e dare loro l'opportunità di crescere in base ai propri prerequisiti, saranno anche in grado di adattarsi meglio a un gruppo. Cerca di trovare forme in cui tutti abbiano l'opportunità di partecipare. La scelta della Leadership richiede tempo per la preparazione, tempo per l'attuazione e ancora più tempo per la riflessione, per te e il gruppo del personale.

L'autostima e la fiducia in sé stessi

I ruoli dei nostri attori cambiano man mano che cresce la loro autostima. Si prendono cura di sé stessi e si difendono di più. Una volta che si sono resi conto dei loro bisogni, aumenta anche il desiderio di crescere bene. Iniziano a stabilire requisiti che potrebbero non essere sempre comodi per l'ambiente in questa fase, è importante che sia il leader che il gruppo si basino sulla stessa base di valori. Le prestazioni dei partecipanti sono positive anche se comportano sfide per noi leader. È importante non prendere sul personale le loro richieste e critiche emergenti senza vederle come parte del loro sviluppo. Noi leader siamo responsabili dello spazio per il cambiamento in un gruppo sicuro.

"Abbiamo anche bisogno di umiltà per noi stessi per le grandi richieste poste alla nostra leadership. La supervisione continua è importante."

Magnus Pettersson, supervisore musicale e maestro di cappella

L'orgoglio e l'autostima sono i maggiori fattori motivazionali nel nostro lavoro creativo. La domanda è come noi come leader possiamo contribuire ad aumentare la fiducia in sé stessi e l'autostima tra i nostri partecipanti. Al KCV, crediamo che tutti abbiano lo stesso valore e che ognuno abbia qualcosa con cui contribuire. In poche parole: se qualcuno crede in te, ottieni più energia e la sensazione di essere in grado di avere successo. Contrariamente, perdi energia e fiducia. Fondamentalmente, l'autostima e l'orgoglio riguardano le emozioni. Nel lavoro creativo, è



nostro compito imparare ad esprimere ciò che è vivo in noi; per costruire le sfumature nel nostro registro delle espressioni.

L'autenticità crea un ambiente permissivo e inclusivo

Se non hai contatti con i tuoi sentimenti, perderai il contatto con i tuoi bisogni e la tua bussola interiore. Diventi dipendente dagli altri, perdi la tua autostima e il tuo orgoglio. Quando abbiamo iniziato il KCV, abbiamo introdotto i round mattutini, un'arena dove ognuno ha lo spazio per far sentire la propria voce. È un ottimo inizio di giornata con lo scopo di entrare in contatto con te stesso e il gruppo. Una parte importante è sentire ed esprimere i tuoi sentimenti, com'è la situazione e come ci sentiamo in questo momento. All'inizio, la maggior parte dei partecipanti ai nostri round diceva che era felice. Noi leader sentivamo che loro dicevano quello che ci si aspettava da loro. Era chiaro che c'era una regola non detta ma fissata su quali sentimenti erano accettati o meno.

Nella nostra formazione teatrale stiamo lavorando attivamente alla consapevolezza dei nostri attori sui loro sentimenti. Non c'è un sentimento sbagliato o giusto. Tutti i sentimenti sono necessari. Non possiamo andare in giro e sentirci sempre felici. È altrettanto importante avere il coraggio di sentire che sei triste, stanco o arrabbiato. Negare certi sentimenti è come negare la vita dentro di noi, questo può creare esplosioni improvvise e violente che creano paura dell'individuo nel gruppo. Nella nostra fase di allenamento tutti i sentimenti vanno bene se ce ne prendiamo la responsabilità. Non è sempre facile, ma per esperienza sappiamo quanto sia importante formare i nostri attori ad ascoltare sé stessi ed esprimere ciò che sentono e ciò di cui hanno bisogno. È un lavoro preventivo che si occupa di leggere le proprie menti e quelle degli altri, di cogliere i codici sociali e regolare gli impulsi emotivi nel nostro gruppo. Questa formazione ha creato un gruppo più stabile e sicuro.

Al giorno d'oggi, i nostri attori possono esprimere che sono stanchi, felici, in attesa, tristi, timidi o forse scontenti. Siamo un gruppo e un insieme in cui va bene "solo essere". Questo ha dato inizio a un ambiente edificante e positivo in cui prendiamo energia dall'osare essere autentici; essere noi stessi. Qui otteniamo un posto, proprio per come siamo.

Le persone che conoscono la nostra formazione teatrale dall'esterno descrivono tutti la stessa cosa; una presenza rara, apertura, calore, un ambiente liberato e terapeutico che tocca in profondità.

Il linguaggio del corpo della comunicazione

C'è un grande potenziale nell'essere in grado di lavorare con più espressioni oltre alla semplice voce. Lavoriamo costantemente con il linguaggio del corpo e il movimento nei nostri esercizi di scena. Il tuo linguaggio del corpo, il tono della voce e il contatto visivo creano più emozione delle parole. La danza, il movimento e la maschera hanno sviluppato, non solo l'espressione fisica degli attori, ma anche le loro abilità sociali in generale.

È una parte importante della nostra formazione di scena rendere i nostri attori consapevoli del significato del linguaggio del corpo nella comunicazione tra le persone e nell'espressione scenica. Noi leader siamo stupiti di quanto facilmente i nostri attori affrontino questa conoscenza, anche



coloro che, in base alla loro specifica disabilità, hanno difficoltà a esprimere emozioni. Il personale di accompagnamento può avere più difficoltà a capirlo rispetto ai nostri attori e spesso è sorpreso quando loro capiscono il non verbale più velocemente. Lo interpretiamo come uno scontro culturale che fondamentalmente ha a che fare con i nostri diversi approcci alla leadership. Attraverso la nostra formazione teatrale, tuttavia, è diventato chiaro a tutti che abbiamo sia un linguaggio del corpo comune sia uno molto personale.

Alcune persone sono facili da leggere e altre sono più difficili. Ma via via che ci conosciamo, possiamo leggerci più facilmente. Quando non siamo sicuri di ciò che una persona vuole, possiamo chiedere come si sente la persona o dire: "Ti senti stanco oggi. Sei stanco? Se la persona poi risponde: "No, mi sento in forma per lottare" allora probabilmente è solo il linguaggio del corpo unico della persona che fa sembrare lui o lei stanco/a. Come leader, è richiesta la presenza e l'accettazione che tutti condividiamo gli stessi bisogni e sentimenti. Ma li esprimiamo in modi diversi, nonostante il linguaggio del corpo.

Nell'espressione fisica abbiamo trovato più facile evidenziare la personalità unica di tutti, rispetto a quando usiamo le parole. C'è qualcosa nella comunicazione non verbale che ci rende più autentici. Sperimentiamo come essa porta più profondità e autenticità ai nostri gesti sul palco, ma anche come questa consapevolezza semplifica la comunicazione nell'altro nostro lavoro. Abbiamo attori che hanno difficoltà a comunicare verbalmente. Trovare nuovi modi di comunicare con il corpo si è dimostrato liberatorio e ha rafforzato l'autostima di coloro che hanno un linguaggio limitato. Alcuni dei nostri attori con autismo hanno inizialmente avuto difficoltà con l'interazione sociale.

Formare le persone a guidare gli altri

"Guidare il workshop sulle 'performing depts e leadership' mi ha fatto crescere e sentire prezioso. È fantastico sentirlo. Condivido con me e faccio la differenza per molti di quelli che incontriamo."

Robert, attore

Nel trattare con le arti dello spettacolo, alleniamo i nostri attori ad assumersi la responsabilità attiva e a guidare gli altri. Se hai una disabilità, è facile rimanere bloccati in concetti stereotipati, riducendosi a diventare un destinatario dell'aiuto e del supporto della società. Hai regole che vengono ampliate, ti insegnano a obbedire e a doverlo fare. Questo ti farà perdere il contatto con il tuo potere e finirai in una trappola dove diventi la tua disabilità.

Guidare gli altri è quindi una parte importante della nostra formazione teatrale che rafforza sia l'autostima che la fiducia in sé stessi, dall'essere solo un "destinatario" si ottiene il ruolo di un "trasmettitore". È un grande cambiamento nella vita di una persona. Il fatto che noi leader facciamo davvero il grande passo e lasciamo che i nostri attori conducano esercizi di presentazioni o si rilassino nel grande gruppo ha cambiato le dinamiche del gruppo. I nostri giocatori prendono più iniziative ed esprimono i loro bisogni in modo più chiaro e aperto di prima.



Umorismo

Nel nostro ruolo di leadership abbiamo molto da guadagnare rinunciando alla reputazione e accogliendo noi stessi e i nostri errori e fallimenti. Non c'è niente di così seducente come l'umorismo. Quando ridiamo insieme ci troviamo allo stesso livello. L'umorismo crea un approccio rilassato in modo da tenere efficacemente lontane la prestazione e la competizione. Al KCV abbiamo creato un ambiente pieno di divertimento dove è divertente imparare. Non puntiamo a camminare e ridere tutto il tempo, ma usiamo l'umorismo come passo educativo. Dietro all'umorismo c'è sempre la serietà, stiamo lavorando seriamente con le questioni critiche nel nostro teatro, ma con l'aiuto dell'umorismo creiamo un buon equilibrio e un buon umore nel nostro gruppo. Non ridiamo mai di nessuno ma con qualcuno. Scegliamo di non usare l'ironia perché ciò crea facilmente confusione.

Suggerimenti

- Motiva con la tua dedizione, il tuo desiderio e la tua curiosità. Minacce e richieste creano resistenza.
- Sii concreto e chiaro nelle tue istruzioni, evita troppe chiacchiere. Piuttosto mostra come fare invece di parlare con troppe parole e frasi.
- Continuità e riconoscimento danno sicurezza. Non aver paura di ripetere esercizi. Conoscendo la forma dell'esercizio sarà più facile trovare nuove angolazioni e profondità, puoi variare semplici esercizi all'infinito. Sappiamo per esperienza che troviamo le idee più creative quando liberiamo i nostri pensieri dal risultato.
- Crea una struttura per il piano del giorno che dia sicurezza e riconoscimento, inizia e finisci la giornata allo stesso modo. Costruisci una cornice chiara che possa essere riempita di improvvisazioni e spazio per provare cose nuove.
- Sii paziente e dai all'attore il tempo di decidere a quale ritmo lui o lei è pronto/a fare nuovi passi.
- Prenditi la responsabilità della tua leadership e non lasciare che gli altri prendano il controllo. Questo creerebbe incertezza nel gruppo.
- Dividi la leadership in esercizi diversi se hai vari colleghi che collaborano in una classe. Può facilmente diventare poco chiaro e confuso con molti che conducono allo stesso tempo.
 - Prepara e trova diverse strategie per affrontare situazioni cariche che possono verificarsi ad esempio distraendo con dell'umorismo, una conversazione o una domanda sulla persona che ha bisogno di stare da sola per un po'.
- Partecipare attivamente e impegnarsi offre ai partecipanti buoni modelli di ruolo. Vai al lavoro in orario e arriva prima dell'inizio del tuo programma di lavoro, mantieni i tempi di pausa, spegni e scollega il tuo cellulare e concentrati solo sui partecipanti durante le lezioni. Ciò contribuisce a un buon ambiente di lavoro e a un buon morale nel gruppo.



Immagini del Respond Dets Performing Arts



A3.2 Autoanalisi dell'approccio

A3.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio

Base teorica

Progetti teatrali precedenti in Svezia.

Un operatore del centro diurno per LSS di Hudiksvall ha fondato un gruppo teatrale nel 1996. Hanno iniziato in piccolo ma ora hanno un grande gruppo teatrale con due film, sei grandi spettacoli e si sono esibiti a Broadway a New York. Questo ha ispirato KCV a provare la stessa cosa a Stenungsund.

Contesto

Kulturcentrum Väst (KCV) è una scena artistica e un luogo di lavoro con orientamento artistico per persone con variazioni delle funzioni intellettive e si trova a Stenungsund. Respond Dets Performing Arts è un progetto del KCV finanziato dal Segretariato Västra Götaland con lo scopo di raccogliere, definire e formulare i metodi pedagogici che sono stati elaborati per molti anni dall'insegnante di teatro, regista e direttrice artistica Marie Lindblad da quando il gruppo Röda Hjärtan ha visto la luce nel 2007 insieme al supervisore musicale e maestro di cappella Magnus Pettersson e all'educatore culturale Krister Jonsson.

Leader e attori

Chiamiamo il nostro staff artistico leader quando lavorano con la formazione sul palco e guidano il lavoro artistico di ripetizioni e performance. Chiamiamo attore la persona che ha disabilità intellettiva o mentale. I metodi che condividiamo possono essere facilmente applicati ad altre attività al di fuori del campo artistico, colui che chiamiamo attore, il lettore può tradurlo in utente o partecipante.

Disabilità o variazione delle funzioni?

Il concetto di disabilità significa una riduzione dell'attività fisica, delle funzionalità fisiche o intellettive. Le persone variano nelle funzioni corporee e cognitive, è completamente naturale, e quindi scegliamo la parola "variazione della funzione".

LSS Sostegno e Assistenza

LSS è una legge che fornisce diritti speciali alle persone con disabilità intellettiva. Uno di questi diritti sono le attività quotidiane, vale a dire il lavoro a cui l'utente può andare (Legge (1993: 387) sul sostegno e l'assistenza per alcuni disabili).



Competenze trasversali target affrontate

- Autoregolazione e autocontrollo
- Problem solving
- Pensiero creativo
- Flessibilità

Obiettivi specifici

- incoraggiare gli apprendenti del gruppo a trovare soluzioni creative;
- rafforzare la consapevolezza delle proprie abilità e capacità di sviluppo;
- stimolare l'autoanalisi in un ambiente sicuro, per raggiungere lo sviluppo della competenza sociale e delle competenze trasversali;
- realizzare l'importanza della competenza sociale e delle competenze trasversali alle relazioni sociali e alla realizzazione professionale;
- aumentare la sensibilità verso l'importanza delle competenze trasversali;
- rafforzare la motivazione e la fiducia in sé stessi delle persone con disabilità.

Metodi

L'approccio Respond Dets Performing Arts

Respond Dets Performing Arts può essere simile a un metodo investigativo che cambia e cresce in un processo sempre riflettente, è sia verso l'interno che verso l'esterno. Interiormente il metodo rafforza gli attori nel loro sviluppo personale attraverso una maggiore fiducia in sé stessi, che aumenta le loro competenze sociali. Esternamente il metodo aiuta anche a sviluppare l'espressione artistica dei nostri attori sul palco.

Respond Dets Performing Arts, tuttavia, non è solo un metodo, è anche un atteggiamento di vita, basato su valori di uguaglianza, persone di pari valore, l'importanza di creare significato nella loro vita, partecipazione e libertà.

Da "destinatario" a "mittente".

Cresciamo quando usiamo e sviluppiamo il potere che tutti abbiamo. L'obiettivo delle Respond Dets Performing Arts è quello di portare i nostri attori a vivere loro stessi come mittenti attivi e come risorsa per lo sviluppo della comunità.

Dall'essere bloccati in un'identità in cui sono "destinatari" del sostegno della società, a quei "mittenti" che contribuiscono alla società con le loro arti dello spettacolo, partecipando alle nostre esibizioni e workshop si consente loro di stimolare, toccare e educare altre persone lontane dal cerchio in cui di solito si trovano.

Vogliamo creare le condizioni affinché i nostri attori sperimentino il successo del raggiungimento dei loro obiettivi e forse anche del superamento delle loro e delle altrui aspettative. Man mano che cresce l'autostima, cresce una nuova consapevolezza che porta nuove speranze e sogni. Se sei riuscito a fare un grande salto, sai che puoi farne un altro.

L'individuo, il gruppo e la visione del successo.

Le arti dello spettacolo saranno anche un contrappeso alle arti dello spettacolo di oggi guidate commercialmente. Le Respond Dets Performing Arts rappresentano un'altra visione dell'uomo e dell'arte. Vogliamo lavorare con la rispettosa risposta personale di tutti i membri del gruppo. È uno



strumento di lavoro artistico e un metodo per raccogliere e incoraggiare l'esperienza di vita personale e unica dei nostri attori.

I nostri attori sono co-creatori delle performance che crescono dove ognuno ha il tempo, lo spazio e l'incoraggiamento per superare il cliché banalizzato dell'"essere una star", cercando invece le proprie espressioni e usandole in forme uniche. I nostri attori sono singoli artisti in performance collettive, dove la storia unica di ognuno aggiunge profondità e opportunità al nostro lavoro artistico.

Materiali

Respond Dets Performing Arts

Teatro ed esercizi teatrali, ad esempio improvvisazione e forum play.

In termini concreti, è possibile stimolare i partecipanti a condividere le proprie esperienze e riflessioni su disuguaglianze e conflitti attraverso, ad esempio, esercizi di valutazione, l'esercizio della statua o conflitti attuali. Sulla base di queste riflessioni ed esperienze, viene drammatizzato un evento realistico che diventa il forum play. Il gioco termina quando il conflitto raggiunge il suo apice. Attraverso questa costruzione, vuoi stimolare gli spettatori a prendere l'iniziativa per entrare nel gioco loro stessi e provare diverse possibilità di azione per risolvere il conflitto o l'ingiustizia. Il gioco funziona nella sua interezza la prima volta. Durante la partita successiva, gli spettatori possono scegliere di fermarsi a un certo punto nel gioco, salire e assumere un ruolo scambiandosi con qualcuno sul palco e provare la loro idea di come agire nella situazione di conflitto per rompere l'ingiustizia o risolvere il conflitto. Lo stesso gioco viene ripetuto con diverse persone per essere in grado di testare le loro idee. Attraverso questo approccio, vogliamo sviluppare una varietà di diverse proposte e soluzioni alle disuguaglianze e ai conflitti.

Gruppo target

Persone di età compresa tra i 21 e i 65 anni con diversi tipi di disabilità: disabilità visive, tutti i tipi di disabilità intellettive e difficoltà di apprendimento, disabilità fisiche e disturbi mentali.

A3.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio

Punti di forza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Durante il periodo in cui viene sviluppata una nuova produzione, vengono eseguiti esercizi teatrali. Funzionano con, ad esempio, il forum play in cui ci si aspetta che si 	<ul style="list-style-type: none"> • Nello spettacolo si possono mettere in scena le proprie emozioni e questo può aumentare il proprio autocontrollo. • Regole di gioco 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli esercizi rafforzano, in modo che la corteccia prefrontale, la parte cosciente del cervello, prenda il sopravvento sul cervello rettiliano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si fa pratica per essere in grado di lasciare andare quando non si va oltre. Spostare l'attenzione sulla risoluzione dei problemi 	<ul style="list-style-type: none"> • Negli esercizi teatrali del modello forum è sempre necessario trovare nuove soluzioni, si deve essere attenti a far passare la loro idea di come dovrebbe essere lo



<p>risolvano i problemi: se il gruppo non è soddisfatto della soluzione, qualcun altro entra e risolve il problema. Tutti devono pensare, e la soluzione di tutti vale quanto le altre, ma ci possono essere soluzioni differenti ai problemi.</p>	<p>durante le riunioni: bisogna aspettare il proprio turno e non parlare uno sopra l'altro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si deve lasciare che tutti siano parte. Per non essere esclusi. • Lavorando sull'autocontrollo vedranno loro stessi da fuori, nel gioco di ruolo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento e danza possono aiutare a rafforzare il corpo e aumentare l'autocontrollo. Procedere a piccoli passi a livello individuale, creare piccoli gruppi e osservare l'individuo e la forma quotidiana. • Partendo da cose facili per praticare il proprio autocontrollo, viene esercitata in teatro la fiducia nell'ambiente circostante e questo consente di aumentare l'autocontrollo. • Le aspettative sociali rafforzano l'autocontrollo. Vengono fuori con gli obiettivi per loro stessi dove l'obiettivo è lo spettacolo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ci si riconcilia con gli altri, vedono le loro soluzioni come cose buone. 	<p>spettacolo.</p>
--	--	---	---	--------------------

Punti di debolezza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Non tutti osano. • Se si tratta di un gruppo numeroso, non tutti parlano. • Non tutti hanno la capacità intellettuale di problem solving 	<ul style="list-style-type: none"> • Si possono avere problemi a uscire dal ruolo, capire la differenza tra il teatro e la realtà. • Un leader debole non ha il controllo sul gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se non si sentono al sicuro, non avranno il coraggio di lasciare andare le inibizioni. • Hanno troppo poco tempo insieme per sentirsi al sicuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficile quando non hanno la capacità linguistica o intellettuale per essere flessibili, questo fa confusione in loro quando molto dovrebbe essere affrontato e tutti 	<ul style="list-style-type: none"> • Per essere creativi devono praticare molti ingressi diverse, testare molte varianti diverse e avere alcune esperienze di vita. • Rischio di troppo



<p>mentre li formi. Tutti possono fare piccole modifiche che possono comunque portare a un leggero miglioramento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se non lasciano uscire le proprie emozioni possono esplodere. • Dovrebbero migliorarsi o noi dovremmo aumentare la tolleranza? • Se cercano sempre di essere qualcun altro e provano a essere felici, alla fine le loro emozioni esploderanno. 		<p>essere ascoltati nel gruppo.</p>	<p>poco tempo o gruppi troppo grandi per svilupparsi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il leader debole non lascia che tutti si facciano avanti.
---	--	--	-------------------------------------	---

A3.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli

Livello organizzativo

Reclutamento di leader adatti che possono guidare, che non consentono a qualcuno di prendere il controllo e non si arrendono con coloro che richiedono più tempo. Devono impegnarsi per i valori comuni e la cultura organizzativa. Devono difendere la continuità.

Devono avere un dialogo continuo con i desideri e le opinioni dei partecipanti e dei leader.

Deve essere gratuito o avere una tariffa bassa per i partecipanti.

Livello professionista

Chi lavora nel business è molto importante, deve occuparsi delle Respond Dets Performing Arts, che sono molto più del teatro. La percezione dell'educatore è di fondamentale importanza.

Devono affrontare gli attori da adulti.

Dovrebbe essere divertente e libero in un ambiente permissivo.

Usano la pedagogia basata sulla musica e sulla recitazione e usano il linguaggio dei segni.

Non hanno bisogno di un'istruzione superiore, ma devono metterci il cuore. È positivo se hanno tenuto corsi di teatro, pedagogia, linguaggio dei segni e musica.

Livello utente



Motivazione!

Gli attori devono essere proattivi e partecipare.

Sii aperto e curioso.

A3.2.4 Efficacia, impatto, prove, ecc.

Livello organizzativo

Riscontri di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

- Molte domande di adesione al KCV.
- Buona organizzazione del lavoro.
- Buon clima di lavoro.
- Menzione nei mezzi di comunicazione.
- 5000 visualizzazioni su YouTube.
- 50000 persone hanno visto gli spettacoli.
- Un numero considerevole di visite al KCV da parte di politici, autorità e altri teatri.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Non applicabile a livello organizzativo.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

Non applicabile a livello organizzativo.

Livello professionista

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

I leader ottengono una risposta e vedono che gli attori crescono con gioia.

Molti parenti e il pubblico elogiano le esibizioni.

Spettacoli affollati.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Vedi Fattori critici di successo a diversi livelli.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

I leader hanno lavorato a lungo vicino allo staff di attori e alle loro famiglie.

Livello utente

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Buon clima di lavoro. Tutti amano andarci. Basso numero di assenze. Buone relazioni nelle attività quotidiane.



I buoni risultati di tutti sono documentati in un piano di attuazione.
Hanno una migliore fiducia in sé stessi. Alcuni di loro tengono lezioni per gli alunni delle scuole.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?
Vedi Fattori critici di successo su diversi livelli.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?
Non è un obiettivo essere assunto. Le attività quotidiane sono un "lavoro". La comunità sociale è una grande vittoria. Sono attori e non solo persone con disabilità intellettiva.
Il teatro non è solo per divertimento, ti alleni per la vita e le relazioni interpersonali, la comunicazione, la gestione dei conflitti. Ottieni una migliore inclusione sociale e competenze.
Questo gruppo non sarà mai assunto, hanno la loro occupazione per sempre nelle attività quotidiane.

A3.3 Peer – Analysis dell'approccio

Il teatro come metodo di lavoro è comunemente considerato molto stimolante e l'arte una forza creativa. Si è visto che come metodo di insegnamento in generale ha un effetto positivo sull'autostima, sulle competenze sociali e sull'apprendimento. Con l'aiuto del teatro, lavorare in gruppo e insegnare si uniscono efficacemente e il teatro sviluppa anche le capacità di interazione degli individui. I partner che utilizzano l'approccio lo descrivono come dei metodi straordinari per l'insegnamento a persone intellettualmente disabili. Le persone hanno dei background molto diversi (immigrati, disoccupati, difficoltà di apprendimento, ecc.) e livelli cognitivi molto differenti, ma la sensazione è che questo metodo funzioni per tutti, sottolineando il fatto che va bene essere diversi. Ogni mattina inizia con la meditazione ed è strutturata. Si lavora molto con metafore e gli esercizi allenano ad esempio l'attenzione, la concentrazione, la memoria e la capacità di rispondere e si basano su reazioni, imitazioni ecc. Gli esercizi guidano ognuno a prendere decisioni. L'attuazione del metodo viene valutata da una documentazione.

Sulla base della dimostrazione dell'approccio si può dire che le cose importanti che possono essere apprese attraverso il teatro sono la capacità di interazione; ascoltare altre persone, prendere in considerazione altre persone, la capacità di discussione, la concentrazione e la capacità di fidarsi. Inoltre, lo sviluppo della conoscenza di sé e della buona fiducia in sé stessi attraverso gli esercizi sono molto importanti. Si potrebbe osservare che l'approccio consente ai partecipanti di imparare in un ambiente piacevole, amichevole e sicuro in cui la condivisione dei sentimenti è supportata e se è combinata con altri approcci può essere utile per le persone con difficoltà intellettive o di apprendimento. Questo tipo di contesto può essere visto come un ambiente di cambiamento in cui vengono affrontate competenze trasversali, i partecipanti sono invitati a prendere iniziativa, a fissare obiettivi personali e a sviluppare una mentalità orientata alla crescita.

Il perché il teatro sia spesso scelto come un metodo di insegnamento o di orientamento si basa sull'idea di comunanza. Come possiamo aiutare e sostenere l'apprendimento reciproco? Secondo i



rapporti, l'uso del metodo teatrale richiede la creazione di un ambiente di fiducia e sicuro e di coinvolgimento. Uno dei compiti più importanti dell'istruttore/leader è infatti quello di far crescere l'autostima, la fiducia in sé stessi e il benessere nell'individuo in modo che l'individuo abbia energia e voglia anche sostenere gli altri. Nel migliore dei casi l'esperienza individuale di comunanza, il buon spirito di gruppo, alzano l'autostima e la fiducia in sé stessi di tutti i membri del gruppo il quale viene visto nel benessere e nella vita migliore.

Per fare teatro in modo efficace è necessario che ci sia un forte istruttore/leader che abbia familiarità con lo stesso e ne comprenda gli effetti. Inoltre, l'istruttore/leader deve avere un buon contatto con l'utente e un'altissima sensibilità per capire ciò di cui l'utente ha bisogno o vuole. Costruire la fiducia è molto importante e i clienti non vanno spinti a fare ciò che non vogliono fare. Senza fiducia e sostegno esterno non ci possono essere progressi. Questo ovviamente dà una grande importanza al buon reclutamento di professionisti.

Sarebbe importante che subito dopo il lavoro teatrale si discutesse e riflettesse su ciò che è accaduto durante il processo. Perché è stato messo in scena così e a cosa è collegato tutto questo? Inoltre, sarebbe bene osservare ciò che è stato sperimentato a livello emotivo e come uscire dal ruolo (fase di chiusura). Ma cosa succede se le competenze trasversali non sono ancora presenti o acquisite dal partecipante, è uno strumento o un metodo specifico che non sa formare queste abilità? Quando queste competenze non sono presenti, si può chiedere a un partecipante di utilizzarle e si può riflettere sul processo di, ad esempio, presa di decisione o di risoluzione dei problemi? D'altra parte, questo può essere visto come una sfida in una rappresentazione teatrale, come un metodo di lavoro, il come può essere collegato alle situazioni nella vita di tutti i giorni (trasferibilità). Il lavoro teatrale viene facilmente lasciato al livello di esperienza?

Alcuni feedback dei partner (alcuni commenti sono semplificati):

"Approccio molto interessante. Questo è un modo diverso di allenare le abilità cognitive che possono essere visibili attraverso nuovi tipi di comportamenti."

"Adoro il teatro! Il loro approccio ai partecipanti è adorabile. Penso che il teatro sia un modo meraviglioso di insegnare (e imparare ;)) alle persone con disabilità; Voglio saperne di più. Forse Marie Lindblad può tenere un workshop in diversi paesi per insegnarci di più?"

"Adorabile. È un modo divertente per imparare le competenze trasversali. Imparano per tutta la vita, si sentono orgogliosi e si sentono umani."

"Ho capito più in profondità come gli attori e i leader crescono come persone e come attori. La creazione di un luogo sicuro in cui viene rinforzata la condivisione dei sentimenti è una grande idea. Questo può essere utilizzato per ispirare programmi centrati sul teatro e su un approccio umanistico. Avremmo bisogno di persone con una formazione artistica e/o terapeutica (ad esempio, formatore artistico, arteterapeuta)."

"Forse possiamo provare a usarlo quando usiamo il gioco di ruolo come metodo"



durante l'istruzione o la formazione con le nostre persone. Questa modalità può contribuire a far progredire la loro fiducia e la loro autostima. Possiamo promuovere la sua attuazione nel nostro laboratorio d'arte."

"Il punto di questa metodologia non è il fatto che sia la metodologia più efficiente, il punto è che è efficace".

"Non tutte le metodologie cognitive possono essere completamente valutate e scientificamente provate."



APPENDICE 4: GIOCHI ED ESERCIZI EDUCATIVI PER LE COMPETENZE SOCIALI E LE COMPETENZE TRASVERSALI (SGESCTS), BULGARIA

A4.1 Descrizione dell'approccio

Introduzione

Il metodo SGESCTS viene utilizzato per integrare il metodo di formazione di gruppo ed è rivolto principalmente alle persone con disabilità che devono affrontare la difficoltà di partecipare ad attività di apprendimento di gruppo. La parte fondamentale del metodo sono le opportunità date alle persone con disabilità per rafforzare e praticare le loro competenze trasversali in situazioni vicine a quelle della vita reale. L'approccio SGESCTS è parzialmente basato sulla teoria dell'apprendimento attivo che di solito è definita come l'uso di uno o più approcci interattivi per formare gli adulti allo scopo del loro coinvolgimento, nonché per acquisire diverse abilità come: problem solving, autoregolazione e autocontrollo, pensiero creativo, flessibilità e autodirezione (vedi sezione base teorica). Nell'approccio SGESCTS interpretiamo il termine "apprendimento attivo" tanto come apprendimento basato sulla tecnologia quando si tratta dell'uso di giochi elettronici a scopo educativo, quanto un apprendimento basato sull'attività e il lavoro di gruppo quando si tratta dell'attuazione degli esercizi di formazione.

L'approccio SGESCTS abbraccia due componenti principali: esercizi di apprendimento appositamente progettati e giochi elettronici educativi importanti. Gli esercizi sono etichettati con 3 tipi di bandiere, colorate in modo diverso a seconda del livello di difficoltà. I formatori possono utilizzare vari materiali di supporto per facilitare l'esecuzione dell'esercizio, ad esempio esiste un ampio libro illustrato appositamente progettato che esemplifica particolari abilità con un'illustrazione pertinente. Gli esercizi formano la capacità delle persone con disabilità di collaborare con gli altri, rafforzare le loro capacità decisionali e aiutare gli studenti a trovare soluzioni creative. L'approccio SGESCTS raggiunge questo obiettivo offrendo lavoro individuale e di gruppo. Alcuni degli esercizi richiedono un lavoro individuale utilizzando fogli di lavoro, disegni e schede mirate. Altri richiedono la collaborazione all'interno di un gruppo in cui ai partecipanti vengono assegnati ruoli specifici adatti allo scenario definito preliminare. Pertanto, a seconda del tipo di esercizio, gli utenti hanno l'opportunità di sviluppare varie competenze trasversali in un ambiente di apprendimento sicuro, interattivo e coinvolgente.

Il secondo componente dell'approccio include i giochi elettronici educativi, progettati per tablet e desktop. Sono finalizzati ad aumentare le competenze come il pensiero creativo, la flessibilità e l'autoregolazione. Il giocatore può scegliere di seguire il gioco in modalità giocatore singolo o in più giocatori.

Gli scenari di allenamento dei giochi sono sempre mirati e hanno un obiettivo di apprendimento, cioè padroneggiare specifiche abilità cognitive e trasversali come la presa di decisione, il problem solving, l'autodirezione e altri. Ogni gioco è diviso in tre parti: insegnare i principi da capire,



imparare attraverso il gioco e riflettere sull'esperienza.

Obiettivi

Gli obiettivi dell'approccio SGESCTS sono:

- incoraggiare gli studenti del gruppo a trovare soluzioni creative;
- rafforzare la consapevolezza delle proprie capacità e capacità di sviluppo;
- stimolare l'autoanalisi in un ambiente sicuro, in modo da raggiungere lo sviluppo della competenza sociale e delle competenze trasversali;
- comprendere l'importanza della competenza sociale e delle competenze trasversali per le relazioni sociali e la realizzazione professionale;
- aumentare la sensibilità all'importanza delle competenze trasversali;
- rafforzare la motivazione e la fiducia in sé stessi delle persone con disabilità.

Metodologia e strategie

L'approccio SGESCTS utilizza due metodi principali: apprendimento basato sul gioco e formazione in gruppo.

Il metodo della formazione di gruppo

Immagine 1



A differenza del classico approccio di formazione di gruppo, in quello applicato a NARHU il punto essenziale è la creazione di opportunità per praticare abilità in situazioni vicine a situazioni di vita reale, il che rafforzerebbe la convinzione che l'apprendimento possa essere applicato alla vita reale e diventare parte dell'esperienza personale dell'individuo con disabilità. Naturalmente, gli insegnanti/formatori non sono in grado di fornire un contesto reale.

Ma possono utilizzare una varietà di scenari simili a situazioni reali, per aiutare il trasferimento delle competenze trasversali apprese da situazioni didattiche alle situazioni reali.

Il processo di acquisizione di competenze trasversali all'interno del nostro approccio ha la seguente sequenza:

- Fase 1 – Osservare modelli di competenze trasversali e competenze sociali, dimostrati da altri.



- Fase 2 – Auto-osservare e sperimentare la propria competenza sociale.
- Fase 3 – Praticare abilità trasversali e competenza sociale in un contesto didattico, ludico e sicuro.
- Fase 4 – Utilizzare le abilità trasversali e la competenza sociale padroneggiate nella vita di tutti i giorni.

Le pratiche e gli esercizi selezionati applicati nel nostro approccio variano in difficoltà. Sono divisi in tre livelli che sono indicati con bandiere colorate o senza bandiera:

1. Primo livello (senza bandiera): esercizi con la massima difficoltà, progettati per gli apprendenti che possono riflettere sulle proprie condizioni, esperienza e comportamento. Inoltre, questi esercizi sono pensati anche per gli insegnanti/formatori al fine di supportarli nello sviluppo delle proprie competenze sociali e trasversali, di sperimentare gli effetti dello sviluppo della competenza sociale e delle competenze trasversali che li aiuteranno ad essere più efficaci nell'organizzazione del processo di apprendimento e nella comunicazione con gli apprendenti.
2. Secondo livello (bandiera gialla): gli esercizi sono pensati per le persone con disabilità che hanno competenze sociali e trasversali di base e senza difficoltà di apprendimento (persone che non possiedono un'elevata capacità di riflessione sulle proprie condizioni, esperienze e comportamenti).
3. Terzo livello (bandiera blu): esercizi con la difficoltà più bassa, progettati per discenti con lievi difficoltà di apprendimento (che non fanno alcuna riflessione sulle proprie condizioni e comportamento e incontrano difficoltà nel raggiungere obiettivi più complessi).

Ciascuno degli esercizi mirati si compone dei seguenti elementi:

1. Obiettivi
 - Ad esempio, comprendere gli effetti dell'autocontrollo.
 - Ad esempio, per aumentare la consapevolezza dell'autocontrollo.
2. Contenuto
 - Ad esempio, l'autocontrollo ci aiuta ad affrontare le sfide, ad essere fermi nel perseguire gli obiettivi, ad essere risoluti, ad affrontare le emozioni che ci colpiscono e il nostro comportamento impulsivo.
3. Materiali
 - Ad esempio, materiali da scrittura e fogli per gli appunti
4. Procedura
 - Ad esempio, scrivere l'affermazione "L'autocontrollo è forse il fattore più forte per il successo" di fronte al gruppo e poi i partecipanti completano le schede iniziali distribuite e discutono gli effetti dell'autocontrollo.
 - In seguito, ogni partecipante condivide un evento di mancato autocontrollo (quando ha ceduto alla tentazione) e come si è sentito.
 - Quindi i partecipanti formano gruppi di quattro persone e ogni partecipante condivide un caso in cui ha raggiunto il successo dopo aver compiuto tentativi a lungo e come si è sentito.



Il metodo di apprendimento basato sul gioco

Inca Island è un gioco desktop. È un gioco di avventura multigiocatore in prima persona. Il giocatore lavora con un personaggio non giocatore con intelligenza artificiale (NPC), per risolvere enigmi che portano a un obiettivo finale. Ogni enigma si trova in una stanza separata, nella quale risolverlo permetterà ai giocatori di progredire insieme nella stanza successiva. Gli enigmi sono suddivisi in gruppi per affrontare le diverse competenze sociali identificate nel periodo di ricerca. Sono state identificate le seguenti sei competenze e sono state prodotte tre stanze per rivolgersi a ciascuna:

- Comunicazione - Come mi esprimo al lavoro
- Cooperazione - Come posso interagire/cooperare con gli altri
- Risoluzione dei conflitti - Come risolvo i conflitti con i colleghi
- Autostima - Come dovrei sentirmi bene con me stesso
- Autocontrollo - Come dovrei controllare i miei sentimenti
- Assertività - Come mantengo la mia opinione



Quando discutiamo di giochi per l'apprendimento è essenziale che insegnanti/formatori/educatori vedano il beneficio dell'uso del gioco. Una volta che hanno riconosciuto questo e si rendono conto che un particolare gioco può motivare gli studenti ad imparare, è abbastanza semplice da mettere in pratica e si possono raggiungere obiettivi di apprendimento e standard, possono essere raggiunti obiettivi distinti, quindi un gioco ha un grande potenziale per essere effettivamente utilizzato nello spazio di formazione. Una differenza fondamentale tra il gioco per divertimento e il gioco per scopi educativi è che gli educatori "iniziano con gli obiettivi di apprendimento e le scelte dei giochi saranno fatte in base al loro potenziale per raggiungere tali obiettivi" (Dijkers 2015).

Nella pratica di NARHU questo metodo viene utilizzato per integrare il metodo di formazione di gruppo ed è rivolto principalmente alle persone con lievi e moderate difficoltà di apprendimento e disabilità intellettive, che hanno difficoltà nell'unirsi al gruppo e partecipare a esercizi di gruppo. In questi casi il formatore lavora individualmente con ogni apprendente utilizzando vari materiali didattici come manuali illustrati e giochi educativi per computer desktop e dispositivi mobili. Il nostro concetto di giochi educativi è: l'obiettivo dell'applicazione è aumentare le competenze sociali dei disabili impegnandoli a partecipare a una serie di giochi con temi basati su competenze sociali selezionate e trasversali.

L'applicazione è strutturata in diversi giochi e alcuni dei loro temi sono:

1. L'utente impara a riconoscere le emozioni delle persone attraverso le espressioni facciali.
2. L'utente impara a reagire alle diverse situazioni emotive.
3. L'utente impara a prendere le migliori decisioni nelle situazioni sociali quotidiane.

Ogni gioco è diviso in tre parti: insegnare i principi da comprendere, imparare giocando, riflettere sull'esperienza.



Destinatari

Persone di età compresa tra i 16 e i 55 anni con diversi tipi di disabilità: disabilità uditive, disabilità visive, disabilità intellettive lievi e moderate e difficoltà di apprendimento, disabilità fisiche e disturbi mentali.

Le competenze trasversali target affrontate

Autoregolazione e autocontrollo, problem solving, pensiero creativo e flessibilità sono le competenze trasversali affrontate.

Disponibili

<http://games4competence.eu>

[Manuale illustrativo EN](#)

[Guida pratica](#)



A4.2 Autoanalisi dell'approccio

A4.2.1 Caratteristiche principali dell'approccio

Base teorica

L'approccio SGESCTS si basa parzialmente sulla teoria dell'apprendimento attivo che solitamente viene definita come l'uso di uno o più approcci interattivi per formare gli adulti ai fini del loro coinvolgimento, nonché per acquisire diverse abilità come: problem solving, autoregolazione e autocontrollo, pensiero creativo, flessibilità e autodirezione.

Alcune delle forme comunemente usate centrate sull'insegnante guidate dalla teoria dell'apprendimento attivo sono:

- giochi di ruolo, scenari basati sui giochi, esercizi di gruppo e altri approcci simili;
- lavoro in coppia o in piccoli gruppi;
- esercizi di problem solving;
- apprendimento misto con risorse tecnologiche adeguate di supporto;
- formazione attraverso giochi elettronici educativi, manuali illustrativi, app appositamente progettate per discenti con disabilità;
- lavoro individuale o di gruppo utilizzando stimoli visivi, uditivi o cinestetici per stimolare la discussione, la conversazione e il processo di apprendimento.

L'approccio basato sul gioco si basa sull'approccio storico-culturale in cui lo sviluppo viene esaminato come un processo di padronanza dell'esperienza naturale che si materializza nei prodotti culturali. Questo stesso sviluppo si realizza in diverse attività. La teoria storico-culturale adotta l'idea che una di queste attività fondamentali attraverso le quali lo sviluppo si realizza sia il gioco. Il gioco didattico ha un posto considerevole all'interno della classificazione suggerita da D.B. Elkonin (2005). Varie ricerche empiriche rivelano che il gioco didattico ha significative opportunità euristiche per quanto riguarda la padronanza dei contenuti di apprendimento. L'attuazione del gioco didattico può avvenire in diversi ambiti della sfera cognitiva.

Competenze trasversali target affrontate

Autoregolazione e autocontrollo, problem solving, pensiero creativo e flessibilità.

Obiettivi specifici

- incoraggiare gli apprendenti del gruppo a trovare soluzioni creative;
- rafforzare la consapevolezza delle proprie abilità e capacità di sviluppo;
- stimolare l'autoanalisi in un ambiente sicuro, in modo da raggiungere lo sviluppo della competenza sociale e delle competenze trasversali;
- comprendere l'importanza della competenza sociale e delle competenze trasversali per le relazioni sociali e la realizzazione professionale;



- aumentare la sensibilità all'importanza delle competenze trasversali;
- rafforzare la motivazione e la fiducia in sé stessi delle persone con disabilità.

Metodi

L'approccio SGESCTS utilizza due metodi principali: l'apprendimento basato sul gioco e la formazione in gruppo.

Il metodo della formazione di gruppo

L'approccio di formazione di gruppo SGESCTS prevede la selezione di esercizi di formazione che richiedono l'impegno sia del formatore che del tirocinante. A differenza di quello convenzionale, l'approccio di formazione di gruppo SGESCTS è diviso in 4 fasi. Le prime due fasi richiedono l'osservazione e l'auto-osservazione dell'acquisizione di competenze trasversali e competenze sociali. Le ultime due fasi sono incentrate sulla pratica delle competenze trasversali e della competenza sociale acquisite prima nel contesto didattico, poi nella vita di tutti i giorni.

Come accennato nella descrizione dell'approccio, le pratiche e gli esercizi selezionati applicati sono suddivisi in tre livelli di difficoltà che sono indicati con bandiere colorate o senza bandiera. Il motivo per cui sono strutturati nel modo descritto è che gli apprendenti di solito sperimentano diversi livelli di sviluppo cognitivo e di funzionamento.

Ognuno degli esercizi segue lo stesso design e comprende 4 elementi: obiettivi di apprendimento, contenuti, materiali e procedure. Il contenuto di ogni esercizio consente agli studenti di padroneggiare almeno una competenza trasversale.

Il metodo di apprendimento basato sul gioco

Quando parliamo di giochi elettronici i formatori dovrebbero essere in grado di distinguere chiaramente il gioco per divertimento e il gioco per scopi educativi, ecco perché nell'approccio SGESCTS introduciamo chiaramente scenari di gioco che hanno scopi educativi e attività e compiti coinvolgenti che portano alla padronanza di specifiche competenze sociali e trasversali.

È necessario sottolineare che i giochi elettronici educativi vengono utilizzati come strumento di formazione complementare oltre al metodo di formazione di gruppo SGESCTS. I giochi sono rivolti a persone con disabilità, comprese quelle con difficoltà intellettive e problemi di salute mentale che non sono in grado di seguire le dinamiche di gruppo.

Il concetto di giochi elettronici SGESCTS si basa sul presupposto che il gioco che richiede l'esame di compiti come il riconoscimento delle emozioni attraverso espressioni facciali, o prendere una decisione su come reagire in una tipica situazione quotidiana migliorerà le competenze trasversali degli studenti con disabilità. Ogni gioco è diviso in tre parti: insegnare i principi da comprendere, imparare giocando, riflettere sull'esperienza.

Materiali

Giochi elettronici educativi, computer, app, manuali illustrati, schede di lavoro, esercizi di formazione, lavagne a fogli mobili, materiali per il disegno ecc.



Destinatari

Persone di età compresa tra i 16 e i 55 anni con diversi tipi di disabilità, ad esempio disabilità uditive, disabilità visive, disabilità intellettive lievi e moderate e difficoltà di apprendimento, disabilità fisiche e disturbi mentali.

A4.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio

Punti di forza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Enfasi sulla creazione di abilità per: definire il problema; generare soluzioni; valutare le soluzioni suggerite; selezionare la soluzione; applicare la decisione; rafforzare l'orientamento prosociale. • La padronanza delle capacità di problem solving è facilitata da esercizi di formazione di gruppo, scenari basati sul gioco e riflessioni da parte dei formatori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rafforza la fiducia nel successo. • Delinea i confini di ciò che la persona intraprenderebbe e ciò che non farebbe. • Miglioramento dell'autostima e della fiducia in sé stessi. • Impedisce di provare paura, frustrazione, ostilità e senso di colpa. • Assicura il raggiungimento degli obiettivi. 	Non applicabile	<ul style="list-style-type: none"> • Il metodo incoraggia: l'immaginazione; la capacità di generare molte risposte alternative; la capacità di costruire associazioni tra idee individuali; il considerare la situazione/problema individuale da diverse prospettive; il vedere il problema come meritevole di essere considerato; la capacità di pensare alle cose in modi nuovi; il rafforzare le relazioni con gli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli esercizi di formazione sviluppano la capacità di: ricreare determinati contenuti (temi, esperienze, idee) con diversi mezzi in diverse forme; ricercare di soluzioni originali; creare le condizioni per sperimentare l'"immersione" nella creazione del processo.

Punti di debolezza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Alcuni utenti devono affrontare 	<ul style="list-style-type: none"> • Limita la soddisfazione dei 	Non applicabile	<ul style="list-style-type: none"> • Le persone con determinate 	<ul style="list-style-type: none"> • Le persone con determinate



<p>dei limiti per generare idee, approcci e opinioni non convenzionali.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possono aumentare le emozioni negative. • Le persone con difficoltà di apprendimento moderate o disturbi della salute mentale hanno una capacità limitata di partecipare alle attività di gruppo e di generare alternative, nonché di prendere decisioni. • Le persone con determinate disabilità possono avere un basso o nessun livello di autoriflessione. • Le accresciute capacità cognitive come risultato della formazione di solito potrebbero diminuire soprattutto se la persona con disabilità viene da un ambiente isolato o è disoccupato. 	<p>bisogni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone l'accento sull'autocontrollo mentre altri aspetti non sono ugualmente integrati nel nostro approccio. 		<p>disabilità possono avere un basso o nessun livello di autoriflessione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La flessibilità viene allenata principalmente padroneggiando la capacità di stare dal punto di vista dell'altro. 	<p>disabilità possono avere un basso o nessun livello di autoriflessione.</p>
--	--	--	--	---

A4.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli

Livello organizzativo

Team multidisciplinare ben formato con precedenti occupazioni e qualifiche attinenti che dovrebbe



essere costituito da psicologo, formatore dell'IFP VET, specialista del lavoro e terapeuta occupazionale. Formazione introduttiva dei formatori con l'obiettivo di presentare i materiali e la struttura del corso, il metodo di formazione e gli interventi necessari. Collaborazione interorganizzativa che facilita il passaggio dal programma di formazione al mercato del lavoro. Ambiente di formazione adattato che facilita il coinvolgimento dell'utente finale, ad esempio attrezzatura adeguata con computer e dispositivi mobili, disposizione adeguata della sala di formazione, atteggiamento appropriato dei formatori.

Livello professionista

Profilo degli utenti, pre e post-valutazione del livello delle competenze sociali e trasversali, seguendo le dinamiche di gruppo, fissando obiettivi formativi SMART. Riunioni periodiche del team multidisciplinare su base mensile. Costruire l'identità dei clienti con particolare attenzione alle abilità piuttosto che alla disabilità. Prevenzione del burnout. Autoriflessione e dimostrazione di empatia.

Livello utente

Disponibilità a dedicare tempo per partecipare alle sessioni di formazione. Motivazione. Autonomia.

A4.2.4 Efficacia, impatto, prove, ecc.

L'approccio è stato testato e attuato in Bulgaria, Turchia, Serbia, Austria, Lituania e Regno Unito tra utenti di diverse fasce d'età; tuttavia, la maggior parte degli utenti apparteneva alla fascia d'età 16-20 anni. D'altro canto, gli utenti di età inferiore ai 16 anni erano meno rappresentati nei corsi di formazione e anche quelli nella fascia di età 41-50 anni. Il minor numero di utenti aveva più di 50 anni.

I corsi di formazione hanno coinvolto persone con disabilità, che costituivano la maggioranza del gruppo di utenti. Tra questi c'erano: persone con disabilità intellettiva, persone con disabilità complesse, con disturbo dello spettro autistico, disturbo mentale lieve e moderato, disabilità visive e uditive e problemi di salute mentale. L'efficacia dell'approccio di NARHU è stata testata su base iterativa, con un numero di gruppi di utenti ciascuno facilitato da diversi formatori. L'analisi degli effetti della formazione sullo sviluppo delle competenze sociali e trasversali si è basata sulla misurazione dei risultati indiretti che è stata effettuata utilizzando il piano pre-test e post-test, vale a dire, attraverso la valutazione della differenza tra le valutazioni degli insegnanti/formatori e l'autovalutazione degli utenti prima e dopo la formazione. La formazione pre-test è stata utilizzata per stabilire una linea di base rispetto alla quale potevano essere osservati i progressi.

La post-valutazione comprendeva domande volte a valutare le cause del fallimento in una particolare attività.

Per ogni competenza sociale e trasversale mirata sono stati registrati i miglioramenti rilevanti. Nell'ambito delle capacità comunicative i miglioramenti osservati sono il mantenimento del



contatto visivo con il formatore e gli altri apprendenti, la disponibilità a condividere informazioni personali, l'avvio di conversazioni e l'esprimere fiducia nel rapporto con gli altri. Per quanto riguarda la cooperazione, i miglioramenti che si sono notati risultano nell'area della partecipazione al problem solving collaborativo e della capacità di comprendere altre emozioni. Dopo la formazione, è stato osservato che gli utenti mostrano una maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di generare idee e modi per risolvere diversi problemi. Gli utenti hanno mostrato una migliore resistenza alle tentazioni/gratificazioni immediate quando risolvono il compito, mentre trovano ancora difficile tenere sotto controllo la loro ansia/paura e utilizzare strategie per migliorare l'autocontrollo e controllare la rabbia.

Livello organizzativo

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

L'approccio è stato testato e attuato tra utenti di diverse fasce d'età; tuttavia, la maggior parte degli utenti apparteneva alla fascia d'età 16-20 anni. D'altro canto, gli utenti di età inferiore ai 16 anni erano meno rappresentati nei corsi di formazione e anche quelli nella fascia di età 41-50 anni. Il minor numero di utenti aveva più di 50 anni.

I corsi di formazione hanno coinvolto persone con disabilità, che costituivano la maggioranza del gruppo di utenti. Tra questi c'erano: persone con disabilità intellettiva, persone con disabilità complesse, con disturbo dello spettro autistico, disturbo mentale lieve e moderato, disabilità visive e uditive e problemi di salute mentale.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Non applicabile a livello organizzativo.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

Non applicabile a livello organizzativo.

Livello professionista

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Al professionista che agisce da formatore viene data la libertà di scegliere le attività più adatte per l'apprendente con disabilità. L'osservazione personale da parte del professionista insieme alla ricerca delle competenze e alla griglia di osservazione sono le basi per la creazione di percorsi di apprendimento individuali, quando necessario, nonché per la valutazione dei risultati raggiunti.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Il metodo di NARHU ha posto il formatore in un ruolo centrale. È pienamente impegnato in tutte le fasi della sua attuazione a partire dall'identificazione degli utenti, dall'analisi dei loro profili, dalla scelta dei materiali di formazione e delle tecniche di intervento, dalla pre- e post-valutazione delle competenze degli utenti e dall'analisi dei risultati raggiunti. Il formatore può contare sul team multidisciplinare che include lo psicologo, l'educatore speciale e il consulente SE o coordinatore.



In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

I professionisti hanno dovuto affrontare diversi tipi di disabilità rispetto alle diverse capacità, identità e livello di auto-riflessione. Gli esercizi di formazione forniti e i giochi educativi hanno preparato i partecipanti ad affrontare situazioni di vita reale e a superare i problemi legati alla loro inclusione sociale e alla realizzazione nel mercato del lavoro. I professionisti avrebbero dovuto lavorare in collaborazione con altri specialisti per raggiungere gli obiettivi generali della formazione e per supportare gli utenti nel mantenere i progressi raggiunti.

Livello utente

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

L'efficacia dell'approccio di NARHU è stata testata su base iterativa, con un numero di gruppi di utenti ciascuno facilitato da diversi formatori. L'analisi degli effetti della formazione sullo sviluppo delle competenze sociali e trasversali si è basata sulla misurazione dei risultati indiretti che è stata effettuata utilizzando il piano pre-test e post-test, vale a dire, attraverso la valutazione della differenza tra le valutazioni degli insegnanti/formatori e l'autovalutazione degli utenti prima e dopo la formazione. La formazione pre-test è stata utilizzata per stabilire una linea di base rispetto alla quale potevano essere osservati i progressi. La post-valutazione comprendeva domande volte a valutare le cause del fallimento in una particolare attività.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Accettando il punto di vista di un altro; riconoscendo i risultati e il merito degli altri; provando gratitudine; seguendo regole, istruzioni, linee guida; prevedendo e risolvendo i problemi; impegnandosi con comportamenti pro-sociali incoraggianti, di condivisione, di aiuto, di assistenza; definendo il problema; trovando soluzioni generatrici; valutando le soluzioni; selezionando una soluzione; applicando una decisione.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

Sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti del mondo; risolvendo vari problemi; un migliore controllo sul processo di lavoro; raggiungendo obiettivi in modo più efficace; affrontando lo stress occupazionale e le questioni relative al posto di lavoro; considerando che le risposte e il comportamento possono avere conseguenze; regolando le emozioni negative.

A4.3 Peer – Analysis dell'approccio

Il contesto teorico dell'approccio bulgaro sembra essere buono ma piuttosto ristretto. Si sarebbe potuto trovare più materiale nella base teorica. Ad esempio, la ludicizzazione (gamification) ha avuto un ruolo importante, ma in questo contesto il suo ruolo è piuttosto limitato. I risultati della ricerca sugli effetti della ludicizzazione nello sviluppo delle capacità di apprendimento avrebbero potuto essere presentati nella base teorica. Inoltre sarebbe utile la descrizione del motivo per cui è stato scelto questo approccio.

L'approccio è diviso in due metodi, formazione di gruppo e metodo di apprendimento basato sul



gioco. I due metodi sembrano sostenersi a vicenda e, ad esempio, il metodo di apprendimento basato sul gioco viene compilato con le attività di formazione di gruppo. Sono state effettuate analisi approfondite in cui sono stati identificati diversi tipi di gruppi. A seconda della situazione e dei bisogni dell'utente, viene fornita o meno assistenza e anche la durata della situazione di apprendimento varia. Se l'utente può riflettere sulla propria situazione, gli viene chiesto di valutare la situazione prima e dopo la formazione. L'apprendimento basato sul gioco ha diversi tipi di giochi e può essere utilizzato con computer, tablet o telefono, ma l'idea principale che lo caratterizza è un'azione- reazione. L'apprendimento può avvenire in luoghi diversi, ad esempio in case rifugio, ma indipendentemente dal gruppo target, l'obiettivo è avere un ambiente familiare.

Metodo di formazione di gruppo

L'approccio generalizza e realizza il trasferimento e ha un chiaro elenco di competenze sociali e trasversali. La grande forza nella formazione di gruppo sembra essere il tentativo di avere situazioni autentiche. Questo è fondamentale considerando l'impatto della trasferibilità delle abilità cognitive. Lavorare in gruppo è positivo anche perché rafforza tutte le competenze trasversali e incoraggia l'interazione sociale. Le abilità sociali vengono apprese solo in gruppo e in interazione con gli altri e l'approccio parte da un contesto sociale o interpersonale. I gruppi di pari consentono agli utenti di raggiungere il senso di uguaglianza e di sostegno tra pari, ma d'altra parte se i gruppi fossero più eterogenei questo permetterebbe di sviluppare maggiormente le competenze. Nel metodo di formazione di gruppo le pratiche e gli esercizi sono suddivisi in tre livelli di difficoltà e sono progettati per essere utilizzati con persone con diversi livelli di disabilità intellettiva. La forza in questo sembra essere che i diversi livelli sono codificati con colori diversi nel manuale usato e il formatore può scegliere le pratiche e gli esercizi giusti e decidere il loro ordine. Attraverso questa flessibilità e l'influenza del formatore, gli utenti con diversi tipi di contesto di apprendimento possono fare gli esercizi. Il manuale offre inoltre agli apprendenti l'opportunità di riflettere su ciò che dovrebbero imparare.

Sembra che la sfida della formazione di gruppo sia che l'apprendimento della competenza e il suo trasferimento in un ambiente e in circostanze autentiche è molto difficile. L'apprendimento dovrebbe avvenire in un contesto autentico perché, ad esempio, per la persona con disabilità intellettiva non è facile trasferire le cose apprese in un altro contesto. I formatori dovrebbero avere molto chiari in ogni momento l'obiettivo delle attività e l'idea pedagogica.

Metodo di apprendimento basato sul gioco

L'altro elemento nell'approccio è il metodo di apprendimento basato sul gioco. I giovani del gruppo target potrebbero essere molto interessati a questo tipo di attività e anche gli adulti potrebbero entusiasinarsi e farsi coinvolgere dalla ludicizzazione (gamification). Attraverso questo grande entusiasmo e metodo di lavoro motivante e coinvolgente, può avvenire l'apprendimento. Inoltre, l'esperienza dei partner che utilizzano questo approccio è che il metodo di apprendimento basato sul gioco funziona bene con le persone autistiche e talvolta comunicare con persone con malattie mentali ha più successo con il computer che faccia a faccia. I punti di forza di questo metodo possono anche essere che non è legato al tempo né allo spazio e consente il progresso individuale. Il passaggio dalla realtà virtuale alla realtà è l'obiettivo del metodo ed è sostenuto dai formatori.



Dopo ogni sessione di allenamento c'è un seguito.

Un impegno legato al metodo di apprendimento basato sul gioco sembra essere che i clienti devono avere qualche abilità informatica di base. Inoltre, le questioni tecniche a volte sono difficili da gestire, con programmi informatici pesanti e una buona connessione Internet necessaria, ecc. I partner che utilizzano l'approccio hanno anche riconosciuto le sfide culturali nell'apprendimento basato sul gioco in quanto l'avatar dovrebbe assomigliare alla persona che gioca o dovrebbe essere neutro. Con la versione per il telefono, si possono prendere in considerazione meno competenze rispetto alla versione per computer. La valutazione di come si sono sviluppate le competenze è difficile e viene utilizzata anche l'autovalutazione dell'utente, anche se i problemi di autoriflessione sono sempre presenti con le persone con disturbi mentali. Inoltre, gli effetti di trasferibilità possono essere ponderati: quanto è facile distinguere la realtà virtuale e i giochi dalla realtà? C'è la possibilità che manchi il contesto della vita quotidiana. Come collegare gli esercizi e la pratica e ci sono alcuni esercizi pratici oltre ai giochi? Gli utenti ottengono abbastanza indicazioni? L'esperienza dei partner che utilizzano l'approccio è che il lavoro con i giochi può essere impegnativo e a volte gli utenti hanno bisogno di più ripetizioni. Anche svegliare l'interesse o mantenere il focus e la concentrazione può essere difficile a volte. L'esperienza è stata anche di utenti che hanno rotto l'attrezzatura, ad esempio i tablet, può essere una difficoltà in alcuni ambienti di lavoro e con alcuni gruppi di utenti.

Alcuni feedback dei partner (alcuni commenti sono semplificati):

"Interessante! Proverò esercizi dal manuale a "casa"."

"Vorremmo presentare il metodo alla nostra LEG."

"Ho imparato che attraverso le abilità socio emozionali è anche possibile migliorare le capacità cognitive."

"Ho imparato che questo metodo è molto utile per una vasta gamma di utenti. Come ho capito, hanno sviluppato una teoria sull'interazione sociale e l'hanno applicata ai giochi. Hanno sviluppato strumenti cartacei e strumenti digitali. Soprattutto la versione digitale è un ottimo modo per coinvolgere gli utenti attraverso la ludicizzazione (gamification). Sarebbe davvero interessante osservare gli sviluppi a partire dalla realtà virtuale."



APPENDICE 5: GRADIOR, SPAGNA

A5.1 Descrizione dell'approccio

Introduzione

GRADIOR è un software multimediale di valutazione e riabilitazione neuropsicologica sviluppato da "Fundación INTRAS" e ampiamente utilizzato in Spagna da professionisti che lavorano con persone con deterioramenti cognitivi dovuti all'invecchiamento, malattie neurodegenerative, disturbi mentali, lesioni cerebrali e disabilità intellettiva.

Il programma consiste in oltre 11.000 esercizi personalizzati che allenano la funzione cognitiva. Elabora, memorizza e trasmette le informazioni in immagini, suoni, testi e dati. L'enorme variabilità degli esercizi previene l'effetto della memorizzazione del compito e rende la formazione più stimolante e meno ripetitiva. Gli interventi sono sempre personalizzati e adattati al livello dell'utente.

GRADIOR è sempre guidata da un "terapeuta" che segue e supporta il processo di formazione. Questo software offre un'interazione intuitiva e diretta con il programma utilizzando il mouse o un touch screen e non è necessaria alcuna conoscenza informatica precedente. L'utente riceve un input (istruzioni per le attività) e un output (feedback delle attività). Il feedback immediato delle attività viene fornito tramite messaggi visivi e acustici.



Immagine 1



GRADIOR allena le seguenti capacità cognitive:

- Attenzione
- Memoria
- Orientamento
- Calcolo
- Ragionamento
- Percezione
- Linguaggio
- Funzione esecutiva

I professionisti hanno accesso a diversi moduli di programma in cui possono includere dati clinici, sviluppare programmi personalizzati e scrivere rapporti. I tre moduli principali sono: 1) generatore di attività, 2) documentazione clinica e 3) visualizzatore di sessione:

1. Generatore di attività: consente la generazione di compiti personalizzati, adattando la difficoltà al danno cognitivo.
2. Documentazione clinica: qui i professionisti inseriscono i dati rilevanti dell'utente, ad esempio dati personali, osservazioni cliniche, farmaci e valutazione clinica. Inoltre, il modulo include un responsabile del trattamento che consente ai professionisti di definire sessioni di valutazione o riabilitazione personalizzate. Infine, il responsabile del rapporto fornisce dati sulle prestazioni e sulla progressione.
3. Visualizzatore di sessione: gli utenti interagiscono direttamente con questo modulo che presenta le informazioni sulla sessione e fornisce feedback.

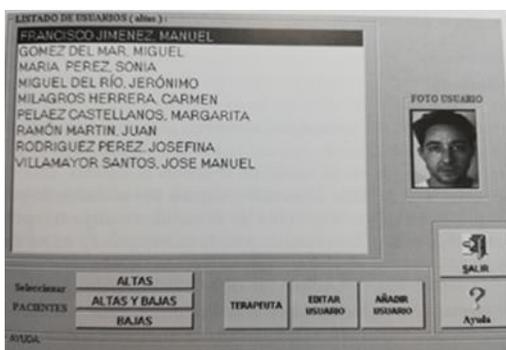


Immagine 2



Immagine 3



L'approccio innovativo dell'Associazione VALE utilizza il modulo di valutazione di GRADIOR come strumento di consulenza lavorativa per le persone con disabilità intellettive. Le informazioni fornite dal profilo di valutazione dell'utente, possono essere utilizzate per diversi scopi:

1. Guidare i professionisti nel loro lavoro quotidiano con gli utenti (ad esempio, sottolineando le potenzialità e i limiti in specifiche aree cognitive e il loro rapporto con comportamenti particolari).
2. Guidare il processo di adattamento del luogo di lavoro per quanto riguarda le attività di lavoro, gli aiuti e le condizioni.
3. Migliorare l'efficacia del lavoro, essendo più precisi ed efficienti nella selezione delle responsabilità lavorative.
4. Per migliorare la soddisfazione del lavoro, l'autostima e la motivazione.

Obiettivi

L'obiettivo generale di GRADIOR è quello di prevenire, fermare e recuperare i danni cognitivi. VALE utilizza questo Software con persone con disabilità intellettive e sottolinea l'importanza di una valutazione incentrata sulla persona.

Gli obiettivi del nostro approccio occupazionale sono:

- Adeguamento delle caratteristiche dello spazio di lavoro (supporti, compiti, condizioni ambientali, ecc.) al profilo cognitivo degli adulti con disabilità intellettive
- Riduzione del disagio e della delusione sul posto di lavoro
- Miglioramento della fiducia in sé stessi al lavoro
- Miglioramento dell'efficienza al lavoro
- Riduzione dello stress nello spazio di lavoro
- Miglioramento della soddisfazione personale

Metodologia e strategie

Le sessioni di valutazione e terapia sono individuali. I passaggi per completare la terapia GRADIOR sono:

1. Valutazione cognitiva
2. Analisi dei dati
3. Stabilire i livelli di abilità cognitiva di base
4. Creare un profilo di formazione individuale basato sulla valutazione
5. Supporto della formazione con le istruzioni per le attività
6. Supervisione delle sessioni
7. Orientamento e consulenza professionale
8. Sessioni di consulenza con professionisti e famiglie



9. Aggiornamento della terapia

Oltre ai dati cognitivi, i risultati vengono analizzati tenendo conto delle caratteristiche personali, del supporto utilizzato, delle limitazioni sensoriali o motorie e del comportamento durante la sessione. Diversi fattori svolgono un ruolo al fine di stabilire la terapia:

- Funzionalità
- Risultati quantitativi in diverse aree cognitive
- Valutazione soggettiva durante la sessione

Sviluppo della sessione

- Gestione del tempo: una sessione standard dura tra i 15 e i 20 minuti. La frequenza consigliata è una o due volte a settimana. La durata e la frequenza devono essere adattate alle esigenze e alle funzioni dell'utente.
- Risorse: terapeuta, software GRADIOR, touch screen.
- Prima della sessione: il professionista dà le seguenti istruzioni:
 - o "Per favore chiedi, ogni volta che hai domande."
 - o "È più importante capire la tua risposta che rispondere molto rapidamente."
 - o "Se ti senti bloccato, concediti del tempo e se non riesci a risolvere il compito da solo chiedi aiuto".

La rilevanza di queste istruzioni è quella di ridurre il livello di stress potenziale, la pressione soggettiva di rispondere correttamente e la probabilità di rispondere meccanicamente.

- Durante la sessione: il professionista offre aiuto se osserva l'utente rispondere meccanicamente o se l'utente ha difficoltà a comprendere il compito.
- Dopo la sessione: debriefing (professionista e utente condividono percezioni soggettive, sentimenti o difficoltà). Il professionista può mostrare il grafico delle prestazioni (tempo di reazione, errori o risposte corrette) al fine di fornire un feedback visivo (vedi immagine 4 sotto).

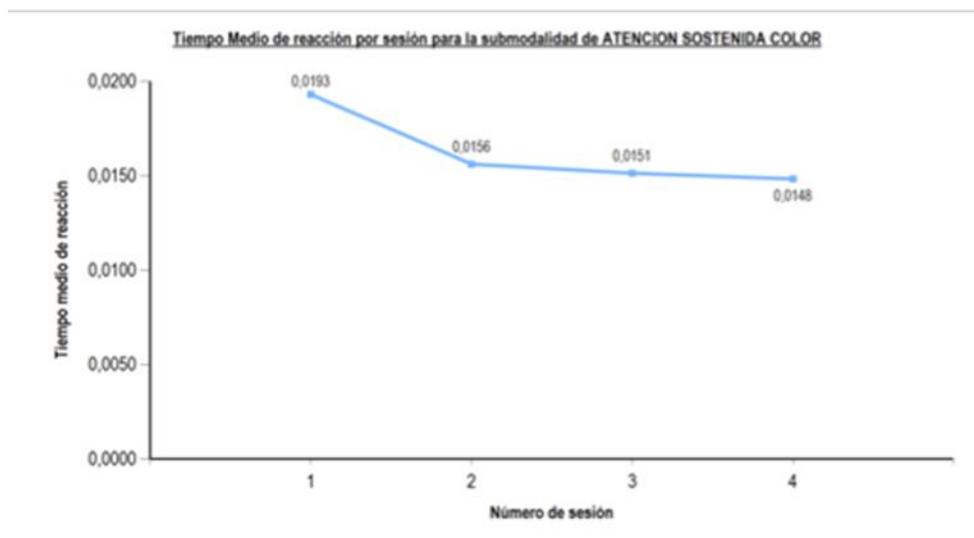


Immagine 4



È molto importante verificare con l'utente il livello di comfort e motivazione durante la sessione. Il contesto deve essere sicuro e garantire fiducia. Può essere molto utile scrivere un rapporto quotidiano che raccoglie impressioni soggettive, lo stato emotivo e le prestazioni dell'utente.

Uso di GRADIOR come strumento di consulenza per il lavoro

Una volta che l'utente supera la valutazione cognitiva, i professionisti abbinano il suo profilo cognitivo con diverse descrizioni delle attività lavorative e verrà suggerito un luogo di lavoro specifico. L'idea è quella di suggerire un compito lavorativo che possa essere efficacemente eseguito da qualcuno con i potenziali cognitivi e i limiti mostrati nella valutazione. Questo metodo ridurrà le esperienze negative legate al luogo di lavoro e migliorerà l'efficacia. Al fine di utilizzare una valutazione cognitiva per la consulenza lavorativa, è necessario eseguire i seguenti passaggi:

- Descrizioni delle mansioni sul posto di lavoro: un elenco di tutti i comportamenti e le fasi necessari per completare con successo il compito.
- Questi comportamenti dovrebbero essere "tradotti" in specifiche capacità cognitive (ad esempio per vendere un caffè è necessario sapere come calcolare).
- Si dovrebbe fare un collegamento tra i diversi luoghi di lavoro e il profilo cognitivo.
- Dovrebbe essere scelto il luogo di lavoro in cui sono utili le capacità cognitive più preservate .
- Verrà effettuato un periodo di prova di un mese.
- Dopo un mese, verrà effettuata una valutazione dell'efficacia e della soddisfazione sul lavoro.

Destinatari e competenze trasversali target affrontate

Il gruppo target sono gli adulti con deterioramenti cognitivi dovuti all'invecchiamento, malattie neurodegenerative, disturbi mentali, lesioni cerebrali o disabilità intellettiva. Il GRADIOR si occupa di autoregolazione e autocontrollo, problem solving, pensiero creativo e flessibilità.

Disponibile

<http://ides.es/gradior>



A5.2 Autoanalisi dell'approccio

A5.2.1 Caratteristiche chiave dell'approccio

Base teorica

La disabilità intellettiva è un disturbo che inizia durante il periodo di sviluppo e comporta limitazioni del funzionamento intellettivo e del comportamento adattivo negli ambiti concettuale, sociale e pratico (tratto dal Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association, 2013).

Le abilità cognitive sono intese come operazioni e procedure che la persona può utilizzare per acquisire, conservare e recuperare diversi tipi di conoscenze ed esecuzioni. Impiegano le capacità di rappresentazione, le capacità di selezione e le capacità di autodirezione della persona. Secondo quanto sopra, le abilità cognitive consentono al soggetto di espandere la propria concezione del mondo a partire dalle proprie operazioni ed esperienze mentali fornite dal contesto in cui opera. Il loro uso efficiente consente di acquisire la conoscenza per risolvere i problemi e trasformare l'ambiente. Il loro contesto teorico può essere trovato nelle opere di Piaget, Vygotsky, nella psicologia della Gestalt, nella linguistica, nella teoria dell'informazione, nella psicologia cognitiva e nell'informatica.

La valutazione neuropsicologica è la valutazione delle capacità cognitive (attenzione, memoria, percezione, ecc.), al fine di determinare la presenza o l'assenza di danni cerebrali e il livello della prestazione in diverse aree cognitive. La riabilitazione neuropsicologica è il processo che mira a migliorare o recuperare i deficit esistenti nelle capacità cognitive.

Competenze trasversali target affrontate

Problem solving, autoregolazione e autodirezione.

Obiettivi specifici

Vedere il capitolo Obiettivi in A5.1.

Metodi

Vedere il capitolo Metodologia e strategie in A5.1.

Materiali

Computer e software GRADIOR. Cuffie. Terapeuta.

Destinatari

Adulti con disabilità intellettiva.



A5.2.2 Punti di forza e di debolezza dell'approccio

Punti di forza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • I compiti di ragionamento pongono situazioni di problem solving. • Affrontare possibili problemi nella comprensione dei compiti costringe gli utenti a utilizzare le loro capacità di risoluzione dei problemi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità cognitive come memoria, attenzione, percezione o ragionamento costituiscono la base cognitiva per l'autoregolamentazione. • Agli utenti vengono forniti strumenti che facilitano l'auto-gestione dei compiti e l'interazione con il programma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il follow-up della sessione aumenta la sensazione di autocontrollo. • La difficoltà del compito, adattata alle prestazioni precedenti, è attentamente bilanciata per essere impegnativa all'interno delle capacità individuali, producendo così un ambiente stimolante ma sicuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sottili cambiamenti nella presentazione delle attività stimolano un adattamento flessibile ed evitano risposte automatiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il pensiero creativo non viene affrontato direttamente.

Punti di debolezza

Problem solving	Autoregolazione	Autodirezione	Flessibilità	Pensiero creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Il tipo di problemi presentati non è adattato alle situazioni di vita reale delle persone con disabilità intellettive. 	<ul style="list-style-type: none"> • GRADIOR non può essere utilizzato da persone con grandi esigenze di sostegno. • Le situazioni di autoregolamentazione interpersonale non vengono affrontate. 	<ul style="list-style-type: none"> • I gusti e le preferenze individuali non sono presi in considerazione (ad esempio, l'utente potrebbe scegliere stimoli, sfondo dello schermo, suoni, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • La rigida procedura di formazione e valutazione non favorisce la flessibilità cognitiva. 	<p>Non applicabile</p>



A5.2.3 Fattori critici di successo su diversi livelli

Livello organizzativo

- Terapista GRADIOR ben formato in grado di accompagnare i formatori nel loro processo di apprendimento individuale.
- Risorse umane che assicurano il monitoraggio individuale del processo di apprendimento (ad esempio un terapista per non più di 1-2 utenti).
- Offrire almeno 2 sessioni individuali a settimana a ogni utente.
- Ambiente di formazione adeguato (sala di formazione silenziosa con computer e scrivanie e sedie adatte).
- Investimento economico nella licenza GRADIOR che garantisce aggiornamenti software.

Livello professionista

- Esperienza con formazione cognitive e valutazioni neuropsicologiche.
- Offerta di supporto individuale e dinamico all'apprendente al fine di promuovere una migliore comprensione dei compiti e del processo di apprendimento.
- Monitoraggio dell'evoluzione degli utenti.
- Empatia e accompagnamento del processo di apprendimento nel modo più calmo e solidale possibile.
- Auto-riflessione.
- Coerenza tra messaggi verbali e azioni (ad esempio affrontare le emozioni, accettare e imparare dagli errori).
- Comunicazione aperta e continua con gli altri professionisti e le famiglie.
- Incontri interdisciplinari.

Livello utente

- Motivazione a partecipare alle sessioni di formazione.
- Soddisfazione riscontrata nell'attività.
- Buona comprensione delle istruzioni verbali.

A5.2.4 Efficacia, impatto, prove, ecc.

Livello organizzativo

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Il clima organizzativo viene valutato chiedendo ai lavoratori la loro soddisfazione sul posto di lavoro. Di solito il clima organizzativo migliora grazie a una maggiore soddisfazione per il posto di lavoro.



Questo software è approvato e raccomandato dal governo andaluso per lavorare con le disabilità cognitive negli adulti con Alzheimer. Più di 1700 utenti esercitano quotidianamente le abilità cognitive in Andalusia con il software GRADIOR.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

L'uso di questo approccio cambia il comportamento organizzativo, creandone uno nuovo, più creativo, di mentalità aperta e partecipativo.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

GRADIOR aiuta le organizzazioni a adattare le richieste di lavoro al profilo cognitivo individuale delle persone con disabilità intellettive, aumentando così la probabilità di successo lavorativo e inclusione lavorativa.

Livello professionista

Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

Riduzione del livello di stress e dell'incertezza grazie a una migliore comprensione dei bisogni, dei punti di forza e delle disabilità degli utenti.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

I professionisti devono adattare il loro lavoro a nuove informazioni qualitative che implicano un miglioramento delle proprie competenze.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?

GRADIOR fornisce informazioni che aiutano i professionisti a comprendere le capacità e i limiti cognitivi individuali, progettando un orientamento professionale individuale che includa i supporti alle attività necessarie. Ciò ha un impatto diretto sulle scelte lavorative e sul successo lavorativo delle persone con disabilità intellettive.

Prove di efficacia a livello di utente? Come viene valutata l'efficacia del metodo?

I dati mostrano che la formazione migliora le capacità cognitive specifiche durante lunghi periodi di tempo, riduce la compromissione funzionale e promuove una maggiore autonomia.

Per quanto riguarda l'uso di GRADIOR come uno strumento per il lavoro, non sono ancora disponibili prove empiriche. Tuttavia, l'esperienza dimostra che gli utenti si adattano più rapidamente alle loro attività lavorative e ai loro luoghi di lavoro grazie a una migliore corrispondenza tra le esigenze del luogo di lavoro e il loro profilo cognitivo. Questo strumento è ancora in prova.

In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?

Migliorando la formazione e il potenziamento, la persona affronta più situazioni di vita reale, aumentando le competenze trasversali.

In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



GRADIOR aiuta gli utenti ad accedere a un ambiente di lavoro che si adatta alle loro potenzialità e limitazioni individuali, avendo così un impatto sulla probabilità di successo lavorativo e inclusione sociale.



APPENDICE 6: STRUMENTO DI AUTOANALISI

Organizzazione:	
Metodo:	
Autore:	
Data:	

L'attenzione dovrebbe concentrarsi sul modo in cui l'attuale metodo/approccio può facilitare l'apprendimento delle competenze trasversali e, attraverso questo, promuovere l'inclusione sociale, in particolare l'occupazione. Il gruppo target sono gli adulti con disabilità intellettiva. Questo documento è l'analisi e fornisce informazioni sulle caratteristiche chiave e sugli elementi critici. Per avere l'IO1 come desiderato, ogni metodo o approccio deve essere descritto ad esempio in 5 pagine (A4), per dare a chi legge l'IO1 tutte le informazioni sul metodo/programma/approccio.

* Competenze trasversali: 1) Problem solving, 2) Autoregolazione (gestione del tempo, capacità di apprendimento), 3) Autodirezione, 4) Flessibilità e 5) Pensiero creativo

Caratteristiche principali:

Base teorica	
Competenze trasversali* target affrontate:	
Obiettivi specifici	
Metodi:	
Materiali:	
Gruppo target:	

Punti di forza e punti di debolezza:

	1.Problem solving	2.Autoregolazione	3.Autodirezione	4.Flessibilità	5.Pensiero creativo
Punti di forza:					
Punti di debolezza:					



Fattori critici di successo a diversi livelli:

Livello organizzativo:	
Livello professionista:	
Livello utente:	

Efficacia, impatto, prove ecc.:

	Livello organizzativo:	Livello professionista:	Livello utente:
Prove di efficacia? Come viene valutata l'efficacia del metodo?			
In che modo questo metodo facilita e supporta le competenze trasversali?			
In che modo questo metodo influisce sull'inclusione sociale e sull'occupazione?			



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Almeida, I., Guerreiro, S., Martins-Rocha, B., Dores, A.R., Vicente, S.G., Barbosa, F., & Castro-Caldas, A. (2015). Impacto de um programa holístico de reabilitação neuropsicológica na qualidade de vida de pessoas com lesão cerebral adquirida. *Psychologica*, 58(2), 61–74.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Bullinger, M., von Mackensen, S., Fischer, K., & Vicariot, M. (2002). Pilot testing of the 'Haemo-QOL' quality of life questionnaire for haemophiliac children in six European countries. *Haemophilia*, 2, 47–54.
- Carapeto, M.J., Candeias, A., Franco, V., Grácio, L., Coelho, C. & Costa, N. (2017). Quality of life and special needs: exploring the previous concepts of professionals. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 11, 1–6. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2660>
- Cicerone, K.D., Langenbahn, D., Braden, C., Malec, J., Kalmar, K., Fraas, M. & Ashman, T. (2011). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of literature from 2003 through 2008. *Archives Physical Medicine Rehabilitation*, 92, 519–530.
- Constanza, R., Fisher, B., Ali, S. & Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, 61(2–3), 267–276.
- Daniels-Zide, E. & Ben-Yishay, Y. (2000). Therapeutic milieu day program. In A. Christensen & B. Uzzell (Eds.), *International handbook of neuropsychological rehabilitation* (pp. 183–193). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- DePalma, J.A. (2001). Measuring quality of life of patients of traumatic brain injury. *Critical Care Nurse*, 24(4), 42–51.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. (2011). Mindsets and human nature promoting change in the middle east, the schoolyard, and racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614–622. DOI: 10.1037/a0029783
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the “Growth Mindset”. *Education Week*, 35(5), 20–24.
- Elkonin, D.B. (2005). The Psychology of Play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11–21.
- Fabian, E.S. (1991). Using quality-of-life indicators in rehabilitation program evaluation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 34(4), 344–356.
- Gaspar, T., de Matos, M.M.N.G., Ribeiro, J.L.P., Leal, I., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2010). Kidscreen: Quality of life in children and adolescents. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1(1), 49–64.
- Gómez, L.E., Verdugo, M.Á., & Arias, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Psicología Conductual*, 18(3), 453.
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video game increases empathy and decreases shadenfreude. *Emotion*, 10(6), 796–802. DOI: 10.1037/a0020194



- Guerreiro, S., Almeida, I., Fabela, S., Dores, A., & Castro-Caldas, A. (2009). Avaliação de 5 anos de reabilitação neuropsicológica no Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. *Re(habilitar)*, 8/9, 19–36.
- Haimovitz, K. & Dweck, C. (2016). What predicts children fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 1-11. DOI: 10.1177/0956797616639727
- Landers, R. & Callan, R.C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In M. Ma et al., (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 399–423).
- Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2015). Portaria nº 201-C/2015, 10 de julho. *Diário da República*, n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I, pp. 4782-(7) – 4782-(10). <https://dre.pt/application/file/69773363> [Retrieved 14 July 2017].
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2015). Portaria nº 59/2015, 2 de março. *Diário da República*, n.º 42/2015, Série I, n.º 42, pp. 1252-1256.
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C.S. (2012). “Its ok – Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 731-737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L. & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental retardation*, 40(6), 457–470. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)
- Schalock, R.L., & Verdugo, M.A. (2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- United Nations (1948). Universal declaration on human rights. Available at https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Available at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Retrieved 13 June 2017].
- Vaz Serra, A., Canavarro, M.C., Simões, M., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M.J. & Paredes, T. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria clínica*, 27 (1), 41–49.
- WHO (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (1997). WHOQOL: measuring quality of life. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63482/1/WHO_MSA_MNH_PSF_97.4.pdf [Retrieved 14 July 2017].
- Wilson, B. A., & Gracey, F. (2009). Towards a comprehensive model of neuropsychological rehabilitation. In B. A. Wilson, F. Gracey, J. J. Evans, & A. Bateman (Eds.), *Neuropsychological rehabilitation: Theory, models, therapy and outcome* (pp. 1–21). New York: Cambridge University Press.
- Yeager, D.S. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. DOI: 10.1080/00461520.2012.722805



Altra bibliografía

- Amaya Díaz, L.P. (2014). Intervención neuropsicológica de procesos cognitivos con el software de rehabilitación gradior en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y retraso mental.
- Boal, A. (1997). *For a Free Theater*, Gidlunds Publishing.
- Buber, M. (1990). *The Intermediary*, Dualis Publisher.
- Bueno, Y., & Orihuela, T. Sistema Multimedia de apoyo al entrenamiento cognitivo de personas con discapacidad: Software Gradior.
- Byreus, K. (2012). *Creative methods for group development and supervision*, Liber AB.
- Champion, A.J. (2006). *Neuropsychological rehabilitation: a resource for group-based education*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Davidov, V.V. (2008). *Developmental Instruction: A Theoretical and Experimental Psychological Study (International Perspectives in Non-Classical Psychology)*.
- Dropsy, J. (1975). *Living in his body: body extrusion and human contact*, Natur och Kultur AB.
- European Youth Center (1995). *All different, all equal: education pack*. Strasbourg: Council of Europe.
- Greene, J.O. (2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gärdenfors, P. (2010). *The desire to understand, about learning on human terms*, Natur och kultur AB.
- Hart, S. & Hodsson, V. (2004). *The Compassionate Classroom*, Puddle Dancer Press.
- Hejskov Elven, B. (2015). *Problem-making behavior, in developmental disability* Studentlitteratur AB, Lund.
- Kabat Zinn, J. (2015). *Wherever You Go*, Natur och kultur AB.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards*, Houghton Mifflin Company.
- Lindblad, M. (2016). *Bemötandets scenkonst*
- Michaelson, L., de la Vega, A., Chatham, C.H. & Munakata, Y. (2013). *Delaying gratification depends on social trust*. *Frontiers in Psychology*, 4, Article ID 355.
- Miller, A. (1990). *The soul minded child*, Wahlström & Widstrand.
- Miller, M. (2013) *Das wahre, Drama des begabten Kindes. Die Tragödie Alice Millers*. Freiburg im Breisgau, ISBN 978-3-451-61168-1. s. 21, 26, 29.
- Rolfe, B. (1997). *Behind the Mask*, Persona Products.
- Roosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication, Thesis, A Language of Life*, Friar Life.
- Rothmund, A. (2004). *Domino: a manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance*. Hungary: Directorate of Youth and Sports, Council of Europe.
- Schutz, W. (1966). *The Interpersonal Underworld. A reprint of FIRO, A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. Paolo Alto: Science & Behavior Books Inc.
- Schutz, W. (1982). *Profound simplicity, Learning Concepts (2:a issue)*. University associates, Inc. San Diego.
- Schutz, W. (1994). *The Human Element: Productivity, Self-Esteem and the Bottom Line*, Jossey-Bass.
- Toribio-Guzmán, J. M., Vidales, E. P., Aguado, Y. B., & Franco-Martín, M. A. (2018). *Rehabilitación cognitiva por ordenador en personas mayores: programa gradior*.



Aula, 24, 61–75.

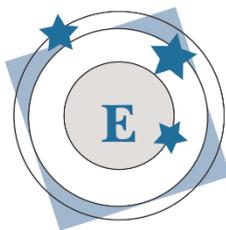
- Tyerman, A. & King, N. (Eds.) (2008). Psychological approaches to rehabilitation after traumatic brain injury. Maiden: Blackwell Publishing Limited.
- Vargas, G. F. (2016). Usabilidad de un programa de rehabilitación neuropsicológica por ordenador “Grador” en personas con enfermedad mental grave y prolongada (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).
- Warnez, J. (2002). Mediërend Agogisch Handelen. Leuven, Acco.
- Warnez, J. & Kopacsi, C. (2011). Breinbreker. Voortgezette cognitieve revalidatie. Leuven, Acco.
- Vygotsky, L.S. (1997). English, Book edition: Educational psychology /L.S. Vygotsky; introd. by V. V. Davydov; translated by Robert Silverman. Vygotskiĭ, L. S. (Lev Semenovich), 1896–1934.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



PARTNERS



European Network of Social Authorities