



SELF-IN

SELF-MANAGEMENT
LEARNING PROGRAMS (SLP),
QUALITY OF LIFE,
METACOGNITIVE PROCESSES
AND MOTIVATIONAL ORIENTATION
FOR PEOPLE WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES

Workbook for course designers and trainers

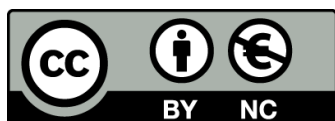


Co-funded by
the European Union

2021-1-ES01-KA220-ADU-000033660

Coordinatore: José Manuel Gil Guzmán.

Autori: José Manuel Gil Guzmán, Johan Warner, Cinta Isabel Escalera Nieves, Sara Santilli, Cristina Ginevra e Loes Van Cluysen.



This license lets others remix, adapt, and build upon your work non-commercially, and although their new works must also acknowledge you and be non-commercial, they don't have to license their derivative works on the same terms.

DISCLAMATORE UE

Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Contenuti

INTRODUZIONE.....	6
UNITA' DIDATTICA 1.....	9
Self-management, modello della Qualità di vita (QdV) in persone con disabilità intellettiva (PwID): un approccio teorico	9
1.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ.....	10
1.2. INTRODUZIONE	11
1.3. SELF-MANAGEMENT E MODELLO DEL QOL: INDIPENDENZA, VITA INDIPENDENTE, INCLUSIONE SOCIALE E AUTODETERMINAZIONE.	14
1.4. L'INFLUENZA DEL CONTESTO DELLE PWID NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DEL SELF MANAGMENT	22
1.5. SELF-ADVOCACY.....	24
1.6. COMPETENZE PER PARTECIPARE A PROGRAMMI DI SELF-MANAGMENT: LIFECOMP FRAMEWORK.	27
Area personale.....	29
Area sociale.....	30
Area di apprendimento.....	31
1.7. STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: SELF-INCA.....	35
1.8. BIBLIOGRAFIA.....	37
DIDACTIC UNIT 2	49
Implementazione dei programmi di apprendimento del self-management (SLP): un approccio pratico.....	49
2.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ	50
2.2. INTRODUZIONE	51
2.3. STORIA DEI PROGRAMMI DI SELF-MANAGEMENT E LA SUA CONNESSIONE CON ALTRI STRUMENTI TRANSNAZIONALI.	56
2.4. METODOLOGIE METACOGNITIVE E ALTRE STRATEGIE PER SVILUPPARE LE ABILITÀ ASSOCIATE AI PROGRAMMI DI SELF-MANAGEMENT.	56
2.5. FASI DI UN PROGRAMMA DI SELF-MANAGEMENT PROGRAM	57
2.5.1. Preparazione/progettazione.....	57
2.5.2. Ruoli di organizzazioni, professionisti e famiglie/tutori legali.	58
2.5.3. Profile and selection process of PwID taking part in the program.	61
2.5.4. Obiettivi dei programmi di self-management.	64
2.5.5. Vantaggi: partecipanti, educatori/educatrici e organizzazioni.....	65
2.5.6. Implementazione: attività comprese e metodologie da utilizzare in un SLP.	66
2.5.7. Monitoraggio e valutazione dei programmi di self-management.....	69

2.5.8. Diffusione dei programmi di self-management.....	74
2.5.9. Integrazione dei SLP nel piano educativo del centro.....	75
2.6. BIBLIOGRAFIA.....	75
UNITÀ DIDATTICA 3.....	77
METACOGNIZIONE E MOTIVAZIONE PER UN SELF-MANAGEMENT EFFICACE E SOSTENIBILE SELF-MANAGEMENT.....	77
3.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ	78
3.2. INTRODUZIONE	79
3.3. ABILITÀ METACOGNITIVE: ORIENTAMENTO, MONITORAGGIO E RIFLESSIONE IN PROBLEM SOLVING, TRASFERIMENTO, DECISION MAKING E SELF-MANAGEMENT.....	82
3.3.1. Self-management.....	82
3.3.2. Metacognizione e ciclo di problem solving in generale.....	83
3.3.4. Il ruolo dell'autoregolazione nel ciclo di problem solving	85
3.3.5. Strumenti visivi	86
3.3.6. Contenuto e processo	87
3.4. ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE: MENTALITÀ ORIENTATA ALLO SVILUPPO E MOTIVAZIONE INTRINSECA.	88
3.4.1. Intelligenza, cognizione e motivazione.....	88
3.4.2. Motivazione estrinseca versus intrinseca – mentalità fissa versus orientata allo sviluppo.....	89
3.4.3. Una mentalità orientata allo sviluppo	89
3.5. METACOGNIZIONE E ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE IN PWID	93
3.6. IL RUOLO DELLA METACOGNIZIONE E DELL'ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE NEGLI APPROCCI DI SELF-MANAGEMENT	97
3.7. Strategie Didattiche e Condizioni Ecologiche per Migliorare i Processi Metacognitivi e Motivazionali per la self-management.....	98
3.7.1. Introduzione - condizioni	98
3.7.2. Arricchimento cognitivo: creare esperienze di apprendimento mediato secondo la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale di R. Feuerstein	100
3.7.3. Riflessione metacognitiva	103
3.7.4. Modellare l'ambiente e creare un Laboratorio per l'Apprendimento.....	113
3.8. BIBLIOGRAFIA.....	115
ALLEGATO 1. SELF-INCA.....	119
ANNEX 2. CASI STUDIO.	124
CASO STUDIO 1.	124
Programma di self-management IVASS.....	124

CASO STUDIO 2.	140
Programma di self-management di Cercioeiras.	140

INTRODUZIONE.

SELF-IN (A Self-management learning model to foster the Independence of people with intellectual disabilities) è un progetto di "Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche" sviluppato nell'ambito dell'azione chiave "Educazione degli adulti" del programma Erasmus+. L'associazione per la cooperazione è formata da tre partner: GROEP UBUNTU (Belgio); Università degli Studi di Padova (Italia); e l'Istituto Valenciano dei Servizi Sociali - IVASS (Spagna).

Questa risorsa educativa (Workbook) è intesa come supporto didattico per gli educatori nel campo della disabilità intellettiva per progettare, implementare e valutare programmi di self management da un approccio meta-cognitivo. Vale a dire, il progetto SELF-IN promuove il miglioramento dell'indipendenza, dell'autodeterminazione e dell'inclusione sociale delle persone con disabilità intellettiva (PwID) attraverso la progettazione e l'implementazione di programmi innovativi di self management.

A tal fine, il presente quaderno affronta, nelle sue prime due unità, la rilevanza e la portata del concetto di self management nell'ambito della disabilità intellettiva, sia da un punto di vista teorico che pratico. La terza unità didattica si concentra sull'inclusione dell'approccio metacognitivo, come metodologia educativa, all'interno di programmi di self management.

I programmi di self management sono spazi in cui le persone con disabilità si incontrano, discutono e imparano a prendere parte alla nostra società. Allo stesso modo, il concetto di self management (Sandjojo, 2019) si riferisce a tutte le cognizioni e le azioni di una persona che influenzano deliberatamente il suo comportamento con l'obiettivo di raggiungere risultati precedentemente selezionati.

L'unità didattica 1 "L'self management, il modello della qualità della vita e l'autonomia delle persone con disabilità" approfondisce, da un punto di vista teorico, quegli elementi del modello della qualità della vita di Schalock e Verdugo (2002 e 2012) con un maggiore legame con il concetto di self management (fattore di indipendenza e dimensioni dell'autodeterminazione, inclusione sociale). Inoltre, vengono spiegati altri concetti rilevanti nell'ambito dell'self management, come il contesto in cui una persona prende parte, le differenze tra self management e self advocacy o il concetto di vita indipendente. Allo stesso modo, utilizzando "The European Framework for Personal, Social, and Learning to Learn Key Competence" (LifeComp, Commissione Europea, 2020), vengono discusse in modo approfondito le competenze chiave necessarie (imparare ad imparare,

mentalità di crescita, empatia, comunicazione...) per consentire alle persone con disabilità intellettiva di partecipare pienamente ai programmi di self managment. Infine, l'Unità 1 esplora le diverse metodologie per la valutazione dei programmi di self managment e delle competenze acquisite, **incluso uno strumento di valutazione delle competenze prodotto dal progetto stesso (Allegato 1. SELF-INCA).**

L'unità didattica 2 elabora il concetto di programma di self managment da un punto di vista pratico, spiegando le diverse fasi di attuazione di un programma di self managment e includendo due casi di studio reali (Allegato 2. Casi studio IVASS e Cercioeiras)

La principale innovazione di questo progetto è affrontata nell'unità didattica 3 e risiede nell'integrazione delle metodologie di metacognizione come rinforzi pedagogici all'interno dei programmi di self managment con l'obiettivo di migliorare le competenze chiave di cui le persone con disabilità hanno bisogno per partecipare alle suddette attività. Il concetto di metacognizione è inteso come la capacità di una persona di utilizzare le proprie conoscenze precedenti per pianificare una strategia per eseguire un compito; applicare i passaggi necessari per risolvere il problema; riflettere e valutare i risultati; e modificare, se necessario, l'approccio personale utilizzato (Flavell, 1976).

Infine, va ricordato che questa risorsa educativa (PR1) è complementare agli altri 3 prodotti SELF-IN le cui caratteristiche principali sono riassunte nella tabella seguente e possono essere scaricate gratuitamente dal sito web del progetto: https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus_SELF-IN/Educative_resources.html.

Tabella 0. Mappa di tutti i prodotti intellettuali del progetto SELF-IN.

Nome	Tratti somatici	Target	Lingue
PR1 Programmi di apprendimento per l' self managment (SLP), qualità della vita, processi metacognitivi e orientamento motivazionale per le persone con disabilità intellettiva.	Due sezioni: Contenuti teorici e pratici sul concetto di self managment e meta-cognizione. Dinamiche di gruppo.	Educatori e altri professionisti dell'assistenza diretta nel campo delle disabilità intellettive. Ideatori e coordinatori di azioni e programmi di formazione.	Inglese. Spagnolo.
PR2 Corso SELF-IN per persone con disabilità intellettiva.	20 esercizi per migliorare le competenze necessarie per partecipare a programmi di self managment. Sono inclusi diversi esercizi sviluppati nell'ambito della meta-cognizione. Guida per lo sviluppo di un corso di 25 ore utilizzando i 20 esercizi.	Persone con disabilità intellettiva.	Inglese. Spagnolo. Fiammingo.
PR3 Conclusioni SELF-IN.	Risultati dell'impatto raggiunto dal progetto sui partecipanti, persone con disabilità intellettiva.	Ideatori e coordinatori di azioni e programmi di formazione.	Inglese.
PR4 MOOC (Corso online aperto su larga scala)	Lezioni registrate e altre risorse educative prodotte dal progetto SELF-IN sull' self managment e la meta-cognizione.	Educatore personale di assistenza. Operatori sociali. Terapisti occupazionali. Psicologi.	Inglese.

Fonte: Progetto SEF-IN.

UNITA' DIDATTICA 1

Self-management, modello della Qualità di vita (QdV) in persone con
disabilità intellettiva (PwID): un approccio teorico

Università di Padova

1.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ

1. Elaborazione del modello di self management e qualità della vita: indipendenza, vita indipendente, inclusione sociale e autodeterminazione.
2. Definire l'influenza del contesto delle persone con disabilità nel processo di apprendimento relativo all' self management (indipendenza, autodeterminazione e inclusione sociale).
3. Definizione delle competenze di PwID necessarie per partecipare a SLP.
Framework (LifeComp: flessibilità, mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento).
4. Elaborare la metodologia e gli strumenti di valutazione per valutare le competenze delle persone con disabilità.
5. Elaborazione dello strumento di valutazione delle competenze SELF-INCA di PwID.
6. Specifica dei riferimenti bibliografici.

1.2. INTRODUZIONE

La Strategia dell'UE per i Diritti delle Persone con Disabilità 2021-2030 afferma la necessità di contribuire a sostenere le persone con disabilità intellettiva (PwID) per massimizzare la loro indipendenza. Inoltre, la convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità afferma il rispetto dell'autonomia e dell'indipendenza individuale, compresa la libertà di fare le proprie scelte, per aumentare l'inclusione sociale.

Per quanto riguarda la disabilità, ma non solo, il passaggio da modelli di assimilazione e integrazione a modelli di inclusione sociale è stato sempre più enfatizzato da diversi studiosi e professionisti del settore (Nota & Soresi, 2017). L'integrazione è stata enfatizzata dall'idea di "assimilazione" degli individui con disabilità nelle scuole regolari e nei contesti lavorativi. Integrazione significa "farlo insieme e coinvolgere servizi e figure professionali specifiche per sostenere la permanenza delle persone con difficoltà all'interno dei contesti di vita quotidiana, rispettando le caratteristiche delle persone con disabilità. I cambiamenti socio-economici associati alla crescente globalizzazione e multi-diversità della maggior parte delle società portano alla convinzione che siano necessari un nuovo cambio di passo e la necessità di muoversi verso processi di inclusione sociale (Soresi, Nota & Wehemeyer, 2011).

Il nuovo paradigma sociale dell'inclusione sottolinea la necessità di riflettere, analizzare e ampliare le competenze necessarie per raggiungere l'inclusione efficace, equa e cooperativa delle persone con disabilità nei loro diversi e naturali contesti di vita, evitando allo stesso tempo discriminazioni e forme di isolamento (Soresi et al., 2011). L'attenzione è focalizzata anche sulle caratteristiche contestuali e sulle variabili che, nell'interazione con l'unicità di ogni individuo, possono determinare diversi livelli di partecipazione sociale, civile e professionale (Shogren, Wehmeyer, Schalock, & Thompson, 2016). L'inclusione, in questa prospettiva, si concentra sul contesto: implica la capacità di vivere in ambienti che permettano a tutti di partecipare attivamente e di avere una vita soddisfacente (Soresi et al., 2011).

Il concetto di inclusione è legato a quello di dignità. L'inclusione implica il riconoscimento della dignità umana in tutte le sue espressioni, come afferma la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. Il preambolo afferma che "il riconoscimento della dignità inerente e dei diritti uguali e inalienabili di tutti i membri della famiglia umana è

il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo". Pertanto, la dignità umana è il valore fondante dell'ordine globale, con la conseguenza che tutti gli Stati membri sono obbligati a promuovere il soddisfacimento dei diritti fondamentali di ogni persona (Griffo & Mascia, 2019). L'applicazione dei principi e dei valori dell'inclusione dei diritti umani implica che ogni persona, senza distinzione e valorizzazione della propria unicità, possa possedere e sfruttare tutti i diritti e le libertà fondamentali sottolineati dai Diritti Internazionali e dalle costituzioni democratiche. C'è il coinvolgimento dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali, dal diritto alla vita all'uguaglianza, alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, al lavoro, alla salute, all'istruzione, e così via.

Come sostenuto da Shogren e Shaw (2016), i processi di inclusione sociale dovrebbero evidenziare la necessità di favorire la partecipazione, l'azione e la libertà di scelta nei diversi contesti di vita di tutti gli individui in modo che possano sperimentare la qualità della vita, la salute e le relazioni interpersonali. Inoltre, per questi autori, i processi di inclusione sociale richiedono un'attenta analisi dei punti di forza di ogni individuo, come quelle capacità e competenze che possono essere utilizzate e implementate attraverso l'interazione persona-ambiente. Tali punti di forza possono favorire esiti legati alla partecipazione, non più intesa come mera presenza di PwID in contesti diversi, ma piuttosto come soddisfazione per l'esperienza di partecipazione attiva nei propri contesti di vita.

In questa prospettiva, aumentare le capacità delle persone con disabilità di gestire in modo indipendente i propri affari potrebbe migliorare la qualità della vita, l'inclusione sociale e la partecipazione (Dollar, Fredrick, Alberto e Luke, 2012). Inoltre, potrebbe ridurre i problemi comportamentali (García-Villamizar, Dattilo e Matson, 2013) e la necessità di supporto da parte di professionisti e familiari che spesso si sentono sovraccaricati (Hermsen, Embregts, Hendriks e Frielink, 2014).

Figura 1.1. Processo di inclusione e autodeterminazione.



L'inclusione è un processo complesso che coinvolge quanto segue:

- Garantire la partecipazione delle persone con vulnerabilità alle attività della comunità.
 - Promuovere la capacità di tutte le persone con vulnerabilità di abbattere la discriminazione.
- Facilitare l'inclusione di persone con vulnerabilità in contesti comunitari.

I comportamenti autodeterminati causano le persone:

- Percepire che la realtà non può essere controllata in alcun modo;
- Percepiscono un certo grado di controllo sugli eventi che gli accadono;
- Percepisci che solo gli altri possono controllare ciò che accade loro.

In generale, più una persona è autodeterminata:

- Più si sforza di raggiungere obiettivi personali;
- Più si impegna a mostrare agli altri quanto si è impegnato;
- Più si sforza di ottenere prestigio e potere.

L'self management si riferisce a quanto segue:

- Sentirsi protagonisti del proprio futuro;
- Pensare che puoi fare tutto ciò che vuoi;
- Al fatto che solo pochissime persone possono realizzare ciò che vogliono.

Fonte: elaborazione propria da diverse fonti

1.3. SELF-MANAGEMENT E MODELLO DEL QOL: INDIPENDENZA, VITA INDIPENDENTE, INCLUSIONE SOCIALE E AUTODETERMINAZIONE.

Come accennato in precedenza, per aumentare l'inclusione sociale e la partecipazione delle persone con disabilità, particolare enfasi e attenzione sono state poste ai costrutti di self management, autodeterminazione e qualità della vita.

Self management.

Il concetto di self management si riferisce "a una varietà di attività legate al cambiamento o al mantenimento deliberato di comportamenti per ottenere risultati autoselezionati" (Sandjojo et al., 2018, p. 841). Può essere concettualizzato come un termine generale relativo all'autodeterminazione, all'autonomia, all'indipendenza e all'autosufficienza.

L'autodeterminazione e l'autonomia sono incentrate sull'avere il controllo personale sul fare scelte e decisioni per condurre la propria vita secondo i propri interessi, liberi da influenze esterne (ad esempio, Tonkens & Weijers, 1999; Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996). L'indipendenza e l'autosufficienza includono la capacità di intraprendere azioni per gestire i propri affari e provvedere a se stessi, facendo così affidamento sui propri sforzi, risorse, giudizio e capacità senza richiedere aiuto e sostegno da parte degli altri (Sandjojo et al., 2018).

Il self management include sia fare scelte autoselezionate sia avere la capacità di modellare il proprio comportamento per ottenere i risultati desiderati personalmente. Ciò che è prezioso per le persone con disabilità in termini di self management è che devono imparare a fare di più da sole, diventando così più indipendenti. Questo dovrebbe essere l'obiettivo principale, in quanto ciò potrebbe migliorare la loro qualità di vita complessiva e la loro partecipazione e inclusione nei contesti sociali (Dollar et al., 2012; Sandjojo et al., 2018).

Autodeterminazione.

Il self management è fortemente correlato al concetto di autodeterminazione, che implica avere il controllo personale sul fare scelte e decisioni per condurre la propria vita secondo le proprie preferenze senza essere totalmente soggetti a influenze esterne (Sandjojo et al., 2020).

Come riportato da Cottini (2016), attualmente in letteratura si possono trovare diverse definizioni di autodeterminazione. Uno dei primi è stato fornito da Deci e Ryan (1985).

Hanno definito l'autodeterminazione come la capacità di un individuo di fare scelte dopo aver considerato varie prospettive e aver utilizzato le proprie scelte per determinare le proprie azioni. Deci e Ryan (1985, 2000) hanno sostenuto che prima che la capacità di raggiungere l'autodeterminazione sia un "bisogno" di indipendenza, competenza e affiliazione che deve essere soddisfatto, e per essere raggiunto, richiede non solo che un individuo abbia una serie di competenze, ma anche un contesto favorevole e una serie di supporti sociali. L'importanza di considerare gli aspetti personali e contestuali dell'autodeterminazione è stata sostenuta anche da Wehmeyer e Bolding (2001). Concentrando la sua attenzione sull'autodeterminazione degli individui con e senza disabilità, Wehmeyer (2006) ha definito il comportamento autodeterminato come "azioni volitive che consentono di agire come agente causale primario nella propria vita e di mantenere o migliorare la propria qualità di vita" (p. 117). I comportamenti autodeterminati si esprimono in diverse aree (decisioni future, attività quotidiane, espressione di sentimenti e idee) e contesti (lavoro, scuola, casa, ospedale) della vita di un individuo (Nota et al., 2007). Infine, Shogren et al. (2015) hanno definito l'autodeterminazione come la tendenza ad agire come agente causale nella propria vita al servizio dei propri obiettivi.

I ricercatori hanno stabilito un legame tra il comportamento autodeterminato e i risultati della vita adulta, compresa la qualità della vita. Ad esempio, Lachapelle et al. (2005) hanno scoperto che le caratteristiche essenziali dell'autodeterminazione predicono la qualità della vita in 182 PwID provenienti da quattro diversi paesi (Canada, Stati Uniti, Belgio e Francia). Nota et al. (2007) hanno confermato questo legame anche per la popolazione italiana, che ha studiato 141 PwID e ha mostrato correlazioni positive tra autodeterminazione, abilità sociali e qualità della vita. Shogren et al. (2015), coinvolgendo 779 giovani adulti con disabilità, hanno scoperto che l'autodeterminazione predice risultati positivi nel raggiungimento dell'occupazione e dell'accesso alla comunità. Wehmeyer e Palmer (2003) in uno studio con 94 giovani adulti con disabilità intellettiva e di apprendimento, hanno osservato che i partecipanti con livelli più elevati di autodeterminazione gestivano meglio molteplici categorie di vita, tra cui l'occupazione (in termini di accesso e tipo di contratto, part-time o full-time), l'indipendenza finanziaria e la vita indipendente. Wehmeyer e Schwartz (1997) hanno dimostrato che i giovani con disabilità dell'apprendimento e intellettiva che presentavano livelli più elevati di autodeterminazione avevano probabilità di ottenere un impiego più rapidamente e di guadagnare di più rispetto ai coetanei con livelli più bassi di autodeterminazione.

Vita indipendente.

Per essere in grado di comprendere il concetto di vita indipendente, dovremmo guardare indietro a come è iniziato come movimento sociale. Durante gli anni '70, Ed Roberts e altre persone con disabilità hanno frequentato l'Università della California, Berkeley. A queste persone mancavano alcuni dei privilegi che avevano gli altri studenti non disabili e, come risultato di questa ingiustizia, Ed fondò il centro per la vita indipendente con il fondo federale che ottenne e lo trasformò in un movimento per la vita indipendente attraverso il suo lavoro. Da un punto di vista storico, il concetto di vita indipendente può essere definito come un movimento emerso tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, quando le persone con disabilità hanno iniziato a svolgere un ruolo più importante nelle questioni e nei meccanismi decisionali che hanno influenzato la loro vita a livello locale, nazionale e internazionale. Quando usiamo il termine "vita indipendente", dovremmo tenere presente che potrebbe significare cose e significati diversi per persone, organizzazioni e discipline diverse. Il campo della vita indipendente (IL) è quello che consente alle persone con disabilità di vivere in modo indipendente e regolare la propria vita. Il concetto e l'approccio hanno applicazioni nella riabilitazione, nell'educazione e in altre discipline dei servizi umani. Il concetto implica che le persone con gravi disabilità devono controllare la propria vita per diventare indipendenti. Pur sottolineando la libertà di una persona, si riferisce non solo alle decisioni o alle azioni dell'individuo, ma anche all'importanza della società e dell'ambiente della persona". (Budde e Bachelder, 1986). La vita indipendente sta diventando sempre più importante come richiesta dei movimenti delle persone disabili in tutto il mondo. Tarrant (2022) suggerisce che la vita indipendente integra il modello sociale della disabilità per garantire che il "noi" del movimento delle persone con disabilità sia in grado di mantenere l'attenzione sull'"io" dell'individuo; e mettere in evidenza il lavoro di resistenza e ricostruzione dell'identità che la vita indipendente svolge. Tarrant (2022) sostiene che un aspetto fondamentale della vita indipendente è la creazione di identità sociali "riparate" per le persone con disabilità, che resistono alle narrazioni dominanti di alterità, carenza e dipendenza e liberano l'azione delle persone.

Qualità di vita.

Negli ultimi due decenni, il concetto di qualità della vita ha assunto un ruolo essenziale negli studi sulle PwID, nonché un costrutto che consente di valutare le politiche sociali, i programmi di sostegno per individui e gruppi e i servizi pubblici (Schalock et al., 2002).

Inoltre, aiuta a sviluppare ambienti che consentano a tutte le persone di accedere a contesti e risorse regolari, sottolineando il ruolo cruciale del contesto lavorativo (Schalock et al., 2002). Per quanto riguarda il significato del concetto di qualità della vita, Schalock et al. (2002) considerano il termine "qualità" come legato ai valori umani, ad esempio felicità, soddisfazione e salute, e il termine "vita" come riferito agli aspetti essenziali dell'esistenza umana, ad esempio salute, famiglia e lavoro.

Il concetto di QoL include valori legati all'equità, all'empowerment, all'autodeterminazione e all'inclusione (Schalock & Verdugo, 2012). Questo concetto è incentrato sulla persona. Secondo tale prospettiva, la QoL deve essere discussa con la persona (Reinders & Schalock, 2014); lo sviluppo personale non riguarda solo i risultati ottenuti, ma anche i processi coinvolti (Sen et al., 1997); e nessuno è escluso dal processo di miglioramento della QoL a causa di deficit cognitivi (Brown et al., 2013; Mansell & Beadle-Brown, 2012; Nussbaum, 2006, 2009).

Per quanto riguarda il concetto di qualità della vita, come indicato nel documento di consenso del 2000, manca un consenso tra i ricercatori riguardo a una definizione universale di QoL (Brown & Keith, 2000); tuttavia, la maggior parte delle definizioni di QoL condivide le seguenti caratteristiche comuni: sentimenti generali di benessere, coinvolgimento sociale positivo e opportunità di realizzare il potenziale personale. Tradizionalmente, i domini utilizzati per definire la QoL includono il benessere fisico, la salute/benessere emotivo, psicologico o mentale, le relazioni sociali, la produttività, l'inclusione sociale e i diritti (Brown & Keith, 2000; Schalock, 2004).

Secondo Schalock, Verdugo e Braddock (2002), la QoL è un fenomeno multidimensionale. Essa comprende otto dimensioni: sviluppo personale, autodeterminazione, relazioni interpersonali, inclusione sociale, diritti, benessere emotivo, benessere fisico e benessere materiale. Inoltre, grazie a dati interculturali (Wang et al., 2010) e a dati ottenuti in Spagna (Gomez, Verdugo, Arias e Arias, 2011), essi identificano tre fattori di ordine superiore. Questi sono:

- l'indipendenza, costituita dallo sviluppo personale e dall'autodeterminazione (ad esempio, attività di vita quotidiana, scelte, decisioni, obiettivi personali);
- la partecipazione sociale, composta da relazioni interpersonali, inclusione sociale e diritti (ad esempio, reti sociali, amicizie, inclusione sociale/coinvolverimento nella comunità, diritti umani);
- il benessere, formato da benessere emotivo, fisico e materiale (ad esempio, sicurezza e protezione, stato di salute e nutrizione, stato finanziario, occupazione).

Figure 1.2. Modello concettuale della Qualità della Vita individuale



Figure 1. A conceptual model of individual quality of life.

Fonte: adattato da Schalock et al., 2016a

Il modello concettuale della teoria della qualità della vita presuppone una comprensione contestuale della disabilità come condizione che risulta dall'interazione di fattori individuali e ambientali. Questo approccio menziona due tipi di fattori: moderazione e mediazione. Una variabile moderatrice è una variabile qualitativa (ad esempio, genere o razza) o quantitativa (ad esempio, QI o SES) che influenza la direzione o la forza della relazione tra un predittore e un risultato (Baron & Kenny, 1986). Mentre una variabile mediatrice influenza l'associazione tra una variabile indipendente e un risultato e mostra causalità, connessione o relazione indiretta (Baron & Kenny, 1986). La terza componente di questo modello concettuale riguarda le strategie di miglioramento. Riguardano lo sviluppo dei talenti personali, la massimizzazione del coinvolgimento personale, la fornitura di supporto personalizzato e la facilitazione delle opportunità di crescita individuale.

Il quadro della QoL sottolinea la necessità di incorporare la prospettiva dei sistemi (Bronfenbrenner, 1979) perché le persone vivono in diversi sistemi (micro, meso e macro) che influenzano lo sviluppo dei loro valori, credenze e atteggiamenti (Schalock, 2004). Il micro-sistema si riferisce al contesto sociale immediato: famiglia, casa, gruppi di pari e posto di lavoro, che influisce direttamente sulla vita di una persona. Il mesosistema comprende il quartiere, la comunità, le agenzie di servizio e le organizzazioni che influenzano direttamente il funzionamento del microsistema. Infine, il macro-sistema riflette i vasti modelli culturali dei sistemi culturali, socio-politici ed economici. Solo se lavoriamo in tutte e tre queste aree possiamo raggiungere il nostro obiettivo: migliorare la QoL della PwID.

Recentemente, anche Wehmeyer (2013) ha affermato che la qualità della vita è un costrutto multidimensionale, concettualizzato negli stessi fattori e relazioni tra di loro, e nelle componenti soggettive e oggettive, che si riferiscono alla possibilità di soddisfare i bisogni delle persone e all'opportunità di perseguire miglioramenti in un contesto di attività di vita importante. Questa concettualizzazione può essere applicata a tutte le persone, anche a quelle con disabilità intellettiva. In questo progetto, in particolare, si considera la componente soggettiva della qualità della vita, ovvero la soddisfazione di vita.

La soddisfazione di vita si riferisce "a un processo di giudizio, in cui gli individui valutano la qualità della loro vita in base al proprio insieme unico di criteri" (Pavot & Diener, 1993). Sebbene non rappresenti la natura multidimensionale del concetto, la soddisfazione di vita è una misura comune della qualità della vita e un mezzo per valutare l'importanza relativa dei domini individuali della qualità della vita (Schalock & Felce, 2004).

Circostanze di vita stabili e durature possono influenzare la soddisfazione della vita (Diener & Biswas-Diener, 2002). Tuttavia, è più probabile che eventi significativi e recenti della vita, come la perdita di un lavoro, abbiano un forte impatto sulla soddisfazione della vita (Lucas, 2004). Inoltre, la letteratura sulla soddisfazione di vita ha scoperto che avere un giudizio cognitivo favorevole della propria vita è positivamente correlato a una migliore salute emotiva, sociale e comportamentale, a migliori relazioni sociali e alla partecipazione e inclusione sociale (Sun & Shek, 2013).

Fortunatamente, le opinioni della società sui diritti umani delle persone con disabilità sono cambiate in modo significativo negli ultimi 40 anni. Nel 2006, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ha sostituito le Regole standard

(UNCRPD; Nazioni Unite 2006). Questi atti stabiliscono le condizioni socio-politiche per raggiungere l'uguaglianza, l'autonomia, la non discriminazione, la partecipazione e l'inclusione nella società. Prima della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, c'erano altre convenzioni che cercavano di riaffermare i diritti delle persone con disabilità, ma queste non sono mai diventate trattati internazionali e non erano giuridicamente vincolanti.

In effetti, questa convenzione è fondamentale perché chiede la riabilitazione, la vita indipendente, l'istruzione, la salute, il lavoro e l'occupazione e altre misure per promuovere l'indipendenza e la qualità della vita delle persone con disabilità. È coerente con il modello ecologico della disabilità proposto dall'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD; Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010). In effetti, il quadro concettuale e di misurazione della QoL fornisce tale modello e consente alle organizzazioni e ai sistemi di implementare strategie di miglioramento relative alla QoL che influiscono sui risultati desiderati dalle Convenzioni. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità incoraggia inoltre un potente meccanismo di monitoraggio per garantire la responsabilità di un'adeguata pianificazione dei programmi e delle politiche.

Figura 1.3. Frasi di soddisfazione nella vita. <i>Di seguito sono riportate alcune frasi relative alla soddisfazione nella vita. Non ci sono risposte giuste o sbagliate; Per favore, esprimi esclusivamente il tuo punto di vista.</i> <i>Leggi attentamente ogni dichiarazione e indica il tuo accordo o disaccordo.</i>	
1. Spesso la vita degli adulti con disabilità con cui opero è vicina al loro ideale di vita.	ACCORDO DISACCORDO Perché?
2. Le condizioni degli adulti con disabilità con cui opero sono ottime.	ACCORDO DISACCORDO Perché?
3. a maggior parte degli adulti con disabilità con cui lavoro è soddisfatta della propria vita.	ACCORDO DISACCORDO Perché?
4. La maggior parte degli adulti con disabilità con cui ho lavorato finora ha ottenuto le cose importanti che desiderava dalla vita.	ACCORDO DISACCORDO Perché?

5. Per la maggior parte degli adulti con disabilità con cui lavoro, se potessero rivivere la loro vita, non cambierebbero quasi nulla.	ACCORDO DISACCORDO Perché?
--	---------------------------------

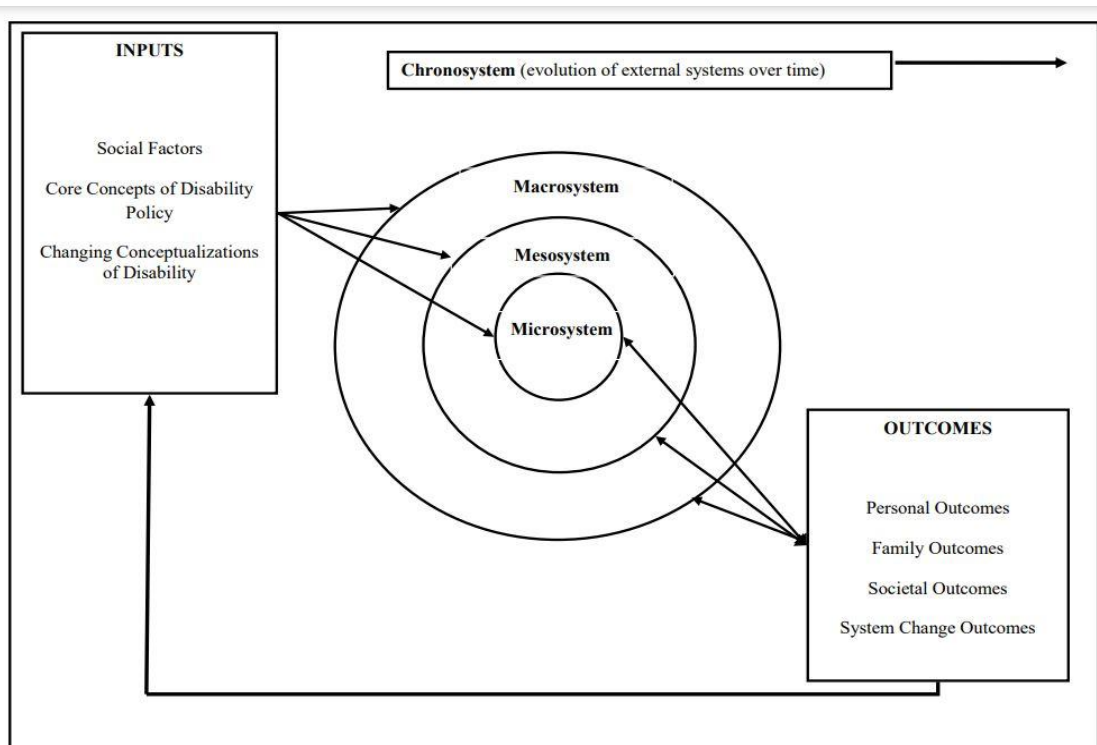
Fonte: elaborazione propria da diverse fonti.

1.4. L'INFLUENZA DEL CONTESTO DELLE PWID NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DEL SELF MANAGEMENT

Mentre c'è una crescente opinione che le persone con disabilità intellettiva dovrebbero partecipare pienamente come gli altri membri della società, la nostra società sta anche diventando più complessa. Gli sviluppi sociali, come l'aumento delle esigenze lavorative, la digitalizzazione della nostra società, la globalizzazione, la recente pandemia di COVID-19, i rischi ambientali, ecc., sono legati alla crescente difficoltà delle persone con disabilità di funzionare in modo indipendente e possono avere un impatto negativo sulla loro possibilità di avere una vita attiva significativa all'interno delle loro comunità (Fesko et al., 2012; Istituto olandese per la ricerca sociale, 2014). Nel complesso, ciò richiede il coinvolgimento del contesto per renderli più indipendenti e autodeterminati. Recentemente, Shogren, Luckasson e Schalock (2012) hanno proposto una definizione consensuale del contesto, sperando di fornire una direzione per iniziare a pensare sistematicamente all'influenza del contesto sul funzionamento umano. La definizione afferma: *"Il contesto è un concetto che integra la totalità delle circostanze che compongono l'ambiente della vita umana e del funzionamento umano. Il contesto può essere visto come una variabile indipendente e intervenuta. Come variabile indipendente, il contesto include caratteristiche personali e ambientali che di solito non sono manipolate, come l'età, la lingua, la cultura e l'etnia, il genere e la famiglia. Come variabile intervenuta, il contesto include organizzazioni, sistemi e politiche e pratiche sociali che possono essere manipolate per migliorare il funzionamento. Come concetto integrativo, il contesto fornisce un quadro per descrivere e analizzare aspetti del funzionamento umano, come i fattori personali e ambientali, e supporta la pianificazione e lo sviluppo delle politiche"* (Shogren et al., 2014).

In questo progetto, ci concentriamo sul supporto al personale per promuovere l'auto-management in PwID. In effetti, mancano ricerche incentrate su come supportare il personale per migliorare il livello di self management e la qualità della vita dei propri clienti. Ad esempio, supponiamo che il personale di supporto stimoli i clienti a fare le cose da soli invece di prendere il sopravvento. In tal caso, ciò potrebbe ridurre la dipendenza, la passività e l'"impotenza appresa" dei clienti (Sigafos et al., 2005), indipendentemente dal fatto che qualcuno abbia una disabilità intellettiva lieve o grave (Ramdoss et al., 2012).

Figure 1.4. Contesto del funzionamento umano: input e output.



Fonte: Shogren (2013).

1.5. SELF-ADVOCACY

Negli ultimi decenni, particolare attenzione è stata rivolta alla capacità delle persone con disabilità intellettiva di ottenere un cambiamento sociale attraverso l'*self advocacy*, contrastando l'oppressione e la discriminazione da loro vissute (Capri & Swartz, 2018; Goodley, 2000).

Van Reusen et al. (1995) hanno definito l'*self advocacy* come "la capacità di un individuo di comunicare, trasmettere, negoziare o affermare efficacemente i propri interessi, desideri, bisogni e diritti. Il termine presuppone la capacità di prendere decisioni informate. Significa anche assumersi la responsabilità di tali decisioni" (p. 6). Più recentemente, Stodden et al. (2003) hanno descritto l'*self advocacy* come la capacità di riconoscere e comunicare i propri bisogni e di scegliere come raggiungerli. Forse, lo sviluppo dell'*self advocacy* è associato alla capacità di prendere decisioni, essere indipendenti e assumersi responsabilità (Ryan & Griffiths, 2015). È anche associato all'*self management* e all'autodeterminazione, essendo una base per favorire la partecipazione attiva nei contesti sociali (Burke et al., 2020; Shogren et al., 2022).

Partendo dalla definizione di *self advocacy*, Test et al. (2005) hanno indicato quattro componenti di questo costrutto: *la conoscenza di sé; conoscenza dei diritti personali e comunitari; capacità di comunicare* i propri interessi, desideri, bisogni e diritti; *capacità di essere un leader*. Per quanto riguarda la *conoscenza di sé*, si riferisce alla conoscenza della propria disabilità in termini di punti di forza e limiti, poiché da questa consapevolezza, una persona con disabilità dovrebbe articolare il ragionamento per realizzare i propri desideri (Hartman, 1993). Si tratta, quindi, di un processo decisionale auto-diretto: l'individuo sa cosa vuole e come realizzarlo. Per quanto riguarda la *conoscenza dei diritti personali e comunitari*, attraverso la presa di posizione e la difesa di se stessi e degli altri nelle stesse condizioni di vita, l'*self advocacy* da parte delle persone con disabilità intellettiva mira a correggere le disuguaglianze e le discriminazioni (Beart et al., 2004). Per quanto riguarda la *capacità di comunicare* interessi, bisogni e diritti, quando le persone con disabilità intellettiva si fanno sentire possono essere trattate con rispetto perché dimostrano di essere in grado di pensare alla propria vita, fare scelte ed esprimere opinioni (Callus et al., 2022; Mineur et al., 2017). Inoltre, l'*self advocacy* favorisce la capacità di *guidare* le persone con disabilità intellettiva e facilita la creazione di uno spazio sicuro in cui le persone possono stare insieme, sostenersi a vicenda e creare un cambiamento positivo (Caldwell, 2010; Ellem et al., 2021).

Beauchamp e Kiewra (2004) hanno sottolineato che "le capacità di self advocacy sono molto importanti per gli studenti con disabilità e sono essenziali per gli studenti per avere successo nella vita dopo il liceo" (p. 165). In effetti, l' self advocacy è stata studiata sin dal periodo della scuola media o superiore (Barrie & McDonald, 2002; Battaglia, Dickens-Wright e Murphy, 1998; Zickel & Arnold, 2001); nel tempo, gli studi hanno dimostrato che l' self advocacy è correlata al successo accademico, alle prestazioni, alla perseveranza e ai livelli più elevati di adattamento al college (Adams & Proctor, 2010; Getzel & Thoma, 2008; Hadley, 2006; Murray et al., 2014; Thoma & Wehmeyer, 2005). L'auto-difesa impatta anche sulla percezione soggettiva del benessere e, in particolare, sulle loro condizioni esterne in termini di nuove amicizie e reti sociali ampliate, opportunità di lavoro retribuito o non retribuito e accesso a informazioni e risorse (Tilley et al., 2020). Concentrandosi su nuove amicizie e reti sociali, Bear et al. (2004) hanno scoperto che l'ambiente sociale positivo fornito dall' self advocacy favorisce la creazione di nuove relazioni, diventando una nuova fonte di supporto emotivo per le persone con disabilità intellettiva. Inoltre, l' self advocacy potrebbe aiutare le persone ad affrontare le fasi difficili della loro vita, fornendo una rete di supporto (Power & Bartlett, 2018).

L' self advocacy si evolve nel tempo, a seconda di fattori esterni che riguardano i contesti e la disponibilità di personale idoneo (Henderson & Bigby, 2016). Uno dei problemi che molte persone con disabilità intellettiva sperimentano è la necessità di supporto nel fare ciò che vorrebbero fare (Callus et al., 2022). In particolare, Daly-Cano et al. (2015) hanno scoperto che la base delle capacità di self advocacy è la famiglia, gli educatori e i coetanei. Diversi autori sostengono l'ipotesi che lo sviluppo dell' self advocacy possa essere favorito dalla famiglia (Dowrick et al., 2005; Murray et al., 2014; Murray & Naranjo, 2008). L'influenza della famiglia può essere positiva, incoraggiando lo studente ad avere successo, ma può anche scoraggiare il raggiungimento degli obiettivi a causa dell'iperprotezione (Dowrick et al., 2005; Janiga & Costenbader, 2002). In uno studio di Murray e Naranjo (2008) con studenti con disabilità, i risultati hanno anche sottolineato l'influenza degli educatori nello sviluppo dell' self advocacy.

Seguendo il modello sociale della disabilità (Oliver & Barnes, 1998), le persone a cui è stata data un'etichetta di disabilità sono viste come le persone più capaci di spiegare gli effetti di una società disabilitante e, in questo modo, l' self advocacy diventa un'attività continuamente progressiva ed emancipatoria (Goodley, 1997). In effetti, ascoltare le esperienze di altre persone con disabilità che hanno svolto determinate azioni e attività è un aspetto importante dell' self advocacy (Callus et al., 2022).

In questo quadro, i gruppi di pari possono influenzare lo sviluppo dell' self advocacy, attraverso l'osservazione di modelli (Dowrick et al., 2005). In uno studio, Anderson e Bigby (2017) hanno scoperto che la partecipazione a gruppi di self advocacy consente ai membri del gruppo di avere relazioni rispettose, attività interessanti e un senso di appartenenza e controllo. In relazione a questo aspetto, l' self advocacy consente alle persone con disabilità intellettiva di avere un maggiore senso di controllo nella loro vita (Callus et al., 2022). Inoltre, è stato osservato che gli auto-difensori possono sfidare gli stereotipi attraverso un cambiamento di potere ed esercitando un maggiore controllo sulle narrazioni che vengono raccontate su persone ascritte all'etichetta di disabilità intellettiva (Fenn & Scior, 2019). In questo modo, potrebbe esserci un effetto di ricaduta che rompe lo stigma sociale associato alla disabilità intellettiva (Anderson & Bigby, 2017). Infine, i gruppi di self advocacy forniscono uno spazio psicologico sicuro per le persone con disabilità, che possono sperimentare diverse identità sociali, supporto tra pari e opportunità di lavoro di squadra, sostenendo un senso di connessione (Fenn & Scior, 2019; Goodley, 1997; Strnadova et al., 2018).

1.6. COMPETENZE PER PARTECIPARE A PROGRAMMI DI SELF-MANAGEMENT: LIFECOMP FRAMEWORK.

Le competenze personali e sociali, come la collaborazione e la partecipazione attiva, denominate Life Skills dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), compaiono anche nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente aggiornato nel 2018 all'interno della Raccomandazione del Consiglio Europeo (UE, 2018). Pertanto, sono stati sviluppati i quadri delle competenze digitali (DigComp), delle competenze per l'imprenditorialità (EntreComp) e delle competenze individuali, sociali e di apprendimento (LifeComp). La stesura del framework LifeComp è iniziata con un'esplorazione approfondita del framework delle competenze orientate al futuro per far fronte alla complessità, all'incertezza e al cambiamento nei contesti globali che aveva una pluralità di definizioni: Life Skills, Soft Skills, Competenze socio-emotive e non cognitive, Competenze trasversali, Competenze del 21° secolo, Competenze per il 2030. Inoltre, per la definizione di LifeComp, è stata condotta una mappatura preliminare del terreno comune delle diverse definizioni in relazione alla raccomandazione del Consiglio del 2018, compresa l'identificazione di sovrapposizioni con DigComp ed EntreComp (Caena, 2019).

Il framework LifeComp si riferisce alle competenze individuali, sociali e di apprendimento intese nel loro insieme e applicabili a tutti gli ambiti della vita. Competenze che potrebbero essere acquisite attraverso esperienze di apprendimento formale, informale e non formale e che potrebbero favorire la crescita dei cittadini del XXI secolo (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020). Questo quadro coinvolge tre aree costituite da tre competenze a cui sono assegnati altrettanti indicatori (Masseroni&Ravotto, 2021) (Figura 1.5.).

In particolare, il quadro descrive nove competenze (P1-3, S1-3, L1-3) che sono strutturate in 3 aree di competenza intrecciate (Caena 2019; Sala et al. 2020):

- Personale
- Sociale, e
- Imparare ad imparare.

La competenza personale, sociale e di apprendimento può essere ampiamente definita come la capacità di riflettere su se stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni,

lavorare con gli altri in modo costruttivo, rimanere resilienti e gestire il proprio apprendimento e la propria carriera.

Per quanto riguarda l'interdipendenza delle aree e delle componenti del framework LifeComp, la competenza chiave Personale, Sociale e di Apprendimento si basa su atteggiamenti positivi e resilienti nei confronti del proprio benessere personale, sociale e fisico (area personale) e dell'apprendimento permanente (area Learning-to-Learn) (Sala et al. 2020). Ciò richiede la conoscenza di ciò che rende sane le menti, i corpi e gli stili di vita (area personale) e la consapevolezza delle proprie esigenze e processi di apprendimento (area di apprendimento). Implica l'identificazione e la pianificazione degli obiettivi (area di apprendimento ad apprendere) e l'auto-motivazione (area personale), la ricerca del supporto necessario (area di apprendimento ad apprendere), la gestione dello stress e la gestione degli ostacoli (area personale) (Caena, F., & Vuorikari, 2022). Si basa sul desiderio di applicare l'apprendimento e l'esperienza precedenti e sulla curiosità per le opportunità di apprendere e svilupparsi in una varietà di contesti (area dell'apprendimento dell'apprendimento). Comprende l'apprendimento e il lavoro in autonomia (area imparare ad imparare) e insieme (area sociale), nonché la comunicazione costruttiva (area sociale): rispettare e valorizzare l'unicità dell'altro, al di là dei pregiudizi e verso il compromesso (area sociale) (Ibidem). Una panoramica completa delle aree, dei componenti e dei descrittori di LifeComp è disponibile nella Figura 1.6.

Di conseguenza, l'inclusione delle competenze del XXI secolo nel contesto comunitario o nel contesto educativo di formazione con le persone con disabilità (comprese quelle personali, sociali e di apprendimento ad apprendere) diventa sempre più necessaria. Queste competenze sono intrinsecamente trasversali alle materie (Caena 2019; Griffin, Care e McGaw 2012); La loro promozione richiede un'azione congiunta e coordinata per l'allineamento delle politiche, delle pratiche, degli strumenti e della valutazione tra i team di insegnanti e i sistemi di istruzione. Le recenti riforme curriculari dell'istruzione obbligatoria in Europa (ad esempio, in Irlanda e Finlandia) stanno cercando di raggiungere questo obiettivo, che richiede che gli educatori siano preparati a sviluppare e modellare queste competenze trasversali in primo luogo (Caena 2019).

Area personale

- P1 Autoregolazione - consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti.

L'autoregolazione potrebbe essere considerata un fenomeno multidimensionale (Pintrich, 2000). In generale, si riferisce all'interazione continua tra l'individuo, l'ambiente e il compito e include pensieri, sentimenti e azioni autogenerati che sono pianificati e adattati per raggiungere obiettivi personali (Zimmerman, 2000). La gestione dei sentimenti e delle emozioni gioca un ruolo importante nello sviluppo personale, predisponendo le persone ad essere aperte o chiuse al cambiamento (Deakin Crick et al., 2015). Svolge anche un ruolo cruciale nel coinvolgimento attivo di una persona nell'apprendimento di come apprendere ed è necessario per lo sviluppo di altre competenze chiave (Sala et al., 2020). Inoltre, l'autoregolazione da una prospettiva di crescita personale include la persistenza e la grinta nell'affrontare sfide e cambiamenti (Hochanadel & Finamore, 2015). Si riferisce al controllo delle funzioni mentali, compresi gli elementi emotivi, sociali e motivazionali e all'esclusione delle reazioni indesiderate a un impulso, piuttosto che all'eliminazione dell'impulso stesso (Baumeister & Heatherton, 1996; Whitebread e Pino Pasternak 2010).

- P2 Flessibilità – la capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide.

La flessibilità è la capacità umana di adattare le strategie di elaborazione cognitiva per affrontare le condizioni nuove e inaspettate dell'ambiente (Cañas et al. 2003). Potrebbe implicare un processo di apprendimento, cioè potrebbe essere acquisito con l'esperienza e comporta l'adattamento di strategie di elaborazione cognitiva (Canas, 2006). Al-Atoum (2017) usa il termine flessibilità cognitiva suggerendo che è una componente importante del pensiero creativo e indica lo stato cognitivo automatico modificando la situazione o le sue caratteristiche. Ciò significa la capacità di produrre varie idee su un problema o una situazione specifica e il passaggio da un certo tipo di pensiero a un altro quando si risponde a uno stimolo che sfida il pensiero dell'individuo (Ahmad & Khasawneh, 2021). Inoltre, la flessibilità si riferisce alla competenza di prendere decisioni quando i risultati sono incerti, le informazioni disponibili sono ambigue o c'è il rischio di risultati non intenzionali (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016). Essere flessibili significa adattarsi a nuove situazioni e adeguarsi per affrontare i cambiamenti. Richiede

un atteggiamento di accettazione della complessità, delle contraddizioni e della mancanza di chiarezza (Consiglio d'Europa, 2016).

- P3 Benessere – la ricerca della soddisfazione di vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l'adozione di uno stile di vita sostenibile

Il benessere potrebbe essere definito come "la partecipazione impegnata alle attività che sono ritenute desiderabili e apprezzate in una comunità culturale e le esperienze psicologiche che sono prodotte da tale impegno" (Weisner, 2014, p.90). Il perseguimento di obiettivi di vita direttamente associati alla soddisfazione dei bisogni primari (affiliazione, crescita personale e comunità) è legato al benessere (Ryan et al., 1996). Adottando una comprensione sistemica che tiene conto dell'interazione di molteplici fattori, il benessere può essere caratterizzato come emergente dall'integrazione dinamica e dalle relazioni tra i fattori fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali (Sala et al., 2020). Ciò include la soddisfazione di tre bisogni psicologici innati (Ryan & Deci, 2000): l'autonomia, il bisogno di sentirsi responsabili per i propri; competenza, necessità di produrre il risultato desiderato e padronanza dell'esperienza; e la relazione, il bisogno di sentirsi connessi agli altri.

Area sociale

- S1 Empatia - la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate.

L'empatia comprende tre aspetti (Derntl & Regenbogen, 2014; Hoffman, 2003): la capacità di riconoscere le emozioni e gli stati mentali negli altri (empatia cognitiva); assumere cognitivamente la prospettiva degli altri e condividere con loro stati emotivi (cambio di prospettiva); e la capacità di offrire una risposta appropriata alle emozioni e agli stati mentali degli altri (empatia emotiva). È fondamentale per dispiegare altre competenze sociali ed emotive e costruire relazioni positive (Cefai et al., 2018; Cefai & Cavioni, 2014) e può essere trovato alla base di tutti i comportamenti pro-sociali, fornendo una base per affrontare lo stress e risolvere i conflitti (Kremer & Dietzen, 1991). In quanto fattore abilitante di un'interazione e di una collaborazione efficaci, l'empatia rappresenta un fondamento fondamentale per le competenze interculturali e la cittadinanza attiva; infatti, il Gruppo di Lavoro dell'UNESCO sull'Educazione alla Cittadinanza Globale include l'empatia tra le competenze di cittadinanza globale (UNESCO/UN YAG & CUEB, 2017).

- S2 Comunicazione – l'utilizzo di strategie di comunicazione, codici dominio-specifici e strumenti a seconda del contest e del contenuto.

La comunicazione può essere definita come un processo durante il quale le persone interagiscono tra loro e si scambiano messaggi verbali e non verbali (Brooks & Heath, 1985; Groogan 1999). La comunicazione può essere considerata un'azione sociale perché implica un processo di condivisione tra chi comunica; La comunicazione è anche un'attività cognitiva perché si riferisce al pensiero; infine, la comunicazione è strettamente correlata all'azione, perché ogni atto di comunicazione influenza il comportamento dei partecipanti alla comunicazione (Anolli, 2006). L'importanza delle abilità comunicative è riconosciuta in molti campi: una comunicazione efficace aiuta le persone vulnerabili a prendere decisioni sulla loro salute (Donnelly & Neville, 2008), supporta gli studenti nella loro istruzione e preparazione alla carriera (Riemer, 2007) ed è un requisito importante per il lavoro psicologico (European Federation of Psychology Associations, 2011) per aiutare i clienti a interpretare la loro storia e acquisire nuove intuizioni sulla loro situazione (Kuntze et al., 2009).

- S3 Collaborazione - coinvolgimento nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra, riconoscendo e rispettando gli altri.

Il lavoro di squadra può essere definito "come un insieme di competenze che gli individui utilizzano per favorire il successo di gruppi o team" (Hughes & Jones, 2011, p. 5). All'interno del mondo del lavoro, la capacità di collaborare è un'abilità considerata cruciale per il successo (Dede 2010; Trilling & Fadel, 2009), anche quando, a causa del progresso tecnologico, gli individui lavorano in professioni online (Levy & Murnane 2012). Lo sviluppo di questa capacità è il risultato di un processo di apprendimento che dovrebbe essere stimolato dal contesto scolastico e universitario (Hart Research Associates 2010) e per questo motivo è un'area di indagine in psicologia dello sviluppo e dell'educazione (Hughes & Jones, 2011). Le capacità di lavorare in team hanno effetti positivi sulla soddisfazione lavorativa (Batt, 2004), sulle prestazioni lavorative degli individui (Benderset al., 2001) e sullo sviluppo personale generale (Kuh, 2008; Hughes & Jones, 2011).

Area di apprendimento

- L1 Mentalità orientata allo sviluppo - credere nel proprio potenziale e in quello degli altri di apprendere e progredire continuamente.

La mentalità di crescita si riferisce alla convinzione che le proprie capacità mentali possano essere sviluppate; si contrappone a una mentalità fissa, tipica di quelle persone che pensano che le loro capacità intellettuali possano essere immutabili (Dweck, 2013). Le persone che possiedono una mentalità di crescita sono in grado di fissare obiettivi e impegnarsi perché credono che la loro intelligenza possa essere migliorata e sviluppata (Dweck & Yeager, 2019). Di conseguenza, avere una mentalità di crescita è correlato al successo accademico (Aronson et al., 2002) e alla percezione delle sfide come opportunità per migliorare la propria intelligenza (Blackwell et al., 2007).

- L2 pensiero critico - valutazione delle informazioni e delle argomentazioni a supporto di conclusioni ragionate e sviluppo di soluzioni innovative.

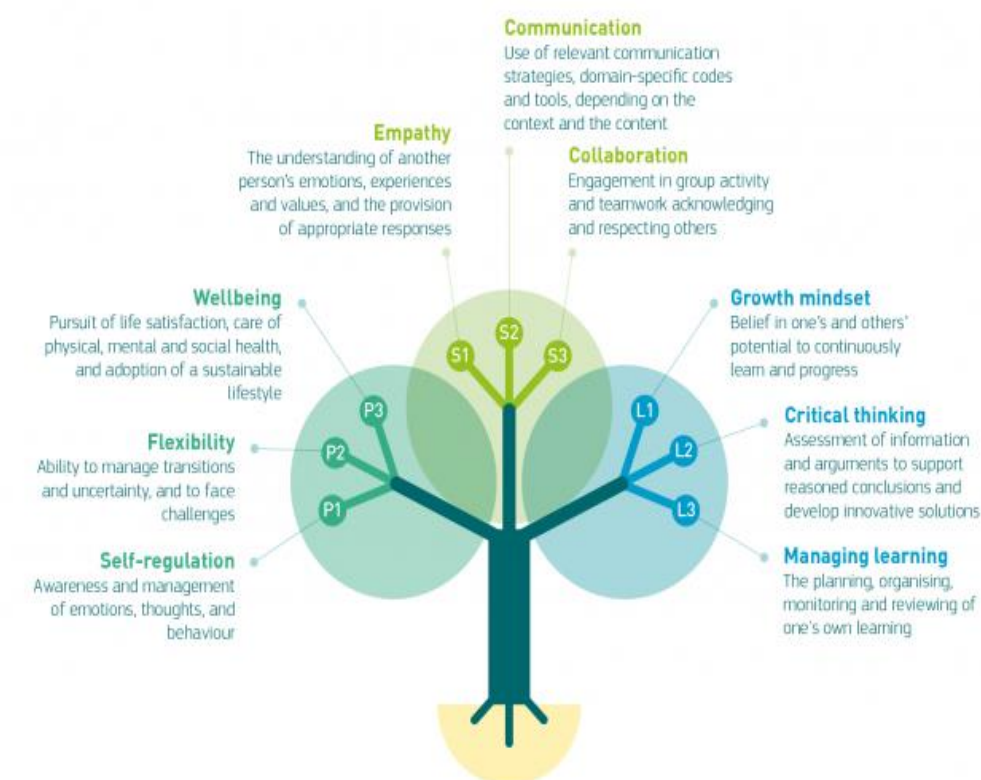
Il pensiero critico può essere definito come la capacità di utilizzare strategie che aumentano la possibilità di raggiungere un risultato desiderabile (Halpern, 2013). È un processo di riflessione che richiede logica (Paul, 1992). La maggior parte delle definizioni di pensiero critico includono concetti come logica, giudizio, riflessione e processi mentali (Fischer & Spiker, 2000). La ricerca nel campo dell'educazione dovrebbe concentrarsi sul "come" pensare piuttosto che sul "cosa" pensare (Daud & Husin, 2004); questa convinzione è supportata nell'educazione perché pensare in modo critico può supportare il funzionamento e lo sviluppo di una persona (Tsui, 2002). Infatti, il pensiero critico aiuta a ragionare e valutare le argomentazioni degli altri e a cercare di risolvere problemi complessi (Allegretti & Frederick, 1995).

- L3 gestione dell'apprendimento - la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento.

Le competenze nella gestione dell'apprendimento riguardano la programmazione del tempo per l'apprendimento e la gestione del processo di apprendimento stesso (Del Valle & Duffy, 2009). Dal punto di vista della psicologia dell'educazione, l'uso corretto di queste funzioni richiede la conoscenza delle condizioni di apprendimento (Gagné, 1990). La capacità di definizione degli obiettivi, automonitoraggio, autoistruzione e auto-rinforzo è indicata come apprendimento autoregolato (Schraw et al., 2006). Si tratta di un

processo autodiretto che consente la trasformazione delle abilità mentali in competenze (Zimmerman, 2002). Le persone che possiedono questa capacità sono in grado di comprendere i loro punti di forza e di debolezza nell'apprendimento (Isaacson & Fujita, 2006).

Figura 1.5. LifeComp in sintesi.



Fonte: LifeComp

L'altro delle competenze LifeComp descrive nove competenze, organizzate in tre aree: l'area "personale" (P1, P2, P3), l'area "sociale" (S1, S2, S3) e l'area "imparare ad imparare" (L1, L2, L3) © EU 2020, creative commons (CC BY 4.0)

Figura 1.6. Componenti e descrittori delle competenze chiave di LifeComp
(Sala et al. 2020).

AREA	COMPETENCES	DESCRIPTORS
PERSONAL	P1 Self-regulation Awareness and management of emotions, thoughts and behaviour	P1.1 Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour
		P1.2 Understanding and regulating personal emotions, thoughts, and behaviour, including stress responses
		P1.3 Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy and a sense of purpose to support learning and action
	P2 Flexibility Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges	P2.1 Readiness to review opinions and courses of action in the face of new evidence
		P2.2 Understanding and adopting new ideas, approaches, tools, and actions in response to changing contexts
		P2.3 Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals
	P3 Wellbeing Pursuit of life satisfaction, care of physical, mental and social health; and adoption of a sustainable lifestyle	P3.1 Awareness that individual behaviour, personal characteristics and social and environmental factors influence health and wellbeing
		P3.2 Understanding potential risks for wellbeing, and using reliable information and services for health and social protection
		P3.3 Adoption of a sustainable lifestyle that respects the environment, and the physical and mental wellbeing of self and others, while seeking and offering social support
SOCIAL	S1 Empathy The understanding of another person's emotions, experiences and values, and the provision of appropriate responses	S1.1 Awareness of another person's emotions, experiences and values
		S1.2 Understanding another person's emotions and experiences, and the ability to proactively take their perspective
		S1.3 Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude
	S2 Communication Use of relevant communication strategies, domain-specific codes and tools, depending on the context and content	S2.1 Awareness of the need for a variety of communication strategies, language registers, and tools that are adapted to context and content
		S2.2 Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations
		S2.3 Listening to others and engaging in conversations with confidence, assertiveness, clarity and reciprocity, both in personal and social contexts
	S3 Collaboration Engagement in group activity and teamwork acknowledging and respecting others	S3.1 Intention to contribute to the common good and awareness that others may have different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances
		S3.2 Understanding the importance of trust, respect for human dignity and equality, coping with conflicts and negotiating disagreements to build and sustain fair and respectful relationships
		S3.3 Fair sharing of tasks, resources and responsibility within a group taking into account its specific aim; eliciting the expression of different views and adopting a systemic approach
LEARNING TO LEARN	L1 Growth mindset Belief in one's and others' potential to continuously learn and progress	L1.1 Awareness of and confidence in one's own and others' abilities to learn, improve and achieve with work and dedication
		L1.2 Understanding that learning is a lifelong process that requires openness, curiosity and determination
		L1.3 Reflecting on other people's feedback as well as on successful and unsuccessful experiences to continue developing one's potential
	L2 Critical thinking Assessment of information and arguments to support reasoned conclusions and develop innovative solutions	L2.1 Awareness of potential biases in the data and one's personal limitations, while collecting valid and reliable information and ideas from diverse and reputable sources
		L2.2 Comparing, analysing, assessing, and synthesising data, information, ideas, and media messages in order to draw logical conclusions
		L2.3 Developing creative ideas, synthesising and combining concepts and information from different sources in view of solving problems
	L3 Managing learning The planning, organising, monitoring and reviewing of one's own learning	L3.1 Awareness of one's own learning interests, processes and preferred strategies, including learning needs and required support
		L3.2 Planning and implementing learning goals, strategies, resources and processes
		L3.3 Reflecting on and assessing purposes, processes and outcomes of learning and knowledge construction, establishing relationships across domains

Fonte: LifeComp.

1.7. STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: SELF-INCA.

Il punto di partenza per la costruzione dello STRUMENTO SELF-INCA (Allegato 1) è stato quello di verificare la presenza di scale esistenti per la valutazione di Lifecomp. Per fare ciò, abbiamo utilizzato una ricerca bibliografica condotta nelle banche dati scientifiche (SCOPUS e PsycINFO). Le parole chiave scelte per questa ricerca sono state "Lifecomp Scale" e "Lifecomp Measure". La ricerca è stata condotta in inglese da due membri del team di ricerca separatamente. Per la selezione degli articoli è stato utilizzato un intervallo di tempo compreso tra il 2020 e il 2023. Questo ci ha permesso di escludere tutte le pubblicazioni che hanno preceduto il framework Lifecomp proposto dall'Unione Europea (2020). Purtroppo, probabilmente a causa della recente pubblicazione del framework Life comp, la ricerca non ha prodotto risultati soddisfacenti.

Pertanto, abbiamo ripetuto la ricerca utilizzando gli stessi database scientifici, ma ogni competenza ha considerato il risultato della formazione all'autogestione: pensiero critico, empatia, comunicazione assertiva, comunicazione efficiente, autoregolazione, flessibilità, collaborazione, mentalità di crescita e gestione dell'apprendimento. Le parole chiave prese in considerazione sono state i nomi delle competenze seguiti da "scala" o "misura". Questo ci ha permesso di identificare diversi articoli che abbiamo analizzato.

L'analisi degli articoli ha permesso di individuare alcune misure valide per valutare i costrutti. Di conseguenza, da questo esame sono emersi 95 item per formare una versione iniziale dello STRUMENTO SELF-INCA. Gli item sono stati identificati analizzando le proprietà psicometriche della scala e facendo riferimento all'indice di affidabilità alfa di Cronbach, considerando un valore minimo di 0,70. Alcuni articoli sono stati adattati al bersaglio. Tutti i passaggi successivi sono stati eseguiti direttamente in inglese, evitando

la necessità di una traduzione inversa che avrebbe potuto alterare ulteriormente il significato degli elementi scelti. Per valutare se gli item rappresentassero adeguatamente i costrutti indagati, sono stati contattati quattro esperti che si occupano di sviluppo delle competenze e delle conoscenze nel campo della psicomетria. È stato chiesto loro di valutare separatamente la chiarezza e la ridondanza degli elementi. Agli esperti è stato chiesto di dare un voto su una scala da 0 a 10 e la media per ogni voce è stata calcolata in termini di chiarezza e ridondanza. Gli elementi che rientravano in una soglia di 7,5 sono stati considerati poco chiari o ridondanti. A seguito di questa analisi, 26 elementi sono stati eliminati perché considerati poco chiari o ridondanti.

In una seconda fase, abbiamo chiesto ad altri quattro esperti di valutare la corrispondenza con il costrutto valutato per ciascuno dei restanti 69 elementi. A ogni Esperto è stato chiesto di abbinare l'oggetto a un costrutto che pensava fosse stato valutato da quell'oggetto. L'oggetto è stato eliminato quando la partita era inferiore al 75% (meno di tre esperti). Questa seconda fase ci ha permesso di eliminare ulteriori 13 elementi, ottenendo uno strumento di 56 elementi (tra i 5 e gli 8 elementi per bilancia).

Infine, per rendere lo strumento omogeneo e non troppo lungo, abbiamo deciso di tenere solo cinque elementi per ogni costrutto, scegliendo gli elementi che erano i migliori rispetto agli esperti.

Lo strumento finale è composto da 45 elementi. Innanzitutto, il soggetto deve leggere le affermazioni e indicare quanto bene il partecipante alla formazione sull'autogestione può padroneggiarle. Le risposte devono essere fornite su una scala Likert a 7 livelli (da 0 = Non ancora competente, non ancora dimostrato in modo appropriato, a 6 = Esperto, competenza dimostrata come ci si aspetta da una persona di grande esperienza. Dimostra un'eccezionale conoscenza, abilità e consegna di questa competenza).

Lo strumento Self-Inca si trova nell'Allegato 1 di questo documento.

1.8. BIBLIOGRAFIA

- Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3) 166-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906691.pdf>
- Allegretti, C. L., & Frederick, J. N. (1995). A model for thinking critically about ethical issues. *Teaching of Psychology*, 22(1), 46-48. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_14
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy as a mean to positive identities for People with Intellectual Disability: ‘We just help them, be them really’. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109–120. <https://doi.org/10.1111/jar.12223>
- Anolli L. (2006). *Fondamenti di psicologia di comunicazione* [Fundamentals of communication psychology]. Il mulino.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Bacigalupo, M., Kamyliis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: Het Entrepreneurship Competence-raamwerk*. Joint Research Centre. <https://www.odisee.be/sites/default/files/public/2022-09/EntreComp%20Raamwerk%20Nederlandstalige%20versie.pdf>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Barrie, W., & McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 23, 116-121.
- Batt, R. (2004). Who benefits from teams? Comparing workers, supervisors and managers. *Industrial Relations*, 43(1), 183–212. <https://doi.org/10.1111/j.0019-8676.2004.00323.x>

- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Beauchamp, H., & Kiewra, K. R. (2004). Assessment of career maturity and self-advocacy skills. In E. M. Levinson (Ed.), *Transition from school to post-school life for individuals with disabilities: Assessment from an education and school psychological perspective* (pp. 150-188). Charles C. Thomas Publisher.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Brooks, W., & Heath, R. (1985). *Speech communication*. Seventh edition. Madison.
- Groogan S (1999) Setting the scene. In A. Long (Ed.), *Interaction for practice in community nursing* (pp. 9-23). Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brown, I., Hatton, C., & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 316-332. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.316>
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>
- Callus, A.-M., Bonello, I., & Micallef, B. (2022). Advocacy and self-advocacy in Malta: Reflections on the lives of Maltese People with Intellectual Disability from the 1950s to the present day. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 156–165. <https://doi.org/10.1111/bld.12438>
- Caena, F. (2019). *Developing a European framework for the Personal, Social & Learning to Learn key Competence (LifEComp). Literature review & analysis of*

frameworks. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/172528>

- Caena, F., & Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 456-475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self-advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1004-1014. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2010.01326.x>
- Cañas, J. (2008). Cognitive ergonomics in Interface development evaluation. *Journal of Universal Computer Science*, 14(16), 2630-2649.
- Cañas, A. J., Coffey, J. W., Carnot, M. J., Feltovich, P., Hoffman, R. R., Feltovich, J., & Novak, J. D. (2003). *A summary of literature pertaining to the use of concept mapping techniques and technologies for education and performance support*. Report of the Chief of Naval Education and Training. <https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-9-A-Summary-of-Literature-Pertaining-to-the-Use-of-Concept.pdf>
- Capri, C., & Swartz, L. (2018). ‘We are actually, after all, just children’: caring societies and South African infantilisation of adults with intellectual disability. *Disability & Society*, 33(2), 285-308. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1409102>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Union. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla* [Self-determination in people with disabilities: educational paths to develop it]. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College student narratives about learning and using self-advocacy skills. *Journal of Postsecondary*

Education and Disability, 28(2), 213-227.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074673.pdf>

- Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 477-487. <https://doi.org/10.1111/j.0007-1013.2004.00405.x>
- Dawson, F., Shanahan, S., Fitzsimons, E., O'Malley, G., Mac Giollabhui, N., & Bramham, J. (2016). The impact of caring for an adult with intellectual disability and psychiatric comorbidity on carer stress and psychological distress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(6), 553– 563. <https://doi.org/10.1111/jir.12269>
- Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., & Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1006574>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51–76). Solution Tree Press.
- Del Valle, R., & Duffy, T. M. (2009). Online learning: Learner characteristics and their approaches to managing learning. *Instructional Science*, 37, 129-149. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9039-0>
- Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathy. In P.H. Lysaker, G. Dimaggio, and M. Brune (Eds.), *Social cognition and metacognition in schizophrenia* (pp. 69-81). Academic Press.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being?. *Social Indicators Research*, 57, 119-169. <https://doi.org/10.1023/A:1014411319119>
- Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Luke, J. K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 189-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.001>

- Donnelly E, Neville L (2008). *Communication and interpersonal skills*. Reflect Press.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1) 41-47.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- European Federation of Psychology Associations (2011). *EuroPsy-the European Certificate in Psychology*. www.europsy-efpa.eu
- Fenn, K., & Scior, K. (2019). The psychological and social impact of self-advocacy group membership on People with Intellectual Disabilities: A literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1349–1358. <https://doi.org/10.1111/jar.12638>
- Fischer, S. C., & Spiker, V. A. (2000). A framework for critical thinking research and training. *Report Prepared for the US Army Research Institute*.
- Gagné, R. M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento (Vol. 11)* [The conditions of learning]. Armando Editore.
- García-Villamizar, D., Dattilo, J., & Matson, J. L. (2013). Quality of life as a mediator between behavioral challenges and autistic traits for adults with intellectual disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(5), 624-629. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.009>
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2) 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., Arias, B., & Arias, V. (2011). A comparison of alternative models of individual quality of life for social service recipients. *Social Indicators Research*, 101, 109-126. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9639-y>

- Goodley, D. (1997). Locating self-advocacy in models of disability: Understanding disability in the support of self-advocates with learning difficulties. *Disability & Society*, 12(3), 367-379. <https://doi.org/10.1080/09687599727227>
- Goodley, D., & Moore, M. (2000). Doing disability research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15(6), 861-882. <https://doi.org/10.1080/713662013>
- Griffo, G., & Mascia, M. (2019). Dal cantiere universale dei diritti umani un nuovo modello di disabilità. [From the universal in progress of human rights a new model of disability]. In L. Nota, M. Mascia & T. Pievani (Eds.), *Diritti umani e Inclusione* (pp. 45–63). Il Mulino
- Hadley, W. M. (2006). L.D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, 30(2) 10-16. <https://www.jstor.org/stable/42775617>
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hartman, R. C. (1993). Transition to higher education. In S. Kroeger & J. Schuck (Eds.), *Responding to disability issues in student affairs. New directions for student services* (pp. 31-43). Jossey-Bass.
- Henderson, D., & Bigby, C. (2016). 'We Were More Radical back then: Victoria's First Self-Advocacy Organisation for People with Intellectual Disability. *Health and History*, 18(1), 42-66. <https://doi.org/10.1353/hah.2016.0024>
- Hermsen, M. A., Embregts, P., Hendriks, A. H. C., & Frielink, N. (2014). The human degree of care. Professional loving care for people with a mild intellectual disability: An explorative study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(3), 221– 232. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01638.x>
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, and L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440-455). The Guildford Press.

- Hughes, R. L., & Jones, S. K. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 53–64. <https://doi.org/10.1002/ir.380>
- Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1) 39-55.
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5) 462-468.
- Kremer, J. F., & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Kuntze, J., van der Molen, H. T., & Born, M. P. (2009). Increase in counselling communication skills after basic and advanced microskills training. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 175-188. <https://doi.org/10.1348/000709908X313758>
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2012). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton University Press.
- Lucas, R. E. (2004, June). Top-down and bottom-up models of life satisfaction judgments. In *6th International German Socio-Economic Panel Study User Conference* (Vol. 26). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=22a26201d3a8874620ad1ec32e2a59cb05993>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition,*

classification, and systems of supports. American Association on Mental Retardation.

- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2012). *Active support: Enabling and empowering people with intellectual disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Masseroni, M., & Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare [LifeComp: the personal, social and learning to learn skills framework]. *Rivista BRIKS*, 7, 99-108.
- Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education*, 29(3) 145–160.
- Murray, C., Lombardi, A., & Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centred approach. *Journal of Diversity in Higher Education* 7(1) 31-44. <https://doi.org/10.1037/a0035777>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211-215. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.01053.x>
- Paul R. C. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.
- Power, A., & Bartlett, R. (2018). Self-building safe havens in a post-service landscape: How adults with learning disabilities are reclaiming the welcoming

communities agenda. *Social & Cultural Geography*, 19(3), 336-356.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2015.1031686>

- Ryan, T. G., & Griffiths, S. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 31-53.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.206428>
- Reinders, H. S., & Schalock, R. L. (2014). How organizations can enhance the quality of life of their clients and assess their results: The concept of QOL enhancement. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 291-302. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.4.291>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10(1), 2-5.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(2), 119-135.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>
- Riemer, M. J. (2007). Communication skills for the 21st century engineer. *Global Journal of Engineering Education*, 11(1), 89-100.
<http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol11no1/Riemer.pdf>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Joint Research Centre.
- Sandjojo, J., Eltringham, E. G., Gebhardt, W. A., Zedlitz, A. M., Embregts, P. J., & Evers, A. W. (2020). Self-management interventions for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Patient Education and Counseling*, 103(10), 1983-1996. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.06.009>
- Sandjojo, J., Zedlitz, A. M., Gebhardt, W. A., Hoekman, J., Dusseldorp, E., den Haan, J. A., & Evers, A. W. (2018). Training staff to promote self-management in

people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 840-850. <https://doi.org/10.1111/jar.12440>

- Schalock, R. L., & Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson, & T. Parmenter (Eds.), *The international handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 261-279). John Wiley & Sons.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 63-72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Braddock, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schraw, G., Crippen K. J., & Hartley K., (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Sen, A., Sen, M. A., Foster, J. E., Amartya, S., & Foster, J. E. (1997). *On economic inequality*. Oxford university press.
- Shogren, K. A. (2013). A social–ecological analysis of the self-determination literature. *Mental Retardation*, 51(6), 496-511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37, 55–62. <https://doi.org/10.1177/0741932515585003>.
- Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2014). The definition of “context” and its application in the field of intellectual disability. *Journal of*

Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11(2), 109-116.
<https://doi.org/10.1111/jppi.12077>

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
<https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2016). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. In *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 25-38). Routledge.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., ... & Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14, 189-201. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-6297-2>
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496189>
- Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "... but if you're afraid of things, how are you meant to belong?" What belonging means to people with intellectual disabilities?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1091-1102. <https://doi.org/10.1111/jar.12469>
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2013). Longitudinal influences of positive youth development and life satisfaction on problem behaviour among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 114, 1171-1197.
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0196-4>
- Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. T. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology*, 18(4) 29-44.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, 26(1), 43-54.

- Thoma, C. A., & Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and the transition to postsecondary education. In E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities* (pp. 49-68). Paul H. Brookes.
- Tilley, E., Strnadová, I., Danker, J., Walmsley, J., & Loblinzk, J. (2020). The impact of self-advocacy organizations on the subjective well-being of People with Intellectual Disabilities: A systematic review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/jar.12752>
- Tonkens, E., & Weijers, I. (1999). Autonomy, solidarity, and self-realization: Policy views of Dutch service providers. *Mental Retardation*, 37(6), 468-476. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1999\)037<0468:ASASPV>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037<0468:ASASPV>2.0.CO;2)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777179>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Wang, B., Li, X., Stanton, B., & Fang, X. (2010). The influence of social stigma and discriminatory experience on psychological distress and quality of life among rural-to-urban migrants in China. *Social Science & Medicine*, 71(1), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.021>
- Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 322-326.
- Wehmeyer, M. L. (2013). Beyond pathology: Positive psychology and disability. In *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 3-6). Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>

- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: *The impact of self-determination*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.<https://www.jstor.org/stable/23879591>
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632-642.
- Weisner, T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. *Handbook of child well-being*, 1, 87-103.
- Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. In K. Littleton, C. Wood, and J. Kleine-Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 673-711). Emerald Group Publishing Limited
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Journal Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

DIDACTIC UNIT 2

Implementazione dei programmi di apprendimento del self-management (SLP): un approccio pratico

Instituto Valenciano de Servicios Sociales - IVASS

2.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ

- Capire perché le PwID hanno bisogno di partecipare ai gruppi di self-management.
- Sapere come implementare i programmi di apprendimento del self-management passo dopo passo.
- Conoscere le metodologie efficaci per lavorare nei programmi di self-management.
- Comprendere l'importanza dello sviluppo di abilità metacognitive per migliorare le capacità di autopromozione.

2.2. INTRODUZIONE.

La nuova definizione di Disabilità Intellettiva dell'AAIDD e il modello di Qualità della Vita di R. Schalock e M.A. Verdugo sono due modelli teorici adottati dalle organizzazioni per pianificare i servizi di cura. Questi modelli rappresentano una nuova filosofia che implica un cambiamento e una riorientazione diretta dei servizi di assistenza. Nel 1992, l'allora American Association on Mental Retardation (AAMR) ha promosso un cambiamento di paradigma nella definizione di ritardo mentale, incorporando autodeterminazione, inclusione, equità e supporti comunitari come aspetti su cui determinare i supporti necessari alle persone per migliorare il loro funzionamento (Schalock & Verdugo, 2003).

Da quel momento fino al presente, la definizione di ritardo mentale ha subito continue revisioni nelle successive edizioni dei manuali pubblicati, fino a quando il termine "ritardo mentale" è stato sostituito da "disabilità intellettiva". L'AAIDD ha presentato la prima definizione del termine "disabilità intellettiva" nell'11^a edizione del suo manuale *"Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Support"* (2010). Il cambiamento del termine è stato motivato dalla stessa evoluzione del costrutto generale di disabilità che, nelle due decadi precedenti, era passato dall'essere "una caratteristica o tratto centrato sulla persona (spesso designato come deficit) a costituire un fenomeno umano con la sua genesi in fattori sociali e/o organici... che comportano limitazioni funzionali che riflettono un'incapacità o limitazione sia nel funzionamento personale che nell'esecuzione di ruoli e compiti attesi da una persona in un contesto sociale."

L'uso del termine disabilità intellettiva sottolinea implicitamente l'importanza del contesto, adottando una "prospettiva ecologica focalizzata sull'interazione della persona con il proprio ambiente, evidenziando come l'applicazione sistematica di supporti individualizzati possa migliorare il funzionamento umano" (AAIDD, 2010).

Attualmente, "la 12^a edizione del manuale AAIDD (2021) incorpora i significativi progressi verificatisi nel campo della disabilità intellettiva negli ultimi due decenni. Questi progressi riguardano una migliore comprensione della disabilità intellettiva con un'enfasi sui diritti umani e legali delle persone con disabilità, inclusa l'autodifesa o gestione autonoma e l'empowerment" (AAIDD, 2021).

L'autodeterminazione è un concetto chiave per comprendere la disabilità intellettiva. Whemeyer e Schalock (2001) la definiscono come: "agire come il principale agente

causale nella propria vita e prendere decisioni e scelte riguardanti la propria qualità di vita, liberi da influenze o interferenze esterne non necessarie." La definizione fa implicitamente riferimento alla rilevanza della qualità della vita per il benessere delle persone con disabilità intellettiva.

Esiste una chiara relazione tra qualità della vita e autodeterminazione. Il concetto di autodeterminazione in relazione al concetto di qualità della vita è stato oggetto di numerose indagini che concludono che gli individui con disabilità che mostrano una qualità della vita più elevata presentano anche livelli più alti di autodeterminazione (Wehmeyer e Schalock, 2002; Wehmeyer e Schwartz, 1998).

Il Gruppo di Interesse Speciale sulla Qualità della Vita dell'Associazione Internazionale per lo Studio Scientifico delle Disabilità Intellettive ha evidenziato come uno dei principi per l'applicazione della qualità della vita sia: "Aumentare il grado di controllo personale e le opportunità individuali esercitate dall'individuo in relazione alle sue attività, interventi e contesti" (Schalock e Verdugo, 2003).

Schalock e Verdugo (2003) propongono un modello multidimensionale di qualità della vita che è diventato un punto di riferimento per le organizzazioni e i fornitori di servizi. Dai loro risultati di ricerca, l'autodeterminazione emerge come una delle otto dimensioni fondamentali della qualità della vita insieme a: benessere emotivo, relazioni interpersonali, benessere materiale, sviluppo personale, benessere fisico, inclusione sociale e diritti.

Il modello di qualità della vita di Schalock e Verdugo adotta un approccio ecologico, comprendendo che il concetto di qualità della vita non può essere separato dal contesto in cui le persone con bisogni speciali vivono e interagiscono. Da questa prospettiva, analizzano il microsistema, il mesosistema e il macrosistema per determinare i bisogni della persona negli ambienti in cui vive.

Figura 2.1. Approccio ecologico.

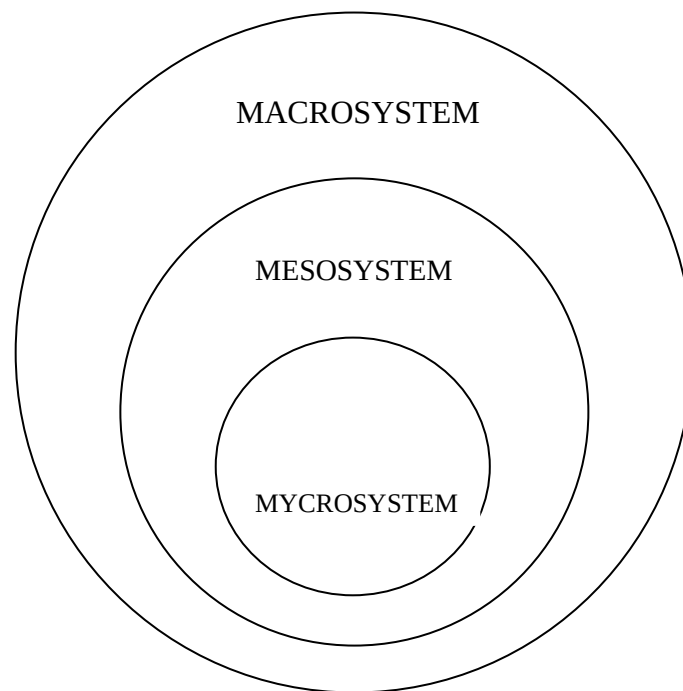
MICROSISTEMA
<i>Il contesto sociale immediato, come la famiglia, la casa, il gruppo di pari e il luogo di lavoro, che influisce direttamente sulla vita della persona.</i>

MESOSISTEMA

Il quartiere, la comunità, le agenzie di servizi e le organizzazioni, che influenzano direttamente il funzionamento del microsistema.

MACROSISTEMA

I modelli culturali più ampi, le tendenze socio-politiche e i sistemi economici, così come i fattori relativi alla società, che influenzano direttamente i valori, le credenze e il significato delle parole e dei concetti.



Fonte: adattamento da U. Bronfrenbrenner (1979).

Per quanto riguarda la dimensione dell'**Autodeterminazione**, a livello di **microsistema** c'è una forte richiesta di maggiori opportunità di partecipazione alla vita, legata a una crescente promozione dell'inclusione, dell'equità, delle scelte e dell'autodeterminazione.

A livello di **mesosistema**, i fornitori di servizi e supporto stanno implementando tecniche di miglioramento della qualità focalizzate sulla progettazione di ambienti e programmi di supporto che offrano opportunità di scelta e controllo (ad esempio, illuminazione, temperatura, privacy e spazio personale), e che incoraggino scelte, controllo personale, decisioni e obiettivi personali.

A livello di **macrosistema**, numerosi standard legali tutelano i diritti delle persone con disabilità rispetto alla dimensione dell'autodeterminazione. Di conseguenza, stiamo assistendo all'emergere di alcune organizzazioni di autodifesa (Schalock e Verdugo, 2003).

Questo approccio ecologico sostiene chiaramente la necessità di includere dimensioni chiave e indicatori dell'Autodeterminazione che riflettano i molteplici sistemi in cui vivono tutte le persone: micro, meso e macro.

Nell'ambito dell'autodeterminazione, spiccano gli indicatori di autonomia, intesi principalmente come indipendenza della persona, capacità di scelta e controllo sull'ambiente.

Tabella 2.1. Approccio ecologico: indicatori della Qualità di Vita.

LIVELLI	AUTODETERMINAZIONE
MICROSISTEMA (valutazione personale)	Autonomia Autodirezione Controllo personale Preferenze Scelte
MESOSISTEMA (valutazione personale)	Opportunità di scelta/Decision making Controllo personale Pianificazione centrata sulla persona
MACROSISTEMA (indicatori sociali)	Politiche sociali Legislazione Trattati e convenzioni nazionali o internazionali Organizzazioni di autodifesa

Fonte: adattamento da Schalock e Verdugo (2003).

Tutte le persone con disabilità intellettiva (ID) hanno il diritto all'autodeterminazione, ma il loro livello di funzionamento intellettivo e adattivo determinerà il grado di difficoltà delle abilità che possono apprendere. Le persone con disabilità intellettiva grave possono fare scelte nel microsistema: cosa voglio per colazione; quali vestiti mi piacciono; quali attività voglio fare; chi voglio che mi faccia compagnia. Queste sono scelte che implicano contenuti concreti in situazioni sociali semplici, ma che hanno un grande valore perché rispettano il diritto delle persone di avere controllo sulla propria vita.

Le persone con disabilità intellettiva moderata possono partecipare a gruppi in cui vengono prese decisioni che influenzano l'organizzazione dei servizi, a condizione che non debbano gestire idee complesse o concetti astratti. Possono prendere decisioni riguardo alle attività che possono organizzare o comprendere; per esempio, possono capire perché non è possibile organizzare determinate attività e perché è necessario modificarne l'obiettivo.

Le persone con disabilità intellettiva lieve possono comprendere concetti che implicano il pensiero astratto, purché non siano eccessivamente complessi. Per esempio, possono capire cosa significa avere dei diritti o come funziona il voto. Il loro livello di funzionamento intellettivo e adattivo consente loro di far parte di gruppi di autogestione in cui agiscono come rappresentanti di altri per difendere i diritti del gruppo.

In questo contesto, i gruppi di auto-rappresentanza sono uno strumento promotore di questo cambiamento di filosofia. Essi rappresentano una delle azioni a favore dell'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva. Le persone con disabilità intellettiva devono avere l'opportunità, attraverso le loro esperienze di vita, di sviluppare le competenze e i componenti che costituiscono l'autodeterminazione.

I gruppi di auto-rappresentanza sono senza dubbio un modo importante per sviluppare l'autodeterminazione e un'opportunità per promuovere il paradigma del supporto e della qualità della vita nelle associazioni.

I gruppi di autogestione sono quei luoghi in cui le persone si "allenano" e imparano a partecipare, scegliere e intraprendere azioni volte a essere protagonisti della propria vita.

Auto-difesa, autogestione... termini legati all'auto-rappresentanza (*self-advocacy*), che significa che le persone con disabilità intellettiva parlano per se stesse, si rappresentano da sole, sono i propri portavoce, sono protagoniste delle proprie vite.

2.3. STORIA DEI PROGRAMMI DI SELF-MANAGEMENT E LA SUA CONNESSIONE CON ALTRI STRUMENTI TRANSNAZIONALI.

La storia dell'autogestione inizia all'8° Congresso Mondiale della ILSMH (*International League of Associations for Persons with Mental Deficiency*, oggi chiamata *Inclusion International*) a Nairobi nel 1982. Già allora, un gruppo di persone con disabilità intellettive presentò una serie di raccomandazioni, tra cui:

" Un numero maggiore di persone con disabilità mentale dovrebbe essere invitato a partecipare ai comitati e a svolgere un ruolo nelle commissioni."

Nel 1985, la ILSMH pubblicò una dichiarazione di posizione intitolata *"Partecipazione alla vita familiare e comunitaria"*, considerata uno dei documenti più importanti nella storia dell'autogestione.

All'Assemblea Generale di *Inclusion International*, tenutasi a Cork, in Irlanda, nel 2001, questa organizzazione sollecitò tutte le sue organizzazioni membri a *"incoraggiare gli auto-rappresentanti a partecipare alle proprie attività e al processo decisionale. Le persone con disabilità intellettive hanno scelto il termine 'auto-rappresentanti' per dimostrare chiaramente la loro determinazione a prendere il controllo della propria vita quanto più possibile e a vivere accanto al resto della comunità."*

Inoltre, è necessario evidenziare, soprattutto, la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006. L'Articolo 3, *Principi generali*, fa esplicito riferimento alla libertà di prendere decisioni autonome e alla piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società.

Attualmente, esistono numerosi gruppi di auto-rappresentanti supportati e rafforzati da istituzioni e associazioni in tutto il mondo.

2.4. METODOLOGIE METACOGNITIVE E ALTRE STRATEGIE PER SVILUPPARE LE ABILITÀ ASSOCIATE AI PROGRAMMI DI SELF-MANAGEMENT.

Le persone con disabilità intellettiva hanno il diritto di partecipare alla vita della loro comunità e di prendere decisioni, proprio come gli altri cittadini. Per esercitare questi diritti, devono apprendere alcune competenze strettamente legate a strategie metacognitive, come:

- Prendere decisioni e fare scelte su tutto ciò che riguarda la loro vita.
- Decidere per se stessi (con il supporto necessario in ogni situazione).
- Interagire e relazionarsi con le persone all'interno e all'esterno della famiglia.
- Vivere errori e delusioni e ricevere aiuto per comprendere e gestire i sentimenti a essi legati (ad esempio, tolleranza alla frustrazione).
- Sperimentare successi che promuovano il senso di autoefficacia.
- Essere rappresentanti di se stessi.

Osserviamo spesso che queste competenze costituiscono la base per prendere decisioni, fare scelte, imparare dalle proprie esperienze ed essere rappresentanti di altre persone.

Nel nostro progetto, si potrebbe affermare che le competenze metacognitive sono considerate fondamentali affinché le persone con disabilità intellettive sviluppino le capacità di decidere, scegliere e rappresentare, oltre a incrementare l'efficacia dei gruppi di self-management.

2.5. FASI DI UN PROGRAMMA DI SELF-MANAGEMENT PROGRAM

- Preparazione/progettazione.
- Ruoli delle organizzazioni, dei professionisti e delle famiglie/tutori legali.
- Profilo e processo di selezione delle persone con disabilità intellettiva (PwID) per partecipare al programma.
- Obiettivi dei programmi di autogestione.
- Benefici: partecipanti, educatori e organizzazioni.
- Implementazione: attività incluse e metodologie da utilizzare in un Programma di Autogestione (*Self-Leadership Program* - SLP).
- Monitoraggio, valutazione, analisi e rapporto finale.
- Diffusione dei programmi di self-management.
- Integrazione del SLP nel piano educativo del centro.

2.5.1. Preparazione/progettazione

Prima di avviare il programma di self-management, è necessario compiere diversi passaggi. In questa sezione, si discute su come coinvolgere l'organizzazione per sostenere il programma, quali sono i profili degli educatori e delle persone con disabilità intellettiva (PwID) che devono parteciparvi, quali obiettivi deve perseguire un programma di autogestione e i benefici che organizzazioni e PwID possono ottenere.

2.5.2. Ruoli di organizzazioni, professionisti e famiglie/tutori legali.

a) Ruoli delle organizzazioni.

Il modello di supporto e il modello di qualità della vita danno pieno significato all'autodeterminazione e da essi emerge la filosofia che le organizzazioni devono assumere quando si creano gruppi di autogestione in questo contesto.

Nella pratica, l'organizzazione deve incorporare la filosofia del self-management nei propri obiettivi, missione e vision. Tutti i componenti dell'organizzazione, dai dirigenti che supervisionano le azioni ai professionisti in prima linea che eseguono i piani e sviluppano gli obiettivi, devono essere allineati e impegnati a difendere il diritto all'autodeterminazione e coinvolti nello sviluppo di azioni affinché l'autodeterminazione sia efficace. Considerando che i gruppi di auto-rappresentanza rappresentano un modo per sviluppare le competenze di vita autodeterminate, l'organizzazione deve vederli come lo strumento attraverso il quale le persone con disabilità intellettiva esercitano il diritto all'autodeterminazione.

Il ruolo delle organizzazioni, tra gli altri, comporta l'impegno a supportare la creazione dei gruppi, assumendo che dare voce alle persone con disabilità intellettiva significa ascoltare le proposte e adottare cambiamenti che influenzano direttamente l'organizzazione stessa. È quindi necessario che le organizzazioni siano pronte ad assumere questo cambiamento di mentalità.

Prendiamo come riferimento il documento FEAPS, *"Creazione di gruppi di autogestione"*, per commentare le azioni che le organizzazioni potrebbero sviluppare all'interno di un programma di self-management:

- Incorporare l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva come obiettivo dell'organizzazione.
- Sviluppare programmi di gruppo per gli auto-rappresentanti, esplicitandone obiettivi, azioni e metodologie.

- Inserire i programmi di auto-rappresentanza nei piani annuali dell'organizzazione.
- Descrivere indicatori per valutare lo sviluppo dei programmi.
- Designare professionisti responsabili dei gruppi di auto-rappresentanza, che saranno incaricati di sviluppare i programmi.

b) Ruoli dei professionisti che coordinano i programmi di self-management.

Per coordinare il lavoro dei diversi gruppi di self-management, sarà necessario avere un professionista che coordini, stimoli, fornisca supporto e monitori i gruppi che fanno parte di questa rete.

c) Ruolo del support professionale.

Le persone con disabilità intellettiva (PwID) hanno limitazioni nelle loro competenze cognitive, pratiche e sociali, che rendono necessaria la figura del professionista di supporto per guidarle nel comprendere ed esprimersi.

Ogni programma di self-management deve avere un professionista di supporto, poiché il suo ruolo è offrire il supporto necessario a ciascuna persona auto-rappresentante per prendere decisioni, parlare per sé e partecipare all'organizzazione o al proprio ambiente più immediato.

Il professionista di supporto svolge un ruolo determinato dalla propria mentalità e dalle competenze. Il profilo ideale di questo professionista è spiegato come segue (FEAPS, 2013):

Attitudini:

- Deve essere formato nel modello di supporto e nel modello di qualità della vita (QoL).
- Impegnato a promuovere il diritto all'autodeterminazione.
- Rispetta il diritto delle persone con disabilità intellettiva di prendere decisioni autonome.
- Deve avere un atteggiamento aperto al trattamento uguale, al supporto e alla cooperazione.
- Non deve assumere un atteggiamento paternalistico.
- Deve essere consapevole che non è il protagonista del programma, ma un facilitatore delle richieste del gruppo.
- Deve sapere che il suo ruolo è di supporto, non di controllo o direzione.

Competenze:

- Favorire opportunità per prendere decisioni efficaci.
- Aiutare le persone auto-rappresentanti a fare scelte informate.
- Aiutare a esprimere diverse opinioni.
- Facilitare una relazione basata sulla fiducia, il rispetto reciproco e la comprensione.
- Ascoltare attentamente.
- Conoscere bene le persone con disabilità intellettiva.
- Consultare prima di parlare per conto delle persone interessate.
- Incoraggiare gli auto-stakeholders a esprimersi, ogni volta che possibile.
- Rispettare il diritto alla privacy delle persone con disabilità intellettiva.
- Empatizzare con i membri del gruppo.

d) Ruoli di famiglie e/o tutori legali.

La famiglia (o i tutori legali) è il principale fornitore di supporto per le persone con disabilità intellettiva (PwID). Sono il loro riferimento per la socializzazione e la loro base di sicurezza. La famiglia è il contesto naturale dove si acquisiscono le competenze comportamentali necessarie per l'autodeterminazione. Non può esserci un'autodeterminazione efficace se la persona con disabilità intellettiva non trova supporto in questo ambiente familiare. Se i supporti per il comportamento autodeterminato sono forniti esclusivamente nel contesto dell'organizzazione, l'autodeterminazione non sarà efficace, perché non fa parte della vita della PwID, limitandosi a essere un'attività che si svolge all'interno dell'organizzazione in cui si sviluppano i gruppi di autogestione. Inoltre, i membri della famiglia sono spesso i rappresentanti legali delle PwID, quindi devono essere informati delle attività in cui sono coinvolti.

Per questi motivi, è necessario che la famiglia si impegni a promuovere il diritto all'autodeterminazione. Da questo approccio, il ruolo della famiglia rispetto al programma dei gruppi di autogestione è quello di comprendere che il gruppo rappresenta uno strumento per sviluppare competenze comportamentali autodeterminate e, pertanto, supportare l'implementazione del programma all'interno dell'organizzazione.

Un modo per sensibilizzare le famiglie riguardo alla necessità di questo impegno è quello di offrirgli una formazione sul modello di supporto, sul modello di qualità della vita, sul diritto all'autodeterminazione e sulla filosofia dell'autogestione. Ciò significa che l'organizzazione può ampliare gli obiettivi e le attività del programma di autogestione per includere anche quelle che coinvolgono le famiglie.

2.5.3. Profile and selection process of PwID taking part in the program.

A) APPROCCIO ACCADEMICO

Il lavoro di Sandjojo et al., (2018) può aiutarci a delineare il profilo dei partecipanti coinvolti nelle attività di formazione sull'autogestione. Secondo questi autori, il profilo del partecipante è “adulti (<18 anni) diagnosticati con disabilità intellettiva, e devono almeno essere in grado di concentrarsi sulle istruzioni ed esercizi durante la formazione... nessun livello minimo di funzionamento cognitivo richiesto (ad esempio, per quanto riguarda le competenze linguistiche o il livello di intelligenza).”

B) APPROCCIO DSM5

Per valutare le capacità delle persone con disabilità intellettiva in relazione alla loro partecipazione ai programmi di autogestione, i criteri diagnostici del DSM-5, il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali dell'APA (American Psychiatric Association), possono essere utili (vedi tabella 2.2).

Tabella 2.2. DSM5: concetto di disabilità e criteri diagnostici.

Concetto di disabilità		
Il DSM-5 definisce le disabilità intellettive come disturbi neuro sviluppativi che hanno inizio nell'infanzia e sono caratterizzati da difficoltà intellettive, così come da difficoltà nei settori concettuali, sociali e pratici della vita quotidiana. La diagnosi di disabilità intellettiva secondo il DSM-5 richiede il soddisfacimento dei seguenti tre criteri:		
Deficit nel funzionamento intellettuale, “ragionamento, soluzione dei problemi, pianificazione, pensiero astratto, giudizio, apprendimento accademico e apprendimento dall’esperienza”— confermati da valutazione clinica e test standardizzati di Q.I.	Deficit nel funzionamento adattivo che ostacolano significativamente la conformità ai normali standard di sviluppo e socio-culturali per l’indipendenza dell'individuo e la capacità di adempiere ai propri obblighi sociali.	L’insorgenza di questi deficit durante l’infanzia.

Fonte: DSM-5.

Questa quinta edizione del manuale adotta la filosofia del modello di supporto dell'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021). Come possiamo osservare, il DSM-5 sottolinea la necessità di offrire supporto per migliorare il comportamento adattivo e definisce i livelli di gravità delle disabilità intellettive (lievi, moderate, severe e profonde) in base al funzionamento adattivo, e non

in base ai punteggi del quoziente intellettivo (IQ), poiché è il funzionamento adattivo a determinare il livello di supporto richiesto.

Seguendo i criteri del DSM-5, le persone con capacità sufficienti per far parte di gruppi di autogestione sono persone con un basso livello di disabilità intellettiva nei tre domini, oppure persone con un livello significativamente inferiore nel dominio concettuale rispetto ai domini sociali e pratici, che si trovano appena sopra il livello basso.

Per quanto riguarda il tipo di supporto necessario per migliorare il funzionamento, le persone che necessitano di supporto intermittente nelle competenze concettuali, sociali e pratiche soddisfano il profilo adeguato per partecipare ai gruppi di autogestione.

Oltre a questi criteri diagnostici appena menzionati, è opportuno considerare anche altri aspetti, più personali e pratici, come ad esempio:

- Collegamento del PwID con l'organizzazione che promuove il programma.
- Motivazione e interesse mostrato verso il programma. È la persona che deve decidere se è interessata a questa attività, e non lasciare questa decisione in mano ai professionisti che raccomandano la loro partecipazione o ai familiari che vogliono includerli nel programma.
- Come guida, il programma è rivolto ad adulti sopra i 18 anni, poiché probabilmente i contenuti legati alla difesa e alla rappresentanza acquistano più senso dopo quell'età.
- Come in altre attività, è opportuno che ci sia una parità di genere nel gruppo, anche se si tratta di una raccomandazione, poiché in alcuni casi potrebbe non essere possibile raggiungere questa parità.

C) GRUPPI DI SELF-ADVOCACY: PARTECIPAZIONE AMPLIFICATA

Alcuni gruppi di self-advocacy sono stati formati con persone con disabilità intellettive che necessitano di un supporto estensivo, come coloro con autismo, paralisi cerebrale o altre condizioni. Questi gruppi tendono a essere costituiti da un numero minore di membri (ad esempio, sei persone). In questi casi, è necessario prestare maggiore attenzione al "ritmo" del gruppo, che tende ad essere più lento, e devono essere utilizzati strumenti di supporto come la comunicazione aumentativa.

Per le persone con esigenze di supporto più elevate, è essenziale adattare l'ambiente (accessibilità), i sistemi di comunicazione o altri aspetti per garantire una piena partecipazione. Questo crea un'opportunità di apprendimento aggiuntiva sia per i membri del gruppo (quelli con minori esigenze di supporto, gli anziani), sia per l'operatore di

supporto, offrendo un'esperienza preziosa e arricchente per tutti se gestita adeguatamente.

Può ogni persona con una disabilità intellettuale appartenere a un programma di self-management?

In linea di principio, sì—se l'individuo esprime un chiaro desiderio di partecipare e farne parte. Dalla base teorica dei programmi di autogestione, si propone di iniziare i gruppi con persone che hanno un livello di autonomia più elevato e richiedono meno supporto. Questo approccio iniziale garantisce un certo livello di "successo iniziale", dimostrando che l'esperienza è efficace e che può essere appresa. Successivamente, il modello può essere esteso ad altri gruppi con necessità di supporto più elevate. L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, comprendendo sia successi che errori. È particolarmente positivo per le persone con disabilità vivere esperienze positive e di successo, poiché molte di esse hanno affrontato numerose difficoltà e fallimenti nel corso della loro vita.

A questo punto, è essenziale riflettere se sia appropriato limitare la partecipazione di alcune persone con disabilità intellettive all'inizio dell'esperienza. Questo non significa escludere nessuno in modo definitivo; piuttosto, potrebbe essere opportuno posticipare la loro partecipazione a una fase successiva. Per i gruppi storicamente marginalizzati, tutto ciò che riguarda l'"esclusione" viene spesso visto in modo negativo, e conclusioni affrettate (pregiudizi) potrebbero essere tratte.

Tabella 2.3. Esempio IVASS di partecipanti ai gruppi di self-management.

Secondo l'esperienza di IVASS nei programmi di autogestione e autodeterminazione, queste attività devono essere centrata sui partecipanti, sui loro interessi, richieste e riflessioni.

Pertanto, coloro che fanno parte del gruppo devono possedere sufficienti abilità cognitive per comprendere il significato del programma, i contenuti e le riflessioni che emergono durante gli incontri, oltre a una minima capacità di pensiero astratto che consenta loro di comprendere ciò che viene discusso nel gruppo.

In questo modo, la selezione è un passaggio chiave che deve basarsi sull'analisi delle capacità cognitive e sociali dei candidati. Limitazioni funzionali sensoriali o fisiche non impediscono la partecipazione al programma, poiché è possibile superarle offrendo il supporto appropriato.

Fonte: report interni di IVASS.

D) PROCESSO DI SELEZIONE

D.1. Intervista del/lla candidato/a

La persona di supporto sarà responsabile di condurre interviste individuali con le persone con disabilità che hanno espresso il loro interesse a partecipare al gruppo di autogestione.

L'intervista ha tre obiettivi principali:

Valutare se il candidato ha ben compreso gli obiettivi del programma o se le sue aspettative stanno andando in direzioni diverse (fare qualcosa di divertente, svolgere una nuova attività...)

Valutare se la motivazione è autentica o mediata da professionisti o familiari che desiderano iscriverle.

Inoltre, l'intervista serve per spiegare bene cosa sono i gruppi di autogestione.

D.2. Selection of participants

Per quanto riguarda la selezione dei partecipanti, l'educatore di supporto dovrebbe tenere conto di diversi aspetti. È importante avere informazioni complete su ogni candidato, che possono essere ottenute attraverso interviste sia con le famiglie sia con i professionisti che hanno una connessione e conoscono bene la persona con disabilità intellettiva (professionisti in psicologia, lavoro sociale, educazione sociale, personale dell'area di impiego, abitazione, tempo libero, ecc.). In queste interviste, è opportuno parlare non solo delle competenze, ma anche della motivazione e dell'interesse percepiti dalla persona con disabilità intellettiva da parte dei familiari e del personale. Con queste informazioni, l'educatore potrà valutare coloro che si avvicinano al profilo raccomandato, come descritto in precedenza nel testo.

2.5.4. Obiettivi dei programmi di self-management.

Obiettivi connessi con la mission dell'organizzazione:

Promuovere l'autogestione e l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettive che frequentano regolarmente il centro.

Obiettivi dei programmi di self-management

Obiettivo generale: Offrire l'opportunità ai partecipanti di conoscere, esprimere la propria opinione, partecipare, decidere e scegliere in merito alle questioni legate alla loro vita.

Obiettivi specifici:

- Acquisire conoscenze sui temi e argomenti proposti dal gruppo.
- Acquisire competenze di autonomia personale e sociale.

- Acquisire competenze comunicative e capacità di partecipare alle riunioni.
- Acquisire abilità di riflessione e valutazione critica.
- Acquisire competenze decisionali.
- Acquisire abilità per affrontare errori e frustrazioni.
- Sviluppare il senso di autoefficacia attraverso esperienze di successo.
- Acquisire competenze per rappresentarsi e rappresentare gli altri (partecipazione alla vita associativa).

2.5.5. Vantaggi: partecipanti, educatori/educatrici e organizzazioni¹

Vantaggi per i partecipanti:

Hanno l'opportunità, attraverso la loro esperienza di vita, di sviluppare le competenze e gli elementi che costituiscono l'autodeterminazione. Devono essere in grado di partecipare in modo reale e attivo nei contesti in cui operano, e questa inclusione, questo "empowerment", li fa sentire valorizzati come persone: il potere di ciò che pensano, fanno e provano è importante per gli altri. I gruppi di self-management sono luoghi in cui tutti si sentono accettati, inclusi e valorizzati: "nello SLP mi sento accettato, sono uno di più". Sono spazi di partecipazione e ascolto; di incontro con gli altri e con sé stessi; per, poco a poco, scoprire e accettare le proprie limitazioni; e, allo stesso tempo, scoprire le proprie abilità e imparare a essere responsabili delle proprie scelte e decisioni. I gruppi di self-management **NON** sono attività ricreative, né spazi per sviluppare abilità sociali.

" Difendere e proteggere se stessi significa prendersi cura della propria vita. Difendere e proteggere se stessi significa dire ad altre persone ciò che pensi, come ti senti e cosa conta per te, affinché possano contare su di te. La tua famiglia, i tuoi amici, le persone con cui lavori e la restante comunità non conosceranno il tuo punto di vista se tu non glielo dirai."

(Definizione tratta da un gruppo di self-management delle Canarie).

"Questa cosa del self-management ci fa rendere conto che abbiamo dei diritti, ma anche dei doveri o delle responsabilità da assolvere. Ci

¹ (Sulla base di Feaps, 2013)

rende più responsabili e dobbiamo anche accettare che, come tutti, possiamo commettere degli errori. Non avremmo questa grande opportunità di imparare se i nostri genitori o fratelli ci stessero sopra tutto il giorno, facendo le cose per noi, decidendo cosa è meglio per noi. Ecco perché, sempre di più, prendiamo decisioni per noi stessi, visto che siamo i protagonisti delle nostre vite".

(Eva Gómez, Congress of Families- FEAPS, Extremadura, Maggio 2003)

Vantaggi delle organizzazioni.

I gruppi di self-advocacy sono, senza dubbio, un importante strumento per sviluppare l'autodeterminazione e un'opportunità per promuovere il paradigma del supporto e della qualità della vita nelle associazioni. Pertanto, essi rappresentano anche un'altra occasione per cambiare e riorientare i servizi di cura.

2.5.6. Implementazione: attività comprese e metodologie da utilizzare in un SLP.

Attività per coinvolgere l'organizzazione.

Come menzionato in precedenza, l'organizzazione deve impegnarsi a promuovere il diritto all'autodeterminazione e a favorire i gruppi di auto-management come strumento per sviluppare le competenze di vita autodeterminata.

Presentazione del progetto.

Il primo passo nell'implementazione del programma sarà che l'organizzazione si informi sul progetto, al fine di coinvolgersi nella formazione dei gruppi di self-advocacy. Il progetto verrà presentato al team di gestione da parte di coloro che ne difendono l'idea, che potrebbero essere membri dello staff dell'organizzazione o persone con ruoli dirigenziali interessate a portare avanti il progetto.

Approvazione del Progetto e selezione delle persone di supporto.

Una volta che il progetto è stato approvato e ottenuto il coinvolgimento dell'organizzazione, vengono selezionati il professionista di supporto e coloro che saranno responsabili della coordinazione del programma. Il profilo del support person e della persona in carica della coordinazione è stato già descritto.

Comunicazione del Progetto

L'organizzazione deve promuovere strategie affinché l'informazione sul progetto raggiunga tutti i livelli dell'organizzazione. I gruppi di self-management non possono essere limitati a essere semplicemente un'attività in cui apprendere delle competenze, ma devono essere considerati come elementi attivi dell'organizzazione poiché sono il modo attraverso cui le persone con disabilità intellettuale saranno rappresentate e presenteranno richieste che coinvolgeranno l'organizzazione stessa.

Costituzione dei gruppi di self-management.

Prima di costituire i gruppi, è necessario decidere quale sarà il numero dei componenti. Si consiglia un massimo di 8 partecipanti per gruppo di self-management. La motivazione di questa scelta risiede nel fatto che l'educatore di supporto deve supervisionare il processo di ciascun partecipante. Un numero superiore a dieci persone non permette una supervisione efficace dei processi individuali da parte del support person. Può succedere che il numero di candidati sia superiore a dieci. In tal caso, sarà necessario considerare come ciò andrà a influire sul processo di monitoraggio e valutazione. Pertanto, potrebbe essere conveniente creare un nuovo gruppo sotto la guida dello stesso support person, oppure richiedere all'organizzazione un altro professionista da integrare nel progetto. Se per ragioni organizzative ciò non è possibile, l'alternativa è mantenere una lista di attesa nel caso ci siano cancellazioni o si formi un nuovo gruppo.

Gli incontri

a) Incontro di avvio.

I partecipanti selezionati sono invitati alla riunione di costituzione del gruppo.

Il contenuto di questa riunione è²:

- Informare i partecipanti dell'avvio del programma di autogestione.
- Spiegare cosa sia l'autogestione.
- Illustrare quali sono gli obiettivi del gruppo.
- Spiegare le dinamiche di lavoro del gruppo.

L'educatore/educatrice di supporto è responsabile di convocare la riunione, annunciando data, ora e luogo. Questa riunione è importante perché rappresenta il momento in cui i partecipanti entrano in contatto tra loro e con il support educator.

La struttura della prima riunione è la seguente:

² Nota: nel progetto SELF-IN si propone di iniziare spiegando anche cos'è un Progetto Erasmus e i suoi principi orizzontali.

- Presentazione del gruppo: il support educator stimola il gruppo con introduzioni dinamiche per iniziare a conoscersi.
- Presentazione del programma: il support educator illustra il progetto SELF-IN e il successivo corso di formazione e programma di auto-rappresentanza.
- Analisi delle aspettative: il support educator propone tecniche di dinamiche di gruppo per far esprimere cosa si aspettano dal programma di autogestione e cosa vorrebbero trovare nel gruppo. Questa attività è importante perché aiuta il support educator a osservare come il gruppo interagisce tra di sé e quale ruolo ciascun partecipante assume. Inoltre, può comprendere quali sono le competenze o le difficoltà dei partecipanti nel esprimere le proprie idee per fornire un supporto adeguato.
- Calendario e frequenza delle riunioni: il gruppo deve stabilire la periodicità degli incontri e il calendario. Se l'organizzazione ha già fissato il programma, il support educator informerà il gruppo.
- Norme di comportamento: la prima riunione è anche il momento per stabilire le norme di comportamento:
 - La regola principale per relazionarsi nel gruppo è il rispetto reciproco.
 - In aggiunta, per lavorare in gruppo sarà necessario: a) chiedere il turno di parola e rispettarlo; b) prestare attenzione al gruppo, non bisbigliare, non parlare a piccoli gruppi; c) accettare le decisioni della maggioranza; e d) partecipare regolarmente agli incontri.
 - I comportamenti inadeguati possono essere penalizzati. Se il comportamento è grave, la persona potrebbe essere invitata a lasciare il programma.
 - Durante la riunione di avvio, è fortemente raccomandato firmare un impegno a rispettare le regole del gruppo.
- Elezione del portavoce del gruppo. Il portavoce del gruppo sarà eletto per voto tra coloro che esprimono la loro volontà di assumere tale ruolo.
- Informazioni sul contenuto del programma: a) spiegare cosa sia l'autogestione; b) illustrare gli obiettivi del gruppo; c) spiegare la metodologia di lavoro del gruppo; d) informare sulle attività previste per il resto degli incontri (presentazioni teoriche, visualizzazione di documentari, sviluppo di risorse educative, gruppi di discussione, valutazione, visite a centri di interesse, incontri con agenti sociali...).

Nota: nell'ambito del progetto SELF-IN, l'ultima parte della riunione dovrebbe essere dedicata all'informare che il primo passo del programma consisterà in un corso di 20 ore per acquisire competenze di autogestione (Risultato 2 del progetto SELF-IN).

b) Gli incontri successivi.

Gli incontri restanti saranno dedicati all'implementazione delle attività spiegate durante la riunione di avvio, al fine di raggiungere gli obiettivi del programma.

2.5.7. Monitoraggio e valutazione dei programmi di self-management

La metodologia di valutazione proposta in questo programma di auto-gestione segue un doppio approccio.

Da un lato, si allinea con la metodologia di valutazione proposta dal Modello di Qualità della Vita (Schalock, 2004; Schalock et al., 2008; Claes et al., 2009), secondo cui l'orientamento dell'analisi della qualità della vita delle persone con disabilità intellettive deve essere: a) volto ad assessore il valore e la qualità del programma di auto-gestione basandosi sulla soddisfazione dei consumatori e sui risultati personali; e b) all'utilizzo degli indicatori di qualità (comportamenti, percezioni e condizioni che possono indicare il benessere di una persona). Secondo tale approccio, il progetto SELF-IN si è focalizzato, in generale, sull'implementazione di quegli indicatori legati a 3 domini del modello di QoL: a) sviluppo personale (status educativo, competenze personali e comportamento adattivo); b) autodeterminazione (scelte/decisioni, autonomia, controllo personale e obiettivi personali); c) inclusione sociale (integrazione nella comunità, ruoli e supporto comunitario).

Dall'altro lato, si è considerata la natura educativa di questo progetto (Erasmus+), proponendo una metodologia di valutazione in cui vengono assessate le competenze chiave necessarie per partecipare ai gruppi di auto-gestione. A tal fine, il progetto SELF-IN ha prodotto e implementato uno strumento di valutazione delle competenze (tool Self-Inca) basato su LifeComp (Quadro Europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento) (Joint Research Center for Policy Report, 2020).

La metodologia di valutazione proposta dei programmi di auto-gestione (tabelle 2.4 e 2.5.) rappresenta una parte fondamentale della valutazione d'impatto complessiva del progetto, che viene completamente spiegata nel "SELF-IN dissemination and impact plan" (pagine 30-33).

Tabella 2.4. Valutazione del programma di self-management: attività e strumenti.

Attività	Strumenti	Gruppo target
----------	-----------	---------------

2 discussioni di gruppo con persone con disabilità intellettive (PwID) alla fine dei programmi di auto-gestione per valutare gli elementi legati ai facilitatori, agli ostacoli, ai supporti e ai cambiamenti dei partecipanti.	Guida alle discussioni finali di gruppo (obiettivi, temi chiave da trattare).	PwID
2 somministrazioni di un questionario di soddisfazione accessibile per le PwID che partecipano ai programmi di self-management.	Questionario di soddisfazione accessibile per le PwID.	PwID
Tre somministrazioni dello strumento SELF-INCA (Prima dell'inizio del periodo di formazione, una volta terminato il periodo di formazione e al termine dei programmi di auto-gestione)	Strumento SELF-INCA (PR1).	PwID
Questionario di soddisfazione e aspettative d'uso delle risorse e metodologie SELF-IN da parte degli educatori/delle educatrici.	Questionario d'impatto SELF-IN per gli educatori che partecipano ai gruppi di self-management.	Educatori/educatrici
2 discussioni di gruppo con educatori/educatrici per valutare la qualità e utilità dei programmi di self-management.	Guida per discussioni di gruppo finali (obiettivi, temi chiave da trattare).	Educatori/educatrici

Fonte: Progetto SELF-IN

Tabella 2.5. Calendario delle attività di impatto dei programmi di self-management SELF-IN

IMPACT ACTIVITIES SCHEDULE	2023							2024											
	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Training activity in Padua (15 hours) per educatori prima di iniziare i programmi di auto-gestione																			
20h training course per persone con disabilità intellettiva prima di iniziare i programmi di auto-gestione (implementazione di PR3: 15 esercizi)																			
1 Group discussion con PwID per valutare la qualità e l'utilità dei programmi di auto-gestione													1						
1 Group discussion con educatori per valutare la qualità e l'utilità dei programmi di auto-gestione													1						
2 somministrazioni di un questionario accessibile di soddisfazione per le persone con disabilità intellettiva che partecipano ai corsi di formazione e ai programmi di auto-gestione								1					2						
3 passaggi del tool SELF-INCA (Prima dell'inizio del NT, una volta terminato il NT; e alla fine del SLP)					1			2					3						
Questionario di soddisfazione ed aspettative d'uso dei PR per gli educatori partecipanti ai programmi di auto-gestione													1						

Fonte: Progetto SELF-IN

Infine, la tabella 2.6 presenta l'indicatore utilizzato per valutare la qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva che partecipano al progetto SELF-IN.

Tabella 2.6. Qualità di vita di persone con disabilità intellettiva: indicatori chiave.

Nome dell'indicatore	(KPI 1) MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ DI VITA DELLE PWID
Obiettivo	Migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva che partecipano ai programmi di self-management.
Definizione dell'indicatore	
• Questo è considerato l'impatto chiave del progetto. • Le persone con disabilità intellettiva (PwID) di Ubuntu e IVASS parteciperanno alle attività di formazione nazionali (NT1 e NT2) e ai programmi di self-management. • Di conseguenza, ci si aspetta che le PwID: a) Acquisiscano le competenze chiave necessarie per sfruttare al meglio i programmi di self-management, come definite negli esercizi PR2 e nello strumento SELF-INCA. b) Migliorino la loro autodeterminazione e inclusione sociale, e quindi la loro qualità della vita.	
Obiettivo	Quantitativo: • Miglioramento del 60% delle competenze delle PwID legate all'autodeterminazione e all'inclusione sociale tra le partecipanti spagnole. • Miglioramento del 60% delle competenze delle PwID legate all'autodeterminazione e all'inclusione sociale tra le partecipanti belghe. Qualitativo: • Miglioramento dell'autodeterminazione e dell'inclusione sociale delle PwID spagnole. • Miglioramento dell'autodeterminazione e dell'inclusione sociale delle PwID belghe.
Criteri di accettazione	Quantitativo: differenza statistica positiva del punteggio medio generale dell'intero campione studiato. Qualitativo: miglioramento generale (NON PER PAESE) di una sola dimensione: autodeterminazione o inclusione sociale delle PwID.
Strumenti di misura	• STRUMENTO SELF-INCA (Competenze) • 4 discussioni di gruppo (autodeterminazione e inclusione sociale). 2 discussioni in Belgio (Educatori + PwID) e 2 discussioni in Spagna (Educatori + PwID) • Questionario di soddisfazione per le PwID
Frequenza della misurazione	• 3 somministrazioni dello strumento SELF-INCA: 1) all'inizio di NT1 e NT2; alla fine di NT1 e NT2; alla fine dei programmi di self-management. • 1 somministrazione di un questionario di soddisfazione per le PwID che partecipano al progetto alla fine dei gruppi di self-management. • 4 discussioni di gruppo alla fine dei programmi di self-management.
Facilitatori	Piano IMPACT
Persona responsabile	M.S.

Fonte: Progetto SELF-IN

La progettazione del progetto SELF-IN e la metodologia di valutazione si basano sui seguenti articoli:

Programmi di self-management:

- Sandjojo, Janice & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Promoting Independence of People with Intellectual Disabilities: A Focus Group Study Perspectives from People with Intellectual Disabilities, Legal Representatives, and Support Staff:** Promoting Independence of People with ID. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 16. 10.1111/jppi.12265.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Dusseldorp, Elise & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Training staff to promote self-management in people with intellectual disabilities.** *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 31. 10.1111/jar.12440.
- Sandjojo, Janice & Eltringham, Emma & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Embregts, P. & Evers, Andrea. (2020). **Self-management interventions for people with intellectual disabilities: A systematic review.** *Patient Education and Counseling*. 103. 10.1016/j.pec.2020.06.009.
- Sandjojo, J. & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, J. & Dusseldorp, Elise & Haan, J. & Evers, A.. (2018). **Development of the Leiden Independence Questionnaire for Support Staff: a measure of staff behaviour regarding promoting independence of people with intellectual disabilities: Leiden Independence Questionnaire for Support Staff.** *Journal of Intellectual Disability Research*. 63. 10.1111/jir.12574.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Effects of a self-management training for people with intellectual disabilities.** *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 32. 10.1111/jar.12536.

Qualità di vita:

- Schalock, Robert & Bonham, Gordon & Verdugo, Miguel. (2008). **The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. Evaluation and program planning.** 31. 181-90. 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001.
- Claes, Claudia & Van Hove, Geert & Loon, Jos & Vandevelde, Stijn & Schalock, Robert. (2010). **Quality of Life Measurement in the Field of Intellectual Disabilities: Eight Principles for Assessing Quality of Life-Related Personal Outcomes.** Social Indicators Research. 98. 61-72. 10.1007/s11205-009-9517-7.

2.5.8. Diffusione dei programmi di self-management

Obiettivi:

- ☐ Pubblicizzare il programma.
- ☐ Mettere in evidenza le capacità delle persone con disabilità intellettiva.
- ☐ Mostrare la capacità di essere rappresentanti come un ruolo sociale apprezzato.

Partecipazione degli auto-rappresentanti nella diffusione: gli auto-rappresentanti stessi presentano ed esplicano cos'è la self-management e cosa si fa in un gruppo di self-management.

La diffusione dei programmi di autogestione dovrebbe avvenire su più livelli:

- A) Consiglio direttivo: presentazione formale del programma al consiglio direttivo.
- B) Professionisti/educatori: presentazioni del programma.
- C) Famiglie: incontri, sessioni informative e presentazioni all'interno dell'associazione.
- D) Persone con disabilità intellettiva: incontri informativi e presentazioni.
- E) Comunità/portatori di interesse: sfruttare qualsiasi evento o occasione dell'associazione per presentare ed spiegare il programma.
- F) Social media (Facebook, Instagram, Twitter...)

2.5.9. Integrazione dei SLP nel piano educativo del centro.

Ottenere l'approvazione del consiglio per includere il programma di autogestione nel piano organizzativo di ciascun servizio. Questo è il modo per dimostrare l'impegno dell'organizzazione nel promuovere l'autodeterminazione.

2.6. BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard Press.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad.
- Intelectual (FEAPS). Programa de creación de grupos de autogestores. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de <http://www.feaps.org/programas/autogestores.htm>.
- Implementando la Convención de las acciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad: El Camino Hacia Adelante.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Revista Electrónica de Audiología, 2, 74-77. Recuperado el 2 de septiembre de 2013 de <http://www.auditio.com>.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2011.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). Effects of a self-management training for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 32. 10.1111/jar.12536.
- Schalock, R. L., Et al. El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. En *Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual*, (38,2007) Pp: 5-20.
- Verdugo, M. A. et. al. Evaluación del programa FEAPS-Autogestores. 2009. Instituto
- Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.
- THE ADAPTIVE SKILLS INTEGRATED ASSESSMENT-INSTRUCTION-EVALUATIONSYSTEM: ICAP, CALS AND ALSC (2017). Delfín Montero Centeno INSTITUCION/INSTITUTION: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto.

UNITÀ DIDATTICA 3.
METACOGNIZIONE E MOTIVAZIONE PER UN SELF-MANAGEMENT
EFFICACE E SOSTENIBILE SELF-MANAGEMENT.

GRUPPO UBUNTU

3.1. OBIETTIVI DELL'UNITÀ

- L'educatore adulto comprende i concetti di metacognizione, motivazione intrinseca e mindset di crescita, e sa definirli.
- L'educatore adulto è in grado di spiegare come le abilità metacognitive fanno parte del ciclo di risoluzione dei problemi, del trasferimento e della presa di decisioni.
- L'educatore adulto è in grado di definire le differenze tra una mentalità fissa e una orientata allo sviluppo.
- L'educatore adulto sa spiegare perché le abilità metacognitive e la mentalità orientata allo sviluppo rappresentano una sfida per le persone con disabilità intellettive (PwID).
- L'educatore adulto sa come il successo del self-management dipenda dalle abilità metacognitive e dalla mentalità orientata allo sviluppo.
- L'educatore adulto conosce le caratteristiche delle interazioni mediative e comprende cosa significa il processo di riflessione metacognitiva, e sa generare esempi.
- L'educatore adulto sa quali condizioni ambientali possono avere un impatto negativo sul self-management e sa come superare queste condizioni creando un Laboratorio per l'Apprendimento.

3.2. INTRODUZIONE

Self-management, metacognizione e motivazione intrinseca: perchè, cosa, come?

3.2.1. La partecipazione reale e riuscita alla società contribuisce alla Qualità della Vita di tutte le persone. L'ambiente politico e sociale ha una responsabilità molto decisiva in questo, poiché deve creare le condizioni che permettano a tutti di partecipare, aprendo e adattando l'ambiente in modo che ognuno possa esercitare i propri diritti. Allo stesso tempo, tutti gli individui devono adattarsi allo stesso ambiente e alla società, tenendo conto delle regolazioni, rispettando l'integrità degli altri, affrontando in modo appropriato le aspettative sociali e le situazioni, sia semplici che complesse, sfide e problemi. L'educazione gioca un ruolo significativo in questo, preparando tutte le persone a diventare partecipanti attivi e contribuenti di successo nella società. La complessità e il cambiamento sempre più rapido della società pongono alte richieste sulla capacità di apprendimento degli individui. In questo, le persone con disabilità intellettiva o di apprendimento sono particolarmente sfidate, a causa di condizioni sfavorevoli proprie dell'individuo e della disabilità o di fattori sociali e ambientali. L'intelligenza, tipicamente, è definita come adattamento all'ambiente (R. Sternberg, 2019), e conseguentemente, la definizione di disabilità intellettiva include una carenza di abilità adattive (R. Luckasson et al., 2002).

3.2.2. Molte delle abilità adattive – come descritto in letteratura – fanno riferimento, in parte, ma si basano anche su competenze cognitive necessarie per funzionare attivamente, in modo indipendente, a casa, a scuola e nella comunità (Lombardi, 2019) e per avere successo nella propria vita quotidiana. Ditterline et al. (2008) hanno osservato che queste abilità implicano la capacità di prendersi cura autonomamente della propria salute e sicurezza, vestirsi e fare il bagno, comunicare, comportarsi in modo socialmente accettabile, impegnarsi efficacemente in competenze accademiche, attività ricreative e lavorative, e vivere uno stile di vita comunitario. Queste abilità sono visibili in pianificazioni semplici, come preparare una colazione, ma anche nella pianificazione di obiettivi di vita (e nel lavorare verso di essi); si manifestano in scelte semplici (ad esempio una camicia gialla o rossa), ma anche in scelte più complesse (ad esempio viaggiare con chi); riguardano l'esercizio dei diritti, il saper gestire situazioni impreviste, il saper apprendere dai propri errori, l'agire in privato nella propria casa e il sapersi relazionare con gli altri. In molte scale e checklist comunemente utilizzate, basate sui modelli del concetto di comportamento adattivo (vedi l'analisi di Lombardi, 2019), il tema cognitivo è significativamente presente nelle abilità riferite a: problem

solving, apprendere a imparare, autogestione, autoregolazione o apprendere ad apprendere. Queste abilità possono essere viste come dipendenti da un (limitato) set di abilità metacognitive (vedi 3.3 - 3.5), che sono raramente affrontate nei curricula o nei piani di supporto, che spesso si concentrano solo sui contenuti.

Oltre alla conoscenza e alle competenze pratiche (riferite al "contenuto", come ad esempio quali opportunità ci sono per fare sport nel quartiere, cucinare, cosa fare in caso di malattia, quali sono le regole per vivere con gli altri, quali sono i miei diritti,...), è importante essere in grado di utilizzare queste competenze concrete per prendere decisioni, risolvere problemi o per applicare in una nuova situazione ciò che è stato appreso in passato (trasferire). In questo, imparare dai propri errori, prendere l'iniziativa, evitare decisioni impulsive, pianificare, definire strategie, riflettere... supportano tutti i processi di apprendimento, problem solving e decision making. Questi non sono "contenuti", ma si riferiscono all'altro lato della medaglia: i processi di apprendimento, risoluzione dei problemi e pensiero. Queste abilità astratte generali (per ragioni didattiche useremo il termine metacognizione), contribuiscono alla probabilità che un obiettivo venga raggiunto, un problema venga risolto, una scelta venga effettuata in modo ponderato o che si realizzi il trasferimento.

3.2.3. Le persone con disabilità intellettiva (PwID) – troppo spesso – non vengono considerate in grado di applicare questi processi o di acquisire queste competenze. È vero che l'acquisizione e la performance spontanea di queste abilità metacognitive rappresentano una sfida sia per le PwID che per i loro educatori. Tuttavia, approcci educativi orientati ai processi cognitivi – come l'Arricchimento Strumentale (Feuerstein & Jensen, 1980), Bright Start (Haywood et al., 2022) o Reflecto (Gagné, 2004) – mostrano che le PwID sono in grado di apprendere e utilizzare queste competenze cognitive. Una metodologia educativa specifica orientata ai processi e un ambiente modificato sono condizioni necessarie (vedi 3.6 - 3.7.). Allo stesso tempo, le PwID acquisiscono (e necessitano) una mentalità di crescita (vedi 3.4 - 3.5.), fondamentale come fonte di motivazione intrinseca per impegnarsi nell'apprendimento, nel pensiero o nell'iniziativa.

Quando la self-management è un obiettivo degli sforzi educativi, per promuovere l'autonomia, la vita indipendente e la Qualità della Vita, è importante, se non necessario, affrontare queste abilità metacognitive e lavorare verso una mentalità di crescita. Ovviamente, affrontare queste competenze sarà efficace solo quando le PwID le hanno già acquisite. In generale, le PwID hanno poca consapevolezza dei propri processi cognitivi. La metacognizione deve essere stimolata attraverso istruzioni

esplicite (Wong & Wong, 1986; Wong et al., 1996). Altrimenti, l'autonomia, l'autogestione o l'indipendenza non saranno raggiunte; al contrario, si noterà un senso di impotenza.

3.2.4. Questo approccio orientato ai processi è applicabile sia in una situazione di supporto faccia a faccia sia in un contesto di gruppo, come ad esempio in un SLP, per creare consapevolezza sui diritti o per promuovere l'autodifesa (self-)advocacy. Un educatore adulto può avere in mente di supportare individualmente una PwID nel prendere decisioni in situazioni come 'cosa preparare per cena' e 'come cucinare la cena', o quando bisogna scegliere come 'trascorrere il tempo libero', 'usare i mezzi pubblici per andare al lavoro'. L'educatore adulto può anche essere incaricato di supportare un programma SLP sul tema della sessualità o del voto, non limitandosi solo a fornire input di contenuto, ma anche a supportare il processo decisionale, a impostare un piano per realizzare un obiettivo comune, a cercare e scegliere le risorse, ecc. In entrambi i casi, l'educatore adulto creerà un contesto che funge da "laboratorio per l'apprendimento", il pensiero, le decisioni utili in molte altre situazioni, dove la PwID può fare affidamento su queste competenze per dimostrare indipendenza o autodeterminazione.

3.3. ABILITÀ METACOGNITIVE: ORIENTAMENTO, MONITORAGGIO E RIFLESSIONE IN PROBLEM SOLVING, TRASFERIMENTO, DECISION MAKING E SELF-MANAGEMENT.

Abilità metacognitive e applicazioni.

3.3.1. Self-management

Self-management (Sandjojo, 2019) è un termine complessivo che coinvolge tutte le cognizioni e le azioni di una persona che deliberatamente influenzano il suo comportamento al fine di realizzare risultati auto-selezionati. Lombardi (2019) lo rende più concreto, facendo riferimento alle competenze legate alla pianificazione e organizzazione di compiti e attività, al lavoro indipendente e alla correzione del comportamento quando necessario.

Il successo nella gestione di sé si basa sulla direzione *consapevole dei processi mentali e cognitivi* per trovare soluzioni ponderate ai problemi o *per prendere decisioni ben ponderate*. Nel *problem solving*, l'obiettivo è passare da una situazione problematica (ad esempio, non avere abbastanza soldi per pagare il biglietto dell'autobus) a una soluzione, superando gli ostacoli lungo il percorso. Nel *decision making*, l'obiettivo è scegliere tra le opzioni o valutare le opportunità (ad esempio, quale mezzo di trasporto pubblico mi aiuta meglio a raggiungere il club sportivo?). (Sternberg & Grigorenko, 2000). Anche il *trasferimento* si basa su questa direzione consapevole dei processi mentali, definendo come superare una necessità e scegliendo tra approcci alternativi all'azione, esperiti e acquisiti in passato. Questi processi di problem solving, decision making e trasferimento, pur non essendo del tutto uguali, condividono molte delle stesse *competenze metacognitive*. Questi processi o competenze sono spesso presentati come 'il ciclo del problem solving', ma –come verrà spiegato– includono anche i passaggi e le competenze per fare scelte adeguate. Questo ciclo è un approccio euristico, molto generalmente applicabile: è una strategia generale e un metodo pratico per il problem solving e il decision making, sebbene non garantisca una soluzione o la scelta migliore. È, comunque, un approccio sufficiente e supportante per affrontare situazioni nuove, complesse, astratte e difficili. È uno strumento forte, in particolare per contribuire all'autoregolazione, all'assunzione di iniziativa e alla gestione di sfide e problemi, spesso non ben sviluppati. Per motivi didattici, presentiamo il ciclo in generale (vedi 3.3.2.) e le competenze associate come una struttura a tre fasi (Warnez, 2002; Warnez &

Kopacsi, 2011), che includono la possibilità di espandere e affinare le fasi fino a 7 passi (vedi 3.3.3.; Warnez et al., 2015), in modo da trovare un punto di incontro con la zona di sviluppo prossimale della PwID.

3.3.2. Metacognizione e ciclo di problem solving in generale

Oltre alle competenze pratiche o conoscitive, le competenze metacognitive sono responsabili della capacità con cui le persone eseguono azioni o affrontano compiti complessi (cognitivi), come risolvere problemi, prendere decisioni... La metacognizione è la capacità di utilizzare le conoscenze precedenti per pianificare una strategia per avvicinarsi a un compito, di compiere i passaggi necessari per risolvere il problema, di riflettere ed evaluare i risultati, e di modificare il proprio approccio se necessario (Flavell, 1976). Le competenze metacognitive hanno un impatto su molte, se non tutte, le aree della vita, poiché sono trasversali per natura e rappresentano un prerequisito per la vita indipendente, la partecipazione sociale di successo e l'adattamento all'ambiente.

Con Fogerty (1994) e Sternberg (2000, 2019) definiamo la metacognizione come un processo che si estende su tre fasi³ distinte, tutte importanti per avere successo; questa *struttura cognitiva* copre una strategia generale di risoluzione dei problemi, con un *orientamento mentale* (azioni e considerazioni fatte prima di avvicinarsi a un compito o un problema, incluso un piano step-by-step), una *prestazione monitorata* (controllo dell'applicazione corretta del piano e dei progressi verso l'obiettivo desiderato e adattamento del piano se necessario) e un *momento di valutazione/riflessione* sul risultato e sul processo. L'obiettivo è utilizzare spontaneamente questa struttura cognitiva e le relative competenze in modo consapevole e *autoregolato* ogni volta che ci sono *novità, difficoltà, sfide, complessità*... Comunque, questa struttura e le competenze contribuiscono all'autonomia e all'indipendenza. Consentono ai clienti di intraprendere iniziative per affrontare compiti e sfide/problemi, e di gestirli in modo sistematico e ben considerato, cioè in modo autogestito, mentalmente preparato, pianificato, monitorato e riflessivo. Inoltre, è al contempo una buona base per l'apprendimento.

³Tre fasi con diversi sotto-fasi, da insegnare e presentare in modo individualizzato e su misura per il cliente; le tre fasi di base, però, devono sempre essere presentate come un insieme indivisibile (preparare, agire, valutare).

3.3.3.1. ORIENTAMENTO MENTALE – essere pronti e preparati

a. Essere all'erta

L'allerta si riferisce alla capacità di prestare attenzione a ciò che sta realmente accadendo, per accertarsi se le cose stanno andando bene o meno. In particolare, questa competenza si riferisce alla sensibilità ai problemi, ovvero al percepire intuitivamente che qualcosa di nuovo, difficile, diverso, strano, sbagliato, ecc. sta accadendo. L'allerta può portare ad azioni mirate, che iniziano con l'evitare impulsi, rallentando.

b. Esplorare

L'esplorazione consiste nell'indagare la situazione, il sentirsi insoddisfatti o nel dover fare una scelta. Questo porta alla definizione del problema. Il sentore strano, la situazione in corso, il compito, il problema vengono esaminati più da vicino, e questo in modo razionale, se possibile, con una definizione delle condizioni e delle ragioni che hanno creato l'errore, il cattivo sentimento o il problema. Dopo l'esplorazione, è chiaro quali sono i requisiti del compito e quale sia l'esito positivo da raggiungere.

c. Identificare e scegliere una soluzione/o soluzioni o approcci 'buoni'

Questa competenza consiste nel fare una scelta tra le strategie più efficienti e disponibili per affrontare la situazione. Ci sono – spesso! – diversi modi per risolvere un particolare problema. Si fa una scelta a seconda del risultato desiderato e dei requisiti del compito, e basandosi su esperienze precedenti e sulla disponibilità.

d. Pianificare

Dopo aver selezionato una strategia, viene elaborato un piano concreto passo dopo passo; contemporaneamente, si può guardare avanti e riflettere sull'esito previsto.

3.3.3.2. MONITORAGGIO– agire e verificare il progresso

e. Applicare il piano

Durante questa fase, viene eseguito il piano passo dopo passo, ma – ed è essenziale – l'attività è combinata con un monitoraggio simultaneo e continuo per verificare se il piano viene seguito come precedentemente definito, e in particolare per vedere se l'impegno sta portando al risultato desiderato. Se così non fosse, bisogna apportare delle modifiche, tornando alla fase precedente.

3.3.3.3. RIFLESSIONE – valutare e guardare indietro

f. Verificare e riesaminare

A questo punto, dopo che il piano passo dopo passo è stato messo in pratica, si verifica se l'obiettivo e il risultato desiderato sono stati raggiunti. Oltre a una valutazione del

risultato (giusto/sbagliato, ok/non ok, piacevole/non piacevole), questa abilità include anche una riflessione su come è stato raggiunto il risultato. Una valutazione del prodotto e del processo fa parte di questa fase di verifica e revisione.

g. Trasferimento

Questa abilità si riferisce al collegamento che qualcuno fa tra l'esperienza attuale e 'altre' situazioni passate e future.

3.3.4. Il ruolo dell'autoregolazione nel ciclo di problem solving

Inoltre, le abilità metacognitive presentate nella sezione precedente, la **self-regulation** rappresenta una capacità metacognitiva di supporto e, allo stesso tempo, uno strumento fondamentale per l'“indipendenza completa”. La self-regulation si riferisce all'auto-questione e all'auto-risposta (self-talk) e alla capacità di dirigersi da soli (self-instructions). È ciò che sostituisce le indicazioni, istruzioni, linee guida provenienti da fonti esterne, come genitori, educatori... Gli self-instructions sono istruzioni interiorizzate provenienti da fonti esterne. La self-regulation è un'abilità critica per tutto ciò che riguarda il “sé” (self-control, self-management, self-determination, self-regulation...). Questa attività metacognitiva può essere vista come parlare con se stessi. Il capitolo precedente 3.3.3. ci aiuta a definire il contenuto di questo self-talk, ovvero ciò che qualcuno può dire a se stesso durante il ciclo di risoluzione dei problemi.

Ecco alcuni esempi:

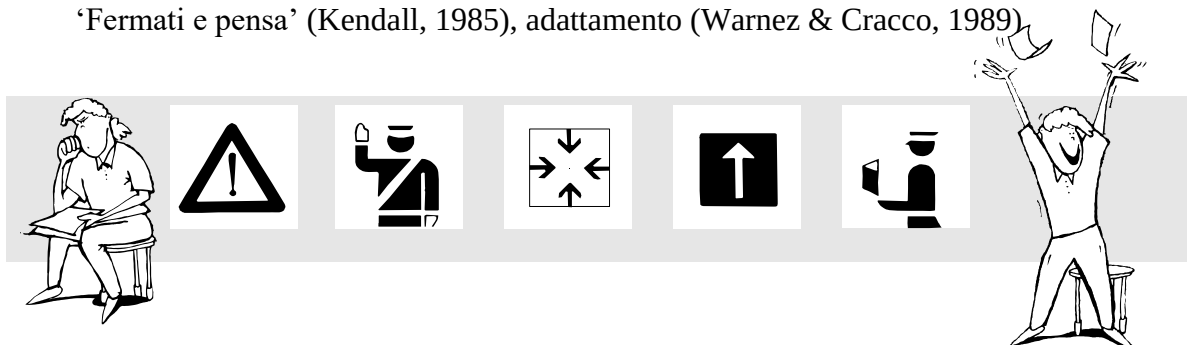
- **Essere allerta:** ad esempio, "Ops, qualcosa non mi fa sentire bene. Fermati! C'è qualcosa che non va qui, vediamo cosa succede."
- **Esplorare:** ad esempio, “Cosa sta succedendo qui? Cosa non va? Perché mi sento a disagio?”
- **Identificare e scegliere soluzioni buone o approcci:** ad esempio, “Qual è il motivo di questo errore? Cosa potrebbe aiutare qui? Qualcosa che ho fatto in passato potrebbe essermi utile? C'è un altro modo di affrontare questa situazione? Qual è il modo migliore per gestire questo problema?”
- **Pianificare:** ad esempio, “Cosa fare prima? E quale sarà il prossimo passo? Funzionerà?”
- **Applicare il piano:** ad esempio, “Come sto andando? Ho fatto il primo passo, ora sto per passare al secondo. Sto ancora lavorando secondo il mio piano? Mi sento ancora bene? Forse devo rivedere il mio piano.”

- **Verificare e riesaminare:** ad esempio, “Il risultato è ok? Ho raggiunto il mio obiettivo? È questo ciò che mi aspettavo? Vediamo come l’ho fatto. È stata la migliore strada? Cosa ho imparato?”
- **Trasferire:** ad esempio, “Come posso rendere utile ciò che ho fatto o imparato adesso in futuro? Come posso usare questa esperienza in contesti simili e in altri contesti? Qual è il principio o la regola che posso astrarre da questa esperienza?”

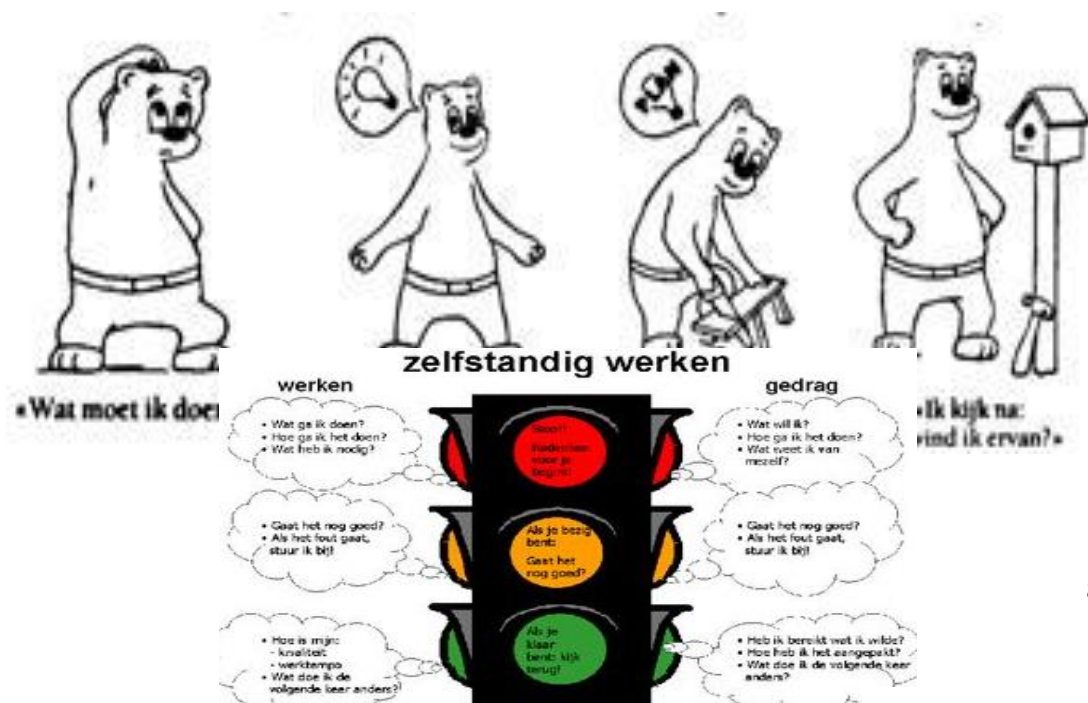
3.3.5. Strumenti visivi

Molti approcci educativi implementati con bambini e persone a basso funzionamento sfruttano indizi visivi piuttosto che il linguaggio per guidare qualcuno attraverso il ciclo. Secondo Bandura (1969), un processo cognitivo può ‘includere due sistemi rappresentativi - uno immaginale e uno verbale’ (p. 133). Le immagini sono alternative alle parole per rappresentare concetti o qualsiasi contenuto. Possono essere utili come principi guida e quindi come istruzioni, non attraverso il linguaggio ma visualizzando. Alcuni esempi:

‘Fermati e pensa’ (Kendall, 1985), adattamento (Warnez & Cracco, 1989)



‘Self-Control training’ - Meichenbaum (1981; ‘Beertjesmethode’ -Timmermans (o.a. 2011)



‘Algemene vaardigheidstraining’ - (vzw den achtkanter, Warnez et al., 2015)



3.3.6. Contenuto e processo

È importante comprendere che non si può lavorare sulle competenze metacognitive in isolamento. Le competenze metacognitive vengono sempre applicate a un contesto concreto con contenuti, situazioni reali o problemi e sfide reali. Il contenuto può essere un problema concreto (per esempio, perdere l'autobus o svegliarsi troppo tardi), un compito specifico (come preparare un pasto o pianificare una giornata) o una sfida globale (ad esempio, come fare scelte ben considerate per il voto durante le elezioni attuali). Le competenze pratiche si riferiscono a ciò che è necessario fare per utilizzare i trasporti pubblici o preparare una zuppa o un antipasto. Le competenze metacognitive e il ciclo del problem solving non saranno utili se non c'è sufficiente conoscenza o competenze necessarie per trovare un determinato risultato. Pertanto, è importante stabilire questa condizione legata al contenuto prima di poter aspettarsi che qualcuno implementi il ciclo del problem solving. Per raggiungere la stazione ferroviaria in autobus, è necessario molto pensiero (pianificazione, ecc.), ma è anche necessario sapere cosa significa “prendere un autobus” in termini di conoscenze e competenze pratiche. Non si può aspettare che qualcuno abbia successo nel prendere l'autobus per la stazione ferroviaria se non è stato insegnato cosa significa prendere l'autobus e se non ha ancora acquisito la competenza pratica del prendere l'autobus.

Inoltre, il ciclo del problem solving – di natura metacognitiva – richiede funzioni cognitive sottostanti che supportano le competenze pratiche, come: il confronto, la percezione accurata, i concetti temporali, la memoria, la classificazione, la trasformazione...

3.4. ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE: MENTALITÀ ORIENTATA ALLO SVILUPPO E MOTIVAZIONE INTRINSECA.

Credenze sul potenziale e sull'apprendimento.

3.4.1. Intelligenza, cognizione e motivazione.

Molte condizioni, sia legate all'ambiente sia all'individuo, influenzano lo sviluppo cognitivo e il funzionamento. Una di queste condizioni è la motivazione, in particolare la motivazione intrinseca.

Un modello ampiamente accettato per comprendere la relazione tra cognizione e motivazione è la "prospettiva transazionale sulle capacità umane", proposta da Haywood (2010, 2020). La prospettiva transazionale si basa su tre concetti fondamentali: intelligenza, processi cognitivi e motivazione, che sono la base delle capacità umane: (a) l'intelligenza, che è essenzialmente biologica, in gran parte di origine genetica e relativamente resistente ai cambiamenti; (b) i processi cognitivi, definiti come modalità di pensiero, che si acquisiscono attraverso l'esperienza e che, quindi, possono essere modificati dall'esperienza; e (c) la motivazione intrinseca, definita come una caratteristica che riflette la tendenza a ricavare soddisfazione personale dall'elaborazione delle informazioni e dall'azione, la cui sviluppo dipende in gran parte dall'esperienza. I vari modi in cui questi tre elementi fondamentali si combinano generano una gamma molto ampia di differenze individuali nell'efficienza e nell'efficacia dell'apprendimento e del pensiero.

Haywood (2010) afferma che il potenziale ('intelligenza') di ciascun individuo ha bisogno delle competenze cognitive per 'attivare' questo potenziale; allo stesso tempo, sia per lo sviluppo delle competenze cognitive sia per l'uso di queste competenze, la motivazione intrinseca è una condizione necessaria. Quindi, per avere successo, gli approcci che si concentrano sulle (meta-)competenze cognitive, come nel caso in cui una persona con disabilità intellettiva (PwID) deve acquisire competenze per la gestione di sé e la decisione indipendente, non solo devono includere obiettivi relativi alle modalità di pensiero logico, come il problem solving e l'autoregolazione; devono anche includere obiettivi mirati a sviluppare tratti di personalità che enfatizzano l'apprendimento e il pensiero per se stessi e come ricompensa intrinseca, cioè la motivazione intrinseca. La motivazione intrinseca si manifesta in un livello di autonomia più alto, un apprendimento e problem solving più efficienti ed efficaci, e in una preferenza per svolgere compiti autoregolati senza incentivi o ricompense

estrinseche. Questa orientazione motivazionale è un aspetto fondamentale per qualsiasi tipo di autonomia, proprio come la competenza metacognitiva, l'autoefficacia e le attribuzioni. (Graham & Berman, 2012). Inoltre, nelle persone intrinsecamente motivate si trovano convinzioni specifiche riguardanti il loro potenziale cognitivo: mostrano prove di un insieme di credenze ottimistiche riguardo la loro intelligenza e l'apprendimento.

3.4.2. Motivazione estrinseca versus intrinseca – mentalità fissa versus orientata allo sviluppo

Due modelli possono essere utili per comprendere l'orientamento motivazionale preferito per l'indipendenza e l'autodeterminazione.

Il primo modello di motivazione è presentato come un continuum che va dall'esterno all'intrinseco: questo modello è principalmente legato agli strumenti utilizzati dall'ambiente sociale per lodare o disapprovare gli sforzi e i risultati degli sforzi. In generale, il feedback orientato al processo sugli sforzi sostiene lo sviluppo della motivazione intrinseca - gli sforzi vengono compiuti per se stessi e come propria ricompensa; il feedback sugli esiti degli sforzi invece crea piuttosto una motivazione estrinseca - la ricompensa estrinseca è cercata per i risultati desiderati. Questo modello è utile per trovare strategie educative per promuovere la motivazione intrinseca.

Il secondo modello è legato alle filosofie implicite o alle credenze che qualcuno ha riguardo la propria intelligenza personale, adattabilità, potenziale di apprendimento, stile di coping, locus of control, ecc. Queste credenze hanno anche un impatto sulla quantità e sulla qualità degli sforzi di apprendimento o di pensiero compiuti dalla persona. Queste credenze possono essere viste come il 'contenuto' della motivazione intrinseca dal punto di vista della persona.

Per uno sviluppo adeguato delle competenze di auto-regolazione, l'orientamento motivazionale intrinseco e un mindset orientato alla crescita si dimostrano più potenti degli approcci di rinforzo puramente estrinseco. Gli esiti rinforzati dai premi non sono duraturi (svaniscono non appena il rinforzo cessa o quando una ricompensa non è più attraente), e il supporto motivato esternamente non rappresenta una buona base per il trasferimento. Questo è il processo che si riferisce a una performance spontanea e ben considerata nel futuro di ciò che è stato appreso nel passato.

3.4.3. Una mentalità orientata allo sviluppo

Una mentalità orientata allo sviluppo è un concetto interessante poiché può includere un orientamento motivazionale intrinseco e altri aspetti motivazionali, oltre ad alcune dinamiche affettive, come ad esempio il bisogno di un ambiente sicuro, una positiva immagine di sé, un alto livello di autoefficacia, ecc. In linea con la ‘prospettiva transazionale’ di Haywood, e oltre alla competenza metacognitiva, una mentalità orientata allo sviluppo sostenibile può essere considerata una condizione necessaria per la gestione efficace di sé.

Per una gestione efficace di sé, si trae beneficio da un mindset orientato alla crescita, poiché questo mindset è legato a atteggiamenti, credenze e conseguenti azioni che supportano l’assunzione di iniziativa, l’adattamento, la flessibilità, l’apprendimento dalle esperienze precedenti...

Carol Dweck (2015) trova che ci siano due profili di mindset - fisso e orientato alla crescita - che possono essere visti come gli estremi di un continuum. Ognuno si trova da qualche parte tra i due estremi, e ha una mentalità che è più orientata allo sviluppo o più fissa⁴.

In generale, le persone con una mentalità fissa credono che siano nate con un talento oppure no, che siano naturalmente portate per qualcosa oppure no. Considerano l’intelligenza come un tratto fisso e credono che il talento innato determini il successo.

Le persone con una mentalità orientata allo sviluppo credono invece che il talento si sviluppi attraverso l’impegno. Sono convinte che chiunque possa eccellere in qualcosa e che le proprie abilità possano essere coltivate attraverso dedizione, perseveranza e la giusta strategia.

Le persone con una mentalità fissa tendono a cercare di validare se stesse. Invece, le persone con una mentalità orientata allo sviluppo si concentrano sul loro sviluppo personale.

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=M1CHPnZfFmU>



Una mentalità orientata allo sviluppo è caratterizzata da un'apertura alle sfide (novità, complessità, difficoltà sono stimolanti e accettabili), mentre un mindset fisso tende a cercare familiarità, semplicità e comfort. Con una mentalità orientata allo sviluppo, le persone attribuiscono i successi ai loro sforzi, alla responsabilità e alle proprie abilità (locus of control interno), mentre una mentalità fissa tende ad attribuire i successi a fattori esterni.

L'apprezzamento del processo di impegno non è una caratteristica della mentalità fissa, poiché gli sforzi sono fatti solo per ottenere un premio. Con una mentalità orientata allo sviluppo, si crede di poter apprendere e affrontare le sfide, assumendosi la responsabilità e l'iniziativa, accettando il rischio e la sensazione di non essere sicuri. Un atteggiamento passivo, che aspetta istruzioni o aiuto, si trova più spesso nelle persone con un mindset fisso. Gli errori vengono considerati come opportunità di apprendimento e inviti alla perseveranza; al contrario, con una mentalità fissa, le persone si arrendono e evitano gli errori.

Sebbene questa distinzione possa sembrare semplice, le implicazioni sono enormi per l'indipendenza, lo sviluppo, l'autodeterminazione e quindi la gestione di sé. Con una mentalità orientata allo sviluppo, le persone credono di poter sviluppare qualsiasi abilità attraverso dedizione e duro lavoro. Grazie a questa convinzione, hanno il desiderio di apprendere. Questo consente loro di abbracciare le sfide e di perseverare quando inevitabilmente sorgono ostacoli durante il processo di apprendimento.

Con una mentalità orientata allo sviluppo, gli sforzi sono visti come un ingrediente essenziale nel percorso verso il miglioramento. Non si tirano indietro davanti all'impegno, anzi lo abbracciano. E quando vedono gli altri avere successo nel loro cammino verso l'eccellenza, trovano ispirazione e lezioni da apprendere per il proprio sviluppo. Una mentalità orientata allo sviluppo conduce le persone in un ciclo ascendente di continuo sviluppo, raggiungendo livelli sempre più alti di maestria personale e realizzazione. Come persona che si autorrealizza, hanno più esperienze di picco, migliorano le relazioni e ottengono una maggiore produttività nei loro campi di impegno. La qualità della vita è il risultato.

3.5. METACOGNIZIONE E ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE IN PWID

Sfide e opportunità

3.5.1. La necessità di adattarsi continuamente e di rispondere alle aspettative dell'ambiente non è ovvia per le persone con disabilità intellettive (vedi 3.2.). Allo stesso tempo, la cittadinanza attiva e la partecipazione piena richiedono molte competenze; è un diritto universale per tutti, mentre ogni individuo ha il diritto di definire questo in base alle proprie preferenze e desideri. Questo è fondamentale per la qualità della vita, sempre riferendosi a una percezione estremamente individuale.

In generale, la mancanza di abilità adattative, i problemi di apprendimento, la complessità dell'ambiente e le credenze negative che l'ambiente sociale può avere sulla disabilità sono alcune delle condizioni che sfidano le persone con disabilità intellettive nel godimento dei loro diritti (universali) – se già si è consapevoli di tali diritti.

3.5.2. Al di là di altre competenze e atteggiamenti, la metacognizione e una motivazione orientata all'intrinseco giocano un ruolo fondamentale quando si parla di autonomia, autodeterminazione e autogestione. La self-management è particolarmente legata all'iniziativa, al fare uno sforzo per adattarsi, essere flessibili, risolvere problemi e prendere decisioni ben ponderate in modo indipendente. Senza voler affermare che tutto sia possibile, è noto che ciò che l'ambiente sociale crede riguardo alle capacità di apprendimento delle persone con disabilità intellettive ha un impatto significativo sul loro sviluppo e livello di funzionamento. Le credenze generali sul potenziale di apprendimento delle persone con disabilità intellettive, includono – tra l'altro – una dipendenza dagli altri per risolvere problemi e prendere decisioni, l'incapacità di acquisire strategie cognitive e quindi di poterle implementare... È vero che il processo di apprendimento delle persone con disabilità intellettive è diverso rispetto a quello delle persone senza disabilità intellettiva. L'apprendimento avviene più lentamente, mancano o non vengono utilizzati gli strumenti cognitivi, ecc. Pertanto, sono necessarie strategie di insegnamento specifiche. Tuttavia, quando le credenze generali non includono la presunzione di competenza⁵, non c'è motivo di fare sforzi per insegnare (ad esempio) strategie metacognitive per risolvere problemi o prendere decisioni — poiché l'apprendente non è in grado di acquisire queste competenze. Per questo motivo, gli

⁵ Presumere competenze significa **assumere che tutti abbiano la capacità di pensare, apprendere, comprendere, partecipare** — anche se non si vede alcuna evidenza tangibile che ciò sia il caso. Significa presumere che nessuno sia intrinsecamente incapace; hanno semplicemente bisogno dei giusti supporti e sistemi per poter avere successo. **Presumere la competenza riguarda dare a qualcuno una possibilità — e aiutarlo a coglierla in qualsiasi modo possibile.** (B.O.: Biklen & Burke, 2006)

obiettivi cognitivi sono molto spesso assenti dai curricula o dai piani di supporto del nostro target group.

I curricula sono principalmente orientati al contenuto e alle abilità pratiche. Di conseguenza, presentano significative difficoltà con il processamento strategico e la metacognizione (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Nel caso in cui le persone con disabilità intellettive utilizzino strategie, spesso lo fanno in modo inefficiente o si affidano al tentativo ed errore. È inoltre una sfida per loro generalizzare, poiché il trasferimento di una procedura appresa in una situazione specifica non è per loro scontato. Non hanno mai imparato a fare astrazione della procedura.

Questa prospettiva supporta l'utilità delle istruzioni focalizzate sull'insegnamento di strategie cognitive e metacognitive. Tuttavia, lo sviluppo cognitivo di una persona è collegato alle credenze che ha rispetto alla propria capacità di apprendere, pensare, risolvere problemi... Perciò, lo sviluppo cognitivo necessita di un orientamento motivazionale che si focalizza sulla crescita e sulla volontà di fare sforzi, anche se l'esito può essere incerto o imprevedibile. Questa motivazione intrinseca sostiene lo sviluppo cognitivo.

3.5.3. Nonostante le sfide menzionate in 3.5.2., è possibile insegnare strategie metacognitive alle persone con disabilità intellettive (Sager, 2017; Stipanovic, 2015). Esiste una vasta evidenza che un aumento delle competenze metacognitive può influenzare positivamente i risultati di apprendimento, oltre alla capacità di apprendere (cioè, l'intelligenza) e quindi permette di compensare i deficit cognitivi (Veenman et al., 2006), a condizione che si conosca la varietà di strategie e il modo in cui applicarle (Pintrich, 2002). Questo significa che queste competenze devono essere prima acquisite gradualmente, prima di poterle applicare e generalizzare in situazioni complesse (Demely et al., 2016).

Inoltre, per l'educatore che lavora con persone con disabilità intellettive, è una sfida affrontare i deficit spesso riscontrati nel linguaggio, negli strumenti verbali e nei concetti, riducendo la capacità di impegnarsi nella metacognizione e nella riflessione metacognitiva in modo consapevole (Farah & Badrie, 2016). Questo aspetto è significativo, poiché gli approcci principali per lo sviluppo cognitivo e il trasferimento si basano sulle interazioni, caratterizzate da domande, etichettamenti e riflessioni, non solo avviate dall'educatore, ma anche da lui/lei aspettate di essere avviate dalla persona con disabilità intellettive.

3.5.4. Ogni volta che **l'autonomia personale** è in gioco, come avviene nel caso della **self-management** o della **self-regulation**, è necessario assumere l'iniziativa per pensare e fare qualcosa. Assumere l'iniziativa e impegnarsi spesso non viene percepito nelle persone con disabilità intellettive (PwID), specialmente quando situazioni impegnative emergono o, più in generale, quando qualcuno ha vissuto ripetutamente l'esperienza che qualcun altro prende l'iniziativa, dà istruzioni, risolve problemi, decide o prende decisioni al loro posto. Inoltre, è molto “più facile” quando ci si affida completamente a qualcun altro, che risolve i problemi per te, si occupa delle faccende domestiche... e così via, aspettando passivamente, senza prendere iniziativa. Di conseguenza, questa passività è spesso ricompensata.

Tuttavia, ciò che ne consegue è **l'imparare l'impotenza**. Questo fenomeno si osserva spesso nelle persone con disabilità intellettive e porta a caratteristiche come: **bassa autostima, mancanza di motivazione intrinseca, basse aspettative di successo, meno perseveranza, non chiedere aiuto, attribuire il fallimento alla mancanza di abilità e attribuire il successo a fattori esterni come la fortuna**. Queste persone credono di non essere in grado di controllare o cambiare la situazione, quindi non provano nemmeno — anche quando le opportunità per il cambiamento diventano disponibili. L'imparare l'impotenza diventa un ostacolo per gestire le normali responsabilità quotidiane (Zimmerman, in Nickerson, 2022).

Il loro orientamento motivazionale è principalmente **estrinseco**: agiscono per ottenere ricompense. L'ambiente sociale spesso li aiuta a evitare il fallimento, ma proprio facendo ciò, stabilisce una **bassa autostima** o una valutazione negativa del loro potenziale. Non è il fallimento o l'errore in sé a causare una bassa autostima, ma il modo in cui l'ambiente sociale affronta l'errore: invece di considerare l'errore come un'opportunità per apprendere, l'educatore risolve il problema o corregge l'errore. Quando questo accade frequentemente, la persona con disabilità intellettiva impara che, quando le cose sono nuove, complesse o difficili o quando si verifica un errore, qualcun altro interviene sempre e risolve il problema. Di conseguenza, impara che non è in grado di gestire situazioni impegnative. Impara a essere passivo. Non è il fallimento o l'errore in sé che è responsabile della bassa autostima, ma il modo in cui l'ambiente sociale gestisce l'errore. Gli errori — a meno che non siano pericolosi... — non devono essere evitati, ma visti come opportunità di apprendimento.

Pertanto, l'imparare l'impotenza va di pari passo con una mentalità **fissa**, che è una “copia incolla” delle credenze dell'ambiente sociale o dell'educatore riguardo al

potenziale e alla capacità di apprendimento delle persone con disabilità intellettive. Molto potenziale rimane inutilizzato...

Il percorso verso una mentalità orientata allo sviluppo e una PwID motivato intrinsecamente, che crede di essere in grado di apprendere e adattarsi, accettando che debbano fare degli sforzi per questo e trovando piacere nel farli, senza temere gli errori, rappresenta l'antidoto per l'atteggiamento passivo e per non utilizzare il proprio potenziale. Finché la condizione di **imparare l'impotenza** o la mentalità **fissa** è presente, l'autonomia personale non sarà possibile.

3.6. IL RUOLO DELLA METACOGNIZIONE E DELL'ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE NEGLI APPROCCI DI SELF-MANAGEMENT

Come spiegato nel primo modulo, **autodeterminazione**, **auto-advocacy** e **autogestione** sono strettamente collegati alla capacità di prendere decisioni, fare scelte indipendenti e raggiungere l'indipendenza. Queste competenze sono essenzialmente applicazioni del ciclo risolutivo dei problemi, guidate dall'autoregolazione (vedi 3.2).

Qualsiasi sfida lungo il continuum da **vita indipendente** a **auto-advocacy di gruppo** verrà affrontata attraverso la definizione degli obiettivi, l'individuazione delle opzioni e la selezione di una di esse, la produzione di un piano, l'assunzione della responsabilità per lavorare verso l'obiettivo secondo l'opzione e il piano selezionati e il controllo del risultato—tutto in modo ben ponderato. In questo processo, diventa chiara la **natura metacognitiva** dell'autogestione. Inoltre, l'assunzione della responsabilità per l'obiettivo e l'agire con iniziativa dipenderanno dalla **motivazione** per raggiungere l'obiettivo, oltre che dalla **fiducia in sé** e l'**autoefficacia** del cliente. Un cliente che mostra evidenze di un **mindset di crescita**, che abbraccia le sfide e comprende che gli esiti positivi non sono garantiti, avrà le risorse interne necessarie per generare l'impegno richiesto.

Qualsiasi supporto professionale fornito riguardo a **vita indipendente** o **auto-advocacy**—sia individualmente che in gruppo—ha diversi obiettivi. Si concentra sulla situazione o la sfida del momento: come può il professionista aiutare il cliente a fare scelte ben ponderate e decidere come perseguire la Qualità della Vita? Questo focus sulle **competenze metacognitive** viene completato dall'obiettivo di aumentare la **consapevolezza** e aiutare il cliente a **realizzare i propri diritti**. Ciò significa che il supporto va oltre il semplice allenamento di competenze specifiche per rafforzare il cliente. Inoltre, le **competenze metacognitive** coinvolte saranno utili in qualsiasi situazione in cui il cliente deve impostare obiettivi, avere successo sul lavoro, risolvere problemi, ecc. Perché le competenze metacognitive sono **trasversali**—applicabili in tutte le aree della vita.

Pertanto, **il supporto per la vita indipendente** o **i programmi di apprendimento dell'autogestione** si riferiscono a contesti creati con obiettivi specifici in mente (unità 2), ma questi contesti hanno un'enorme potenziale per servire come **laboratori di apprendimento**. In questi ambienti, possono essere sviluppate competenze chiave fondamentali affinché le persone con disabilità intellettiva (PwID) **raggiungano l'indipendenza e prendano in mano la direzione della loro vita**.

3.7. Strategie Didattiche e Condizioni Ecologiche per Migliorare i Processi Metacognitivi e Motivazionali per la self-management.

Dalla teoria alla pratica: metodologia

3.7.1. Introduzione - condizioni

Sostenere verso l'autonomia, la vita indipendente, l'autodeterminazione... richiede strategie che si occupano sia del contenuto – conoscenze e competenze pratiche riguardanti i servizi mainstream, le mansioni domestiche o i diritti – sia degli strumenti di cui qualcuno ha bisogno per sfruttare queste conoscenze e competenze. La gestione autonoma o la scelta implicano sempre un contenuto (cosa) e un processo (come). Questo capitolo non tratta del contenuto, ma di specifiche strategie di supporto che aiutano le Persone con Disabilità Intellettiva (PwID) a gestire con successo la propria vita – intesa come un vasto insieme di aspirazioni, desideri, obiettivi e sfide quotidiane, grandi e piccole. L'integrazione delle conoscenze e delle competenze pratiche con strategie di supporto specificamente orientate al processo per rafforzare le PwID, creando opportunità per acquisire, sperimentare e applicare abilità metacognitive di base, è innovativa. Indipendentemente dall'obiettivo o dal contenuto del supporto, individuale o di gruppo, volto a promuovere la gestione autonoma e la Qualità della Vita delle PwID, le competenze motivazionali e cognitive – come spiegato nelle sezioni precedenti – devono essere affrontate.

Per avere successo, è necessario creare specifiche condizioni. In questa sezione, indicheremo quelle condizioni che hanno un forte legame con il focus cognitivo e motivazionale del progetto Self-In. Un prerequisito critico per il successo è legato alle convinzioni dell'educatore e dell'ambiente sociale riguardo al potenziale di apprendimento e ai diritti sociali delle PwID⁶. Secondo Sandjojo (Sito HandicapNL, 2022), le Persone con Disabilità Intellettiva (PwID) sono spesso impediti nel diventare più indipendenti a causa del fatto che gli educatori non hanno abbastanza tempo e spesso i familiari prendono il sopravvento. Con un sistema di credenze basato sulla presunzione di competenza, l'educatore deve acquisire competenze per supportare le PwID nell'acquisizione e nell'applicazione (trasferimento) delle competenze metacognitive critiche (ciclo di risoluzione dei problemi) e per sostenere una mentalità

⁶Il contenuto relativo alla promozione delle credenze e degli strumenti per valutare ed esplorare queste credenze da parte dell'educatore, è disponibile in diverse lingue su: <https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/project-results/> (Cognition & Inclusion, 2019, 2017–1–BE02–KA202–034722).

di crescita. Questo non si limita solo ai materiali educativi per insegnare le necessarie competenze metacognitive, ma anche a metodologie educative cognitive, tenendo conto delle sfide intellettuali delle PwID. Il progetto Self-In si basa principalmente sull'approccio delle Interventi Mediativi basato su Feuerstein (vedi 3.7.3), poiché questo modello si concentra sulle riflessioni metacognitive, utili durante il supporto individuale per la vita indipendente o gli Piani di Apprendimento Individuali (SLP)⁷.

Dobbiamo riconoscere che le riflessioni metacognitive avranno successo solo quando il partecipante di un SLP o di qualsiasi supporto focalizzato sull'autonomia o sulla autodeterminazione avrà una sufficiente comprensione dei processi metacognitivi necessari per un'autogestione efficace. Un corso di formazione preliminare può essere necessario per preparare il cliente, affinché comprenda almeno le basi delle competenze e dei concetti metacognitivi, essenziali per condividere riflessioni. Questo corso preliminare si concentra sull'acquisizione delle competenze metacognitive, mentre i SLP e le sessioni individuali o di gruppo focalizzate sull'autonomia, sono strumenti potenti per imparare a applicare queste competenze in contesti che realmente contribuiscono all'autonomia (inclusa la partecipazione attiva o l'autodeterminazione) e alla qualità della vita. Per essere uno strumento potente, questi contesti di supporto devono essere modificati in un laboratorio per l'apprendimento, dove le persone con disabilità intellettiva trovano opportunità per mettere in pratica, imparare dagli errori, scoprire talenti e ricevere feedback orientati al processo dal 'mediatore'. Questo significa che l'educatore, lavorando con la persona con disabilità o con il gruppo, crea un ambiente di apprendimento sicuro dove gli errori sono visti come opportunità di apprendimento, incoraggia gli sforzi per l'implementazione delle competenze metacognitive, modella riflessioni metacognitive e supporta la motivazione intrinseca e una mentalità di crescita.

La metodologia cognitiva e l'approccio educativo di questa formazione è un approccio basato sull'instruction process-oriented. La metodologia suggerita nel progetto Self-In si basa sulla teoria del Structural Cognitive Modification di Feuerstein (b.o. 1980, 2010) e sull'approccio consequenziale di mediational learning experience (MLE), che costituisce la base per le riflessioni metacognitive e stimola una mentalità di crescita.

⁷Altri approcci e metodologie sono disponibili anche sul sito web Cognition and Inclusion (https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/45/201104-CI-IO1-Cognitive-methods-ENG_ITtpXl9.pdf).

Il prossimo capitolo fornisce un'analisi generale del modello M.L.E., ponendo l'accento sui principi educativi generali derivati dal quadro teorico. Il capitolo 3.7.3. si concentra su come utilizzare i principi educativi per le riflessioni metacognitive.

3.7.2. Arricchimento cognitivo: creare esperienze di apprendimento mediato secondo la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale di R. Feuerstein

Secondo Feuerstein (ad esempio, 2010), una situazione di apprendimento qualitativa che contribuisce alla competenza cognitiva – e quindi alle abilità importanti per l'autodeterminazione, la risoluzione dei problemi, il processo decisionale e l'autogestione – deve essere supportata da una specifica qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, caratterizzata dall'uso di strategie universali, indipendenti dalla modalità linguistica o dal contenuto. Approfondendo le teorie di Piaget e Vygotsky, Feuerstein definisce questa qualità **mediazione**, includendo tre strategie mediative di base: **mediazione dell'Intenzionalità e Reciprocità**, **mediazione del Significato** e **mediazione della Trascendenza**.

3.7.2.1. La **mediazione dell'Intenzionalità e Reciprocità** si riferisce allo sforzo deliberato dell'educatore di condividere con la persona con disabilità intellettiva (PwID) gli obiettivi (di apprendimento) che ha in mente, concentrandosi su stimoli significativi o contenuti, attirando l'attenzione, alterando la frequenza degli stimoli, (ri)ordinando eventi, collegando nuove informazioni a contesti familiari, ecc. Tuttavia, queste evidenze di intenzionalità risultano insufficienti senza i segni di reciprocità della PwID, che dimostrano la comprensione dell'obiettivo, la volontà di contribuire ad esso, rispondendo e/o facendo sforzi di apprendimento, ecc.

Per consentire all'educatore di valutare la qualità di Intenzionalità/Reciprocità della situazione di apprendimento che ha creato, potrebbe essere utile il seguente elenco (non esaustivo) di domande auto-riflessive. Ogni domanda può ricevere una risposta semplice con un 'sì' o un 'no', ma invita soprattutto l'educatore a spiegare 'come'.

- Qual è l'obiettivo specifico e/o il focus dell'educatore?
- Questo obiettivo è situato nella zona di sviluppo prossimale della PwID?
- L'obiettivo è stato reso esplicito e condiviso con la PwID?
- La formazione inizia con un momento di orientamento mentale?
- La formazione include una valutazione (intermedia) e/o una ricapitolazione? Una valutazione del risultato dello sforzo formativo? Una valutazione del processo e/o dello sforzo compiuto?

- L'educatore utilizza gli errori come opportunità di apprendimento?
- L'educatore rende esplicite le "aspettative"?
- Il contenuto è correlato al mondo e ai bisogni della PwID?
- Gli stimoli sono ripetuti per attirare l'attenzione della PwID? Gli stimoli sono sequenziati, semplificati o rafforzati?
- La PwID risponde agli stimoli o alle domande offerte, e si aspetta una risposta?
- ...

3.7.2.2. La Mediazione della Trascendenza si caratterizza per le interazioni in cui l'educatore va oltre la situazione concreta e immediata della formazione o i bisogni contingenti della persona con disabilità intellettiva (PwID): ciò che è stato appreso viene generalizzato o collegato a situazioni future (e anche passate). Ogni situazione di apprendimento rappresenta un'opportunità per insegnare alla PwID qualcosa che potrà utilizzare in altri momenti e contesti. Questa strategia è spesso "dimenticata", poiché si ritiene erroneamente che le PwID non siano in grado di rappresentare situazioni future o trovare somiglianze tra la situazione presente e quella futura (o passata).

La **mediazione della trascendenza** è strettamente legata al tema dell'intenzionalità, poiché la natura degli obiettivi di apprendimento diventa più specifica: la generalizzazione o il trasferimento può essere realizzato solo quando l'educatore va oltre il contenuto concreto di una lezione, concentrandosi sul processo di apprendimento, pensiero, metacognizione o risoluzione dei problemi che supporta il modo in cui la situazione presente e i contenuti concreti devono essere elaborati. Dunque, l'intenzionalità – oltre a quanto scritto nella sezione precedente – include l'intenzione di lavorare su un obiettivo trasversale, cognitivo o motivazionale.

Fare riferimento a situazioni o esperienze passate e/o future è particolarmente illustrativo per la mediazione della trascendenza. Ogni riferimento a situazioni passate ("Come hai risolto il problema in quel momento?") e ogni collegamento al futuro ("Puoi pensare a un momento in cui potresti usare ciò che stai imparando ora?") aiuta la PwID a disconnettersi dalla situazione attuale. Questa strategia universale di **mediazione della trascendenza** si riferisce allo sforzo dell'educatore di "andare oltre" la situazione attuale. Un evento può essere visto come un episodio isolato, ma un educatore mediatore attribuirà a tale evento un significato trascendente (generalizzato) tentando di collegarlo a eventi precedenti e futuri di natura simile, estraendone così una generalità.

Per permettere all'educatore di valutare la qualità della Trascendenza nella situazione di apprendimento creata, può essere utile il seguente elenco (non esaustivo) di domande

auto-riflessive. Ogni domanda può ricevere una risposta semplice con un 'sì' o un 'no', ma invita soprattutto l'educatore a spiegare 'come':

- Sono presenti riferimenti a situazioni, sfide, successi del passato?
- Sono presenti riferimenti a situazioni future?
- Sono evidenti sforzi per "uscire" dalla situazione presente?
- Viene reso esplicito un principio (cognitivo)?
- L'educatore applica la tecnica del "collegamento" (bridging)?
- Le attività di generalizzazione fanno parte della sessione di formazione?
- L'educatore invita la PwID a (ri-)immaginare situazioni?
- Vengono utilizzate strategie? (ad esempio, strategie per risolvere problemi o ricordare informazioni apprese, oppure la formazione è focalizzata solo sulle informazioni?)
- L'ambiente sociale è a conoscenza degli obiettivi della formazione?
- ...

3.7.2.3. La Mediazione del Significato si caratterizza per gli sforzi dell'educatore nel trasmettere il valore affettivo e orientato ai valori di un oggetto, un evento e, in particolare, dell'obiettivo di apprendimento. Questi sforzi devono generare energia e motivazione intrinseca per compiere gli sforzi necessari per apprendere, contribuire all'obiettivo di apprendimento e applicare in futuro le competenze o conoscenze apprese.

Il significato orientato ai valori del contenuto o delle competenze incluse nell'obiettivo o nell'attività di apprendimento può riferirsi a come questi contribuiscano alla competenza della persona con disabilità intellettiva (PwID) e/o alla sua autonomia, alla partecipazione come cittadino a pieno titolo, allo sviluppo personale, all'esercizio dei diritti o al miglioramento della Qualità di Vita. In questo modo, l'attività assume significato per la PwID. La **significatività** è una condizione necessaria affinché la PwID si impegni nell'apprendimento e utilizzi in futuro ciò che ha appreso.

Oltre a questi significati più **oggettivi**, la Mediazione del Significato può includere significati **soggettivi**, come interessi personali, estetica, tradizioni, ecc. Il significato può essere trasmesso anche in modo non verbale, attraverso espressioni che evidenziano valore, importanza, interesse, bellezza, entusiasmo...

Per consentire all'educatore di valutare la qualità del significato nella situazione di apprendimento creata, il seguente elenco (non esaustivo) di domande auto-riflessive può

essere utile. Ogni domanda può ricevere una risposta con un semplice "sì" o "no", ma invita soprattutto l'educatore a spiegare "come":

- Il valore oggettivo di ciò che viene appreso è reso esplicito?
- Il valore soggettivo è reso esplicito?
- E il significato funzionale?
- Come motiva l'educatore la PwID?
- Il risultato è un significato personale?
- ...

Secondo Feuerstein, le tre strategie universali sopra menzionate sono condizioni necessarie per un processo di apprendimento efficace. Tuttavia, Feuerstein descrive anche altre strategie di supporto da considerare come interventi specifici per situazioni particolari, legate a specifiche condizioni o sfide, come ad esempio le caratteristiche della PwID. Le principali strategie di supporto includono: **Mediazione dei sentimenti di competenza, Mediazione della regolazione e del controllo del comportamento, Mediazione del comportamento condiviso**. Si riferiscono all'impegno dell'educator/educatrice a sviluppare una stima positiva dell'autoefficacia nella PwID, aiutare a inibire l'impulsività o strategie di cooperazione e modellamento. Questo comportamento condiviso è fondamentale negli SLP, dove i partecipanti imparano gli uni dagli altri.

3.7.3. Riflessione metacognitiva

3.7.3.1. La riflessione è un'analisi della performance in corso. Essenzialmente si tratta di una riflessione a livello micro, una consapevolezza dei propri processi di pensiero mentre li stiamo compiendo. Essa rafforza il processo di apprendimento e contribuisce a migliorare le prestazioni future, poiché incrementa il senso di autoefficacia, ovvero la sensazione di essere capaci di raggiungere gli obiettivi prefissati. Riflettendo sulle nostre performance, acquistiamo controllo su di esse, comprendendo esattamente come determinati risultati siano stati raggiunti e cosa gli sforzi abbiano prodotto.

Le riflessioni sono di natura metacognitiva e, al tempo stesso, contribuiscono a sviluppare competenze metacognitive, motivazione intrinseca e una mentalità orientata alla crescita. Non si concentrano sulla valutazione, ma sul miglioramento personale (Watanabe-Crockett, 2018). Inoltre, le riflessioni ci spingono a cercare strategie comprovate e a testarle personalmente; non si tratta di provare sempre di più, ma di lavorare in modo più intelligente (Scott J., s.d.).

Poiché la metacognizione e la motivazione intrinseca/mentalità di crescita sono strettamente collegate e si rafforzano reciprocamente, non separiamo le istruzioni e i suggerimenti per la riflessione (vedi b.) in categorie specifiche per la metacognizione o per la mentalità di crescita. Il paradigma della mentalità è, come spiegato in precedenza, una prospettiva cognitiva. Colloca l'apprendimento nel contesto dei nostri pensieri e delle nostre convinzioni.

3.7.3.2. Suggerimenti per una riflessione metacognitiva

Sulla base delle strategie M.L.E. (3.7.3.) e contando su un livello base di comprensione delle competenze e dei concetti metacognitivi, come il ciclo di problem solving e un vocabolario cognitivo, l'educatore può avviare e stimolare riflessioni cognitive. Queste riflessioni sono caratterizzate da un fermo focus sul processo, piuttosto che sul contenuto. Questo non significa che l'interazione tra la persona con disabilità intellettiva (PwID) e l'educatore ignori il contenuto: se mancano conoscenze, comprensione o competenze pratiche, l'educatore deve introdurre prima questi strumenti. Contenuto e processo sono due facce della stessa medaglia e sono indissolubilmente legati tra loro: è necessario un contenuto (cosa) su cui riflettere (come).

Le strategie per stimolare e avviare riflessioni metacognitive possono essere classificate in sei suggerimenti:

1. Le azioni dell'educatore/educatrice sono, in particolare, orientate al processo:

a. Il modo in cui l'educatore include questo orientamento al processo si manifesta nelle sue domande o riflessioni sul **come** e sul **perché**, piuttosto che sul **cosa** o sul **quanto**.

Un semplice esempio di orientamento al processo può illustrare la differenza:

- Paqui, quante persone ci sono in questa stanza?
- vs.
- Cinta, come puoi scoprire quante persone sono presenti in questa stanza?

b. L'educatore può esprimere il suo apprezzamento per ciò che la PwID sta facendo, ma tale apprezzamento sarà sempre focalizzato sul processo. Non si tratta di:

- Oh, questo è stato veloce! Bene, l'outcome è corretto! Hai 9 risposte corrette.
Bel lavoro!
- ma piuttosto:
- Victoria, è bello vedere che hai fatto un buon piano per risolvere questo problema. Brava, ho notato che hai rallentato quando il compito è diventato più difficile.

L'apprezzamento riguarda il modo in cui qualcuno ha affrontato il compito o la situazione sfidante. L'apprezzamento non è un semplice “Brava, Loes”, ma include anche informazioni su ciò che l'educatore ha osservato riguardo agli sforzi processuali. Questo supporta la PwID nello sviluppare e utilizzare un “vocabolario cognitivo” fondamentale per riflettere sui propri sforzi.

c. Una strategia principale che illustra questa orientazione al processo è l'invito a sviluppare l'abitudine di prendersi del tempo per pensare prima di eseguire un compito (orientamento mentale). Questo orientamento mentale viene introdotto dall'educatore invitando la PwID a riflettere sul contenuto e sul processo di ciò che è in gioco.

- Cosa devi fare? Di cosa hai bisogno? Cosa vuoi realizzare? Questo ti è nuovo? È facile o difficile? Hai già svolto un compito simile in passato? Come puoi risolvere questo problema? Come hai preso decisioni in passato? Cosa devi fare per primo e cosa dopo? Cosa potrebbe essere difficile e in quale punto potresti fare degli errori? Come farai a sapere di essere riuscito?

L'educatore pone questo tipo di domande alla PwID, ma quest'ultima è anche chiamata a copiare queste dichiarazioni e, dopo un certo periodo, a porsi queste domande automaticamente. Questo meccanismo è estremamente importante come strumento metacognitivo, in quanto aiuta la PwID a focalizzare la propria attenzione sui processi di pensiero e la stimola a impegnarsi in conversazioni simili con se stessa. Questo auto-dialogo mentale contribuisce all'efficienza della risoluzione dei problemi o del processo decisionale e, in generale, all'autonomia, poiché la PwID non dipende più dalle istruzioni e dall'aiuto di un'altra persona. Ha interiorizzato questo orientamento mentale e dà istruzioni a se stessa.

d. Allo stesso modo, la riflessione dopo un sforzo di apprendimento, la risoluzione di un problema... contribuisce in modo significativo al processo di apprendimento. La riflessione riguarda il modo in cui la PwID ha svolto il compito, cosa l'ha resa o meno riuscita:

- Sara, come hai risolto il problema? Era facile? Era difficile? L'outcome è corretto? Ti sei sentita bene mentre facevi il compito? Come hai affrontato l'errore? Cosa puoi fare la prossima volta per riuscirci...

È chiaro che questa riflessione riguarda il processo di apprendimento o di pensiero, sulle strategie utilizzate: queste strategie sono principi o regole generali (cioè generalizzabili), che costituiscono davvero il contenuto della trasferibilità. Questo principio aiuta a sapere cosa fare in situazioni future simili.

e. Una strategia molto forte è utilizzare sempre questa struttura cognitiva: qualunque intervento dell'educatore, qualunque discussione o esercizio può essere organizzato in modo tale che ci sia un momento di orientamento mentale prima e un momento di riflessione alla fine. In mezzo, c'è la performance monitorata. Ogni lezione, interazione o sessione di allenamento può essere divisa in tre parti. All'inizio c'è un momento di pianificazione importante per attrarre l'attenzione su

- Julian, cosa faremo oggi? Cosa impareremo oggi? Cosa abbiamo fatto ieri?
- Ester, cosa abbiamo imparato ieri? Come può questo aiutarci oggi?

Alla fine della sessione, la riflessione include la valutazione del risultato dell'apprendimento (obiettivi raggiunti? risultati ok? difficoltà riscontrate e successi trovati, sentimenti al riguardo, che tipo di sforzo è stato fatto...). La parte principale della sessione di allenamento – in termini di tempo impiegato – sarà costituita dalle attività preparate, ma esse sono precedute da un momento di pianificazione e seguite da una riflessione. Ma durante le attività, di tanto in tanto, si può organizzare una valutazione intermedia:

- Loes, stiamo procedendo bene? Siamo sulla strada giusta? Cosa è difficile?
Pensi che raggiungerai il tuo (personale) obiettivo?

Queste azioni si riferiscono al monitoraggio. Pianificazione, monitoraggio e riflessione... sono le basi del ciclo di risoluzione dei problemi. L'inclusione di queste tre parti e la creazione dell'abitudine di pensare prima, controllare durante e riflettere dopo l'attività contribuiscono alla risoluzione dei problemi e alla presa di decisioni ben ponderate.

2. L'educatore/educatrice pone domande:

Questa proposta fa parte di quella precedente e viene enfatizzata qui per sottolineare l'importanza delle domande. Le domande invitano a riflettere, a pensare... Fornire informazioni non è sufficiente per invitare a un comportamento 'cognitivo'. È molto più 'potenziante' porre domande piuttosto che semplicemente offrire o dire informazioni. Dire è utile per la mera trasmissione delle informazioni, ma non è sufficiente per invitare le persone ad attingere al loro potenziale. Inoltre, porre domande e interrogare è un invito all'impegno attivo.

Le competenze comunicative verbali e/o non verbali limitate sono frequenti in molti PwID. Porre domande quindi può essere per molti PwID una sfida. Eppure ha senso interrogare il PwID, anche quando non ci si aspetta una (reazione) verbale. L'atto di porre una domanda invita sempre – più o meno – il PwID a usare la propria

immaginazione e a sviluppare un (interno) set di parole e concetti che possono aiutarlo a riflettere su come processare l'informazione o risolvere problemi. Inoltre, non c'è nulla di sbagliato nell'educatore che fornisce le risposte alle domande o invita il PwID a dare una risposta non verbale (annuire, indicare o qualsiasi altra modalità). Sta all'educatore ampliare la risposta semplice o incompleta e controllare se ha capito cosa voleva comunicare il PwID.

- Jose, è questo quello che intendi?
È molto significativo riflettere, con il PwID, su come ha affrontato un compito.
L'educatore può chiedere:
- Johan, come hai approcciato il compito?
Ma può anche descrivere ciò che ha osservato. Può aver visto il PwID lavorare in modo sistematico, facendo uso di un piano, o osservare il PwID che confrontava per cercare eventuali imperfezioni. Queste osservazioni possono essere seguite da domande riflessive come:
- Loes, ti ho visto lavorare passo dopo passo; questa era una buona strategia?
Oppure:
- Hai lavorato in modo sistematico?

3. Chiedere giustificazioni:

Questa proposta fa parte di quella precedente e viene enfatizzata qui per sottolineare l'importanza delle domande. Le domande invitano a riflettere, a pensare... Fornire informazioni non è sufficiente per invitare a un comportamento 'cognitivo'. È molto più 'potenziante' porre domande piuttosto che semplicemente offrire o dire informazioni. Dire è utile per la mera trasmissione delle informazioni, ma non è sufficiente per invitare le persone ad attingere al loro potenziale. Inoltre, porre domande e interrogare è un invito all'impegno attivo.

Le competenze comunicative verbali e/o non verbali limitate sono frequenti in molti PwID. Porre domande quindi può essere per molti PwID una sfida. Eppure ha senso interrogare il PwID, anche quando non ci si aspetta una (reazione) verbale. L'atto di porre una domanda invita sempre – più o meno – il PwID a usare la propria immaginazione e a sviluppare un (interno) set di parole e concetti che possono aiutarlo a riflettere su come processare l'informazione o risolvere problemi. Inoltre, non c'è nulla di sbagliato nell'educatore che fornisce le risposte alle domande o invita il PwID a dare una risposta non verbale (annuire, indicare o qualsiasi altra modalità). Sta all'educatore

ampliare la risposta semplice o incompleta e controllare se ha capito cosa voleva comunicare il PwID.

- Jose, è questo quello che intendi?
È molto significativo riflettere, con il PwID, su come ha affrontato un compito. L'educatore può chiedere:
- Johan, come hai approcciato il compito?
Ma può anche descrivere ciò che ha osservato. Può aver visto il PwID lavorare in modo sistematico, facendo uso di un piano, o osservare il PwID che confrontava per cercare eventuali imperfezioni. Queste osservazioni possono essere seguite da domande riflessive come:
- Loes, ti ho visto lavorare passo dopo passo; questa era una buona strategia? Oppure:
- Hai lavorato in modo sistematico?

4. Modeling cognitivo

Uno stile mediativo è supportato da un educatore che mostra (modella) esplicitamente come egli o lei - con entusiasmo - affronta i problemi, si avvicina ai compiti, gestisce il fallimento, inibisce l'impulsività, parla a se stesso, riflette su ciò che sta facendo o ha fatto, si orienta mentalmente... L'educatore non solo mostra, cioè non verbalmente, il suo modo di pensare o risolvere i problemi, ma rende anche esplicito il suo auto-dialogo - ciò che chiede, o sta dicendo ad alta voce, durante queste azioni. Facendo così, il PwID vede e ascolta come l'educatore si confronta con problemi, errori, successi, auto-reinforzo, ecc.

Oltre a essere un modello per il PwID stesso, ogni volta che è possibile l'educatore chiede a un compagno, ad esempio un altro PwID nel caso di una sessione di gruppo in corso, di mostrare (e verbalizzare) come sta affrontando i compiti. Questa è una strategia importante, poiché ciascuno è - spesso inconsciamente - più propenso ad apprendere da qualcuno con cui può identificarsi.

Inoltre, la volontà di apprendere da ciò che si vede e si ascolta non sarà molto presente quando il modello è un modello di perfezione, cioè qualcuno che esegue sempre i compiti in modo impeccabile; sarà più presente quando il modello è un modello di coping. Un modello di perfezione mostra un comportamento che - secondo il PwID - può essere troppo difficile da acquisire, mentre un modello di coping mostra delle imperfezioni e quindi un comportamento raggiungibile.

5. Promuovere motivazione intrinseca al compito

Quando gli interventi si concentrano sul processo che porta a un risultato, e non sul risultato stesso, l'educatore non può utilizzare forme di rinforzo derivanti da modelli comportamentisti (condizionamento operante, punizioni, ignorare,...). Del resto, lo scopo del condizionamento operante è legare il rinforzo (ad esempio, la ricompensa) al comportamento desiderato, il che significa l'outcome. Per i comportamentisti (classici), tutto ciò che avviene tra uno stimolo (S) e una risposta (R) è inosservabile e quindi non è possibile influenzarlo (vedi l'idea della "scatola nera"). I rinforzi, i sistemi di punteggio, i sistemi di costo della risposta,... (rinforzo estrinseco, poiché proviene dall'esterno) sono, in altre parole, legati agli esiti del pensiero o della risoluzione di problemi anziché ai processi di pensiero. È ben noto che i limiti di queste procedure comportamentali classiche: appena i rinforzi scompaiono, anche la motivazione a eseguire quel determinato comportamento "desiderato" scompare, e di conseguenza anche il comportamento stesso. Questo perché la fonte della motivazione risiede al di fuori dell'individuo.

Pur essendo ampiamente soggetto a discussioni puramente teoriche, un approccio cognitivo propone di promuovere la motivazione intrinseca al compito. La fonte di questa motivazione si trova nel compito e/o nella persona, come ad esempio la natura sfidante del compito, la predisposizione del soggetto al confronto, o il senso di competenza. Gli esempi di (task-) rinforzi intrinseci mostrano che rinforzo estrinseco e intrinseco non possono essere separati in modo netto.

a. Valutazione intra-individuale e lode

La valutazione inter-individuale è quella che confronta i progressi o le prestazioni rispetto alle prestazioni di altri. La valutazione intra-individuale avviene quando i successi di una persona vengono confrontati con i suoi stessi precedenti successi. Optando per la valutazione intra-individuale, il sentimento di modificabilità e la capacità di apprendere di più o di fare cose in modo più indipendente viene rafforzato. È in gioco una mentalità orientata alla crescita e una positiva autostima. Confrontarsi con gli altri porta alla competizione e quindi a un sentimento di insuccesso se non si è i migliori.

Questa proposta, per certo, include il più possibile la dimensione del processo che sarà valutata intra-individualmente.

- Cinta, sei riuscita a tenere in considerazione più elementi contemporaneamente rispetto all'ultima volta che abbiamo praticato questo.

b. Ricompense sociali

Poiché ad esempio le ricompense materiali o legate all'attività spostano l'attenzione sulla ricompensa che segue l'esito, e non sul processo di apprendimento, pensiero o risoluzione di problemi che precede l'esito, vengono scelte più spesso ricompense sociali, come una pacca sulla spalla, un'occhiata, ecc. Anche qui, affinché siano efficienti, l'educatore informa di conseguenza il PwID su ciò per cui viene ricompensato, prestando particolare attenzione all'impegno e al processo che ha portato o ha portato a un esito.

c. Auto-rinforzo

La ricerca (sebbene da una prospettiva cognitivo-comportamentale) indica che l'auto-rinforzo (come l'auto-premiarsi dicendo "Ehi, l'ho fatto!") è molto più potente di qualsiasi rinforzo esterno. Certo, l'auto-rinforzo deve basarsi su una valutazione adeguata di sé, e questo deve essere insegnato.

d. Rinforzi intrinseci

Esistono pochi esempi di tipi puramente intrinseci di ricompensa. L'esempio più frequentemente menzionato è quello in cui il successo nell'esecuzione di un compito o di un'attività viene ricompensato con un compito o un'attività più difficile. Qui la predisposizione a mettersi alla prova viene sia sostenuta sia stimolata. La motivazione intrinseca si manifesta nell'assumersi dei rischi, accettare sfide, trovare piacere nella risoluzione di problemi, e così via.

- Maria, sei riuscita a viaggiare in autobus fino da tua sorella; dovevi prendere un autobus per arrivare a destinazione. Sono piuttosto certo che sarai altrettanto capace di recarti da tua amica José, anche se dovrai cambiare autobus una volta.

6. Supportare il trasferimento e la generalizzazione

Questa proposta si riferisce a una delle principali strategie che definisce un intervento mediativo, cioè la trascendenza. Nuove esperienze e competenze vengono collegate a contesti diversi da quello di apprendimento (altro ambiente, diverso livello di novità, ecc.). È importante sostenere il PwID durante i suoi tentativi di applicare le competenze in situazioni diverse, specialmente creando un ambiente sicuro, per facilitare 'prove' nella zona di sviluppo prossimale e fornendo il massimo feedback e invitandolo alla riflessione.

- Proviamo, Cinta, entrambi sappiamo che puoi farcela, e non c'è problema se le cose non vanno bene, siamo qui per scoprire come affrontarle...

Per tutto il tempo necessario, l'educatore (o il professionista che supporta il PwID nel contesto di vita quotidiana o lavorativo) guida il PwID attraverso i passaggi della mentalizzazione (vedi 3.7.4.b), ponendo domande legate al processo (e al contenuto).

- Paqui, hai imparato come prepararti per fare la spesa durante il training, e ora vuoi andare dal panettiere e in farmacia. Proviamo a pensarci insieme su come...

Molti psicologi cognitivi suggeriscono di prepararsi per il trasferimento al momento dell'apprendimento, invitando il PwID a immaginare situazioni o momenti in cui ciò che ha imparato potrebbe essere applicato. L'educatore crea o elabora 'ponti immaginari'⁸. Questo non è facile e può richiedere del tempo, ma si è osservato che anche le Persone con Disabilità Intellettive (PwID) possono sviluppare questo tipo di pensiero e immaginare contesti futuri. Spesso, i professionisti assumono che le PwID non siano in grado di farlo... anche se credono che queste persone siano capaci di sognare e fantasticare.

Riferirsi a situazioni o esperienze passate e future è molto utile per la mediazione della trascendenza. È nuovo per te? Come hai affrontato questa situazione la scorsa settimana? Quando puoi utilizzare ciò che stai imparando ora? Ogni riferimento a situazioni passate (Come hai risolto il problema in quel momento?) e ogni collegamento fatto a situazioni future (Puoi pensare a un momento in cui puoi usare ciò che stai imparando ora?) aiuta le PwID a distaccarsi dall'attuale situazione. Il livello generale di competenza intellettuale e verbale avrà sicuramente un impatto: per una PwID, sarà l'educatore che dovrà verbalizzare il collegamento tra il passato o il futuro, invece che la PwID; per un'altra PwID, potrebbe essere che l'educatore può aspettarsi che la PwID possa fornire esempi di situazioni o contesti in cui ciò che è appreso può applicarsi. Anche il livello di astrazione (quanto il principio o la competenza cognitiva sia generalizzabile o trasferibile) o la complessità possono influire su ciò che è possibile. È sicuramente più facile e concreto chiedere a una PwID: 'Joke, quando è importante rallentare?' rispetto a 'Quando è importante adattare il tuo comportamento?'. Oppure, chiedere di una situazione passata – una che la PwID ha già realmente vissuto – sarà più facile da ricordare e (ri-)immaginare rispetto a una situazione futura ipotetica che la PwID non ha ancora vissuto.

3.7.3.3. Da un dialogo esterno a uno interno

⁸Questa proposta si riferisce a una tecnica sviluppata da R. Feuerstein, chiamata "**Bridging**". Questa strategia è stata inclusa nel progetto Erasmus **Triade 2.0** ed è spiegata in modo dettagliato nelle Linee Guida per Educatori per l'uso della piattaforma MNAM, che è stata sviluppata per aiutare i PwID a gestire l'invecchiamento. Per ulteriori informazioni sul progetto e sulla tecnica del bridging, visitare il sito: <https://www.ivass.gva.es/Triade2.html>.

La sfida principale nell'iniziare ed elicitare riflessioni metacognitive risiede nella necessità di una conseguente implementazione delle suddette indicazioni, anche se gli interventi dell'educatore non sembrano particolarmente difficili (vedi esempi sotto). L'educatore è chiamato a essere intenzionale ed esplicito nel suo approccio, senza però esagerare o sopraffare la PwID: scegliere i momenti giusti e lasciar perdere altre opportunità.

Spesso si osserva che l'attenzione è maggiormente focalizzata sui contenuti piuttosto che sui processi, e che le domande e i monologhi riflessivi rimangono esercizi guidati dall'educatore, mentre questo auto-monologo esterno deve essere trasferito alla PwID e diventare un'autoconsapevolezza prodotta dalla PwID stessa. Questo dovrebbe essere, infatti, uno degli obiettivi principali: promuovere l'auto-riflessione, enfatizzare l'importanza della riflessione personale durante e dopo le esperienze di apprendimento, incoraggiare le PwID a analizzare criticamente il loro processo, ma anche le loro emozioni o credenze e come queste possano aver influenzato il loro apprendimento o prestazione.

Inoltre, le indicazioni date dall'educatore per orientare il pensiero della PwID sono spesso prescrizioni o istruzioni su come affrontare una situazione, come risolvere un problema, ecc., mentre gli interventi dell'educatore dovrebbero essere inviti per la PwID a produrre queste (auto-)istruzioni da sola. È utile dare indicazioni come “pensa a diverse alternative per risolvere questo problema”, a condizione che questo non sia l'obiettivo finale. L'obiettivo finale è aiutare la PwID a generare questa istruzione da sola. Ad esempio, “Cosa potresti fare prima di pianificare per affrontare questo problema?”, invitando la PwID a considerare autonomamente diverse alternative, e lasciando il tempo e lo spazio necessari affinché l'iniziativa sia guidata da lei, per contribuire così all'implementazione del ciclo di problem solving.

A titolo illustrativo, e non come un elenco di frasi da memorizzare – con qualche riserva... –, il seguente elenco è un esempio di affermazioni spesso utilizzate durante l'intervento dell'educatore per invitare alle riflessioni:

- Cinta, cosa ti serve fare dopo?
- Johan, dimmi come hai fatto.
- Julian, cosa pensi che succederebbe se ____?
- Loes, hai mai fatto qualcosa di simile in passato?
- Sara, come ti senti se _____?
- Ester, sì, hai ragione, ma come hai capito che era giusto?

- Paqui, quando ti servirà un'altra volta ____?
- Maria, fermati e guarda attentamente quello che stai facendo.
- Jose, cosa pensi che sia il problema?
- Juan, riesci a pensare a un altro modo per farlo?
- Manuel, perché questa è migliore di quella?
- Adrian, dove hai già fatto questo per aiutarti a risolvere questo problema?
- Manuela, facciamo un piano così non ci perdiamo nulla.
- Alessio, come puoi scoprirlo?
- Loes, come è ____ diverso (simile) a ____?

Le suddette indicazioni e gli esempi di domande metacognitive si concentrano molto sul processo cognitivo. Allo stesso tempo, invitano a riflettere su emozioni, motivazioni e convinzioni personali. In aggiunta, esempi di domande specificamente mirate al mindset possono essere:

- Loes, cosa ti è sembrato difficile, cosa invece ti è sembrato facile?
- Johan, qual è stato il tuo principale ostacolo durante la sessione?
- Julian, in quale momento sei stato più orgoglioso del tuo sforzo?
- Lien, cosa deve essere migliorato?
- Cinta, all'inizio, eri sicura di poterlo fare?
- Paqui, come ti sentivi quando era difficile in quel momento?
- Maria, cosa puoi imparare da questo?
- Manu, quali passi puoi intraprendere per aiutarti a raggiungere il successo?
- Ester, dove puoi ricevere feedback costruttivi?
- Julian, cosa hai imparato oggi?
- Jose, che errore hai commesso che ti ha insegnato qualcosa?
- Juan, cosa hai cercato di fare con più impegno oggi? Come hai persistito quando era difficile? E cosa ti è stato utile per non mollare? Hai cambiato idea dopo aver fatto questo?
- Manuela, quali sono state alcune delle scoperte più interessanti che hai fatto lavorando a questo progetto?
- Joyce, quali sono i tuoi punti di forza maggiori e quali sono le aree più da migliorare?

3.7.4. Modellare l'ambiente e creare un Laboratorio per l'Apprendimento

"Self-In considera ogni situazione che mira a promuovere l'autogestione, l'autodeterminazione, la vita indipendente, come un potenziale Laboratorio per l'Apprendimento."

In questo contesto, l'ambiente di apprendimento non si limita a concentrarsi solo sul miglioramento della gestione personale, ma mira a creare le condizioni necessarie per l'autogestione a livello individuale, con obiettivi che includono lo sviluppo della mentalità di crescita e delle competenze metacognitive. Questi sono, infatti, aspetti particolarmente sfidanti per le persone con disabilità intellettiva, e necessitano di approcci educativi specifici. Oltre alle metodologie cognitive mirate allo sviluppo cognitivo del PwID (vedi 3.7.2), è cruciale anche la creazione di un ambiente di apprendimento potente e supportivo, in grado di favorire un'autonomia autentica.

Un laboratorio per l'apprendimento è un ambiente potente che crea sicurezza, accetta gli errori e i fallimenti, sfida lo studente, invita all'impegno e riflette sui progressi. In questo contesto, le riflessioni sono centrali, così come il contenuto deve essere significativo per gli studenti, sia legato ai loro obiettivi personali per stimolare la motivazione intrinseca, sia orientato alla zona di sviluppo prossimale dell'apprendente.

Seguendo Feuerstein (ad esempio nel 2010), il concetto di "Shaping modifying environments" non si concentra sulla creazione di un ambiente didattico, ma piuttosto su un contesto di apprendimento strutturato per accelerare l'adattamento cognitivo. Questo include interazioni strutturate che richiedono all'apprendente di comunicare e pensare empaticamente e logicamente, situazioni che lo spingono a lavorare con altri, a imparare routine quotidiane utili, ad anticipare i risultati di certe azioni e molto altro. Feuerstein descrive le caratteristiche principali di un ambiente modificante come un alto grado di accesso e apertura alle opportunità sociali, condizioni di stress positivo, un incontro pianificato e controllato con nuove sfide, e istruzione e mediazione individualizzate e specializzate.

In questa sezione, ci concentriamo su alcune condizioni che, nel nostro lavoro quotidiano, si sono rivelate particolarmente significative per l'empowerment cognitivo delle persone con disabilità intellettiva.

3.7.4.1. Significato e motivazione intrinseca

Le persone con disabilità intellettiva (PwID) sono molto motivate a partecipare a qualsiasi situazione di apprendimento, purché possano definire i loro obiettivi personali e l'esperienza contribuisca alla loro partecipazione nei contesti mainstream, come l'impiego regolare, lo sport, e la vita indipendente. Le PwID sono pronte ad apprendere

quando l'esperienza aiuta a gestire situazioni di vita, come ad esempio svolgere compiti rilevanti per il loro ruolo sociale. Lavorare verso questi obiettivi è l'unico punto di partenza valido per una formazione, un supporto o un'attività di apprendimento. Per l'educatore, rappresenta una sfida l'utilizzo di metodologie che dotino gli apprendenti degli strumenti cognitivi, motivazionali ed affettivi necessari per realizzare l'obiettivo di apprendimento e il futuro impegno attivo nella vita reale.

3.7.4.2. Un ambiente sicuro

Nessun apprendimento sarà efficace finché l'apprendente non si sente al sicuro: un rapporto caloroso con l'educatore o i pari, essere accettati incondizionatamente per come si è, sapere che gli errori saranno accettati e rappresenteranno il punto di partenza per l'apprendimento, sentire fortemente di essere supportati durante gli sforzi, trovare sempre un compagno su cui fare affidamento...

3.7.4.3. L'educatore lavora con gli apprendenti, accettando che essi abbiano un ricco bagaglio di esperienze: può trarre vantaggio da queste esperienze, poiché esse possono rappresentare una risorsa per rendere l'apprendimento significativo.

3.7.4.4. La risoluzione cooperativa dei problemi, discutendo e condividendo possibili approcci e riflessioni con i membri del team e imparando gli uni dagli altri, supporta lo sviluppo delle abilità metacognitive e della motivazione intrinseca. Il processo di apprendimento diventa più importante e gratificante rispetto al semplice risultato di un compito. Un mindset di crescita è il vero obiettivo.

3.8. BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming Competence. Equity & Excellence in Education, 39:2. 166-175.
- Cognition & Inclusion, 2019. IO-2 Belief system tools for professionals. A quantitative approach. https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/30/201104-CI-IO2-Beliefsscale-professionals-full_doc-ENG_1.pdf
- Demily, C., Rigard, C., Peyroux, E., Chesnoy-Servanin, G., Morel, A., & Franck, N. (2016). «Cognitus& Moi»: A computer-based cognitive remediation

- program for children with intellectual disability. *Frontiers in Psychiatry*, 7, Article 10.
- Ditterline, J.; Banner, D.; Oakland, T.; Bexton, D. Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *J. Appl. Sch. Psychol.* 2008, 24, 191–208. In : Price JA, Morris ZA, Costello S. The Application of Adaptive Behaviour Models: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*. 2018; 8(1):11. <https://doi.org/10.3390/bs8010011>.
 - Dweck, C. S. (2015). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
 - D’Zurilla T.J & Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal Of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
 - Farah, J., & Badrie, E. (2016). The Effect of Training Individuals with Mild Intellectual Disability in Scaffolding Strategies and Computer software on Their Generalization Skills. *World Journal On Educational Technology* , Vol 8, Iss 3, Pp 277-293.
 - Feuerstein, R, Feuerstein R & Falik, L. (2010) *Beyond Smarter*. Teachers College Press, NY.
 - Feuerstein, R. & Jensen, M. (1980). Instrumental Enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44:401-423.
 - Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - Fogerty, R. (1994). *How to teach for metacognitive Reflection*. Hawker Brownlow Education.
 - Gagné, P.P. & Longpré, L.P. (2010) *Lerenleren met Reflecto*. Vertaling J. Warnez, J. Baert, J. Vanthomme. Acco, Leuven.
 - Gersten, Russell; Fuchs, Lynn S.; Williams, Joanna P.; Baker, Scott (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, v71 n2 p279-320.
 - Graham, L., & Berman, J. (2012). Self-regulation and learning disabilities. *Special Education Perspectives*, 21(2), 41-52.
 - Handicap.nl, 2022. Een levend lab om zelfmanagement te bevorderen. <https://handicap.nl/blog/een-levend-lab-om-zelfmanagement-te-bevorderen/>

- Haywood, H.C (1986) A transactional approach to intellectual and cognitive development. Paper presented at Conference on Psychological Influences on Cognitive Development, University of Provence, Aix-en-Provence, France, December 1986
- Haywood, H.C. (2010). Cognitive Education: A transactional metacognitive Perspective. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 9(1):21-35
- Haywood, H.C. (2020). Cognitive Early Education. Oxford University Press. Published online 30/7/2020.
- Haywood, H.C, Brooks, P., Burns, M.S. (2022) Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children. Revised version. Published by Bright Start CCYC. Available online : <https://www.brightstart-ccyc.com>
- Lombardi, P. (2019). Understanding and Supporting Learners with Disabilities, [eBook]. (CC- BY-NC-SA)
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation
- Meichenbaum, D. (1981) Cognitive gedrag modificatie. Een integrale benadering. Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Nickerson, C. (2022, April 24). *What Is Learned Helplessness and Why Does it Happen?* Simply Psychology. www.simplypsychology.org/learned-helplessness.html.
- Pintrich, Paul R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, (4), 219.
- Potter, Andrew. (2004). Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions (Review). *The Internet and Higher Education*. 7. 154–157. 10.1016/j.iheduc.2004.03.005.
- Sager, M. (2017). Metacognitive-strategies-for-learning-ld-vs-intellectual-disabilities <https://mathias-sager.com/2017/12/07/metacognitive-strategies-for-learning-ld-vs-intellectual-disabilities-id/>
- Scott, J. (s.d.) A Complete Guide to Changing Your Fixed Mindset into a Growth Mindset.

- Sternberg, R. (2019). A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. *Journal of Intelligence*, 2019 Dec; 7(4): 23.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2000) Teaching for successful intelligence. Skylight professional Development, Arlington Heights IL.
- Stipanovic, N. (2015). Metacognitive strategies in the career development of individuals with learning disabilities. *Career Planning & Adult Development Journal*, 31(4), 120-130.
- Timmer, J., Dekker K.A. 1 Voortman, H. (2003). Het eigen initiatief model. Theorie en toepassing. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW
- Timmermans, K (2002). Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen. Acco, Leuven.
- Tribus, M. (2004) The theory and practice of Structural Cognitive Modifiability according to the teachings of dr.Reuven Feuerstein. <https://www.nae.edu/File.aspx?id=11444>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition And Learning*, 1(1), 3-14.
- Warnez, J. (2002). Mediërendagogisch handelen. Leuven, Acco.
- Warnez, J. & Cracco, J. (1989). Stop en denk na-werkboek. Niet gepubliceerd.
- Warnez, J. & Kopàcsi, C. (2011) Breinbreker : voortgezette cognitieve revalidatie bij een niet-aangeboren hersenletsel. Acco, Leuven
- Warnez, J., Verhelst, V., Vanhoutte, M., Vandaele, J., Dhulst, L., De Stobbeleir, E., Vansteenkiste, J. (2015). Algemene Vaardigheidstraining. Vzw den achtkanter. Notpublished.
- Watanabe-Crockett, L. (2018). 10 Top Self-Evaluation Tips for Every Learner's Success. [online] Global Digital Citizen Foundation. <https://globaldigitalcitizen.org/10-self-evaluation-tips>.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in personality*, 24(1), 71-86.

SELF-INCA

Ciascuna delle affermazioni seguenti si riferisce ad un insieme di competenze. La preghiamo di leggere ciascuna di esse e di indicare in che misura ritiene che i partecipanti ai programmi di inclusione lavorativa siano in grado di svolgere queste attività in modo adeguato.

Per consentirci di analizzare i dati, la preghiamo di fornire le informazioni richieste di seguito. Le risposte fornite saranno trattate in modo strettamente confidenziale.

NOME DELL'EDUCATORE/EDUCATRICE: _____

Età: ☐ M ☐ F ☐ Altro

DATI UTENTE

NOME: _____

Età: ☐ M ☐ F ☐ Altro

Si prega di esprimere il proprio punto di vista da 0 (non ancora competente) a 6 (esperto). Si possono ovviamente usare i numeri intermedi tra 0 e 6.

Si prega, inoltre, di considerare la seguente scala per valutare il livello di competenza.

0 = Non ancora competente, competenza non ancora dimostrata

1 = Principiante, competenza ancora in fase iniziale di sviluppo. Ci sono ancora *numerosa* incongruenze ed imprecisioni nell'esecuzione.

2 = Principiante avanzato, sempre in fase iniziale di sviluppo. Ci sono ancora *alcune* incongruenze ed imprecisioni nell'esecuzione.

3 = Competente, ha dimostrato di avere questa competenza. Non c'è *nessuna* incongruenza o imprecisione nell'esecuzione.

4 = Abile, ha dimostrato una competenza superiore alla media per questa competenza. Piuttosto esperto, l'utente ha dimostrato di saper svolgere il compito *con facilità*.

5 = Competenza avanzata, ha dimostrato di possedere questa competenza *con fluidità e accuratezza*.

6 = Esperto/a, ha dimostrato di possedere la competenza che ci si aspetta ad un alto livello. La persona dimostra una conoscenza, un'abilità e un'esecuzione eccezionali.

	Non ancora competente					Esperto/a	
	0	1	2	3	4	5	6
PENSIERO CRITICO – capacità di usare strategie che aumentano la possibilità di raggiungere i risultati desiderati.							
1. Esprime concetti, è in grado di fornire alcuni esempi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Individua i punti cruciali di un argomento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Valuta se un argomento è rilevante o ha conseguenze in una situazione specifica.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Utilizza strategie diverse per risolvere problemi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Descrive la strategia utilizzata per prendere una decisione.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
EMPATIA – capacità di comprendere le emozioni, esperienze e valori di un'altra persona e di fornire delle risposte appropriate.							
6. Di fronte a un amico/a triste, mostra empatia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Si lascia coinvolgere dalle emozioni degli altri.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. È in grado di capire come si sentono le persone.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. È in grado di riconoscere quando le persone sono felici.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Si accorge subito quando un amico/a è arrabbiato/a.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
COMUNICAZIONE ASSERTIVA – capacità di affermare in modo diretto i propri sentimenti e i propri bisogni in modo rispettoso.							
11. Chiede informazioni e chiarimenti in modo appropriato, senza essere eccessivamente invadente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Riesce a sostenere il proprio punto di vista anche in presenza di chi la pensa diversamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Sa dire di no in modo assertivo, senza sentirsi in colpa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Critica qualcosa o qualcuno in modo costruttivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Condivide con gli altri sentimenti sia positivi che negativi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
COMUNICAZIONE EFFICACE – capacità di usare strategie di comunicazione adeguate, strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto.							
16. È in grado di descrivere agli altri il proprio punto di vista su un problema o un argomento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Utilizza le nuove tecnologie per comunicare in modo maggiormente efficace con gli altri.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. È in grado di individuare le caratteristiche della comunicazione non verbale (es. guardare negli occhi).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Sa individuare le caratteristiche della comunicazione verbale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
AUTOREGOLAZIONE - consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e del comportamento.							
21. È in grado di rimanere calmo/a di fronte a situazioni stressanti.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sa gestire situazioni complesse e/o problematiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Si assume la responsabilità di trovare soluzioni a problemi e difficoltà.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. È in grado di individuare i supporti necessari per raggiungere i propri obiettivi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
FLESSIBILITÀ - la capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare sfide.							
26. Dimostra interesse per le novità.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Si mostra disponibile a provare qualcosa di nuovo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Propone soluzioni originali per risolvere difficoltà o problemi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Cerca informazioni utilizzando diverse fonti per intraprendere nuovi percorsi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Cerca nuove idee e opportunità.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
COLLABORAZIONE - impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri.							
32. Cerca informazioni sui social network.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Conosce le piattaforme dedicate alle persone con disabilità e alla difesa dei loro diritti.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Condivide compiti e risorse con gli altri.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Gli/Le piace lavorare insieme agli altri fornendo il contributo necessario alla realizzazione del progetto comune.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Chiede e dà feedback agli altri, chiede e dà aiuto e consigli su cosa fare.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Mostra rispetto e apprezzamento per il lavoro degli altri.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MENTALITÀ ORIENTATA ALLO SVILUPPO - convinzione nel proprio e altrui potenziale di imparare e progredire continuamente.							
41. Sa monitorare il proprio processo di apprendimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Si assume la responsabilità del proprio processo di apprendimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ha in mente diverse strategie per raggiungere i suoi obiettivi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
GESTIONE DELL'APPRENDIMENTO - pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.							

46. Utilizza diagrammi o disegni per collegare una cosa all'altra.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Quando impara qualcosa di nuovo, pone domande per vedere se ha capito correttamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Partecipa attivamente a riunioni, gruppi di discussione e stimoli proposti dall'educatore/educatrice.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Completa esercizi e attività proposti.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Pianifica il proprio processo di apprendimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANNEX 2. STUDY CASES.

STUDY CASE 1.

Programma di self-management IVASS

Regolamento interno del Rafalafena

1. CONTESTO: IVASS E CENTRO OCCUPAZIONALE DI RAFALAFENA.

1.1. IVASS (Valencian Institute of Social Services)

IVASS, con propria personalità giuridica, beni e risorse, è un'organizzazione pubblica con competenze per la gestione di diverse politiche della Generalitat Valenciana nei seguenti ambiti: welfare sociale, anziani, dipendenza e assistenza alle persone con disabilità intellettiva. Inoltre, svolge un ruolo di protezione e tutela per le persone con capacità giuridicamente modificata.

IVASS comprende 6 centri diurni, 10 centri occupazionali, 11 residenze diurne e notturne e 5 case rifugio, dove i suoi 820 professionisti dedicano i loro sforzi all'assistenza e cura di 1.200 persone con bisogni di assistenza sociale. Infine, offre loro il supporto necessario per lo sviluppo integrale, in modo partecipativo e attraverso un servizio di qualità.

1.2. Rafalafena's occupational center.

Il programma di self-management presentato in questo caso studio è stato realizzato nel centro occupazionale di Rafalafena nel 2012. Questa risorsa di cura semiresidenziale si trova nella città di Castellón de la Plana (174.364 abitanti), capoluogo della provincia di Castellón, nella Comunità Autonoma del Valencia. L'economia locale si basa su industria, turismo e artigianato.

48 persone con disabilità intellettive frequentano regolarmente il centro dal lunedì al venerdì. Inoltre, 10 professionisti lavorano presso il centro (1 psicologo-direttore, 1 psicologo, 1 fisioterapista, 1 assistente sociale, 5 formatori per i laboratori e 1 assistente). I laboratori svolti nel centro sono: 1) ceramica; 2) arti plastiche; 3) attività della vita quotidiana; 4) stimolazione cognitiva; e 5) abilità personali.

Il centro di Rafalafena fornisce agli adulti con disabilità intellettive il supporto necessario per promuovere la loro autonomia personale, lavorativa e sociale. Promuove anche la partecipazione delle persone con disabilità intellettive come cittadini con pieno diritto e porta avanti iniziative per migliorare la qualità della vita di loro e delle loro famiglie.

Mission di Rafalafena: Migliorare la partecipazione delle persone con disabilità intellettive nella comunità.

Rafalafena offre servizi volti a incrementare l'autonomia personale e sociale dei propri utenti, come attività sportive adattate, terapia occupazionale, fisioterapia e attività specifiche su misura. Oltre alle attività svolte nei laboratori del centro, si evidenziano quelle finalizzate a migliorare la visibilità delle persone con disabilità intellettive nel quartiere e a farle conoscere i servizi e le risorse comunitarie a loro disposizione, come impianti sportivi, servizi amministrativi pubblici (locali e regionali), offerta culturale (biblioteche pubbliche, teatri e auditorium) o attività di shopping (mercati e negozi locali). Queste attività, di solito, si svolgono al di fuori del centro una volta terminato l'assistenza quotidiana (serate e weekend). A seguito di questa orientazione verso la comunità, il centro ha avviato il programma di gestione personale, descritto di seguito.

2. IL PROGRAMMA DI SELF-MANAGEMENT DI RAFALAFENA

2.1. Progettazione del programma di self-management

I due educatori responsabili del programma (la psicologa del centro e uno dei formatori dei laboratori) hanno avviato la pianificazione del programma di auto-gestione attraverso una ricerca informale dei documenti pubblicati in Spagna su programmi simili.

Una volta che avevano un'idea chiara su come adattare il programma al centro Rafalafena, hanno definito gli obiettivi e i risultati attesi, la metodologia e una prima bozza delle attività da svolgere. Tutte queste informazioni sono state trasformate in una proposta concreta (vedi foglio di cura del programma di auto-gestione in allegato 2) che è stata successivamente approvata dalla direzione del centro.

La sfida chiave nella pianificazione per gli educatori era quella di implementare un programma di auto-gestione che combinasse con grazia: a) ciò che gli studenti desiderano imparare e gli argomenti su cui vogliono lavorare; b) le possibilità offerte dal loro contesto/comunità locale; e c) le risorse e le capacità disponibili del centro per il programma.

Il programma è stato pianificato per essere attuato durante 6 mesi (da gennaio a giugno) con incontri bisettimanali di 2 ore ciascuno. È stata necessaria una stanza dotata di lavagna digitale interattiva e accesso a internet.

Infine, è stato concordato che le persone con disabilità intellettive dovessero firmare un accordo di partecipazione prima di iniziare il programma.

2.2. Reclutamento dei partecipanti.

Fin dall'inizio, per gli educatori era chiaro che il programma di auto-gestione non si adattava alle esigenze e alle capacità di tutti gli utenti del centro, principalmente a causa della mancanza di competenze cognitive/sociali e di autonomia personale in alcuni di loro. Pertanto, era necessario effettuare una selezione dei partecipanti che avrebbero maggiormente beneficiato del programma. Due abilità sono state considerate cruciali

nel processo di selezione: a) le competenze cognitive; e b) le competenze di autonomia sociale.

I professionisti hanno utilizzato la seguente metodologia e strumenti per valutare la idoneità dei partecipanti al programma: a) la loro esperienza e conoscenza sugli utenti; b) le registrazioni degli utenti conservate nell'organizzazione, come il piano di supporto individualizzato; c) e due strumenti di valutazione specifici: a) la versione spagnola dell'ICAP (Inventory for Client and Agency Planning); e b) la Scala Wais (Wechsler Adult Intelligence Scale).

Dal punto di vista pratico, gli elementi chiave che gli educatori dovevano considerare erano: a) il comportamento dei partecipanti (in pubblico e all'interno del gruppo); b) la loro capacità di riflessione; c) la loro tendenza o disponibilità a partecipare ad altre attività del centro; e d) la loro capacità di dare un senso a ciò che accadrebbe nel programma di auto-gestione.

Inoltre, è stato concordato di applicare un certo grado di flessibilità nel processo di selezione. Ad esempio, gli educatori non erano sicuri se due partecipanti avessero le competenze appropriate per prendere parte al programma, ma alla fine sono stati invitati a partecipare perché gli educatori ritenevano che il programma sarebbe stato stimolante per loro.

Infine, le motivazioni mostrate dai partecipanti per prendere parte al programma erano: a) apprendere cose nuove; b) socializzare con colleghi di altri centri; e c) visitare diversi luoghi. Secondo gli educatori, c'era un'altra "ragione nascosta" per partecipare a un programma di auto-gestione: "uscire dalla routine di un centro occupazionale".

2.3. Profilo dei partecipanti

I nove partecipanti al programma di self-management erano tutti utenti del centro Rafalafena. Si trattava di persone con una lieve disabilità intellettiva e con un certo grado di autonomia nelle attività della vita quotidiana. Secondo il modello di Qualità della Vita, avevano bisogno di supporti intermittenti nelle abilità necessarie per vivere nella comunità. I partecipanti avevano competenze linguistiche e di lettura di secondo livello di scuola primaria; e un buon livello di comprensione ed espressione linguistica. Le loro limitazioni, per lo più, si manifestavano nelle competenze cognitive che richiedono l'intervento nel pensiero astratto.

I/le partecipanti vivevano nella città di Castellón o nei quartieri circostanti. Cinque di loro vivevano con le famiglie; tre vivevano in case protette; e l'ultimo viveva con la madre in una residenza per anziani. L'analisi non ha trovato alcuna caratteristica sociale o economica del gruppo rilevante per il caso studio.

2.4. Metodologia di lavoro.

Oltre alle riunioni di 2 ore, le attività implementate durante il programma includevano: discussioni di gruppo, attività di apprendimento specifiche, incontri con decisori chiave (il Direttore Generale di IVASS, la sindaca di Castellón...) e attività volte a far riflettere i/le partecipanti sul tema selezionato (le Regolazioni che governano il centro Rafalafena).

Per i/le partecipanti con difficoltà nella lettura e nella scrittura, il team pedagogico ha dovuto adattare lo strumento di valutazione (questionario di soddisfazione con pittogrammi - vedi allegato 1) e produrre risorse di apprendimento appropriate (ad esempio, rendendo accessibili le regole interne che governano il centro Rafalafena - vedi allegato 3).

Come già menzionato, il programma è stato condotto congiuntamente da un/a psicologo/a e un/a formatore/trice di laboratorio, il cui ruolo principale era quello di monitorare e stimolare le riunioni. Una volta che i/le partecipanti hanno scelto l'argomento su cui lavorare (le regole e regolamenti interni del centro Rafalafena), gli educatori hanno definito gli obiettivi del tema, pianificato le sessioni necessarie, cercato le risorse pedagogiche e le attività da svolgere. Gli educatori hanno anche dovuto cercare risorse pedagogiche disponibili (o crearle), organizzare visite e interviste con i/le principali stakeholder.

2.5. Implementazione del programma.

Il cuore del programma erano 9 incontri in cui il tema veniva discusso. Intorno a questi incontri si sono sviluppate diverse attività (vedi tabella 2.2.) che hanno integrato gli argomenti trattati in aula e contribuito a raggiungere gli obiettivi del programma.

Inoltre, è stato deciso che non era necessario creare regole di funzionamento del gruppo o nominare un portavoce, un segretario o un presidente, ma questi potrebbero essere utili da considerare in futuri programmi di autogestione.

Durante il primo incontro, il/la psicologo/a e il/la formatore/trice di laboratorio hanno spiegato il programma (obiettivi, attività, metodologia di lavoro...) e il comportamento atteso dai/le partecipanti (partecipazione, rispetto, mantenimento del tempo di parola...).

Questo primo incontro ha funzionato anche come un'analisi informale dei bisogni, dove i/le partecipanti hanno espresso i loro desideri, discusso e votato il tema e le attività che li/le interessavano. In questo modo, si può affermare che i/le partecipanti hanno preso un ruolo attivo nella pianificazione del programma di self-management.

Gli/le apprendenti prendono un ruolo attivo nella pianificazione del programma scegliendo i temi su cui desiderano lavorare.
--

Le restanti riunioni erano dedicate all'implementazione di attività finalizzate a trattare l'argomento scelto dai partecipanti, come indicato nella tabella 2.7.

Table 2.7. Incontri e attività del programma di self-management: “Regole interne e regolamento del centro occupazionale Rafalafena”.

Incontro	data	Caratteristiche/Attività Svolte/Materiali Didattici Sviluppati
Kick-off	31 st /01	Obiettivi del programma e regole; discussione e voto sull’argomento.
2	14 th /02	Obiettivo: conoscere le regole e i regolamenti interni che disciplinano la vita delle persone con disabilità intellettive all'interno del centro. Cosa sono le regole? Chi le ha scritte? Diritti e obblighi degli utenti; diritti e obblighi dei tutori legali; infrazioni e pene. È stato spiegato cosa sono le regole. Nelle sessioni successive, sono stati spiegati i diversi articoli.
3	28 th /02	Cosa significa avere diritti? E avere obblighi?
4	14 th /03	Diritti.
5	4 th /04	Obblighi.
6	18 th /04	Infrazioni e pene.
7	2 nd /05	Discussione per preparare le presentazioni e i materiali nel gruppo di auto-managing alla fine del programma.
8	16 th /05	Rehearsal delle presentazioni.
9	26 th /05	Evento pubblico: incontro dei partecipanti nei gruppi di auto-management.

Fonte: Informazioni interne di IVASS

TIP

Alcune domande durante la discussione del primo incontro sono chiave per comprendere i bisogni e gli interessi dei partecipanti:

- Cosa vorresti imparare in questo gruppo?
- Di cosa vorresti sapere di più?
- Di cosa hai interesse?
- Quali sono le cose che influiscono sulla tua vita a cui vorresti fare delle domande?
- Quali sono le tue preoccupazioni?

Durante la terza sessione del programma, si è rilevato che sarebbe stato necessario utilizzare dei pictogrammi e testi facili da leggere per garantire che i partecipanti comprendano il documento delle regole e regolamenti (vedi allegato 3). Infatti, sono stati proprio i partecipanti a proporre di chiedere a IVASS di fare questa adattamento per tutti gli utenti IVASS, e non solo per il gruppo di autogestione. I partecipanti hanno scritto un modulo ufficiale e l'hanno inviato alla Sede Centrale di IVASS, richiedendo di avere un incontro con Ángel Bonafé (Direttore Generale) (Figura 2.2 e 2.3.).

Figura 2.2. Registro del form ufficiale della richiesta..



Fonte: Informazioni interne di IVASS.

Figura 2.3. Incontro con Ángel Bonafé (Direttore Generale di IVASS).



Fonte: Informazioni interne di IVASS.

Inoltre, lo psicologo ha dovuto adattare tutti i contenuti delle sessioni utilizzando simboli pittorici e un linguaggio semplice da leggere.

L'ultima attività del programma è stata una giornata di incontro con altri 2 gruppi di auto-gestione per scambiare esperienze (Figura 2.4.). Oltre alle attività ricreative, l'agenda dell'incontro è stata suddivisa in 2 parti:

- Scambio di esperienze su ciò che ogni gruppo ha imparato e le attività svolte.
- Quali questioni/tematiche vorresti affrontare in programmi futuri di auto-gestione?

Infine, gli studenti, aiutati dagli educatori, hanno compilato un questionario di soddisfazione (Allegato 1).

Figura 2.4. Incontro tra self-managers.



Fonte: Informazioni interne di IVASS.

2.6. Valutazione del programma e risultati

La valutazione del programma è stata condotta combinando tre metodologie:

- a) gli studenti con disabilità intellettiva hanno compilato un questionario di soddisfazione adattato (Allegato 1);
- b) l'osservazione continua del comportamento degli studenti da parte dei due

professionisti coinvolti nel programma;

c) le discussioni tra educatori durante le riunioni multidisciplinari del centro.

I professionisti coinvolti nel programma hanno dichiarato di aver osservato un miglioramento generale dei partecipanti al programma di auto-gestione. Complessivamente, gli studenti hanno migliorato la loro capacità di funzionare in modo comportamentale in un gruppo. In particolare, è stato osservato un miglioramento del gruppo (migliori capacità di ascolto, maggiore disponibilità a prendere l'iniziativa nella partecipazione e rispetto dei tempi di parola).

Si deve sottolineare due aspetti che hanno reso difficile condurre una valutazione migliore. In primo luogo, le attività quotidiane che si svolgono al di fuori del centro esulano dall'ambito del programma e della valutazione del centro. In secondo luogo, per i professionisti è stato impossibile condurre il gruppo, stimolare le riunioni ed effettuare la valutazione dei progressi dei partecipanti allo stesso tempo. Pertanto, se l'obiettivo di un dato programma di auto-gestione è condurre una valutazione comportamentale oggettiva e quantitativa, sarebbe necessaria la presenza di un terzo educatore specificamente dedicato ad osservare e annotare il comportamento del gruppo (durata e qualità delle partecipazioni/interazioni; quante volte una persona parla, chiede la parola, prende l'iniziativa...).

Per quanto riguarda i conflitti tra i partecipanti, oltre alle normali frizioni (risate inopportune, lamentele e il fatto che alcuni di loro non vadano molto d'accordo...), gli educatori hanno dichiarato che il gruppo ha lavorato in modo fluido. È stato segnalato un solo conflitto importante (vedi tabella 2.8.). Nessun partecipante ha abbandonato.

Tabella 2.8. Aggrontare un conflitto all'interno del gruppo di self-management.

Diversi partecipanti maschi sono stati attratti dalla stessa partecipante femmina. Inoltre, lei non è riuscita a controllare le proprie emozioni molte volte, passando attraverso una vasta gamma di sentimenti durante il programma di auto-gestione. In quei giorni, era disturbata, tutto le sembrava sbagliato, sia per lei che per i suoi seguaci.

Nel momento in cui il suo comportamento inadeguato interferiva con il funzionamento del gruppo, gli educatori hanno cambiato la dinamica del gruppo per far riflettere lei e gli altri partecipanti su ciò che stava accadendo. Inoltre, gli educatori hanno dovuto parlare singolarmente con lei un paio di volte per farle comprendere l'impatto del suo comportamento

sul funzionamento del gruppo e la necessità di modificare/controllare le sue emozioni se voleva continuare a partecipare al programma.
--

Fonte: Informazioni interne di IVASS.

Inoltre, le famiglie dei partecipanti hanno mostrato soddisfazione per il programma e sono state informate alla fine dell'anno riguardo alle attività svolte, ma non hanno preso parte alla progettazione, implementazione o valutazione del programma.

Riassumendo, il programma di auto-gestione è stato positivamente valutato dal team di professionisti e integrato all'interno del programma educativo del centro Rafalafena.

Inoltre, gli educatori hanno affermato che i risultati più importanti raggiunti dal programma sono stati:

1. Gli utenti hanno molto apprezzato la partecipazione al programma;
2. È aumentata la partecipazione delle persone con disabilità intellettiva all'organizzazione del centro;
3. I partecipanti hanno ora un senso di appartenenza più forte al gruppo;
4. Il gruppo è ora più coeso;
5. I partecipanti hanno visto il programma come uno strumento molto utile per loro, ma anche per gli altri utenti del centro che non vi partecipano, e per l'intera organizzazione;
6. Buona accettazione del programma da parte degli stakeholder esterni chiave (tutori legali, politici, polizia...);
7. Produzione di alcuni materiali didattici accessibili, come la trascrizione del Regolamento Interno in un testo di facile lettura (vedi allegato 3);
8. Il programma ha avuto un impatto anche sulla comunità più ampia attraverso le attività di diffusione di IVASS (social media e comunicati stampa) e l'evento pubblico finale.

STRUMENTI: TEMPLATE E ARTEFATTI DA UTILIZZARE PER EDUCATORI/ EDUCATRICI

- **Strumento 1. QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE**
- **Strumento 2. SCHEDA DEL PROGRAMMA DI CURA SELF-MANAGEMENT.**

Strumento 1. QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE

PROGRAMMA DI SELF MANAGEMENT

QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE PER PARTECIPANTI

1. Ti piace incontrarti con il gruppo di auto-miglioramento del tuo centro?



Non mi piace



Mi piace abbastanza



Mi piace moltissimo

2. Hai Trovato interessante l'argomento di oggi?



No, per nulla



Abbastanza



Sì

3. Ti piacerebbe incontrare persone di un altro gruppo di self-management?



No, per nulla



Non mi interessa



Yes

4. Discuti con la tua famiglia o con i tuoi familiari ciò di cui parliamo durante gli incontri?



No, per nulla



Abbastanza



Ne parlo molto

5. Ti piacerebbe continuare a far parte del gruppo?



No, per nulla



Abbastanza



Mi piacere molto

6. Di quali altri argomenti ti piacerebbe parlare?

Strumento 2. SCHEDA DEL PROGRAMMA DI CURA SELF-MANAGEMENT.

DATI PERSONALI:

Cognome: (*) Da completare fuori dal programma individuale	Nome:
Gruppo: A tutti gli utenti del centro. (*) Da completare fuori dal programma di gruppo.	

(*) Username o iniziali. Questa scheda è valida sia per programmi individuali sia per quelli di gruppo, da completare nelle sezioni corrispondenti.

Data attuale:	Inizio del programma:	Revisione:
---------------	-----------------------	------------

NOME: PROGRAMMA DI SELF-MANAGEMENT
1-OBIETTIVI
<u>Generale:</u> Offrire ai partecipanti la possibilità di migliorare le proprie conoscenze, esprimere la propria opinione, partecipare e decidere su questioni legate alla propria vita.
<u>Specifici:</u> • Acquisire conoscenze sulle questioni e i temi proposti dal gruppo. • Acquisire competenze di autonomia sociale e personale. • Acquisire competenze comunicative. • Acquisire abilità per partecipare a riunioni. • Acquisire capacità di riflessione e giudizio critico. • Acquisire competenze nella presa di decisioni.
2- ATTIVITÀ
• Incontri dei partecipanti per trattare i temi di interesse. • Dinamiche di gruppo. • Visite ai luoghi di interesse. • Incontri con altri gruppi di auto-manage per condividere conoscenze ed esperienze.

• Incontri con rappresentanti dei cittadini.	
3. METODOLOGIA	
• Il gruppo sarà accompagnato da due professionisti che guideranno e stimoleranno il gruppo con l'obiettivo di trattare i temi e raggiungere gli obiettivi. • Il gruppo coordinerà con altri programmi di auto-manage.	
4. PROGRAMMAZIONE	
• Il gruppo si riunirà ogni due settimane e ci saranno incontri trimestrali tra i gruppi di auto-manage. • Il programma si svolgerà durante il secondo e il terzo trimestre dell'anno scolastico.	
5. GRUPPO TARGET	
Utenti del centro con la capacità cognitiva e il livello di autonomia adeguati per partecipare pienamente al programma.	
6. RISORSE	
• Risorse umane: un psicologo e un formatore di laboratorio. • Risorse materiali: aula; materiali didattici e strumenti educativi.	
7. FOLLOW-UP E VALUTAZIONE	
• Il monitoraggio sarà effettuato tramite la redazione di verbali delle riunioni svolte. • Indicatore del programma: • Percentuale annuale di sessioni effettuate rispetto al numero di sessioni previste. • Criterio di accettazione: raggiunto quando > 50% delle sessioni pianificate. • Valutazione annuale secondo i risultati finali.	
8. PERSONA RESPONSABILE DEL PROGRAMMA (Produzione, applicazione e follow-up)	
Nome e cognome: C.E.	Posizione: Psicologo

9. REMARKS

CASO STUDIO 2.

Programma di self-management di Cercioeiras.

CENTRO DIURNO E RESIDENZA (LISBONA)

FONDAZIONE CERCIOEIRAS

Cercioeiras è una Cooperativa di Solidarietà Sociale e Interesse Pubblico che difende i diritti delle Persone con Disabilità da oltre 47 anni.

Questa organizzazione per l'Educazione e la Riabilitazione dei Cittadini con Disabilità ha la sua sede in **Calle 7 de Junio, no. 57, Barcarena, Lisbona.**

Cercioeiras è stata fondata nell'ottobre del 1975 da un gruppo di famiglie e professionisti della riabilitazione insoddisfatti del supporto ricevuto dai propri figli con disabilità intellettive.

L'obiettivo di questa entità è di difendere i diritti delle Persone con Disabilità, supportandone la partecipazione alla vita sociale e professionale, promuovendo l'esercizio pieno dei loro diritti come cittadini attraverso una gamma integrata di azioni e servizi.

È un'organizzazione che si distingue per l'eccellenza nel proprio settore, con un'organizzazione e una sostenibilità che risaltano, sempre ponendo al centro il cliente e mirandone a soddisfare appieno le aspettative e i bisogni. Cercioeiras lavora per rafforzare la competitività e l'efficacia, rispettando pienamente i principi di responsabilità sociale e sviluppo sostenibile.

Risorse:

- Unità residenziale.
- Centro di attività e formazione per l'inclusione per persone dai 18 anni in su.
- Intervento precoce: da 0 a 6 anni.
- Centro di Risorse per l'inclusione: il professionista lavora direttamente nella scuola ordinaria con gli studenti all'interno della comunità.
- Attività di animazione e supporto alle famiglie: programmi per ispirare le famiglie e offrire loro un momento di pausa.
- Attività Curricolari Arricchenti: per bambini.
- Banca di attrezzature e ausili tecnici.

Vision: Essere un'organizzazione di eccellenza e un modello per la costruzione di una società inclusiva.

Mission: Integrare, educare, riabilitare e prendersi cura degli utenti e delle loro famiglie, con eccellenza e sostenibilità.

Valori:

- **Rispetto per la persona:** Valori etici.
- **Qualità ed eccellenza:** Miglioramento continuo dei servizi forniti, con la partecipazione degli stakeholder e nel rispetto dei requisiti legali.
- **Responsabilità sociale:** Coinvolgimento dei stakeholder nella costruzione di una società più giusta e inclusiva.
- **Innovazione e imprenditorialità:** Apertura al cambiamento, partecipazione creativa e flessibile. Promozione del lavoro di squadra.
- **Responsabilità ambientale:** Contribuire al miglioramento e alla cura dell'ambiente.
- **Diversità:** Promozione della diversità e delle pari opportunità, indipendentemente dall'origine culturale, etnia, background sociale, credenze religiose, orientamento sessuale, genere, idee, caratteristiche fisiche e stile personale.

<https://www.cercioeiras.pt/pt>

Servizio diurno e Residenza Cercioeiras

Background

Il centro di attività e formazione fornisce assistenza a un totale di 95 persone con diversi profili all'interno della popolazione con disabilità intellettiva. Ci sono persone con un alto grado di dipendenza e altre più autonome con una disabilità intellettiva moderata.

Per quanto riguarda il contesto dell'Unità Residenziale, dei 50 PDI integrati, 16 di essi sono sotto la cura dell'organizzazione. Gli altri PDI hanno routine diverse, come andare dai loro familiari durante i fine settimana o durante le festività, mentre altri, a causa dell'invecchiamento dei loro genitori, si recano sempre meno a casa. Questo rappresenta un tema complesso per il futuro, in cui i genitori e i PDI sono coinvolti in un processo di invecchiamento comune.

Per partecipare alle attività del centro, la persona deve pagare una quota mensile a seconda del proprio reddito e della situazione socio-economica (secondo le regole della

Previdenza Sociale). Per essere ammessi, si devono rispettare i criteri stabiliti dalle autorità portoghesi in materia sociale. Al momento, c'è una lunga lista di attesa per l'ammissione al centro e all'unità residenziale. Oltre a soddisfare i criteri stabiliti, bisogna essere membri dell'ente. Dal lunedì al venerdì, i 50 PDI dell'RU partecipano alle attività del centro di formazione dalle 8:30 alle 17:00.

Il gruppo di autodifesa comprende sia residenti, anche se è stato esteso ad alcune persone che partecipano al servizio diurno. Tuttavia, queste ultime non hanno mostrato interesse a partecipare all'attività.

D'altro canto, va sottolineato che la comunità è evidente che sia sensibilizzata verso il collettivo, poiché il centro opera da oltre 40 anni. Il lavoro svolto nella comunità ha migliorato la visibilità e la sensibilità delle persone nel quartiere verso le persone con disabilità intellettiva. Come spiega il Direttore, è un impegno continuo.

Caratteristiche del servizio:

Il centro opera da 47 anni. La residenza dispone del seguente personale:

- 1 direttore tecnico.
- 2 tecnici delle attività socio-culturali.
- 1 tecnico dei servizi sociali.
- 21 assistenti di residenza.

Il Centro di Attività e Formazione (dove la maggior parte dei professionisti fornisce assistenza sia ai clienti della residenza che ai clienti del centro diurno) è composto da:

- 1 direttore tecnico.
- 1 fisioterapista.
- 3 tecnici in riabilitazione psicomotoria.
- 2 terapisti occupazionali.
- 1 tecnico dei servizi sociali.
- 1 coordinatore delle attività socio-culturali.
- 7 monitor delle attività occupazionali.
- 14 assistenti delle attività occupazionali.
- 1 autista.

Le caratteristiche specifiche legate al programma di autogestione sono i valori focalizzati sulla difesa dei diritti delle persone con disabilità e il trattamento centrato sulla persona. L'istituzione segue il modello di qualità della vita di Schalock e Verdugo.

Il livello di qualità della vita viene valutato annualmente utilizzando la scala San Martín (Verdugo et al., 2014).

Figura 2.5. Partecipanti nel gruppo di self-management.



Fonte: Cercioeiras

Figura 2.6. Laboratorio di cura dei cani.



Fonte: Cercioeiras

Cercioeiras offre servizi per fornire cure globali alla persona e alla sua famiglia. I programmi coprono gli aspetti diversi della persona: emotivamente, in termini di autonomia personale e sociale, così come la partecipazione alla comunità. Ci sono laboratori occupazionali, sale di stimolazione sensoriale e cognitiva, attività sportive adattate, terapia occupazionale, fisioterapia, volontariato, lavaggio auto e servizi di toelettatura per animali.

PROGRAMMA DI SELF-MANAGEMENT DI CERCIOEIRAS

Pianificare il programma di self-management

Allineato con il motto ‘nulla su di voi senza di voi’, il team di professionisti ha affermato che la partecipazione degli utenti alle riunioni del Consiglio di Amministrazione e alla pianificazione del servizio è stata importante. È stato necessario spiegare chiaramente lo scopo di questo programma e la difesa che le persone con disabilità intellettiva decidano della loro vita. Alcune famiglie, inizialmente, hanno mostrato riluttanza perché, secondo le basi di questo programma, le decisioni dovrebbero essere prese dall’individuo stesso e non dalle famiglie. Poco a poco, le famiglie hanno iniziato a comprendere questo nuovo approccio, supportandolo e assumendo il ruolo che ci si aspetta da loro. Le persone con disabilità intellettiva sono state inizialmente coinvolte nella pianificazione e nella diffusione del gruppo.

In una prima fase, attraverso workshop, è stato spiegato che sarebbe stato formato un gruppo di auto-rappresentanti, così come gli obiettivi, le riunioni e l’importanza della partecipazione degli utenti nel Consiglio del Centro. A tutti gli utenti del centro è stato chiesto se volevano far parte del gruppo di auto-rappresentanti. È stato spiegato in modo più dettagliato agli stakeholder cosa consistevano questi gruppi, con quale frequenza si sarebbero riuniti, quali compiti svolge un rappresentante degli altri, ecc.

È stato creato un gruppo di 10 persone. Fin dalla formazione del gruppo ci sono stati membri che se ne sono andati e altri che si sono uniti; a volte le stesse persone, a volte perché il gruppo decide che una certa persona dovrebbe uscire perché non svolge il suo compito o perché disturba gli altri membri del gruppo (decidono con un voto). Attualmente, tutti i partecipanti sono residenti, forse perché è la loro casa e si sentono più coinvolti e preoccupati per tutto ciò che accade nel loro ambiente.

I partecipanti al programma hanno eletto un presidente e un vicepresidente. Questi due incontrano il Consiglio di Amministrazione, le riunioni del team e i membri delle famiglie.

Una volta costituito il gruppo, ha svolto un lavoro di diffusione attraverso le reti, informazioni nelle assemblee dei membri e attraverso il sito web. Sul sito web compare il gruppo di auto-rappresentanti, i suoi obiettivi e i membri (<https://www.cercioeiras.pt/pt/instituicao/auto-representantes>).

Il gruppo di auto-rappresentanti è nato dalla necessità di dare voce alle persone con disabilità, con l’obiettivo principale di permettere loro di conoscere i propri diritti e garantire che vengano rispettati. Il gruppo si riunisce da diversi anni e l’ente Cercioeiras

è attualmente in processo di inclusione degli obiettivi e del programma degli auto-rappresentanti in una delle sue linee strategiche per i prossimi 3 anni.

Questa visione strategica ha due obiettivi principali:

- Soddisfazione del cliente.
- Inclusione sociale e partecipazione.

Reclutamento e profilo dei partecipanti

Il gruppo è composto da residenti con un profilo di autonomia personale che permette loro di comprendere il contenuto delle riunioni e di esprimere la propria posizione. Non è necessario utilizzare questionari o strumenti per decidere chi può partecipare e chi no. L'unico requisito principale è che la persona mostri interesse e comprenda ciò che viene detto e l'obiettivo per cui sono stati formati questi gruppi.

Si tratta di persone che vogliono volontariamente partecipare a questo programma e che si impegnano nel lavoro di gruppo assumendosi le responsabilità dei compiti assegnati.

Il gruppo attualmente è composto da un totale di 10 persone, di età compresa tra i 20 e i 50 anni; 2 di esse sono persone con ridotta mobilità (che necessitano di una sedia a rotelle). 3 partecipanti possiedono un livello di alfabetizzazione sufficiente, mentre gli altri partecipano con il supporto di immagini, simboli e linguaggio accessibile. Seguono le normative europee sul linguaggio facile da leggere (frasi brevi, parole semplici, immagini, ecc.).

Il gruppo è stato formato in 3 fasi:

1. Il tecnico ha spiegato attraverso workshop in cosa consiste il programma, gli obiettivi, il ruolo dei rappresentanti e gli argomenti che possono essere trattati nelle riunioni.
2. Sono stati presentati gli stakeholder e spiegato loro in modo più dettagliato tutto ciò che riguarda il gruppo.
3. Nomina dei membri del gruppo e delle funzioni: presidente, vicepresidente e gli altri membri del gruppo.

Il principale motivo per cui vogliono partecipare è la motivazione a proporre miglioramenti, sentirsi parte dell'organizzazione e difendere i loro diritti.

Staff di supporto

Il personale di supporto è composto da tecnici, in questo caso specifico da terapisti occupazionali. Essi devono essere sensibili al programma, essere in grado di promuovere l'autodeterminazione e avere il tempo disponibile per svolgere il programma e incontrare il gruppo.

Esiste un facilitatore nel gruppo che lavora con e rispetta le decisioni del gruppo. È importante che lei comprenda che non guida il gruppo, ma lo facilita: qualsiasi opinione è valida. Il gruppo decide quali proposte saranno implementate e quali no.

Il ruolo del facilitatore comporta la motivazione verso nuovi apprendimenti e la scoperta di nuove prospettive di pensiero. Il facilitatore ha anche il compito di formare e sostenere il processo. Insieme al gruppo, redige l'agenda per un anno in avanti, con contenuti riguardanti: quante azioni vogliono portare avanti, di che tipo, come pubblicizzarle. Ad esempio, se vogliono partecipare a un programma di volontariato.

Programma di self-management

Obiettivo general:

Il gruppo degli auto-rappresentanti è sorto dalla necessità di dare voce alle persone con disabilità. Il suo obiettivo principale è formare queste persone affinché conoscano i propri diritti e si assicurino che vengano rispettati.

Obiettivi specifici:

- Learn to speak for themselves.
- Self-knowledge.
- Know what they need and how to get it.
- Know what they do well and set their own goals.
- Make decisions about their lives and have a voice in decisions that affect them.
- Learn to get information so they can understand things that interest them and learn new skills/competencies.
- Know and exercise their legal rights and responsibilities, to be treated as equals in the community.
- Learn to solve problems, listen and learn.
- Learn to ask others when they need help.
- Be capable of defending the right to full integration, independent living and equal opportunities in their community.

Obiettivi del gruppo:

- Imparare a parlare per se stessi.
- Conoscenza di sé.
- Sapere di cosa hanno bisogno e come ottenerlo.
- Riconoscere i propri punti di forza e fissare i propri obiettivi.
- Prendere decisioni sulla propria vita e avere voce in capitolo nelle decisioni che li riguardano.
- Imparare a reperire informazioni per comprendere ciò che li interessa e acquisire nuove competenze.
- Conoscere e esercitare i propri diritti legali e responsabilità, essere trattati come pari nella comunità.
- Imparare a risolvere problemi, ascoltare e imparare.
- Imparare a chiedere aiuto quando ne hanno bisogno.
- Essere in grado di difendere il diritto all'integrazione completa, alla vita indipendente e alle pari opportunità nella propria comunità.

Functions of the self-management group support technician:

- Supportare la creazione del gruppo e lavorare con esso, fornendo le informazioni necessarie in un formato comprensibile.
- Creare un ambiente di fiducia, ascolto e rispetto.
- Favorire la comunicazione interpersonale.
- Promuovere l'autonomia, la creatività e il raggiungimento degli obiettivi prefissati.
- Regolare le dinamiche di gruppo.
- Guidare le riflessioni dei partecipanti.

Numero di partecipanti: 10 persone più il facilitatore.

Partecipazione di persone nel programma: Parteciperanno in ogni momento e durante tutto il processo; infatti, il programma è ideato da loro con l'aiuto del facilitatore. Il programma, essendo concepito dal gruppo stesso, è strutturato con le necessarie adattamenti.

Sede degli incontri: La sede degli incontri, come per tutti gli altri incontri del centro, è la sala riunioni del centro.

Attrezzatura e tecnologia: Si utilizzano computer e tablet; inoltre, utilizzano flashcards per esprimere: ‘Sono d’accordo’; ‘Ho una domanda’; oppure ‘Non sono d’accordo’.

Frequenza: 1 ora ogni 15 giorni e chiamate. L’annuncio degli incontri è posizionato sulla porta della sala riunioni. Segue una timeline. Di ogni incontro vengono presi i verbali, redatti in un linguaggio accessibile.

Contenuto: A volte, le persone responsabili includono l’agenda nell’annuncio (che è posizionato sulla porta della sala riunioni e comunicato al gruppo); altre volte i temi emergono direttamente nel corso dell’incontro. I temi possono riguardare il gruppo che rappresentano; gli altri utenti del centro che non partecipano sanno di dover parlare con i rappresentanti per affrontare gli argomenti in riunione. Possono sorgere anche questioni personali che possono in qualche modo influenzare il gruppo, come se qualcuno non vuole condividere una stanza con un’altra persona. I temi trattati solitamente riguardano i diritti, i piani strategici dell’organizzazione, il lutto, le questioni familiari, la sessualità, le coppie, le attività e il volontariato.

Attività:

- Incontri.
- Simulazioni come esercizi di risoluzione dei conflitti.
- Visione di video.
- Campagne sui diritti e sulla visibilità.
- Decisioni su argomenti molto diversi: dove vogliono andare in viaggio, tempo libero, organizzazione del centro, volontariato e questioni che emergono dal gruppo o che i residenti hanno trasmesso loro.

Risultati tangibili raggiunti:

- Video sui diritti.
- Documento sui diritti in formato facile da leggere.
- Documenti adattati dell’organizzazione.

Incidenze e conflitti: I conflitti sorgono spesso in relazione al fatto che tutti vogliono parlare e partecipare. Il miglioramento di queste competenze (gestione del turno di parola, ascolto dell’opinione degli altri e accettare che non sempre si è d’accordo con ciò che dicono) avviene attraverso simulazioni; ciò richiede grande impegno e lavoro continuo da parte dell’educatore.

Iscrizioni e Abbandoni: Durante questi 3 anni la composizione del gruppo è rimasta stabile, poiché i membri si sono adattati gli uni agli altri e hanno imparato a lavorare come squadra. Ci è voluto tempo e all’inizio c’erano coloro che si sono ritirati

volontariamente e coloro che il gruppo ha deciso di rimuovere. Il gruppo non accetta persone che perdono la calma o che disturbano gli altri. Non c'è lista d'attesa per entrare. È composto da persone attualmente interessate a questo programma.

Figura 2.7. Un partecipante del gruppo di self-management.



Fonte: Cercioeiras.

VALUTAZIONE DEL PROGRAMMA E RISULTATI

Obiettivi annuali: Gli obiettivi annuali sono pianificati e il grado di realizzazione di ciascuno di essi viene valutato. Vengono utilizzati questionari per vedere il grado di realizzazione e la valutazione della dimensione dell'autodeterminazione.

Indicatori:

- Verbali delle riunioni e delle delibere.
- Risultati ottenuti rispetto a quelli pianificati: la valutazione è molto positiva. Realizzano campagne di sensibilizzazione sui diritti; hanno avviato con successo progetti di volontariato.
- Un indicatore chiave è che la persona vuole continuare nel programma.
- Tramite il questionario di soddisfazione (vedi Allegato I e II, preparato in formato accessibile)
- Gli inclusi nella Scala della Qualità della Vita di San Martín.

Risultati a livello personale: Viene valutato positivamente il fatto che le persone che compongono il gruppo hanno migliorato:

- L'autostima.
- Le competenze sociali e comunicative: sono meno timidi e difendono meglio le proprie posizioni.
- La capacità espressiva. Tutti percepiscono che il ruolo che svolgono è molto importante e che la voce di queste persone deve essere ascoltata. Il gruppo di professionisti ha una valutazione molto positiva del programma.

Riguardo al cambiamento degli obiettivi o delle finalità personali a livello individuale, non si può affermare che sia stato raggiunto (non è stata fatta questa comparazione), ma si è riscontrato che la loro qualità di vita è migliorata, misurata attraverso la scala della qualità della vita.

La comunità è più coinvolta, tutti traggono benefici da questa partecipazione attiva. La partecipazione dignifica la persona.

Ogni persona ha il proprio Piano Individualizzato a 2 anni. Il piano specifica se la persona fa parte del gruppo dei rappresentanti e che tipo di supporto necessita per esso.

Barriere e sfide: Le principali barriere sono emerse all'inizio del programma. Le famiglie trovavano difficile comprendere cosa facessero nei gruppi e che le decisioni dovevano essere prese dalle persone con disabilità. Anche alcuni professionisti trovavano difficile accettare che la decisione sia una questione personale, a volte percepita come uno spazio utilizzato per esprimere reclami nei confronti del personale professionale. Lo hanno risolto con una comunicazione più chiara ed efficace e con riunioni congiunte.

SKILLS TRAINING

Viene apprezzato che le competenze necessarie per far parte del gruppo degli auto-rappresentanti siano:

- Rispetto per gli altri.
- Comprendere, con il supporto necessario, gli argomenti trattati nelle riunioni.
- Dimostrare interesse a partecipare e desiderio di lavorare.
- Assumersi la responsabilità degli impegni assunti.

I gruppi non ricevono una formazione pregressa. Ricevono un'esposizione iniziale e decidono se partecipare o meno; successivamente, man mano che si sviluppano nel gruppo, continuano o meno; questa decisione di proseguire viene presa dallo stesso partecipante o dal gruppo, a seconda delle mansioni svolte e del rapporto con gli altri membri del gruppo.

Metacognizione

Relativamente alla metacognizione, la **autosufficienza** viene sviluppata in ogni momento ed è una competenza trasversale all'interno del programma. In questo modo, la **presa di decisioni** e le **elezioni** sono pienamente integrate nel modello. Inoltre, si privilegia che le opzioni scelte emergano dal gruppo. Viene anche invitato a mettersi nei panni dell'altro, a riflettere su temi proposti e ad esplorare altre posizioni di pensiero. Questo rientra nella competenza legata al "insegnare a pensare", che implica l'intervento su motivazione, riflessività, valutazione di diverse risposte, scelta, osservazione dei risultati e modifica delle azioni e delle decisioni basate su di esse.

RISPETTO DELLE PRIORITÀ ERASMUS

Il centro e il programma promuovono le seguenti aree di lavoro in relazione alle priorità Erasmus:

a) Inclusione sociale:

- Progetti di volontariato: protezione degli animali e distribuzione di cibo.
- Ruolo molto attivo nella comunità.

b) Trasformazione digitale:

- Vengono utilizzati tablet e computer. Praticano durante le riunioni.

c) Ambiente e lotta contro i cambiamenti climatici:

Partecipano ad almeno tre azioni annuali legate all'ambiente:

- Pulizia delle spiagge.
- Giornata Mondiale della Terra.
- Difesa dei diritti degli animali. Sono membri di un rifugio per animali. Questo è collegato a un movimento ambientalista.

DIFFUSIONE DEL PROGRAMMA

Dall'inizio del programma, il team ha spiegato ciò che avrebbero fatto ai partner, ai familiari e ai professionisti del centro. Hanno spiegato nelle assemblee e lo hanno pubblicato sul sito web; hanno anche utilizzato il loro giornale mensile.

Inoltre, nel gruppo dei self-manager, vengono scritti articoli di diffusione, vengono selezionate foto, ecc. Anche le notizie vengono affisse sulla bacheca del centro.