

Corso di formazione per migliorare le competenze di autogestione delle persone con disabilità intellettiva





Co-funded by
the European Union

Autori

Francisca Abasolo Rodríguez, Instituto Valenciano de Servicios Sociales (IVASS)

María Ana Sorzano Castellón, Instituto Valenciano de Servicios Sociales (IVASS)

Johan Warner, GROEP UBUNTU

Editrice

María Ana Sorzano Castellón, Instituto Valenciano de Servicios Sociales (IVASS)

Progetto Erasmus+ SELF-IN. 2021-1-ES01-KA220-ADU-000033660

Website: https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus_SELF-IN/SELF-IN_project.html



Questa licenza consente ad altri di ri-aggiustare, adattare e costruire sul vostro lavoro in modo non commerciale e, sebbene le loro nuove opere debbano riconoscere il vostro nome e non essere commerciali, non sono obbligati a concedere in licenza le loro opere derivate alle stesse condizioni.



Co-funded by
the European Union

Il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Contenuti

| | |
|---|-----|
| INTRODUZIONE | 4 |
| ITINERARIO DI FORMAZIONE (MAPPA) | 8 |
| SEZIONE A. GUIDA PEDAGOGICA | 10 |
| 1. Introduzione | 11 |
| 2. Giustificazione della necessità di formazione prima della partecipazione ai programmi di autogestione. | 12 |
| 3. Cornice teorica | 15 |
| 3.1. Modello di qualità della vita | 15 |
| 3.2. LifeComp: il quadro di riferimento europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento. | 16 |
| 3.3. Metacognizione e strategie per imparare a pensare. | 18 |
| 3.4. Progettazione universale per l'apprendimento (UDL) | 19 |
| 4. Metodologia del corso di formazione per persone con disabilità intellettiva. | 20 |
| 4.1. Obiettivo | 20 |
| 4.2. Caratteristiche delle unità didattiche e degli esercizi pedagogici | 21 |
| 4.3. Metodologia di formazione | 27 |
| 4.4. Durata della formazione | 29 |
| 4.5. Gruppo target della formazione | 30 |
| 5. Il progetto Erasmus+ SELF-IN nel quadro dell'EQF e dell'ECVET | 35 |
| 6. Bibliografia | 36 |
| SEZIONE B. 19 ESERCIZI PEDAGOGICI. | 39 |
| 1. Introduzione | 39 |
| 2. Unità didattiche | 41 |
| 2.1. Unità didattica 1: Erasmus, gruppi di autogestione e qualità della vita | 43 |
| 2.2. Unità didattica 2: il mio processo di apprendimento..... | 106 |
| 2.3. Unità didattica 3: competenze comunicative e sociali nel contesto di un gruppo di autogestione..... | 133 |
| 2.4. Unità didattica 4: l'autoregolazione..... | 167 |
| 2.5. Unità didattica 5: problem solving e decision making..... | 229 |
| 2.6. Unità didattica 6: partecipazione e inclusione sociale..... | 276 |
| Appendice 1. Strumento Self-Inca: strumento di valutazione delle competenze. | 304 |

INTRODUZIONE

Self-In (Un modello di apprendimento dell'autogestione per favorire l'indipendenza delle persone con disabilità intellettiva) 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+. Il partenariato strategico è composto da tre partner: GROEP UBUNTU (Belgio), l'Università di Padova (Italia) e l'Istituto Valenciano dei Servizi Sociali - IVASS (Spagna) come coordinatore del progetto.

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 **attività di apprendimento innovative e di programmi di autogestione** (con un approccio metacognitivo) e la produzione delle risorse educative necessarie affinché gli educatori possano implementarli, come nel caso di questo corso di formazione o della prima risorsa educativa del progetto Self-In (PR1: Manuale per l'implementazione di programmi di autogestione, qualità della vita, processi metacognitivi e guida motivazionale per PwID).

I programmi di autogestione sono spazi in cui le persone con disabilità si incontrano, discutono e imparano a partecipare alla nostra società. Inoltre, il concetto di autogestione (Sandjojo, 2019) si riferisce a tutte le cognizioni e le azioni di una persona che influenzano deliberatamente il suo comportamento per raggiungere risultati prestabiliti.

In questo contesto, la seguente risorsa educativa consiste in un corso di formazione completo per PwID strutturato in 3 sezioni e un'appendice:

- **Itinerario formativo (mappa):** rappresentazione in una tabella dell'insieme programmato e ordinato di risultati di apprendimento, durata, esercizi, attività formative che consentono il raggiungimento delle competenze scelte. La mappa permette di cliccare sulle unità didattiche e sugli esercizi per trasportare il lettore alla pagina in cui sono spiegati i contenuti.
- **Sezione A: guida didattica** per la realizzazione di un corso stimato in 43 ore.
- **Sezione B. 19 esercizi pedagogici pratici** distribuiti in 6 unità didattiche basate sui seguenti quadri teorici:

- a) Metacognizione: competenze metacognitive, riflessione, problem solving, decision making, motivazione orientativa...
 - b) Modello della qualità della vita (Schalock e Verdugo): aspetti di autodeterminazione e inclusione sociale.
 - c) LifeComp (Quadro di riferimento europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento): in particolare imparare a imparare (mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento).
 - d) Progettazione universale per l'apprendimento (UDL).
- **Appendice 1:** Strumento Self-Inca per la valutazione delle competenze dei contenuti formativi insegnati. Questo strumento è stato specificamente progettato dal progetto Self-In per valutare le competenze acquisite durante l'erogazione di questo corso di formazione e nei programmi di autogestione a cui le PwID parteciperanno subito dopo la fine delle 20 ore di apprendimento previste.

Pertanto, si propone di implementare questa risorsa educativa (corso di formazione) nell'ambito del progetto Self-In prima dell'inizio dei programmi di autogestione (vedi tabella 1). Il suo obiettivo è quello di fornire agli educatori una metodologia e dei materiali formativi (19 esercizi pedagogici) che consentano loro di migliorare le competenze delle PwID (flessibilità, mentalità di crescita, pensiero critico, comunicazione...) considerate più importanti per massimizzare i benefici della loro partecipazione ai programmi di autogestione e, in questo modo, migliorare la loro autodeterminazione e inclusione sociale.

Inoltre, è incluso un esercizio (1.1.) con l'obiettivo di far conoscere alle PwID e ai loro educatori il programma Erasmus+ e le sue priorità.

Tabella 1. Risultati del progetto e azioni di formazione del progetto Erasmus+ SELF-IN



Va notato che, in base al profilo dei discenti che hanno partecipato ai programmi di autogestione implementati dal progetto Self-In (vedi PR1 Self-In, sezione 2.5.3. Profilo e processo di selezione delle PwID che partecipano al programma), si stima che sia necessaria un'attività formativa di 43 ore per il raggiungimento dei risultati di apprendimento stabiliti per questo corso di formazione (vedi Sezione A: 4.2. Caratteristiche delle unità didattiche e degli esercizi pedagogici). Inoltre, va notato che si tratta solo di una stima, poiché il raggiungimento dei risultati di apprendimento può variare in base ad altri fattori esterni al corso stesso, come ad esempio le caratteristiche del programma di autogestione da implementare dopo il corso di formazione, il contesto socio-culturale che circonda le PwID, le risorse/capacità a disposizione dell'istituzione educativa, le relazioni personali da costruire tra l'educatore, le PwID e le loro famiglie, o le esigenze specifiche di supporto educativo di ciascuno dei partecipanti.

Infine, va ricordato che questa risorsa educativa è complementare agli altri prodotti Self-In, le cui caratteristiche principali sono riassunte nella tabella seguente e possono essere scaricate gratuitamente dal sito web del progetto:

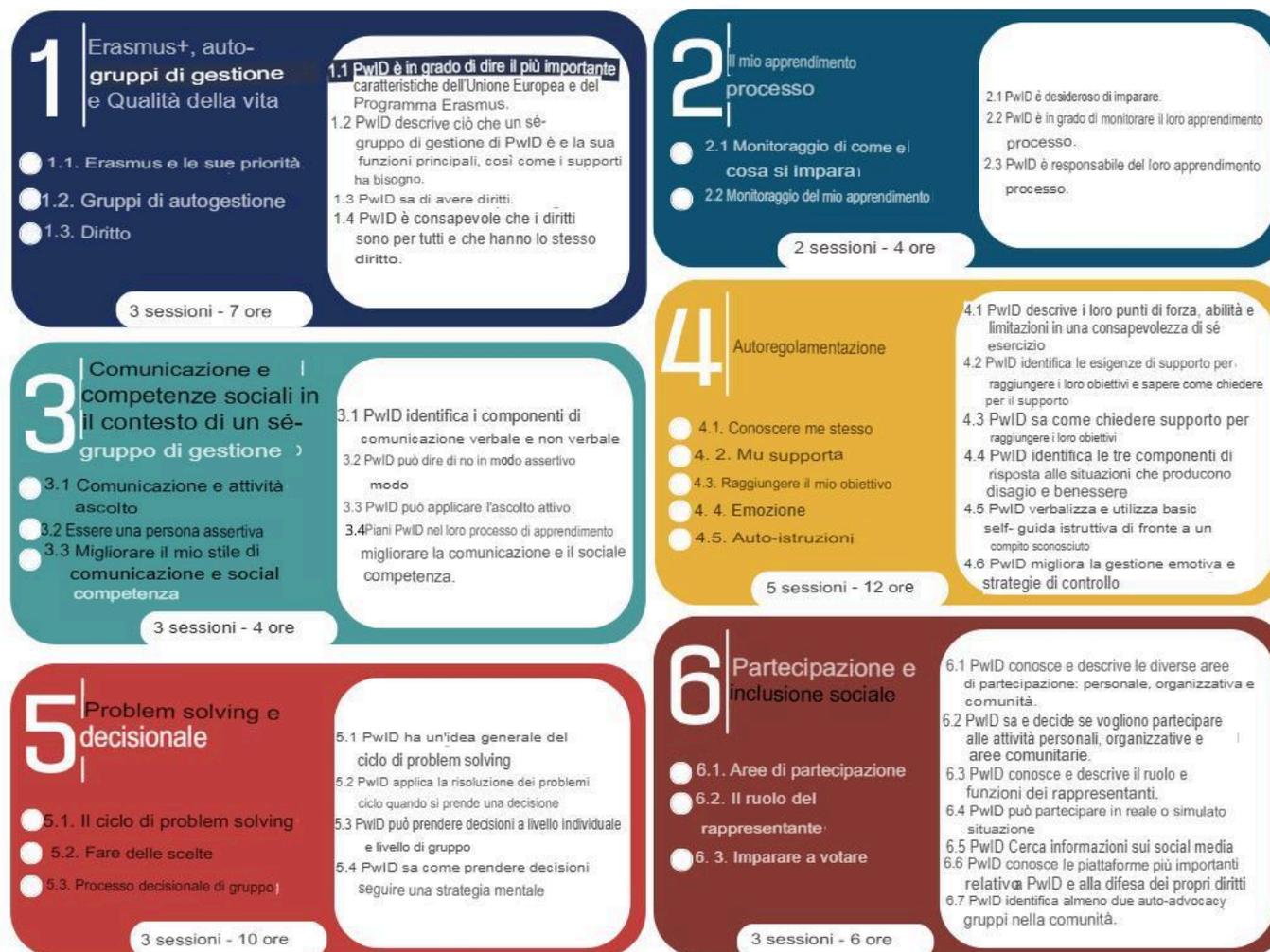
https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus_SELF-IN/Educative_resources.html.

Tabella 2. Mappa di tutte le risorse educative del progetto Self-In.

| Nome | Caratteristiche | Pubblico di riferimento | Lingue |
|--|--|--|---|
| <p>PR1 Programmi sull'autogestione, sulla qualità della vita, sui processi metacognitivi e sull'orientamento motivazionale per persone con disabilità intellettiva.</p> | <p>Due sezioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contenuti teorici e pratici sul concetto di autogestione e metacognizione. ● Dinamiche di gruppo. | <ul style="list-style-type: none"> ● Educatori e altri professionisti dell'assistenza diretta nel campo delle disabilità intellettive. ● Progettisti e coordinatori di azioni e programmi di formazione. | <ul style="list-style-type: none"> ● Inglese. ● Spagnolo. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>PR2 Corso di formazione all'autoapprendimento per persone con disabilità intellettiva.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 19 esercizi pedagogici per migliorare le competenze necessarie per partecipare ai programmi di autogestione. Diversi esercizi sono inclusi e sviluppati nell'ambito della metacognizione. ● Guida pedagogica per sviluppare un corso di 43 ore utilizzando i 19 esercizi. | <ul style="list-style-type: none"> ● Persone con disabilità intellettiva. | <ul style="list-style-type: none"> ● Inglese. ● Spagnolo. ● Olandese. |
| <p>PR3 Lezioni di autoapprendimento.</p> | <p>Risultati dell'impatto generato dal progetto sulle persone con disabilità intellettiva partecipanti.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Progettisti e coordinatori di azioni e programmi di formazione. | <ul style="list-style-type: none"> ● Inglese. |
| <p>PR4 Corso MOOC (corso online aperto su larga scala)</p> | <p>Lezioni registrate e altre risorse educative prodotte dal progetto Self-In sull'autogestione e la metacognizione.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Educatori e assistenti ● Assistenti sociali ● Terapisti occupazionali ● Psicologi. | <ul style="list-style-type: none"> ● Inglese. |

ITINERARIO FORMATIVO (MAPPA)



SEZIONE A. GUIDA PEDAGOGICA

1. Introduzione

La sezione A di questa risorsa ha lo scopo di aiutare i professionisti a trarre il massimo beneficio pedagogico dai 19 esercizi contenuti nella sezione B.

La sezione inizia con una spiegazione della situazione delle PwID in relazione all'autogestione e all'indipendenza, e fornisce una motivazione per la necessità della formazione proposta, che si colloca appena prima dell'inizio dei programmi di autogestione.

Il quadro teorico su cui sono stati progettati e realizzati i 19 esercizi pedagogici (Modello della Qualità della Vita di Schalock e Verdugo, Universal Learning Design e approccio metacognitivo¹) e su cui sono stati definiti i risultati di apprendimento e le competenze da raggiungere con l'attività formativa prevista (Quadro di Riferimento Europeo per le Competenze Personali, Sociali e di Apprendimento - LifeComp) è descritto in dettaglio di seguito.

Il contenuto più importante si trova al punto 4 (Metodologia del corso di formazione), che illustra tutte le componenti metodologiche necessarie per conoscere e realizzare con successo l'attività formativa, come le caratteristiche principali delle 6 unità didattiche e delle esercitazioni, la metodologia di lavoro proposta, il gruppo target, la durata stimata della formazione, i risultati di apprendimento, ecc.

Infine, la guida menziona brevemente l'equivalenza di questa formazione secondo i livelli del Quadro europeo delle qualifiche (EQF²) per l'apprendimento permanente e la bibliografia corrispondente utilizzata per la creazione di questa sezione.

¹ Maggiori informazioni sull'approccio metacognitivo sono disponibili nel primo documento del progetto Self-In: "Programmi per l'autogestione, la qualità della vita, i processi metacognitivi e la guida motivazionale per le persone con disabilità intellettiva".

² <https://europa.eu/europass/en/europass-tools/european-qualifications-framework>

2. Giustificazione della necessità di formazione prima della partecipazione ai programmi di autogestione.

2.1 Introduzione.

La qualità della vita è un concetto cruciale quando ci si occupa di persone con disabilità, essendo un principio guida per l'intervento e per la valutazione del benessere. Le persone con disabilità sono più vulnerabili all'esclusione sociale. Nonostante i progressi compiuti nella difesa dei loro diritti e nell'applicazione della legislazione vigente, c'è ancora molta strada da fare prima che le persone con disabilità siano considerate cittadini a pieno titolo e abbiano il pieno controllo della propria vita.

Le PwID sono particolarmente vulnerabili all'interno del gruppo delle persone con disabilità a causa della loro dipendenza da altre persone, sia per quanto riguarda le attività di vita quotidiana sia per quanto riguarda la comprensione della situazione e la presa di decisioni su qualsiasi aspetto della loro vita. Le PwID hanno bisogno di un supporto sia fisico che cognitivo; questo le rende dipendenti, in misura maggiore o minore, dagli altri.

Il fatto che una persona sia dipendente dal punto di vista cognitivo spesso fa sì che le decisioni vengano prese da una terza persona, ma non dalla PwID. Un professionista è spesso responsabile della scelta degli obiettivi dell'intervento dal punto di vista professionale di “ciò che è più appropriato”. Allo stesso modo, i genitori o i tutori trattano le PwID come se fossero eterne minorenni, scegliendo ciò che considerano “il meglio” per loro ed essendo molto riluttanti a considerare che possono avere una propria vita, indipendenza, un partner, una sessualità, ecc. Di conseguenza, le PwID si percepiscono spesso come incapaci di prendere decisioni e, quando le prendono, assumono una posizione di dipendenza dall’“approvazione” del professionista e/o del familiare.

Altre caratteristiche rilevanti osservate durante l'assistenza alle PwID sono:

- Il livello di supporto richiesto limita la fruizione di nuovi modelli di servizio, anche a causa del numero di professionisti necessari per rispondere adeguatamente ai loro bisogni (Beadle-Brown et al., 2015), e non ricevono un supporto adeguato per impegnarsi in attività e decisioni significative.

- Le PwID hanno difficoltà a soddisfare i propri desideri a causa della loro dipendenza quasi assoluta dagli altri (Hogg, Reeves, Roberts e Mudford, 2001); quando il bisogno di supporto è maggiore, le loro possibilità di partecipare all'istruzione inclusiva all'interno del sistema tradizionale diminuiscono (Emerson, Baines, Allerton e Welch, 2012; Navas, Gómez e Verdugo, 2017).
- Le loro cerchie sociali sono più limitate, con minori opportunità e frequenza di relazioni interpersonali reciprocamente soddisfacenti (Campo, Sharpton, Thompson e Sexton, 1997; Hostyn e Maes, 2009);
- le PwID incontrano maggiori difficoltà nell'esercitare il loro diritto all'autodeterminazione (Murphy, Clegg e Almack, 2011) e, in generale, affrontano una maggiore esclusione rispetto alle persone non disabili (OMS, 2011).

Pertanto, i servizi devono redigere un Piano di assistenza individualizzato con e per la persona, basato sui suoi bisogni, interessi e decisioni, insieme a una valutazione di supporto, per raggiungere gli obiettivi e il progetto individuale per ogni PwID.

In relazione alle difficoltà che le PwID incontrano nel prendere decisioni, nell'inclusione sociale e nella percezione del controllo della propria vita, il progetto Erasmus+ Self-In si concentra sullo sviluppo dell'autodeterminazione e della partecipazione sociale attraverso gruppi di autogestione, insegnando alle persone a seguire una strategia mentale di fronte a una situazione che le aiuti a prendere decisioni e a risolvere i problemi in modo efficace.

Questo progetto si basa su modelli incentrati principalmente sulla promozione della qualità della vita delle persone in generale e delle persone con disabilità in particolare. Self-In si occupa della maggior parte degli aspetti della qualità della vita, con maggiore enfasi sui seguenti: autodeterminazione, benessere emotivo, relazioni interpersonali, diritti e inclusione sociale.

L'approccio innovativo del progetto Self-In si concentra sullo sviluppo delle competenze nel modello Lifecomp e nel modello della qualità della vita, utilizzando un approccio metacognitivo con il quale le PwID migliorano le loro strategie per imparare a pensare e decidere da sole, ottenendo una trasformazione verso un atteggiamento partecipativo, attivo e responsabile nel loro progetto di vita. Tutto questo avviene in un contesto di apprendimento di gruppo come risultato della creazione di programmi di autogestione. L'altro obiettivo del

progetto SELF-IN è quello di formare gruppi di autogestione di PwID per difendere attivamente i loro diritti e partecipare ai centri comunitari e alla società. Al termine della formazione, l'idea è che questi gruppi continuino a funzionare nei diversi centri e che i programmi di autogestione vengano consolidati all'interno del piano dei centri di ciascuna organizzazione partecipante.

Questa risorsa educativa (corso di formazione) è rivolta principalmente agli educatori delle organizzazioni che implementeranno un'attività di formazione di 43 ore per le PwID. Nell'ambito del progetto, i destinatari della formazione saranno diversi gruppi di PwID che frequentano regolarmente i servizi in cui sono presenti professionisti in grado di supportarli nel raggiungimento degli obiettivi del progetto: autodeterminazione, indipendenza e inclusione sociale.

2.2. Perché questa formazione è necessaria per le persone con disabilità intellettiva (PwID)?

È una sfida per le PwID essere in grado di prendere le proprie decisioni e gestire i propri progetti di vita, così come per i professionisti della disabilità e per la società nel suo complesso. In generale, le PwID tendono a seguire le indicazioni e le decisioni di altre persone anche quando hanno un alto livello di autonomia. C'è un grande bisogno di sviluppare l'autodeterminazione e di far sì che le persone acquisiscano strategie per “imparare a pensare” in modo che, gradualmente e con il supporto necessario, si sentano responsabili della propria vita e lo siano di fatto, prendendo decisioni e migliorando così la qualità della vita e l'inclusione sociale. È essenziale sostenere la persona nella scoperta dei suoi bisogni, dei suoi sogni e dei suoi progetti di vita e offrirle il sostegno e le risorse necessarie per realizzarli. Allo stesso tempo, lo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autogestione è legato alla capacità di godere di una vita indipendente, poiché la persona deve imparare a gestire le difficoltà quotidiane nel modo più autonomo possibile. La vita indipendente implica anche il possesso di competenze sociali che permettano alle persone di vivere con i propri coinquilini, di organizzare riunioni, di gestire i problemi che riguardano tutte le persone di un gruppo. Un altro obiettivo di questa risorsa educativa e delle attività di formazione previste è quello di migliorare gli strumenti di cui le PwID hanno bisogno per prendere decisioni in gruppo, raggiungere accordi e difendere i propri diritti.

3. Cornice teorica

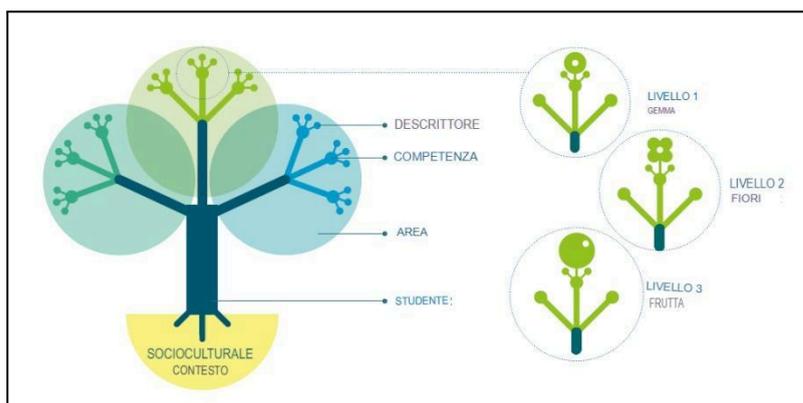
3.1. Modello di qualità della vita

La qualità della vita è definita come lo stato di benessere personale desiderato, che può assumere un significato diverso a seconda delle abitudini, del gruppo di riferimento o dell'epoca socio-politica in cui lo utilizziamo (Schalock, 1992). Per la maggior parte delle persone, la qualità della vita è definita come sensazione generale di benessere, possibilità di sviluppare il proprio potenziale e sentimenti di impegno sociale positivo. Poiché la qualità della vita è un concetto generico, i suoi principi di base sono gli stessi per tutte le persone, che abbiano o meno una disabilità, ed è influenzata dai seguenti elementi: 1) fattori personali e ambientali; 2) miglioramento con lo sviluppo dell'autodeterminazione; 3) risorse, scopo della vita e senso di appartenenza; 4) la sua applicazione deve essere basata sull'evidenza (Brown et al., 2004; Schalock et al., 2007).

La ricerca in questo senso evidenzia la rilevanza del modello a otto dimensioni proposto da Schalock e Verdugo (2002) per valutare la qualità della vita di tutte le persone, comprese quelle con maggiori esigenze di sostegno: benessere fisico, benessere materiale, benessere emotivo, autodeterminazione, relazioni interpersonali, sviluppo personale, inclusione sociale e diritti (Gómez, Arias, Verdugo, Tassé e Brown, 2015; Verdugo, Gómez, Arias, Navas e Schalock, 2014).

3.2. LifeComp: il quadro di riferimento europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento.

Il modello LifeComp è un modello basato sull'idea che tutte le persone dovrebbero avere le competenze essenziali per un buon sviluppo personale, un'adeguata inclusione sociale e una cittadinanza attiva, oltre a lavorare in una prospettiva di apprendimento permanente. Un aspetto significativo da sottolineare è che, al momento della pubblicazione di LifeComp, i cittadini di tutto il mondo stavano vivendo un grande stress a causa di una pandemia che stava creando



uno stato di incertezza senza precedenti. Le società e le economie europee venivano colpite a tal punto da costringere le persone ad adottare atteggiamenti di precauzione radicale, modificando i loro stili di vita e limitando le loro interazioni sociali. I cittadini europei devono quindi acquisire competenze per gestire situazioni di vita complesse, in modo da poter affrontare le sfide poste da molteplici transizioni nella vita lavorativa e personale e nella società. Le persone devono gestire l'incertezza, rafforzare la propria resilienza e costruire relazioni interpersonali di successo. Nella risoluzione dell'Unione Europea del 2018 sono state definite diverse competenze chiave, una delle quali è la competenza "Personale, sociale e imparare a imparare", definita come la capacità degli individui di riflettere su se stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare in modo costruttivo con gli altri, rimanere resilienti e gestire i processi di apprendimento.

LifeComp utilizza la metafora dell'albero, che sottolinea l'interdipendenza dinamica di tutte le competenze in un individuo e un modello di crescita nel tempo. Le radici rappresentano la

connessione dell'individuo al contesto socio-culturale e agli altri, suggerendo che tutte le parti dell'albero crescono simultaneamente e sono ugualmente necessarie per il suo sviluppo come essere vivente. La struttura di LifeComp corrisponde alle tre aree di competenza chiave (sociale, personale e imparare a imparare). I tre descrittori per ciascuna delle nuove competenze che compongono il quadro seguono una logica: Consapevolezza, Comprensione e Azione.

Le 3 aree e le relative competenze sono menzionate di seguito:

1. La competenza “Sviluppo personale”:
 - Auto-regolazione
 - Flessibilità
 - Benessere
2. La competenza “Sviluppo sociale”:
 - Empatia
 - Comunicazione
 - Collaborazione
3. La competenza “Imparare ad imparare”:
 - Mentalità di crescita
 - Pensiero critico
 - Gestione dell'apprendimento

3.3. Metacognizione e strategie per imparare a pensare.

Le definizioni semplici di metacognizione si riferiscono a “regolare e pensare al proprio pensiero”. Più precisamente, si riferisce al processo e alle abilità di pianificazione, monitoraggio e valutazione della propria comprensione e delle proprie prestazioni. La metacognizione comprende la consapevolezza critica a) del proprio pensiero e apprendimento e b) di se stessi come pensatori e studenti.

Nel progetto Self-In, ci concentriamo principalmente sulle abilità metacognitive citate, così come appaiono in un ciclo di problem solving: pianificazione (da intendersi come orientamento mentale e preparazione a risolvere il problema), esecuzione (che include il monitoraggio delle fasi stabilite per risolvere il problema) e valutazione (che include la valutazione del risultato e la riflessione sul processo). Questa semplice struttura cognitiva è trasversale, in quanto può essere applicata in molti contesti e in molti contenuti e ambiti di vita: è utile per risolvere problemi, affrontare nuove situazioni, fare scelte, applicare ciò che è stato appreso in precedenza in nuove situazioni, creatività, flessibilità... Allo stesso tempo, tutte queste applicazioni - oltre ad altre - fanno riferimento alle abilità di adattamento, che sono sfide fondamentali per le PwID.

Queste abilità metacognitive sono supportate da un'attività generale che dà continuamente indicazioni, inibisce o accelera, monitora e controlla, sempre in modo molto consapevole. Oltre alle semplici abilità metacognitive, questa funzione di autoregolazione è fondamentale per l'autonomia.

Troppo spesso non ci si aspetta che le PwID siano in grado di acquisire queste abilità e quindi non vengono fornite opportunità di apprendimento. Eppure è possibile insegnare alle PwID queste abilità in modo che possano applicarle per fare scelte ponderate ed essere indipendenti. “Il cielo è il limite” non è il nostro motto, ma, partendo dalla presunzione di competenza, è possibile trovare progressi nelle persone con disabilità - in ogni caso, contribuendo alla loro qualità di vita.

3.4. Progettazione universale per l'apprendimento (UDL)

Il concetto di Universal Design (UDL) è stato coniato dall'architetto Ron Mace (The Center for Universal Design, 1997) e suggerisce di progettare prodotti e ambienti in modo che possano essere utilizzati, per quanto possibile, da tutte le persone, senza bisogno di adattamenti. Questa prospettiva sostiene che qualsiasi progetto dovrebbe essere basato sulla diversità dei potenziali utenti fin dall'inizio.

Quali sono i principi che rendono un programma universalmente progettato?

- Principio I. Fornire molteplici modalità di rappresentazione (il “cosa” dell'apprendimento).
- Principio II. Fornire molteplici modi di agire ed esprimersi (il “come” dell'apprendimento).
- Principio III. Fornire molteplici modalità di partecipazione (il “perché” dell'apprendimento) (Pastor, 2019).

Diversi studi hanno dimostrato l'importanza della progettazione universale nel campo della disabilità. Uno di essi ha rivelato che le richieste espresse dagli studenti con disabilità sono direttamente correlate alle premesse su cui si basa l'implementazione dell'UDL. Pertanto, queste richieste potrebbero essere ridotte o addirittura eliminate se la progettazione universale per l'apprendimento fosse applicata fin dalle fasi iniziali della progettazione del curriculum accademico (Díez Villoria e Sánchez Fuentes, 2015). Utilizzando questo modello, l'obiettivo è creare un programma accessibile e adattato che risponda alla diversità degli utenti.

4. Metodologia del corso di formazione per persone con disabilità intellettiva.

4.1. Obiettivo

Il progetto SELF-IN Erasmus+ mira a migliorare la qualità della vita delle PwID attraverso l'attuazione di programmi di autogestione. In relazione a questo obiettivo, questa risorsa educativa è stata progettata per aiutare le PwID a raggiungere i seguenti obiettivi legati all'autogestione:

1. Acquisire conoscenze sui programmi di autogestione, sugli aspetti trasversali di Erasmus+ e sui concetti di autodeterminazione e indipendenza.
2. Acquisire le competenze necessarie per far parte di un gruppo di autogestione.

Il corso di formazione Self-In mira a fornire alla comunità educativa materiali pedagogici (19 esercizi), una metodologia (guida didattica) per implementarli e uno strumento di valutazione delle competenze (strumento Self-Inca) per migliorare le competenze delle PwID associate a programmi di autogestione, inclusione sociale e indipendenza.

Inoltre, questa guida didattica (Sezione A) ha lo scopo di fornire raccomandazioni ai formatori per ottenere il massimo beneficio dai 19 esercizi pedagogici presentati nella Sezione B.

4.2. Caratteristiche delle unità didattiche e degli esercizi pedagogici.

Il materiale didattico presentato in questa risorsa educativa (sezione B) è strutturato in 6 unità didattiche, come si può vedere nell'itinerario formativo (mappa) all'inizio di questo documento e nelle tabelle 3 e 4. Ogni unità didattica è stata pensata come un intero processo di apprendimento-insegnamento. Pertanto, le unità didattiche sono state progettate includendo diversi esercizi classificati e indipendenti, essendo molto conveniente la competizione di ciascuno di essi con l'ordine stabilito in ogni unità per garantire un efficace raggiungimento dei risultati di apprendimento.

Le unità didattiche sono composte da due sezioni chiaramente differenziate. In primo luogo, viene presentata una scheda con le principali caratteristiche pedagogiche dell'unità (risultati di apprendimento, descrizione, durata, contenuti teorici...). In secondo luogo, si trovano gli esercizi pedagogici che appartengono a ciascuna unità e che gli studenti devono svolgere insieme al loro educatore.

Inoltre, le unità contengono un numero diverso di esercizi pedagogici (da 2 a 5) fino a un totale di 19. A sua volta, ogni esercizio comprende una serie di attività che gli studenti devono svolgere e un materiale didattico (allegati) che deve essere utilizzato da PwID e/o dall'educatore.

Come accennato in precedenza in questo documento, gli esercizi sono stati creati a partire dai quadri teorici del Modello della qualità della vita, della progettazione universale dell'apprendimento e del Modello metacognitivo. L'obiettivo finale è che le PwID, attraverso la partecipazione alle attività proposte negli esercizi, acquisiscano competenze personali e sociali, migliorando così la loro qualità di vita. Nel frattempo, i quadri di riferimento scelti per definire le competenze desiderate sono: a) il “Lifecomp”; e b) il Modello della Qualità della Vita (Schalock e Verdugo).

Gli esercizi differiscono per lunghezza, sono concepiti in diversi formati (video, giochi di ruolo, discussioni di gruppo...) e sono illustrati con foto³ con licenza libera, pittogrammi

³ Pixabay, Freepick, Sclera.be Canva e Wikimedia Commons.

(ARASAAC). Inoltre, alcuni esercizi possono essere svolti utilizzando risorse digitali (lavagne digitali, monitor di PC o tablet).

Inoltre, i contenuti delle 6 unità didattiche che costituiscono il totale del corso di formazione sono i seguenti:

- **La prima unità** si concentra sulla conoscenza dei principi Erasmus e del progetto SELF-IN, collegandolo con i diritti delle PwID, ovvero l'autodeterminazione, i gruppi di auto-appoggio e la qualità della vita.
- **Nella seconda unità**, affronteremo gli strumenti utili per aumentare la motivazione intrinseca e per far sì che gli studenti lavorino attivamente nel processo di insegnamento-apprendimento, in modo che inizino a usare strategie metacognitive fin dall'inizio del corso. Questi strumenti riguardano la pianificazione dell'apprendimento: la programmazione degli incontri, l'uso di un'agenda, il monitoraggio dell'agenda, i sistemi di registrazione e di valutazione; inoltre, si sottolinea l'importanza di avere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, la motivazione e la necessità di fissare obiettivi e risultati fin dall'inizio della formazione.
- **Nella terza unità** passeremo a una panoramica delle competenze sociali e comunicative necessarie per far parte di un programma di autogestione. Questa unità non si concentra sulle competenze sociali e comunicative di base, poiché queste da sole coprirebbero un programma specifico. Pertanto, il gruppo di partecipanti deve possedere un repertorio di competenze sociali e comunicative di base che permettano loro di esprimere le proprie opinioni, preferenze e desideri, oltre a essere in grado di interagire in un gruppo senza comportamenti di disturbo. L'unità lavorerà sulle competenze sociali specifiche per la partecipazione a questi gruppi: l'ascolto attivo, il rispetto del tempo di parola, l'essere una persona assertiva, l'esprimere un'opinione, il ricevere critiche, ecc.
- **L'unità 4** è una sezione relativa alla conoscenza di sé e all'autoregolazione. Questo sarà sempre in relazione allo sviluppo dell'autodeterminazione e nel contesto della partecipazione a gruppi di auto-appoggio. Verrà affrontata la consapevolezza dei bisogni di supporto e di come chiederli, la percezione dell'autoefficacia, le aspettative di realizzazione; così come l'importanza del benessere emotivo e di come questo influisca su tutte le altre aree, incoraggiando atteggiamenti di autocura e uno stile di vita sano in ogni momento. Inoltre, sottolineeremo l'auto-rinforzo come guida nello sviluppo della motivazione intrinseca e dei risultati.

- **Nell'unità 5** discuteremo in dettaglio le strategie metacognitive coinvolte nei processi di scelta, decisione e risoluzione dei problemi. L'idea è che i PwID acquisiscano e utilizzino le autoistruzioni o un piano mentale per guidare questi processi, migliorando così il pensiero riflessivo e le decisioni di successo. Le attività previste negli esercizi si baseranno su situazioni reali che possono verificarsi nei centri e su situazioni che possono verificarsi nel gruppo. Gli esercizi aumenteranno progressivamente di difficoltà. Le esercitazioni comprenderanno anche esercizi che comportano un processo decisionale individuale ed esercizi che richiedono un processo decisionale di gruppo.
- Infine, **l'unità 6** si concentra sulle aree di partecipazione, sulla figura del rappresentante del gruppo, sulla creazione e sul mantenimento dei gruppi di auto-appartenenti e su come questi possano partecipare attivamente all'organizzazione del centro e della comunità.

La tabella 3 illustra le unità didattiche, i contenuti e i risultati di apprendimento del corso, mentre la tabella 4 include le competenze del modello LifeComp e gli aspetti della qualità della vita su cui si lavora in ogni unità.

Tabella 3. SELF-IN 43 ore. Contenuti formativi e risultati di apprendimento

| Unità/competenze | Contenuti | Risultati di apprendimento |
|--|---|--|
| <p>Unità 1 Erasmus+, autogestione dei gruppi e qualità di vita.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Progetto Self-In Erasmus+ , qualità della vita e autodeterminazione. - Gruppi di autogestione: scopo, composizione e ruoli. - Diritti delle persone con disabilità. - Diritto alla partecipazione e alla rappresentanza. - Vita indipendente: alloggi assistiti. | <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di dire le caratteristiche più importanti dell'Unione Europea e del programma Erasmus. 1.2 Le persone con disabilità intellettiva conoscono i concetti di qualità della vita e di autodeterminazione. 1.3 Le persone con disabilità intellettiva descrivono in cosa consiste l'autogestione delle stesse persone con disabilità intellettiva e quali sono le sue principali funzioni, nonché i supporti di cui necessitano. 1.4 Le persone con disabilità intellettiva sanno di avere dei diritti. 1.1 Le persone con disabilità intellettiva sono consapevoli che i diritti sono per tutti e che tutti hanno gli stessi diritti. |
| <p>Unità 2 Il mio processo di apprendimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Valore dell'apprendimento continuo e del miglioramento personale. - Strategie di orientamento mentale. - Monitoraggio del processo di apprendimento. | <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di imparare. 2.2. Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di monitorare i loro processi di apprendimento. 2.1. 2.3. Le persone con disabilità intellettiva sono responsabili dei loro processi di apprendimento. |
| <p>Unità 3 Comunicazione e competenze sociali nei contesti di autogestione del gruppo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Componenti della comunicazione. - Importanza della comunicazione: verbale/non verbale. - Stili di comunicazione: modo assertivo. - Competenze sociali: ascoltare, esprimersi, essere assertivi. - Come migliorare le competenze sociali. | <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Le persone con disabilità intellettiva identificano le componenti della comunicazione verbale e non verbale. 3.2 Le persone con disabilità intellettiva sanno dire di no in maniera assertiva. 3.3 Le persone con disabilità intellettiva sanno applicare un ascolto attivo. 3.4 Le persone con disabilità intellettiva pianificano il loro processo di apprendimento in modo tale da migliorare la comunicazione e le competenze sociali. |
| <p>Unità 4 Autoregolazione.</p> | <p>Conoscenza di sé:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concetto di sé: punti di forza e limiti. - Bisogni e sostegni. - Autoefficacia percepita e aspettative di successo. <p>Autoregolazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensieri, emozioni e comportamenti: bisogno di stabilità. - Gestione delle emozioni e competenze di autocontrollo. - L'importanza del benessere emotivo, della cura di sé: uno stile di vita sano e sostenibile. - Formazione all'autoistruzione come guida comportamentale. - Miglioramento delle strategie di gestione emotiva e di controllo. | <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Le persone con disabilità intellettiva descrivono i loro punti di forza, le loro abilità e le loro difficoltà in un esercizio di autoconsapevolezza. 4.2 Le persone con disabilità intellettiva identificano l'aiuto che gli serve al fine di raggiungere i loro obiettivi e sanno come chiedere aiuto. 4.3 Le persone con disabilità intellettiva sanno come chiedere aiuto per raggiungere i loro obiettivi. 4.4 Le persone con disabilità intellettiva identificano le tre componenti della risposta alle situazioni che producono discomfort e/o benessere . 4.5 Le persone con disabilità intellettiva verbalizzano e usano le auto istruzione come guida quando fronteggiano un compito a loro non familiare. 4.1. Le persone con disabilità intellettiva migliorano la gestione emotiva e le strategie di controllo. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Unità 5 Problem solving e decision making.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Strategie cognitive di problem solving. - Processi di decision-making: variabili da considerare, i pro e i contro. - Applicazione del ciclo di problem solving quando si prende una decisione. - Il processo mentale di presa di decisioni: dal semplice al complesso, dall'individuale al collettivo. | <p>5.1 Le persone con disabilità intellettiva hanno un'idea generale del ciclo del problem solving.</p> <p>5.2 Le persone con disabilità intellettiva applicano il ciclo di problem solving quando devono prendere una decisione.</p> <p>5.3 Le persone con disabilità intellettiva possono prendere decisioni sia a livello individuale che di gruppo.</p> <p>5.1. Le persone con disabilità intellettiva sanno come prendere decisioni seguendo una strategia mentale.</p> |
| <p>Unità 6 Partecipazione ed inclusione sociale.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione: dove, come. - Conoscenza di diverse sfere di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria. - Presa di decisioni in merito alla partecipazione in un'organizzazione. - Cosa significa essere rappresentante e come eleggere i rappresentanti. - Come fare le elezioni attraverso le votazioni. - Creazione di gruppi in propria difesa/patrocinio. - Come comunicare con le organizzazioni. - Come partecipare alla comunità. - Gruppi di self-advocacy nella comunità. | <p>6.1 Le persone con disabilità intellettiva sanno e descrivono le diverse aree di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria.</p> <p>6.2 Le persone con disabilità intellettiva sanno e decidono se vogliono partecipare nelle aree personali, organizzative e comunitarie.</p> <p>6.3 Le persone con disabilità intellettiva sanno e descrivono il ruolo e le funzioni dei rappresentanti.</p> <p>6.4 Le persone con disabilità intellettiva possono partecipare in situazioni reali o simulate (es.: votare ad elezioni simulate in un gruppo di autodifesa).</p> <p>6.5 Le persone con disabilità intellettiva ricercano informazioni attraverso i social media.</p> <p>6.6 Le persone con disabilità intellettiva sanno quali sono le piattaforme più importanti per le persone con disabilità intellettiva e in difesa dei loro diritti.</p> <p>6.7 Le persone con disabilità intellettiva identificano almeno due gruppi almeno due gruppi di propria advocacy/difesa nella comunità.</p> |

| Unità/ competenze | Risultati di apprendimento | Sotto-competenze Modello LifeComp | Aspetti della qualità di vita |
|---|---|---|--|
| <p>Unità 1 Erasmus+, autogestione di gruppi e qualità della vita.</p> | <p>1.5 Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di dire le caratteristiche più importanti dell'Unione Europea e del programma Erasmus.</p> <p>1.6 Le persone con disabilità intellettiva conoscono i concetti di qualità della vita e di autodeterminazione.</p> <p>1.7 Le persone con disabilità intellettiva descrivono in cosa consiste l'autogestione delle stesse persone con disabilità intellettiva e quali sono le sue principali funzioni, nonché i supporti di cui necessitano.</p> <p>1.8 Le persone con disabilità intellettiva sanno di avere dei diritti.</p> <p>1.9 Le persone con disabilità intellettiva sono consapevoli che i diritti sono per tutti e che tutti hanno gli stessi diritti.</p> | <p>Imparare ad imparare: Pensiero critico</p> | <p>Diritti Autodeterminazione</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Unità 2 Il mio processo di apprendimento. | 2.1. Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di imparare. 2.2. Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di monitorare i loro processi di apprendimento. 2.3. Le persone con disabilità intellettiva sono responsabili dei loro processi di apprendimento. | Imparare ad imparare: Mentalità di crescita Gestione dell'apprendimento | Sviluppo personale |
| Unità 3 Comunicazione e competenze sociali nel contest di autogestione del gruppo. | 3.1 Le persone con disabilità intellettiva identificano le componenti della comunicazione verbale e non verbale. 3.2 Le persone con disabilità intellettiva sanno dire di no in maniera assertiva. 3.3 Le persone con disabilità intellettiva sanno applicare un ascolto attivo. 3.4 Le persone con disabilità intellettiva pianificano il loro processo di apprendimento n modo tale da migliorare la comunicazione e le competenze sociali. | Area sociale: Empatia Comunicazione Collaborazione Imparare ad imparare: Gestione dell'apprendimento | Relazioni interpersonali |
| Unità 4 Autoregolazione. | 4.6 Le persone con disabilità intellettiva descrivono i loro punti di forza, le loro abilità e le loro difficoltà in un esercizio di autoconsapevolezza. 4.7 Le persone con disabilità intellettiva identificano l'aiuto che gli serve al fine di raggiungere i loro obiettivi e sanno come chiedere aiuto. 4.8 Le persone con disabilità intellettiva sanno come chiedere aiuto per raggiungere i loro obiettivi. 4.9 Le persone con disabilità intellettiva identificano le tre componenti della risposta alle situazioni che producono discomfort e/o benessere . 4.10Le persone con disabilità intellettiva verbalizzano e usano le auto istruzione come guida quando fronteggiano un compito a loro non familiare. 4.11Le persone con disabilità intellettiva migliorano la gestione emotiva e le strategie di controllo. | Area personale: Autoregolazione | Sviluppo personale |
| Unità 5 Problem solving e decision making. | 5.4 Le persone con disabilità intellettiva hanno un'idea generale del ciclo del problem solving. 5.5 Le persone con disabilità intellettiva applicano il ciclo di problem solving quando devono prendere una decisione. 5.6 Le persone con disabilità intellettiva possono prendere decisioni sia a livello individuale che di gruppo. 5.7 Le persone con disabilità intellettiva sanno come prendere decisioni seguendo una strategia mentale. | Imparare ad imparare: Mentalità di crescita Pensiero critico Flessibilità | Autodeterminazione |
| Unità 6 Partecipazione ed inclusione sociale. | 6.8 Le persone con disabilità intellettiva sanno e descrivono le diverse aree di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria. 6.9 Le persone con disabilità intellettiva sanno e decidono se vogliono partecipare nelle aree personali, organizzative e comunitarie. 6.10Le persone con disabilità intellettiva sanno e descrivono il ruolo e le funzioni dei rappresentanti. 6.11 Le persone con disabilità intellettiva possono partecipare in situazioni reali o simulate (es.: votare ad elezioni simulate in un gruppo di autodifesa). 6.12Le persone con disabilità intellettiva ricercano informazioni attraverso i social media. 6.13Le persone con disabilità intellettiva sanno quali sono le piattaforme più importanti per le persone con disabilità intellettiva e in difesa dei loro diritti. 6.14Le persone con disabilità intellettiva identificano almeeno due gruppi almeno due gruppi di propria advocacy/difesa nella comunità. | Area sociale: Collaborazione | Diritti Relazioni interpersonali Inclusione sociale |

Tabella 4. SELF-IN 43 ore. Risultati di apprendimento, sessioni, competenze LifeComp competences e dimensioni della qualità di vita.

4.3. Metodologia di formazione

La metodologia formativa utilizzata per implementare gli esercizi pedagogici sarà partecipativa, evitando che l'educatore adotti un ruolo direttivo, creando un clima di fiducia e incoraggiando la persona a dichiarare la propria posizione senza essere giudicata e a poter prendere decisioni con il diritto di commettere errori e correggerli. L'educatore agirà come un facilitatore che incoraggia la riflessione e la ricerca di soluzioni.

Gli esercizi sono progettati per essere svolti con l'aiuto di un educatore che deve essere presente durante tutta l'attività educativa, guidando il processo e le attività. È anche vero che i rifugiati interni più autonomi potrebbero utilizzare gli esercizi senza l'aiuto dell'educatore.

Le unità seguono un ordine progressivo, partendo dalle conoscenze generali sui diritti e sui gruppi di auto-rappresentanza, passando a come organizzarsi durante il corso e passando ad argomenti più specifici relativi all'assertività nei gruppi, al processo decisionale, alla risoluzione dei conflitti, per finire con il funzionamento di un gruppo di auto-rappresentanza in quanto tale, con l'idea che il gruppo si manterrà nel tempo.

L'esecuzione degli esercizi in ogni unità dovrebbe seguire l'ordine stabilito, poiché il grado di difficoltà è progressivo. L'idea è che la persona abbia una buona percezione di autoefficacia e non si demotivi di fronte alle difficoltà, acquisendo allo stesso tempo le competenze e le conoscenze necessarie.

I 19 esercizi pedagogici sono collegati a uno o più obiettivi di apprendimento e sviluppati in modo tale che l'educatore abbia uno strumento per adattare i contenuti rendendoli accessibili, sia attraverso la lettura e un linguaggio accessibile, sia attraverso l'uso di immagini e pittogrammi.

Pertanto, l'attenzione è rivolta alle competenze e ai risultati di apprendimento, ovvero cosa le persone con disabilità intellettiva devono imparare durante le sessioni e come raggiungere la competenza. I risultati di apprendimento che vengono sviluppati durante

la formazione sono obiettivi concreti che sono rappresentativi delle competenze del quadro teorico LifeComp e degli aspetti del modello di qualità della vita.

Inoltre, le competenze si riferiscono sia ai contenuti teorici sia alle competenze e agli atteggiamenti.

I materiali di insegnamento necessari:

Materiale necessario per lo svolgimento del corso: fogli di carta, fotocopie, matite, cartone, forbici, computer con accesso a internet per poter stampare informazioni ed effettuare ricerche, schermo per poter fare presentazioni e visualizzare video.

Strumenti di valutazione:

Da un lato, lo strumento di valutazione SELF-INCA (Appendice 1) è stato creato nell'ambito del progetto SELF-IN, che sarà utilizzato per valutare le competenze acquisite dai rifugiati interni durante il percorso di formazione e successivamente durante l'implementazione dei programmi di autogestione. D'altro canto, si raccomanda una valutazione aggiuntiva, che consisterà nell'osservare e valutare l'evoluzione di ogni persona e gruppo. Questa valutazione consentirà di apportare le modifiche necessarie in termini di tempo, frequenza, livello di supporto e tipo di esercizi di esempio da utilizzare.

4.4. Durata della formazione

Si stima che siano necessarie 43 ore per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti per il corso (vedi tabella 5), con una frequenza di formazione di 1 o 2 sessioni a settimana. La durata degli esercizi varia tra 1 e 5 ore, a seconda dei profili degli studenti. Seguendo questo approccio, saranno necessarie circa 19 sessioni per svolgere tutti gli esercizi.

Inoltre, si dovrebbe considerare il fatto che questa è solo una stima indicativa. Il raggiungimento dei risultati di apprendimento può essere influenzato da altri fattori esterni al corso stesso, ad esempio la natura del programma di autogestione che deve essere implementato dopo il corso di formazione; il contesto socio-culturale che circonda le persone con disabilità intellettiva; le risorse/capacità a disposizione del centro educativo; le relazioni personali che devono essere costruite tra l'educatore, le persone con disabilità intellettiva e le loro famiglie; o le specifiche esigenze di supporto educativo di ciascuno dei partecipanti.

Tabella 5. Informazioni corso di formazione SELF-IN

| Corso di formazion SELF-IN per persone con disabilità intellettiva | | | |
|---|--------------------------|-----------------|-------------------------|
| Numero di sessioni | Frequenza | Durata esercizi | Durata totale (Stimata) |
| 19 | 1-2 sessioni a settimana | Tra 1 e 5 ore | 43h |

4.5. Gruppo target della formazione

Il corso è stato progettato per un profilo di persone con disabilità intellettiva che possono/sono in grado di comprendere cosa sia un programma di autogestione e hanno sufficiente interesse e motivazione per seguire i contenuti, svolgere le attività incluse negli esercizi e successivamente voler prendere parte a un programma di autogestione. Ciò corrisponderebbe generalmente a persone con disabilità intellettiva persone con disabilità intellettiva con un livello lieve di disabilità intellettiva (DI) e con autonomia nello svolgimento delle attività di base della vita quotidiana. Secondo il modello della qualità della vita, avrebbero bisogno di un supporto limitato o intermittente nelle competenze necessarie per vivere nella comunità. In termini di competenze linguistiche e di lettura, sarebbero quelle corrispondenti al secondo livello della scuola primaria (sebbene lettura e scrittura non sarebbero un requisito essenziale), con un buon livello di comprensione e linguaggio espressivo. I loro limiti sono più evidenti nelle competenze cognitive che richiedono il pensiero astratto.

Come descritto sopra, il progetto si svolge nell'ambito del modello di progettazione universale, pertanto il materiale didattico generato è, nella misura ritenuta pedagogicamente necessaria, accessibile e adattato alle esigenze dei partecipanti, tenendo conto: del contenuto del testo, dell'uso di pittogrammi per una migliore comprensione, della dimensione dei caratteri, dell'evidenziazione delle parole chiave mediante colori o stili diversi, ecc.

Pertanto, sebbene sia stato definito un profilo dei partecipanti, gli esercizi pedagogici possono essere adattati e rivelarsi utili per profili dei rifugiati interni diversi da quello descritto all'inizio di questa sezione o per il miglioramento delle competenze de rifugiati interni al di fuori del quadro del progetto e dei programmi di autogestione.

Pertanto, le competenze di alfabetizzazione non sarebbero completamente necessarie, ma è auspicabile che la persona abbia le competenze per seguire una conversazione, partecipare a un gruppo e presentare la propria posizione. A livello cognitivo, è auspicabile che la persona sia in grado di apprendere una strategia metacognitiva e che

questa sia uno strumento utile per risolvere problemi, prendere decisioni e controllare l'impulsività.

La persona non deve avere problemi comportamentali o di salute mentale che potrebbero interferire con il funzionamento del gruppo e/o con l'acquisizione di competenze.

Per quanto riguarda i professionisti, è importante che abbiano le competenze appropriate per gestire e utilizzare diversi metodi di insegnamento/apprendimento attivo che consentano loro di adattarsi alle esigenze di ogni persona, coinvolgendo le persone con disabilità intellettiva in modo attivo nel loro processo di apprendimento. Il professionista è un facilitatore che deve promuovere che le soluzioni e le decisioni provengano dal gruppo, incoraggiando la partecipazione di tutte le persone ed evitando di dare soluzioni e supportare più del necessario.

Nella Tabella 6 sono presentati i diversi profili professionali che potrebbero erogare il percorso formativo e la definizione di ciascuna professione in base alle ESCO e alle mansioni svolte (Progetto Triade 2.0, 2018).

Tabella 6. Profili di professionisti che possono tenere l'attività di formazione.

| Occupazione | Descrizione dell'occupazione secondo l'ESCO (Commissione Europea) | Descrizione dell'occupazione adattata al campo della diversità funzionale; varie risorse |
|-------------------------|--|---|
| Assistenti sociali | <p>Gli assistenti sociali sono professionisti impegnati in attività pratiche che promuovono il cambiamento e lo sviluppo sociale, la coesione sociale e l'autonomia e l'emancipazione delle persone. Interagiscono con individui, famiglie, gruppi, organizzazioni e comunità per fornire varie forme di terapia e consulenza, lavoro di gruppo e lavoro di comunità. Gli assistenti sociali guidano le persone nell'uso dei servizi per richiedere benefici, accedere alle risorse della comunità, trovare lavoro e formazione, ottenere consulenza legale o trattare con altri dipartimenti delle autorità locali.</p> | <p>Informare e orientare le persone anziane con IFD [Diversità Funzionale Intellettuale] e le loro famiglie. Redigere relazioni sociali e gestire il supporto e le risorse sociali e familiari. Partecipare ai programmi organizzativi di supporto sociale e familiare insieme al team multi-professionale, sviluppando trattamenti specifici. Collaborare in questioni di sua competenza nei programmi informativi.</p> |
| Terapisti occupazionali | <p>I terapisti occupazionali aiutano gli individui o i gruppi che hanno limitazioni occupazionali dovute a malattie, disturbi fisici e disabilità mentali temporanee o permanenti, a riacquistare la capacità di svolgere le attività quotidiane.</p> <p>Forniscono trattamento e riabilitazione in modo che possano partecipare attivamente alla società, vivere la loro vita come desiderano e impegnarsi in attività che siano significative per loro.</p> | <p>Progettazione e sviluppo di programmi individuali e di gruppo. Implementazione di trattamenti specifici per il recupero funzionale per migliorare la qualità della vita nelle attività quotidiane.</p> <p>Eseguire, supervisionare e valutare l'implementazione del programma sotto la supervisione tecnica e insieme al team multiprofessionale.</p> <p>Collaborare nelle questioni di sua competenza in programmi informativi.</p> |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Psicologi | <p>Gli psicologi studiano il comportamento umano e i processi mentali. Forniscono servizi a clienti con problemi di salute mentale e di vita come lutto, difficoltà relazionali, violenza domestica e abusi sessuali. Forniscono anche consulenza per problemi di salute mentale come disturbi alimentari, disturbi da stress post-traumatico e psicosi per aiutare i clienti a riabilitarsi e raggiungere un comportamento sano.</p> | <p>Organizzazione e pianificazione dell'area psicologica, mettendo assieme la coordinazione con il resto delle aree di servizio. Esecuzione di test, diagnosi, valutazione e realizzazione di programmi individuali e di gruppo. Elaborazione di piani psicopedagogici. Sviluppo di programmi insieme al team multi-professionale, di linee guida specifiche e svolgimento di supervisione tecnica.</p> <p>Monitoraggio e valutazione dei programmi in corso. Collaborazione in questioni di sua competenza nei programmi di informazione.</p> |
| Insegnanti di orientamento educativo | <p>Gli insegnanti di orientamento educativo istruiscono gli studenti nel loro campo di specializzazione, che è prevalentemente di natura pratica. Forniscono istruzione teorica a favore delle competenze e delle tecniche pratiche che gli studenti padroneggeranno in seguito nella formazione professionale di loro scelta e assistono nello sviluppo di atteggiamenti e valori su questa base. Gli insegnanti di istruzione professionale monitorano i progressi degli studenti, assistono individualmente quando necessario e valutano le loro conoscenze e prestazioni nella materia attraverso compiti, test ed esami.</p> | <p>Sviluppo del programma complessivo del workshop e del relativo report. Esecuzione del programma teorico e pratico.</p> <p>Valutazione di ciascun programma e rendicontazione dei risultati.</p> <p>Coordinamento di azioni formative e lavorative insieme all'équipe multi-professionale.</p> <p>Esecuzione della corretta manutenzione dei macchinari e degli utensili dell'officina.</p> <p>Svolgimento di un inventario e segnalazione delle necessità.</p> |

***Fonte. Progetto TRIADE 2.0 Erasmus+**

5. Il progetto Erasmus+ SELF-IN nella cornice teorica dell'EQF e dell'ECVET.

Il corso di formazione Self-In per le persone con disabilità intellettiva è progettato tenendo conto del Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e del Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET). L'EQF organizza la formazione in 8 livelli, che coprono l'intera gamma di qualifiche, da quelle ottenute alla fine dell'istruzione obbligatoria a quelle derivanti dai più alti livelli accademici e professionali o dall'istruzione e formazione professionale. Ognuno degli 8 livelli è definito da un set di descrittori che indicano i risultati di apprendimento rilevanti per le qualifiche a quel livello in qualsiasi sistema di qualifiche.

Definendo i risultati di apprendimento di ogni unità didattica Self-In e livellando le competenze, le conoscenze e le abilità di ogni risultato di apprendimento, consentiamo una valutazione efficiente del programma formativo e la sua conversione tra i diversi quadri nazionali delle qualifiche.

In questo contesto si valuta che i risultati di apprendimento stabiliti nell'azione formativa del presente percorso formativo contribuirebbero al conseguimento di una qualifica corrispondente ad un percorso formativo di riferimento **livello 3** secondo l'EQF (vedi tabella 7).

Tabella 7: Learning reference level 3 according to the EQF

| | Conoscenza | Abilità | Competenze |
|-----------|---|--|---|
| Livello 3 | Conoscenza dei fatti, principi, processi e concetti generali in un particolare campo di lavoro o di studio. | Gamma di competenze cognitive e pratiche necessarie ad eseguire e svolgere compiti e a risolvere problemi selezionando ed applicando metodi, strumenti, materiali ed informazioni di base. | Assunzione di responsabilità per l'esecuzione di compiti in attività lavorative o di studio. Adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere i problemi. |

*Fonte: Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

(<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/mecu/files/eqfniveleses.pdf?documentId=0901e72b80d5c46e>)

6. Bibliografía

- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T. y Bradshaw, J. (2015). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29 (5), 409-421.
- Brown, I., Keith, K.D. y Schalock, R. L. (2004). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of the SIRG-QOL consensual principles. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 48 (Partes 4 y 5), 451.
- Campo, S. F., Sharpton, W. R., Thompson, B. y Sexton, D. (1997). Correlates of the quality of life of adults with severe or profound mental retardation. *Mental Retardation*, 35, 329-337.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Emerson, E., Baines, S., Allerton, L. y Welch, V. (2012). Health inequalities and people with learning disabilities in the UK: 2012. Recuperado de <http://www.optionsempowers.org/wp-content/uploads/2013/02/Improving-Health-and-Lives-healthinequalities-and-people-with-learning-disabilities-in-the-UK-annual-report.pdf>.
- Gómez, L. E., Arias, B., Verdugo, M. Á., Tasse, M. J. y Brown, I. (2015). Operationalisation of quality of life for adults with severe disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (10), 925-941.
- Hogg, J., Reeves, D., Roberts, J. y Mudford, O. C. (2001). Consistency, context and confidence in judgements of affective communication in adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (1), 18-29.
- Isasa, E. T. (s. f.). Evaluación de un programa de intervención con jóvenes en riesgo de exclusión social. 55.

- Macho, P. N. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo = Rights and quality of life of individuals with intellectual disability and extensive support needs. *48*, 60.
- Mansell, J. (2006). Deinstitutionalisation and community living: progress, problems and priorities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *31*, 65-76.
- Mirenda, P. (2014). Revisiting the mosaic of supports required for including people with severe intellectual or developmental disabilities in their communities. *Augmentative and Alternative Communication*, *30* (1), 19-27.
- Moore, S. L. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning: Association for Supervision and Curriculum Development. 521-525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Murphy, E., Clegg, J. y Almack, K. (2011). Constructing adulthood in discussions about the futures of young people with moderate-profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *24* (1), 61-73.
- Pastor, C. A. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*-. 14.
- SCHALOCK, R. L. (1992) The quality revolution and its impact on quality assurance and program evaluation. Paper presented at the 116th Annual Convention, American Association on Mental Retardation. New Orleans, Louisiana, May 27.
- Schalock, R. L. (1993). LA QUALITÉ DE VIE: CONCEPTUALISATION, MESURE ET APPLICATION. 16. REVUE FRANCOPHONE DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE. VOLUME 4. NUMERO 2, 137.151
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Gardner, J.F. y Bradley, V. J. (2007). Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications
- The Center for Universal Design (1997). Universal Design: The design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible,

without the need for adaptation or specialized design. NC: The Center for Universal Design.

Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., Navas, P. y Schalock, R. L. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín scale. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (1), 75-86.

SEZIONE B. 19 ESERCIZI PEDAGOGICI.

1. Introduzione

Questa sezione fornisce materiale didattico (19 esercizi) per consentire agli educatori delle persone con disabilità intellettiva di facilitare e guidare il processo di insegnamento e quindi raggiungere i risultati di apprendimento stabiliti per il corso di formazione (vedere Sezione A: 4.2. Caratteristiche delle unità didattiche e degli esercizi pedagogici).

Come si può vedere nella tabella all'inizio di questo documento (percorso formativo), il materiale didattico è strutturato in 6 unità didattiche. Ogni unità contiene un numero diverso di esercizi pedagogici (da 2 a 5) fino a un totale di 19. A sua volta, ogni esercizio include una serie di attività da svolgere da parte degli studenti e un materiale didattico da utilizzare da parte delle persone con disabilità intellettiva.

Le unità didattiche sono composte da due sezioni chiaramente differenziate. In primo luogo, viene presentata una scheda con le principali caratteristiche pedagogiche dell'unità (risultati di apprendimento, descrizione, durata, contenuti teorici...). In secondo luogo, si troveranno gli esercizi pedagogici che appartengono a ciascuna unità e che gli studenti devono svolgere insieme al loro educatore.

Si segnala che, in base al profilo degli studenti che hanno partecipato ai programmi di autogestione implementati dal progetto Self-In (vedere PR1 Self-In, sezione 2.5.3. Profilo e processo di selezione degli rifugiati interni partecipanti al programma), sono necessarie circa 43 ore per raggiungere i risultati di apprendimento stabiliti per questo percorso formativo, sebbene tale durata possa variare in base a diversi fattori esterni che sono stati spiegati in diverse parti del presente documento.

Di norma, gli esercizi pedagogici vengono presentati nella seguente struttura:

- **"CONTENUTI"**: Sommario degli esercizi e delle attività.
- **"ISTRUZIONI PER L'EDUCATORE"**. Tabella con le seguenti

informazioni:

- Aspetto della qualità della vita che viene migliorato.
 - Competenze associate all'esercizio.
 - Durata.
 - Risultati di apprendimento.
 - Istruzioni su come eseguire l'esercizio.
 - Livello di difficoltà.
 - Raccomandazioni per il passaggio dell'esercizio alla vita quotidiana.
- **"INTRODUZIONE ALL'ATTIVITÀ"**.
 - **"ATTIVITÀ"** Numero di attività per esercizio da svolgere da parte di persone con disabilità intellettiva.
 - **"ALLEGATI"**. Materiale didattico aggiuntivo ad uso degli educatori e/o delle persone con disabilità intellettiva: supporti visivi, modelli da compilare e/o da stampare, soluzioni, esempi di risposte agli esercizi...

2. Unità didattiche

2.1. Unità didattica 1: Erasmus, gruppi di autogestione e qualità della vita

UNITÀ DIDATTICA 1

ERASMUS+, AUTOGESTIONE E QUALITÀ DI VITA DEI GRUPPI

1. Scheda pedagogica

2. Esercizi

Esercizio 1.1. Il programma Erasmus e le sue priorità.

ATTIVITÀ 2. Allegato 1. Modelli da compilare a cura degli studenti.

Esercizio 1.2. Gruppi di autogestione.

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Materiale per il gruppo. Tabella per la proiezione

ATTIVITÀ 1. Allegato 3. Materiale per l'educatore.
Tabella con le risposte corrette.

ATTIVITÀ 2. Allegato 4. Materiale per il gruppo.
Tabella per la proiezione e/o la sovrascrittura.

ATTIVITÀ 2. Allegato 5. Materiale per l'educatore
Tabella con esempi di risposte corrette.

ATTIVITÀ 2. Allegato 6. Materiale per l'educatore.
Banca di pittogrammi da selezionare e utilizzare
nella tabella dell'Allegato 4.

Esercizio 1.3. Diritti.

UNITÀ 1. Erasmus+, autogestione e qualità di vita dei gruppi

| | |
|-----------------------------------|---|
| Contenuti | <ul style="list-style-type: none"> • Progetto SELF-IN e Programma Erasmus+, Qualità della vita e autodeterminazione. • Gruppi di autogestione: scopo, composizione e ruoli. • Diritti delle persone con disabilità. • Diritto di partecipazione e rappresentanza. • Stile di vita indipendente: alloggi assistiti. |
| Durata | 3 sessioni. |
| Risultati di apprendimento | <p>1.1 Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di distinguere le principali caratteristiche dell'Unione Europea e del programma Erasmus.</p> <p>1.2 Lui/lei descrive cos'è un gruppo di autogestione format da persone con disabilità intellettiva e le sue principali funzioni, nonché i supporti di cui necessita.</p> <p>1.3 Lui/lei conosce i propri diritti.</p> <p>1.4 Lui/lei è consapevole che i diritti sono per tutte le persone che tutti hanno gli stessi diritti.</p> |
| Descrizione dell'unità | La prima unità si concentra sulla conoscenza dei principi Erasmus e del progetto SELF-IN, collegandoli ai diritti delle persone con disabilità intellettiva. Affronta anche aspetti come cosa intendiamo quando parliamo di autodeterminazione, cosa è un gruppo di auto-sostenitori e cos'è la qualità della vita. |
| Esercizi dell'unità | <p>1.1. L'Erasmus e le sue priorità</p> <p>1.2. Gruppi di autogestione</p> <p>1.3. Diritti</p> |

CONTENUTI DELL'UNITÀ

1. IL PROGRAMMA ERASMUS E I SUOI PRINCIPI/PRIORITÀ

Testo ottenuto parzialmente da::

Spagnolo:

<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

Inglese:

<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

Priorità del programma Erasmus+

Inclusione e diversità

Il programma mira a promuovere pari opportunità e accesso, inclusione, diversità ed equità in tutte le sue azioni. Le organizzazioni e i partecipanti con minori opportunità rappresentano questi obiettivi e, tenendoli a mente, il programma fornisce meccanismi e risorse a loro disposizione. Quando progettano i loro progetti e le loro attività, le organizzazioni dovrebbero adottare un approccio inclusivo, rendendoli accessibili a una vasta gamma di partecipanti.

Per mettere in pratica questi principi, un **quadro di misure di inclusione 1** e una **strategia di inclusione e diversità 2** che coprono tutte le aree del programma sono state sviluppate in modo da facilitare l'accesso ai finanziamenti per una gamma più ampia di organizzazioni e raggiungere un numero maggiore di partecipanti con minori opportunità. Stabilisce inoltre lo spazio e i meccanismi per progetti che, con l'aiuto del programma, mirano a lavorare su aspetti correlati all'inclusione e alla diversità. L'obiettivo di questa strategia è quello di aiutare a superare gli ostacoli incontrati dai diversi gruppi target nell'accesso a tali opportunità in Europa e oltre.

Il seguente elenco di possibili ostacoli non è esaustivo e intende servire da riferimento quando si adottano misure volte ad aumentare l'accessibilità e ad aiutare meglio le persone con minori opportunità a raggiungere coloro che hanno minori opportunità. Le seguenti barriere, una per una o in combinazione, possono impedirne la partecipazione: **disabilità, problemi di salute, barriere legate ai sistemi di istruzione e formazione, differenze culturali, barriere sociali, barriere economiche, barriere legate alla discriminazione e barriere geografiche.**

Nello specifico, e in relazione al concetto di disabilità, Erasmus comprende le menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che, in interazione con diverse barriere, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione di una persona alla società su base di uguaglianza con gli altri.³

Trasformazione digitale

La pandemia di COVID-19 ha ulteriormente evidenziato l'importanza dell'istruzione digitale per la trasformazione digitale di cui l'Europa ha bisogno ⁴. In particolare, ha sottolineato la crescente necessità di sfruttare il potenziale offerto dalle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento, nonché di sviluppare competenze digitali per tutti. Secondo le priorità strategiche del **Piano d'azione per l'educazione digitale (2021-2027)** ⁵, il programma mira a sostenere questo sforzo per coinvolgere studenti, educatori, operatori giovanili, giovani e organizzazioni nel processo di trasformazione digitale.

Il programma sosterrà la prima priorità strategica del piano d'azione, ovvero lo sviluppo di un ecosistema educativo digitale altamente performante, rafforzando le capacità e promuovendo una comprensione critica in tutti i tipi di istituti di istruzione e formazione su come sfruttare le opportunità offerte dalle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento a tutti i livelli e in tutti i settori e su come sviluppare e attuare piani per la trasformazione digitale degli istituti di istruzione.

Sosterrà inoltre la seconda priorità strategica del piano d'azione, sostenendo azioni volte a migliorare lo sviluppo di competenze e abilità digitali a tutti i livelli della società e per tutte le persone (in particolare i giovani con minori opportunità, studenti, persone in cerca di lavoro e lavoratori). Si concentrerà sul potenziamento delle competenze digitali di base e avanzate e dell'alfabetizzazione digitale, che è diventata essenziale per la vita di tutti i giorni e per consentire alle persone di navigare in un mondo pieno di algoritmi e di partecipare pienamente alla società civile e alla democrazia.

Il programma deve raggiungere un gruppo target più ampio, sia all'interno che all'esterno dell'Unione, incoraggiando un maggiore utilizzo degli strumenti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'uso combinato della mobilità fisica e dell'e-learning e la cooperazione virtuale.

Ambiente e lotta ai cambiamenti climatici

L'ambiente e l'azione per il clima sono priorità fondamentali per l'Unione Europea, ora e in futuro. **Comunicazione sul Green Deal europeo** ⁶ è la nuova strategia di crescita europea; riconosce il ruolo cruciale delle scuole, degli istituti di formazione e delle università nel coinvolgere gli studenti, i loro genitori e la comunità nel suo insieme nei cambiamenti necessari per una transizione di successo verso la neutralità climatica entro il 2050. Inoltre, la **Raccomandazione del Consiglio sull'apprendimento per la transizione verde** ⁷ sottolinea la necessità di offrire agli studenti di tutte le età opportunità di apprendere sulla crisi climatica e sulla sostenibilità sia nell'istruzione formale che in quella non formale, e di rendere l'apprendimento per la transizione ecologica una priorità nelle politiche e nei programmi di istruzione e formazione. La sostenibilità deve essere parte dell'intero spettro dell'istruzione e della formazione, compresi i programmi di studio, lo sviluppo professionale degli educatori, nonché edifici, infrastrutture e operazioni. Il programma Erasmus+ sarà uno strumento chiave per sviluppare conoscenze, competenze e atteggiamenti sui cambiamenti climatici e sostenere lo sviluppo sostenibile sia all'interno che all'esterno dell'Unione Europea.

Aumenterà il numero di opportunità di mobilità in campi ecologici orientati al futuro promuovendo lo sviluppo delle competenze, migliorando le prospettive di carriera e coinvolgendo i partecipanti in aree strategiche per una crescita sostenibile, con un'attenzione particolare allo sviluppo rurale (agricoltura sostenibile, gestione delle risorse naturali, protezione del suolo, agricoltura biologica, ecc.). Inoltre, questo programma, in cui la mobilità occupa un posto centrale, deve cercare di raggiungere la neutralità del carbonio attraverso la promozione di mezzi di trasporto sostenibili e comportamenti più rispettosi dell'ambiente.

L'ambiente e la lotta al riscaldamento globale diventeranno una priorità orizzontale per la selezione dei progetti. La priorità sarà data ai progetti volti a sviluppare competenze in vari settori verdi, in particolare quelli implementati nel quadro del contributo dell'istruzione e della cultura al raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile, nonché quelli volti a sviluppare strategie e metodologie di sviluppo delle capacità del settore verde, programmi di studio lungimiranti e iniziative a supporto degli approcci pianificati delle organizzazioni partecipanti alla sostenibilità ambientale.

Il programma supporta l'uso di pratiche innovative che preparano studenti, personale e operatori giovanili a essere veri agenti di cambiamento (ad esempio, risparmio di risorse, riduzione dell'uso di energia, sprechi e impronta di carbonio, scelte alimentari e di mobilità sostenibili, ecc.). Inoltre, sarà importante concentrarsi su progetti che, attraverso attività educative, formative, giovanili e sportive, consentano cambiamenti comportamentali rispetto alle preferenze individuali, ai valori culturali e alla consapevolezza e, più in generale, supportino la partecipazione attiva a favore dello sviluppo sostenibile.

Pertanto, le organizzazioni e le parti interessate coinvolte dovrebbero impegnarsi a incorporare pratiche ecologicamente valide in tutti i progetti durante la progettazione dell'attività. Ciò li incoraggerà a discutere e apprendere sui problemi ambientali, a riflettere sulle azioni locali e a introdurre metodi alternativi e più rispettosi dell'ambiente per implementare le loro attività.

Piattaforme come la European School Education Platform (che include eTwinning) ed EPAL continueranno a produrre materiali di supporto e a facilitare lo scambio di pratiche e politiche educative efficaci per la sostenibilità ambientale. Erasmus+ è anche un potente strumento per raggiungere e coinvolgere un'ampia gamma di attori sociali (scuole, università, istituti di istruzione e formazione professionale, organizzazioni giovanili e sportive, organizzazioni non governative, autorità locali e regionali, organizzazioni della società civile, ecc.) che possono svolgere un ruolo attivo nella transizione verso la neutralità climatica entro il 2050.

Partecipazione alla vita democratica, valori comuni e impegno civico

Il programma Erasmus+ affronta la limitata partecipazione dei cittadini ai processi democratici e la loro scarsa conoscenza dell'Unione europea. Inoltre, cerca di aiutarli a superare le difficoltà che incontrano nel partecipare e nel diventare attivamente coinvolti nelle loro comunità o nella vita politica e sociale dell'Unione. Rafforzare la comprensione dell'Unione europea da parte dei cittadini fin dalla tenera età è fondamentale per il suo futuro. Oltre all'istruzione formale, l'apprendimento non formale può migliorare la comprensione dell'Unione europea da parte dei cittadini e promuovere un senso di appartenenza ad essa.

Il programma sostiene la cittadinanza attiva e l'etica nell'apprendimento permanente; promuove lo sviluppo di competenze sociali e interculturali, pensiero critico e alfabetizzazione mediatica. La priorità è data ai progetti che offrono opportunità di partecipazione delle persone alla vita democratica, impegno sociale e civico attraverso attività di apprendimento formali e non formali. Si presta attenzione alla sensibilizzazione e alla comprensione del contesto dell'Unione Europea, in particolare per quanto riguarda i suoi valori comuni, i principi di unità e diversità, nonché il suo patrimonio sociale, culturale e storico.

-
- 1 Decisione di esecuzione della Commissione sul quadro di misure per l'inclusione del programma Erasmus+ e del Corpo europeo di solidarietà 2021-2027: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/commission-decision-framework-inclusion-2021-27>.
 - 2 Linee guida per la candidatura. Erasmus+ e Corpo Europeo di Solidarietà Inclusione e Diversità Strategia: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/implementation-guidelines-erasmus-and-european-solidarity-corps-inclusion-and-diversity_en.
 - 3 Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
 - 4 L'Unione Europea ha nove regioni ultraperiferiche. Queste sono Guadalupa, Guyana Francese, Martinica, Mayotte, Reunion e Saint Martin (Francia), Azzorre e Madera (Portogallo) e Isole Canarie (Spagna).
 - 5 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
 - 6 https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en
 - 7 <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/es/pdf>
 - 8 <https://www.salto-youth.net/rc/participation/ypstrategy/>.
 - 9 <https://participationpool.eu/toolkit/>.

2. PROGRAMMI DI AUTOGESTIONE

Il concetto di autogestione si riferisce "a una varietà di attività legate al cambiamento o al mantenimento deliberato di comportamenti al fine di raggiungere risultati autoselezionati" (Sandjojo e altri, 2018, p. 841). Può essere concettualizzato come un termine globale correlato all'autodeterminazione, all'autonomia, all'indipendenza e all'autosufficienza.

L'autodeterminazione e l'autonomia si concentrano sull'aver il controllo personale sulle scelte e sulle decisioni personali per condurre la propria vita secondo i propri interessi, liberi da influenze esterne (ad esempio, Tonkens e Weijers, 1999; Wehmeyer, Kelchner e Richards, 1996). L'indipendenza e l'autosufficienza includono le capacità di intraprendere azioni per gestire i propri affari e sostenere se stessi, facendo affidamento sui propri sforzi, risorse, giudizio e competenze senza richiedere aiuto e supporto da altri (Sandjojo e altri, 2018).

L'autogestione include sia il prendere decisioni per se stessi sia la capacità di modellare il proprio comportamento per ottenere i risultati desiderati. Ciò che è prezioso per le PwID, in termini di autogestione, è che devono imparare a fare più cose per se stesse, diventando così più indipendenti. Questo dovrebbe essere l'obiettivo principale, poiché potrebbe migliorare la loro qualità di vita complessiva nonché la loro partecipazione e inclusione nei contesti sociali (Dollar e altri, 2012; Sabbiae e altri, 2018).

In questo senso, i programmi di autogestione incoraggiano un cambiamento di filosofia; rappresentano una delle azioni che promuovono l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva (PwID). Questi individui dovrebbero avere l'opportunità, attraverso la loro esperienza di vita, di sviluppare le competenze e le componenti che compongono l'autodeterminazione.

I gruppi di auto-rappresentanza rappresentano infatti un importante strumento per sviluppare l'autodeterminazione e un'opportunità per promuovere il paradigma del sostegno e della qualità della vita nelle associazioni legate alla disabilità intellettiva.

I gruppi di autogestione sono luoghi in cui ci si "allena", si impara a partecipare, a scegliere e a produrre azioni per svolgere un ruolo chiave nella propria vita.

Autodifesa, autogestione..., correlata a "autodifesa", che significa che le PwID parlano per sé, si rappresentano, si fanno portavoce di sé stesse, diventano protagonisti della propria vita.

3. DIRITTI

Testi completi sui diritti delle persone con disabilità:

- **Convenzione sui diritti delle persone con disabilità**
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- **In un linguaggio accessibile:**
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_lf.pdf

Articoli della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità:

Articolo 5. Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione

1. Gli Stati parti riconoscono che tutte le persone sono uguali davanti e di fronte alla legge e hanno diritto, senza alcuna discriminazione, a uguale protezione e uguale beneficio della legge.
2. Essi vietano qualsiasi discriminazione fondata sulla disabilità e garantiscono a tutte le persone con disabilità una tutela giuridica uguale ed effettiva contro qualsiasi discriminazione fondata su qualsiasi motivo.
3. Al fine di promuovere l'uguaglianza ed eliminare la discriminazione, gli Stati parti adottano tutte le misure appropriate per fornire una sistemazione ragionevole.
4. Le misure specifiche necessarie per accelerare o realizzare di fatto l'uguaglianza delle persone con disabilità non saranno considerate discriminatorie ai sensi della presente convenzione.

Article 15. Libertà dalla tortura o da trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti

1. Nessuno può essere sottoposto a tortura o a trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti. In particolare, nessuno può essere sottoposto senza il suo libero consenso a esperimenti medici o scientifici.
2. Gli Stati Parti adottano tutte le misure legislative, amministrative, giudiziarie o di altra natura efficaci per impedire che le persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, siano sottoposte a tortura o a trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti.

Articolo 19. Vivere in modo indipendente ed essere inclusi nella comunità

Gli Stati Parti della presente Convenzione riconoscono il diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella comunità, con le stesse possibilità di scelta delle altre, e adottano misure efficaci e appropriate per facilitare il pieno godimento da parte delle persone con disabilità di tale diritto e la loro piena inclusione e partecipazione nella comunità, in particolare assicurando che:

- a) Le persone con disabilità hanno la possibilità di scegliere il proprio luogo di residenza, dove e con chi vivere su base di uguaglianza con gli altri e non sono obbligate a vivere in una particolare sistemazione abitativa;
- b) Le persone con disabilità hanno accesso a una serie di servizi di supporto domiciliari, residenziali e di altro tipo nella comunità, tra cui l'assistenza personale necessaria per sostenere la vita e l'inclusione nella comunità e per prevenire l'isolamento o la segregazione dalla comunità;
- c) I servizi e le strutture comunitarie per la popolazione generale siano accessibili alle persone con disabilità su base di uguaglianza e rispondano alle loro esigenze.

Articolo 22. Rispetto per la privacy

- 1. Nessuna persona con disabilità, indipendentemente dal luogo di residenza o dalle modalità di convivenza, sarà soggetta a interferenze arbitrarie o illecite nella sua privacy, famiglia, casa o corrispondenza o altri tipi di comunicazione o ad attacchi illeciti al suo onore e alla sua reputazione. Le persone con disabilità hanno diritto alla protezione della legge contro tali interferenze o attacchi.
- 2. Gli Stati Parti tutelano la riservatezza delle informazioni personali, sanitarie e riabilitative delle persone con disabilità su base di uguaglianza con gli altri.

Esercizio 1.1. ERASMUS E LE SUE PRIORITÀ



Contenuti

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Grazie all'Erasmus studierò in un paese dell'Unione Europea.
- Attività 2: Miglioreremo il nostro centro educativo.

Istruzioni per l'educatore

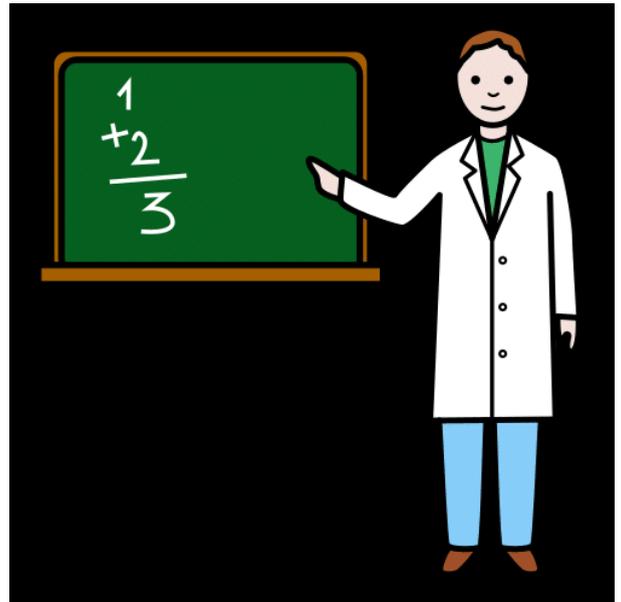
| | |
|---|--|
| Dimensione della qualità di vita | Inclusione sociale e sviluppo personale |
| Sotto-competenze del modello del LifeComp | Area sociale: - Collaborazione - Comunicazione |
| Durata | 2 ore |
| Risultati di apprendimento previsti | 1.1. Le persone con disabilità intellettiva sono in grado di distinguere le principali caratteristiche dell'Unione Europea e del programma Erasmus. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Il primo esercizio presentato in questo corso sull'autogestione per le persone con disabilità intellettiva è stato progettato utilizzando la maggior parte dei principi comunemente utilizzati nel contesto del linguaggio accessibile: dimensione del carattere, carattere Arial, adattamento del vocabolario, uso di pittogrammi e uso di pittogrammi (Arasaac) e immagini.</p> <p>Per quanto riguarda i contenuti, in generale, questo esercizio riguarda le caratteristiche fondamentali dell'Unione Europea e del Programma Erasmus.</p> <p>Collegato all'Unione Europea, comprende concetti quali il suo obiettivo principale, ovvero i paesi membri e le loro bandiere, o i vantaggi derivanti dall'essere un paese membro dell'Unione Europea.</p> <p>Per quanto riguarda il Programma Erasmus, vengono discusse le caratteristiche principali, con particolare attenzione alle sue priorità: inclusione, educazione digitale, ambiente e partecipazione dei cittadini; e quali attività legate a ciascuna priorità potrebbero essere implementate in una risorsa educativa con le caratteristiche di un centro occupazionale.</p> <p>L'esercizio è progettato per essere implementato tramite apprendimento di gruppo, vale a dire, lo stesso numero di partecipanti che in seguito svolgerà il programma di autogestione (8 persone). Tuttavia, potrebbe anche essere implementato con un numero inferiore di studenti e persino con una singola persona e il suo educatore.</p> <p>Nello specifico, l'esercizio è diviso in due sezioni: a) spiegazione teorica tramite schermo, dispositivo digitale e persino stampando il materiale per ogni tirocinante; e b) 2 attività pratiche di discussione di gruppo. Per il completamento della seconda attività, è stato progettato un modello in modo che gli studenti possano lavorare sulla scrittura di quali attività collegate alle priorità Erasmus potrebbero essere collegate nel loro centro.</p> <p>Si stima che duri 2 ore così suddivise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione teorica con esempi: 45 minuti • Attività pratica 1 "Grazie all'Erasmus studierò in un paese dell'Unione Europea": 30 minuti. • Attività pratica 2 "Miglioreremo il nostro centro educativo": 45 minuti. |

| | |
|-----------------------|---|
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio include 1 attività teorica in cui abbiamo cercato di eliminare qualsiasi concetto astratto che presentasse difficoltà per il tipo di studenti con cui stiamo lavorando. In relazione alle due attività pratiche, si basano su discussioni/dibattiti che richiedono una certa capacità da parte degli studenti di comprendere i concetti di base dell'Unione Europea e di Erasmus e competenze per comunicare, discutere, alternarsi e prendere decisioni di base.</p> <p>La difficoltà è valutata come medio-bassa.</p> |
| Trasferimento | <p>La trasferibilità di questo esercizio alla vita quotidiana dei partecipanti è minima, ma le azioni future che ne deriveranno potrebbero avere un forte impatto sulla qualità della vita delle persone con disabilità intellettive.</p> |

Introduzione alle attività 1 e 2

1. COS'È L'ERASMUS?

CHI ERA IL SIGNOR ERASMUS?



**ERASMUS È NATO E
VISSUTO IN EUROPA
500 ANNI FA**

**ERASMUS ERA UN
INSEGNANTE**

**LUI È FAMOSO
PERCHÉ INSEGNAVA
MOLTO BENE**

E ADESSO COS'È L'ERASMUS?



**L'ERASMUS È
UN'ATTIVITÀ
EDUCATIVA
OFFERTA
DALL'UNIONE
EUROPEA**

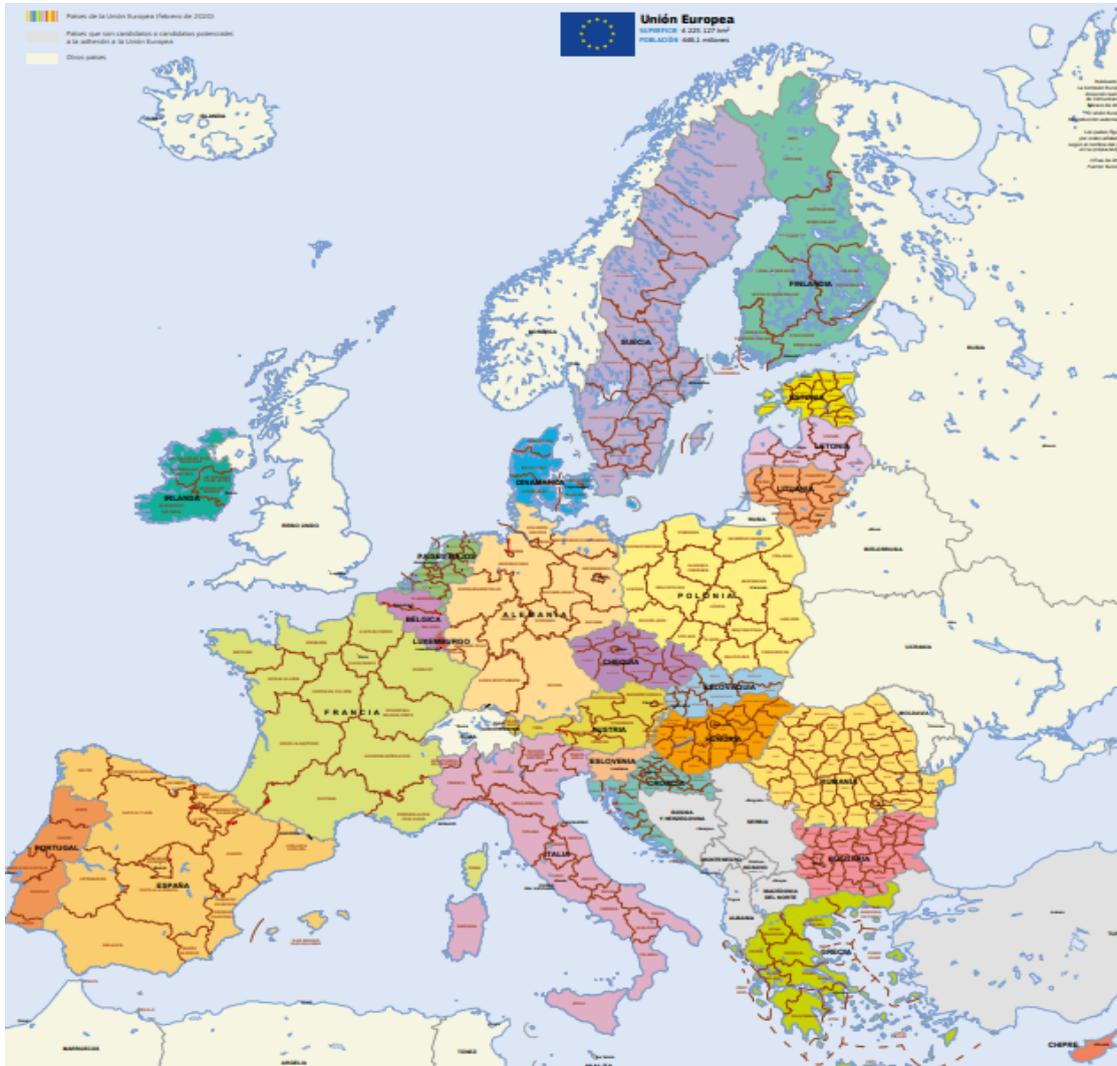
**TI AIUTA NEI TUOI
STUDI E TI
PERMETTE DI
STUDIARE IN UN
ALTRO PAESE
DELL'UNIONE
EUROPEA**

2. COS'È L'UNIONE EUROPEA?



**L'UNIONE EUROPEA
È COMPOSTA DA 27 PAESI CHE
LAVORANO INSIEME PER UN
UNA VITA MIGLIORE.**

QUESTA È LA MAPPA DELL'UNIONE EUROPEA



27 PAESI

CI SONO 27 PAESI NELL'UNIONE EUROPEA



GERMANIA



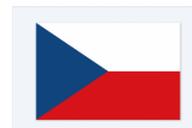
AUSTRIA



BELGIO



BULGARIA



**REPUBBLICA
CECA**



CIPRO



CROAZIA



DANIMARCA



SLOVACCHIA



SLOVENIA



SPAGNA



ESTONIA



FINLAND



FRANCE



GREECE



UNGHERIA



IRLANDA



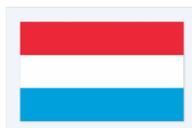
ITALIA



LATVIA



LITUANIA



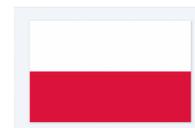
LUSSEMBURGO



MALGA



OLANDA



POLONIA



PORTOGALLO



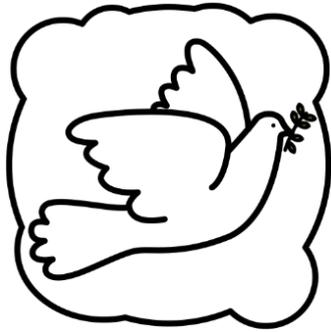
ROMANIA



SVEZIA



L'UNIONE EUROPEA E L'ERASMUS TI AIUTANO A:



**VIVERE IN PACE CON
LE NAZIONI VICINE**



**AD ESSERE IN GRADO
DI LAVORARE E
STUDIARE IN UN'ALTRA
NAZIONE EUROPEA**

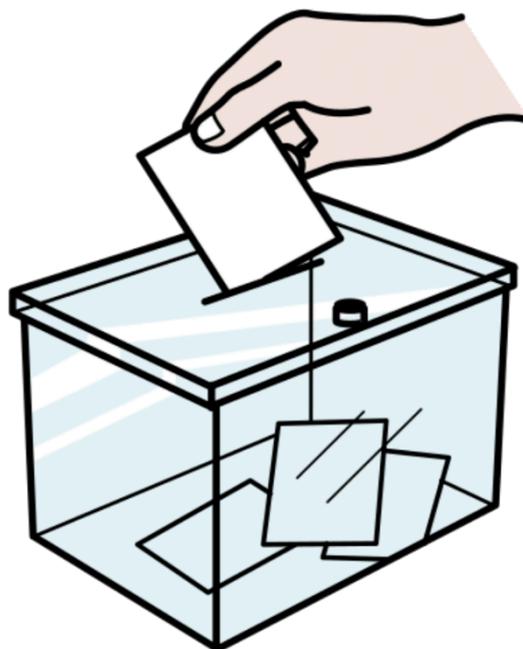


**È PIÙ FACILE
VIAGGARE
ALL'INTERNO
DELL'UNIONE
EUROPEA**



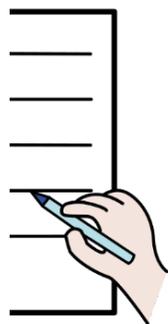
**AD ESSERE IN GRADO
DI COMPRARE MOLTE
COSE DAI PAESI
DELL'UNIONE
EUROPEA.**

**SAPEVI CHE PUOI ANCHE VOTARE PER
ELEGGERE LE PERSONE CHE VUOI CHE TI
RAPPRESENTINO IN UNIONE EUROPEA?**



3. ATTIVITÀ IMPORTANTI PER L'UNIONE EUROPEA: INCLUSIONE, EDUCAZIONE DIGITALE, AMBIENTE E CITTADINANZA ATTIVA.

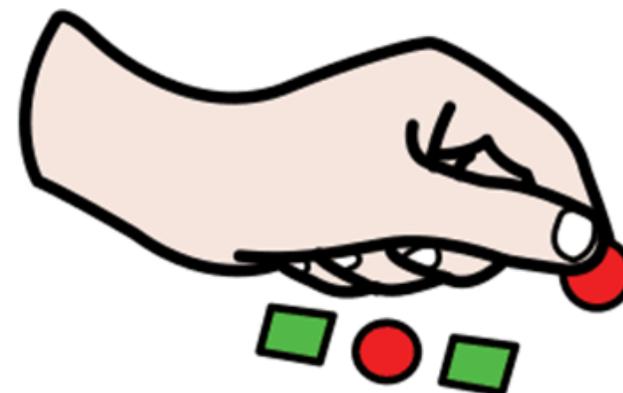
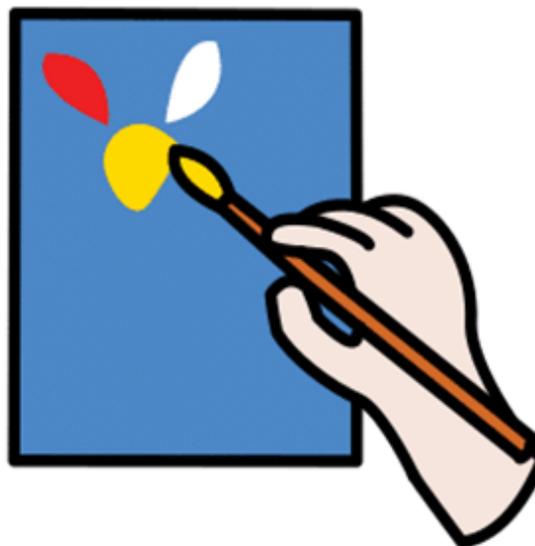
SAPEVI CHE CI SONO QUATTRO ATTIVITÀ CHE TU E I TUOI INSEGNANTI POTETE FARE E CHE SONO MOLTO IMPORTANTI PER L'ERASMUS E PER L'UNIONE EUROPEA?



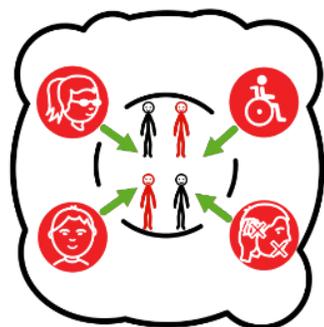
**PRIORITÀ
ERASMUS**

| | | | |
|---|---|--|--|
| An icon showing a group of four stylized human figures in a circle. Each figure is connected to a red circular icon representing a different type of disability: a hearing aid, a wheelchair, a white cane, and a person with a white cane. Green arrows point from the central group to each of these icons. | An illustration of a person in a red shirt pointing at a computer screen. The screen displays a user interface with a grid and various icons, labeled 'PDI' at the top. | A 2x2 grid of nature-related illustrations: a yellow bird, a white daisy flower, a grey mountain peak, and a blue lake with green hills in the background. | An icon showing a group of six stylized human figures. One figure is colored red, while the others are black, representing diversity and active participation. |
| INCLUSIONE | EDUCAZIONE DIGITALE | AMBIENTE | CITTADINANZA ATTIVA |

**ORA GUARDIAMO ALCUNI ESEMPI DI ATTIVITÀ CHE TU, I TUOI
INSEGNANTI E LA TUA SCUOLA PUÒ FARE PER MIGLIORARE L'UNIONE
EUROPEA.**



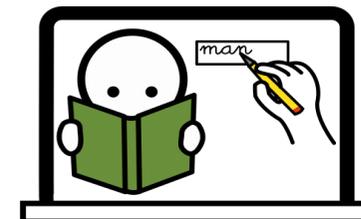
ATTIVITÀ DI **INCLUSIONE**



INCLUSIONE



Fare volontariato per aiutare le persone in difficoltà.



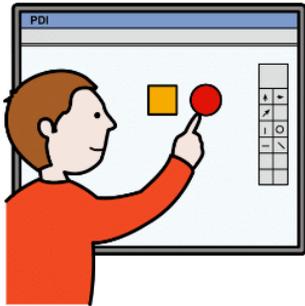
Che il mio centro scriva tutti i documenti in un linguaggio che tutti possano comprendere.



Ricevere un trattamento equo.

Che il mio centro cambi alcune regole così tutti possiamo essere più felici.

ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE DIGITALE



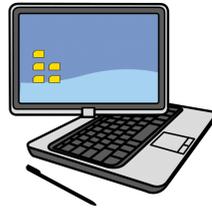
**EDUCAZIONE
DIGITALE**



Seguire un corso per imparare ad usare il computer.



Imparare ad usare il cellular in maniera sicura.

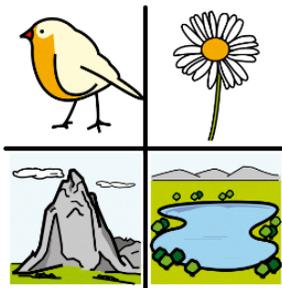


Studiare al centro con più computer e tablets.



Imparare ad usare il computer per trovare un lavoro.

ATTIVITÀ PER L'AMBIENTE



Celebrazione al centro del giorno del Pianta Terra.

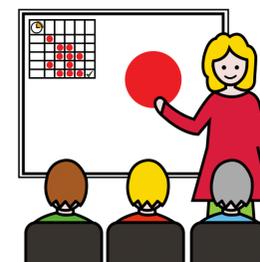


Escursione per pulire i giardini e i parchi dalla spazzatura.

AMBIENTE



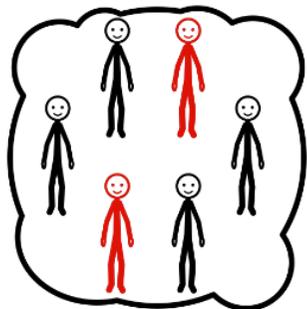
Riciclare di più a scuola.



**Seguire un corso
sull'ambientalismo.**

ATTIVITÀ DI CITTADINANZA ATTIVA





**CITTADINANZA
ATTIVA**

**Imparare come funziona
l'Unione Europea.**



Imparare a votare.

**Partecipare di più nelle
decisioni prese dal mio
centro.**



**Collaborare per costruire
un mondo migliore.**

Attività 1. Grazie all'Erasmus, studierò in un Paese dell'Unione Europea.

Il programma Erasmus ha dato 3.000€ alla nostra scuola per 4 colleghi che facciano un corso per una settimana in un Paese dell'Unione Europea.

Discuti le seguenti domande con il tuo gruppo e con le tue insegnanti:



1. In che Paese dell'UE vorresti studiare?
2. Che cosa vorresti imparare?
3. Che problemi puoi riscontrare? Sai che lingue si parlano in quel Paese?
4. Come ti piacerebbe viaggiare? Pensa al fatto che alcune modalità di viaggio sono veramente inquinanti.
5. Vorresti che il corso fosse più lungo?
6. Vorresti rimanere e lavorare in quel Paese dopo il corso?

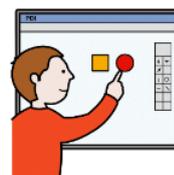
Attività 2. Andremo a migliorare il nostro centro educativo.

Possiamo migliorare la nostra scuola facendo alcune attività che sono importanti per l'Erasmus e che sono definite priorità dell'Erasmus.

PRIORITÀ ERASMUS



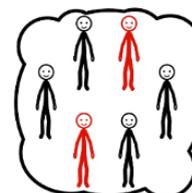
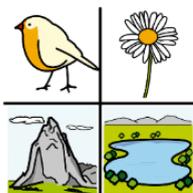
INCLUSIONE



EDUCAZIONE DIGITALE



AMBIENTE



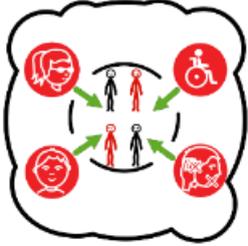
CITTADINANZA ATTIVA

Discuti con il tuo gruppo e le tue insegnanti quali attività vorresti fare nel tuo centro al fine di

migliorarlo. Usa l'allegato 1 ch troverai nelle
seguenti pagine.

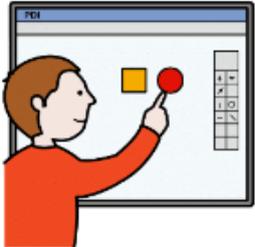
ATTIVITÀ 2. Allegato 1. Templates che verranno compilati dagli studenti.

Vorremmo che le seguenti attività venissero portate avanti nel nostro centro:

| <p>PRIORITÀ DELL'ERASMUS</p> | <p>ATTIVITÀ CHE POSSONO ESSERE SVOLTE NEL TUO CENTRO</p> | <p>✗</p> | <p>✓</p> |
|---|---|-----------------|-----------------|
|  <p>INCLUSIONE</p> | <p>Fare volontariato per aiutare persone in difficoltà.</p> | | |
| | <p>Che il mio centro scriva tutti i documenti in un linguaggio che possa essere letto da tutti.</p> | | |
| | <p>Ricevere un trattamento equo.</p> | | |
| | <p>Che il mio centro cambi alcune regole cosicché tutti possano essere più felici.</p> | | |

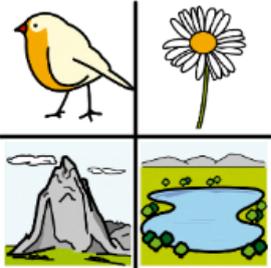
Vorresti fare altre attività simili a queste per migliorare il centro?

Vorremmo che le seguenti attività venissero portate avanti nel nostro centro:

| PRIORITY DELL'ERASMUS | ATTIVITÀ CHE POSSONO ESSERE SVOLTE NEL TUO CENTRO | ✗ | ✓ |
|--|---|---|---|
|  <p>EDUCAZIONE DIGITALE</p> | Seguire un corso per imparare ad usare il computer. | | |
| | Imparare ad usare il cellulare in modo sicuro. | | |
| | Studiare al centro con più computer e tablets. | | |
| | Imparare ad usare il computer per trovare un lavoro. | | |
| | Tenere meetings online con persone provenienti da altri centri. | | |

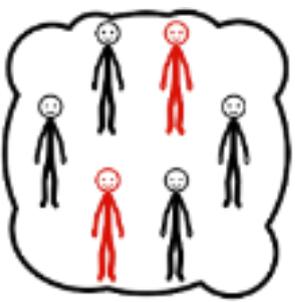
Vorresti fare altre attività simili a queste per migliorare il centro?

Vorremmo che le seguenti attività venissero

| PRIORITY DELL'ERASMUS | ATTIVITÀ CHE POSSONO ESSERE SVOLTE NEL TUO CENTRO | ✗ | ✓ |
|---|--|---|---|
|  <p data-bbox="284 1305 539 1350">AMBIENTE</p> | Celebrazione al centro. | | |
| | Escursioni per pulire i giardini e i parchi dalla spazzatura. | | |
| | Riciclare di più a scuola. | | |
| | Seguire un corso sull'ambientalismo. | | |
| | Mangiare più sano e cibo meno inquinato. | | |
| | Inquinare meno: usare meno elettricità, muoversi in bicicletta o camminare di più. | | |

portate avanti nel nostro centro:

Vorresti fare altre attività simili a queste per migliorare il centro?

| PRIORITÀ DELL'ERASMUS | ATTIVITÀ CHE POSSONO ESSERE SVOLTE NEL TUO CENTRO |  |  |
|--|--|---|---|
|  CITTADINANZA ATTIVA | Imparare come funziona l'Unione Europea. | | |
| | Partecipare di più nelle decisioni prese dal mio centro. | | |
| | Imparare a votare. | | |
| | Collaborare per costruire un mondo migliore. | | |

Vorremmo che le seguenti attività venissero portate avanti nel nostro centro:

Vorresti fare altre attività simili a queste per migliorare il centro?

Esercizio 1.2.

Autogestione dei gruppi



Contenuti

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Lavorare in un gruppo autogestito
- Attività 2: Di che supporti necessitiamo?

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Diritti Autodeterminazione |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Imparare ad imparare: - Gestione dell'apprendimento |
| Durata | 1 ora (30 minuti ogni attività) |
| Risultati di apprendimento previsti | 1.3. Le persone con disabilità intellettiva descrivono cos'è un gruppo autogestito formato da persone con disabilità intellettiva, le sue principali funzioni, nonché i supporti di cui necessitano. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>L'esercizio viene svolto in gruppo in modo che i partecipanti sappiano cos'è un gruppo di autogestione e come funziona.</p> <p>La prima parte dell'esercizio consiste in una spiegazione di cosa sono i gruppi di autogestione, delle competenze che vengono apprese e delle attività che vengono sviluppate.</p> <p>L'educatore incoraggerà il gruppo a partecipare, spiegando il contenuto, utilizzando domande che invitano alla riflessione e alla condivisione delle esperienze.</p> <p>Ad esempio: Questo è un elenco dei diritti delle persone con disabilità. Pensi che ti venga chiesto il tuo parere? Riesci a fare delle scelte o sono altre persone a scegliere per te?</p> <p>La seconda parte dell'esercizio consiste nello svolgimento delle attività 1 e 2.</p> <p>Entrambe le attività sono concepite come attività di gruppo. Tuttavia, possono essere svolte su base individuale quando le condizioni organizzative lo consentono.</p> <p>L'educatore riceve un file Word che può essere proiettato per la visione del gruppo. I contributi del gruppo possono essere scritti su di esso e visualizzati. I contributi possono essere scritti in testo scritto o utilizzando pittogrammi. Viene fornita una banca di pittogrammi da utilizzare in questa attività.</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio comprende due attività, entrambe di gruppo.</p> <p>Per rendere le spiegazioni facili da capire per tutti nel gruppo, l'educatore dovrebbe prestare attenzione a quegli studenti che hanno bisogno di supporto e usare concetti concreti. Ad esempio: "Tutti vogliono farlo in quel modo" invece di "Tutti sono impegnati" o "Scrivi una lettera chiedendo qualcosa di cui hai bisogno" invece di "Modulo di richiesta".</p> |

| | |
|---------------|--|
| Trasferimento | <p>Il professionista invita i clienti a riflettere su cosa significhi partecipare a un gruppo di autogestione.</p> <p>"Quando fai parte di un gruppo di autogestione, devi essere in grado di prendere decisioni, parlare o gestire le tue emozioni", "Riesci a pensare a situazioni in cui hai dovuto usare queste capacità?". Stai pensando al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero?"</p> <p>"Hai capito cosa era facile per te? Hai capito cosa dovevi imparare?"</p> <p>"La prossima volta metteremo in pratica questo tipo di abilità.</p> <p>Ti darò un compito: più tardi oggi o domani, probabilmente arriverà un momento in cui dovrai prendere consapevolezza di cosa è facile e cosa è difficile per te.</p> <p>Quando tornerai a questa formazione, ti chiederò quando hai dovuto prendere decisioni, parlare o gestire le tue emozioni, e ti chiederò di raccontarmelo".</p> |
|---------------|--|

Introduzione alle attività 1 e 2

1. Cos'è un gruppo autogestito?

LE PERSONE CON DISABILITÀ INTELLETTIVA HANNO IL

DIRITTO DI:

- Decidere per loro stessi.
- Prendere decisioni in merito a tutto ciò che riguarda le loro vite.
- Essere ascoltati e trattati con rispetto e dignità.
- Interagire con gli altri al di fuori dell'ambiente familiare.
- Fare esperienza di errori e disappunto così possono imparare a gestire emozioni come la frustrazione.
- Vivere esperienze di successo al fine di sperimentare il senso di autoefficacia.
- Ricevere il supporto necessario per comunicare le proprie opinioni e le proprie preferenze.

GRUPPI AUTOGESTITI SONO:

Luoghi dove imparare a partecipar, scegliere e compiere azioni con lo scopo di essere protagonisti della propria vita.



2. Quali sono le skills che si imparano in un gruppo autogestito?

- Comunicare meglio con le altre persone.
- Essere più autonomi nella propria vita personale e sociale.
- Partecipare a riunioni.

- Parlare in pubblico.
- Prendere decisioni per se stessi.
- Riflettere e valutare con giudizio critico.
- Miglior gestione delle emozioni.
- Discutere delle difficoltà che riguardano le nostre vite.
- Partecipare nell'organizzazione e nella comunità.
- Avere le conoscenze sui temi proposti dal gruppo.



3. Che attività si fanno in un gruppo autogestito?

- Riunioni periodiche del gruppo con l'obiettivo di discutere dei temi d'interesse meetings.
- Dinamiche di gruppo.
- Visite dei luoghi di interesse.
- Riunione con gli altri auto-sostenitori così da condividere conoscenza ed esperienze.
- Riunioni con i responsabili dei servizi o i rappresentanti dei cittadini.
- Proposte, richieste, linee guida o protocolli sono preparati e presentati all'organizzazione o ai rappresentanti dei cittadini.





Attività 1. Lavorare in un gruppo autogestito

Supponiamo di iniziare a lavorare in un gruppo di autogestione.

Per cominciare, pensiamo a cosa fanno i gruppi di autogestione.

Di seguito, nell'Allegato 2, vedrai un elenco di azioni (Attività 1. Allegato 2).
Pensa se queste sono azioni di un gruppo di autogestione o meno.

Riesci a pensarne altri? Puoi completare la tabella con loro.

*Vedi Allegato 2: Materiale per il gruppo.
 Tabella per la proiezione*

*Vedi Allegato 3: Materiale per l'educatore.
 Tabella con le risposte corrette.*

Attività 2. Di che aiuti abbiamo bisogno?

Alcune competenze relative alla partecipazione di gruppo le abbiamo già acquisite, altre invece no.

Quando ci rendiamo conto di ciò che non sappiamo fare, possiamo chiedere il supporto di cui abbiamo bisogno per funzionare meglio nel gruppo.

È importante capire di quali supporti abbiamo bisogno per far parte di un gruppo di autogestione.

Nella tabella dell'allegato 5 sono riportate le attività svolte da un gruppo di autogestione.

Pensa al tipo di supporto di cui hai bisogno per realizzarli e a chi puoi chiedere di supportarti.

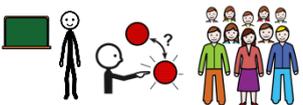
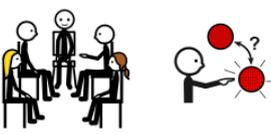
*Vedere Allegato 4: Materiale per il gruppo.
Tabella per proiezione e sovrascrittura.
Formato Word.*

*Vedere Allegato 5: Materiale per l'educatore.
Tabella con esempi di risposte corrette.*

*Vedere Allegato 6: Materiale per l'educatore.
Banca di pittogrammi da selezionare e sovrascrivere nella
tabella dell'allegato 34.
Formato Word.*

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Materiale per il gruppo. Tabella per la proiezione

| AZIONI | | È un'azione di un gruppo autogestito? |
|---|---|---------------------------------------|
| TROVARSI PER PRANZO. |  | |
| REDARRE UN IMPEGNO ANTI-BULLISMO DA SOTTOSCRIVERE TRA LA DIREZIONE, GLI UTENTI E IL TEAM PROFESSIONALE. |  | |
| CONOSCERE I DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ. |  | |

| | | |
|---|--|--|
| L'EDUCATORE SELEZIONA UN GRUPPO DI PERSONE CHE PARTECIPANO A UN'ATTIVITÀ. |  | |
| ABBIAMO PARTECIPATO ALL'ASSEMBLEA DEL CENTRO. |  | |
| NOI DECIDIAMO CHI SONO I NOSTRI RAPPRESENTANTI AL CENTRO. |  | |
| ANDIAMO IN ESCURSIONE IN UN LUOGO DECISO DAL PRINCIPALE. |  | |
| SCEGLIAMO LE ATTIVITÀ CHE FAREMO AL CENTRO. |  | |
| CI SI RITROVA PER FARE SPORT. |  | |
| | | |
| | | |

ATTIVITÀ 1. Allegato 3. Materiale per l'educatore. Tabella con le risposte corrette

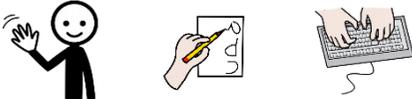
| AZIONI | È un'azione di un gruppo autogestito? |
|---|---------------------------------------|
| TROVARSI PER PRANZO. | NO |
| REDARRE UN IMPEGNO ANTI-BULLISMO DA SOTTOSCRIVERE TRA LA DIREZIONE, GLI UTENTI E IL TEAM PROFESSIONALE. | Sì |
| CONOSCERE I DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ. | Sì |
| L'EDUCATORE SELEZIONA UN GRUPPO DI PERSONE CHE PARTECIPANO A UN'ATTIVITÀ. | NO |

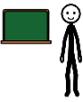
| | |
|---|----|
| ABBIAMO PARTECIPATO ALL'ASSEMBLEA DEL CENTRO. | SÌ |
| NOI DECIDIAMO CHI SONO I NOSTRI RAPPRESENTANTI AL CENTRO. | SÌ |
| ANDIAMO IN ESCURSIONE IN UN LUOGO DECISO DAL PRINCIPALE. | NO |
| SCEGLIAMO LE ATTIVITÀ CHE FAREMO AL CENTRO. | SÌ |
| CI SI RITROVA PER FARE SPORT. | NO |
| | |
| | |

ATTIVITÀ 2. Allegato 4: Materiale per il gruppo. Tabella per la proiezioni e/o per sovrascrivere.

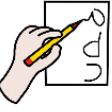
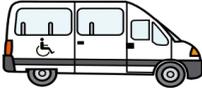
| ATTIVITÀ | SUPPORTO NECESSARIO | A CHI POSSO CHIEDERE AIUTO |
|--|---------------------|----------------------------|
| LEGGERE UN TESTO. | | |
| SCRIVERE UN TESTO. | | |
| CERCARE VIDEO SU INTERNET. | | |
| PRENDERE I TURNI DI PAROLA DURANTE UNA RIUNIONE. | | |
| VIAGGIARE PER UNA VISITA. | | |
| SCRIVERE UNA RICHIESTA DA INVIARE. | | |
| PREPARARE UNA RIUNIONE. | | |
| PARLARE IN PUBBLICO. | | |
| PRENDERE UNA DECISIONE. | | |

ATTIVITÀ 2. Allegato 5: Materiale per l'educatore. Tabella con gli esempi di risposte corrette.

| ATTIVITÀ | SUPPORTO NECESSARIO | | A CHI POSSO CHIEDERE AIUTO |
|--|---|---|---|
| LEGGERE UN TESTO. | TESTI FACILI DA LEGGERE. PITTOGRAMMI. TESTO AUDIO. UNA PERSONA LEGGE PER TUTTO IL GRUPPO. |  |  |
| SCRIVERE UN TESTO. | UTILIZZANDO UN COMPUTER. PITTOGRAMMI. UNA PERSONA SCRIVE PER TUTTO IL GRUPPO. |  |  |
| CERCARE VIDEO SU INTERNET. | IMPARARE A USARE INTERNET. UN'ALTRA PERSONA LO FA PER IL GRUPPO. |  |  |
| PRENDERE I TURNI DI PAROLA DURANTE UNA RIUNIONE. | L'EDUCATORE INSEGNA COME CHIEDERE LA PAROLA. |  |  |
| VIAGGIARE PER UNA VISITA. | ASSISTENZA TECNICA. TRASPORTO ADATTATO. |  |  |
| SCRIVERE UNA RICHIESTA DA INVIARE. | UNA PERSONA SCRIVE LE MIE IDEE PER ME. |  |  |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---|
| <p>PREPARARE UNA RIUNIONE.</p> | <p>L'EDUCATORE INSEGNA I PASSI DA SEGUIRE.</p> |  |  |
| <p>PARLARE IN PUBBLICO.</p> | <p>UTILIZZANDO UN TESTO DI FACILE LETTURA O CON PITTOGRAMMI. L'EDUCATORE INSEGNA COME RILASSARSI.</p> |  |  |
| <p>PRENDERE UNA DECISIONE.</p> | <p>L'EDUCATORE INSEGNA COME PRENDERE UNA DECISIONE. AVERE UNA GUIDA CON I PASSAGGI DA SEGUIRE, IN TESTO SCRITTO O PITTOGRAMMI.</p> |  |  |

ATTIVITÀ 2. Allegato 6: Materiale per l'educatore. Banca di pittogrammi da selezionare e usare nella tabella dell'Allegato 3.

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
|  |  |  |  |  |
| PRANZARE | FIRMARE, SEGNALARE | DIRITTI | INSEGNANTE | RILASSARSI |
|  |  |  |  |  |
| DECIDERE | GRUPPO | RIUNIONE, ASSEMBLEA | VOTARE, SCEGLIERE | LEGGERE |
|  |  |  |  |  |
| PRINCIPALE | BUS, GITA SCOLASTICA | SPORT | FACILE LETTURA | ALTOPARLANTE, AUDIO |
|  |  |  |  |  |
| PITTOGRAMMI | SCRIVERE | USARE UN COMPUTER | INTERNET | CERCARE SU INTERNET |
|  |  |  | | |

| | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--------------------|--|--|
| MEZZO DI TRASPORTO ADEGUATO | PARLARE IN PUBBLICO | ASSISTENZA TECNICA | | |
|--------------------------------|---------------------|--------------------|--|--|

Esercizio 1.3. Diritti



Contenuti

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione all'attività 1.

- Attività 1: Vivere in modo indipendente ed essere inclusi nella comunità.

Introduzione all'attività 2.

- Attività 2: Libertà dalla tortura o da trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti.

Introduzione all'attività 3.

- Attività 3: Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione.

Introduzione all'attività 4.

- Attività 4: Diritto a vivere in modo indipendente e a partecipare alla vita della comunità

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Diritti Autodeterminazione |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Imparare ad imparare: Pensiero critico |
| Durata | 4 ore (1 ora ad attività) |
| Risultati di apprendimento previsti | 1.4. Le persone con disabilità intellettiva sanno di avere dei diritti. 1.5. Sono consapevoli che i diritti sono di tutti e che tutti hanno gli stessi diritti. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi si concentrano su tre articoli della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, presentati in un formato di facile lettura.</p> <p>Nello specifico, gli articoli sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articolo 5. Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione • Articolo 15. Libertà dalla tortura o da trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti • Articolo 19. Vivere in modo indipendente ed essere inclusi nella comunità. • Articolo 22. Rispetto della privacy. <p>L'importanza degli esercizi, che saranno svolti individualmente e/o in gruppo, si basa sulla presentazione delle situazioni, sull'esame delle possibili variabili di intervento e sulla riflessione sulle diverse opzioni presentate, nonché sul modo più idoneo per risolverle.</p> <p>Al termine dell'esercizio, le persone con disabilità intellettiva dovrebbe aver riflettuto, confrontato la propria esperienza personale e deciso un intervento, tenendo conto dei diversi contesti presentati.</p> <p>Ognuna delle attività proposte si concluderà con una condivisione delle scelte e delle riflessioni di ciascun gruppo, che sarà realizzata dal rappresentante di ogni gruppo di lavoro.</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Le quattro attività seguono la stessa sequenza per essere completate.</p> <p>Per prima cosa, viene presentata una situazione ipotetica, scritta in frasi semplici per una migliore comprensione da parte degli studenti. Gli studenti poi riflettono individualmente, seguita da una presentazione in piccoli gruppi.</p> <p>Per favorire una maggiore comprensione è stato utilizzato anche il ricorso a pittogrammi.</p> <p>La difficoltà è valutata come medio-bassa.</p> |

| | |
|---------------|---|
| Trasferimento | <p>È molto importante motivare e incoraggiare i partecipanti a mettere in pratica ciò che hanno imparato nella loro vita quotidiana. Gli esempi da utilizzare possono essere quelli che compaiono negli esercizi o nelle situazioni che le persone affrontano.</p> <p>L'obiettivo è che le competenze acquisite vengano gradualmente generalizzate al funzionamento quotidiano della persona.</p> |
|---------------|---|

Introduzione all'Attività 1:

Articolo 22

Le persone con disabilità hanno diritto alla privacy.

Pertanto, i Paesi proteggeranno i tuoi dati personali e i tuoi dati sanitari.



Attività 1. Vivere in modo indipendente ed essere inclusi nella comunità



Marcus ha 31 anni ed è affetto da disabilità intellettiva. Al centro occupazionale che frequenta, a fine settimana, gli vengono dati due euro per il lavoro che svolge.

Marcus conserva i due euro in un barattolo, che diventa sempre più pieno.

Un pomeriggio, andò nella sua stanza e vide che uno dei suoi fratelli stava frugando nel cassetto dove teneva i soldi e notò che aveva preso una manciata di monete dal barattolo.

- **Lavora individualmente.**

A. Cosa pensi che Marcus dovrebbe fare?

- Andare nella stanza di suo fratello e frugare tra le sue cose per prendere qualcosa di valore che gli piace.
- Informare il proprio educatore per aiutarlo a risolvere il problema.
- Non dire nulla e ricattare il fratello affinché gli dia qualcosa in cambio del silenzio del suo educatore.

B. Cosa può fare Marcus per impedire al suo coinquilino di rientrare nella sua stanza?

- Richiedere di mettere una serratura alla stanza.
- Affiggere un cartello di divieto di accesso.
- Entrare nella stanza di suo fratello e metterla a soqqadro in modo che possa capire come si sente.

- **Lavora in gruppi di 3 o 4 persone.**

Ora riunitevi in gruppi di tre o quattro persone e scambiatevi le vostre opinioni: avete mai sperimentato qualcosa di simile alla situazione vissuta da Marcus? Come vi siete sentiti? Come vi siete comportati?

Riflettiamo in gruppo sulla frase: **Perchè è necessario rispettare la privacy delle nostre stanze?**

- **Lavora con tutti i gruppi**

Scegli un rappresentante che presenterà al resto dei partecipanti ciò di cui avete discusso nel vostro gruppo.

Nota che:

La tua camera da letto è il tuo spazio di intimità e privacy. Solo chi vuoi e quando decidi tu, può entrare. Mantieni la tua stanza pulita e in ordine. Parla con i tuoi familiari e/o colleghi per concordare come rispettare il tuo spazio.

Introduzione all'Attività 2:

Articolo 15

Nessuno può essere sottoposto a tortura

- a trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti
- Sarà trattato in modo disumano
- e/o umiliati.

Tutti i Paesi devono garantire che le persone con disabilità non siano sottoposte a sperimentazioni mediche o scientifiche contro la loro volontà.



Attività 2: Libertà dalla tortura o da trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti

Marcus ha 31 anni e ha una disabilità intellettiva.

Oggi è tornato dal centro per l'occupazione molto felice, ha seguito un corso di giardinaggio e ha piantato piante di pomodoro con le sue mani.



Quando entrò dalla porta di casa, Anne, la sorella maggiore, gli gridò:

“Marcus, arrivi con una camicia macchiata, vai subito in camera tua a farti una doccia e mettiti dei vestiti puliti!”

- **Lavora individualmente.**

A. Cosa pensi che abbia pensato Marcus?

- Mia sorella mi picchierà.
- Mia sorella non mi ama.
- Mia sorella è più grande e sa cosa sta facendo.
- Mia sorella comanda e decide per me.
- Mia sorella non può urlarmi contro in quel modo..

B. Come pensi si sia sentito Marcus?

- Non gli dà alcuna importanza.
- Si sente ferito.
- Si sente umiliato.
- Ha voglia di piangere.
- Prova rabbia e vorrebbe colpire la sorella.

Cosa faresti?

Segna con una X cosa pensi.

C. Come pensi che Marcus si comporterà?

- Starà zitto e correrà in camera sua.
- Urlerà a sua sorella.
- Dirà alla sorella che oggi ha fatto giardinaggio.
- Chiamerà sua madre per raccontarle come lo ha trattato sua sorella.
- Salterà addosso alla sorella e le tirerà i capelli.
- Rifiuterà di farsi la doccia e di cambiarsi.
- Farà tutto quello che sua sorella gli chiederà, lei è più grande di lui.

D. Ti è mai successo?

E. Cosa ne pensi?

F. Come ti sei comportato?

G. Se in futuro ti accadesse una cosa del genere, cosa faresti?

- **Lavora in gruppi di 3 o 4 persone.**

Ora riunitevi in gruppi di tre o quattro persone e scambiatevi le vostre opinioni con il resto del gruppo. Quali sono le differenze nelle elezioni? Vi è mai successo? Come vi siete sentiti? Cosa avete fatto?

Riflettiamo in gruppo sulla frase: **"Prima lasciarmi spiegare. Non voglio che tu mi urli contro o mi umili"**.

- **Lavora con tutti i gruppi**

Scegli un rappresentante che presenterà al resto dei partecipanti ciò di cui avete discusso nel vostro gruppo.

Nota che:

Non possiamo essere trattati male, con urla, minacce e insulti. Tutte le persone dovrebbero rispettare le altre persone e hanno il diritto di essere rispettate.

Introduzione all'Attività 3:

Articolo 5

Paesi della Convenzione

- riconoscere che tutte le persone sono uguali davanti alla legge,
- per vietare la discriminazione basata sulla disabilità e garantire pari tutela giuridica
- e promuovere l'uguaglianza adattando prodotti e servizi all'uso da parte delle persone con disabilità.



Attività 3: Diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione

Immagina che un tuo amico ti inviti ad andare ad un parco divertimenti che ti entusiasma molto. Ti regala un'auto, ma tu non hai la patente.



Il tuo amico ti dice che non può accompagnarti e ti dà la possibilità di scegliere se farti accompagnare e guidare l'auto da una di queste persone.



- Lavora individualmente.

A. Pensa... tra queste tre persone, chi sceglieresti in ordine di priorità?



- Perché hai scelto questa persona?
 - Perché non hai scelto gli altri due?
 - Quali cose pensi che ti piacciono di ciascuna di esse?
 - Quali cose pensi che non ti piacciono di ciascuna di esse?
 - E se ti dicessi che la persona più adatta è quella che non hai scelto?
-
- **Lavora in gruppi di 3 o 4 persone.**
 - Formate gruppi di tre o quattro persone e scambiatevi le vostre opinioni. Avete scelto lo stesso? Quali sono le differenze nelle elezioni? Perché non avete scelto gli altri due?

Riflettiamo in gruppo sulla frase: **“A volte discriminiamo le persone senza conoscerle”**. **Ti sei mai sentito discriminato, cosa hai provato, come hai reagito?**

- **Lavora con tutti i gruppi.**

Scegli un rappresentante che presenterà al resto dei partecipanti ciò di cui avete discusso nel vostro gruppo.

Nota che:

Spesso giudichiamo gli altri in base al loro aspetto, età, religione, colore della pelle o salute. Pensiamo cose sulle persone che non sono vere. Dobbiamo trattare tutte le persone come uguali.

Introduzione all'Attività 4:

Articolo 19

Le persone con disabilità hanno il diritto di:

- **Vivere in modo indipendente.**
- **Partecipare alla vita di comunità.**

La Convenzione delle Nazioni Unite garantisce che le persone con disabilità

scelgano le persone con cui vogliono vivere insieme,

scelgano il posto dove vivranno,

ricevano l'aiuto per vivere meglio,

non siano isolate dalla comunità,

e abbiano gli stessi servizi e strutture delle altre persone.



Attività 4: Diritto a vivere in modo indipendente e a partecipare alla vita della comunità

Guarda queste foto



Andare a comprare il pane



Rifarsi il letto



Andare al supermercato



Uscire da soli o con qualcuno



Cucinare per gli altri



Prendere il bus



Fare festa con gli amici

Andare a votare

Comprare vestiti per piacere

▪ **Lavora individualmente.**

Con un pennarello blu, fai un cerchio sulla foto delle attività che hai svolto autonomamente.



Con un pennarello verde, fai un cerchio sulla foto delle attività che non hai ancora svolto, ma che sai di poter fare da solo.



Con pennarello rosso, fai un cerchio sulla foto delle attività che non faresti mai.



▪ **Lavora in gruppi di 3 o 4 persone**

- Formate gruppi di tre o quattro persone e scambiatevi le vostre opinioni. Quali cose sapete fare e perché? Quali cose non osereste fare da soli? Avete mai fatto una di queste cose da soli? Quali cose sapete fare, ma non ve le lasciano fare? Come vi siete sentiti? Avreste bisogno di supporto?
- Riflettiamo sulla frase in gruppo: **"Ho bisogno di fare più cose per me stesso"**.

2.2. Unità didattica 2: il mio processo di apprendimento

UNITÀ DIDATTICA 2

Il mio processo di apprendimento

1. Scheda pedagogica

2. Esercizi

Esercizio 2.1. Tracciare come e cosa imparo

ATTIVITÀ 1, 2 E 3. Allegato 1. Esempi di grafici di tracciamento.

ATTIVITÀ 1, 2 E 3. Allegato 2: Tabella di tracciamento da modificare e stampare.

Esercizio 2.2. Dare seguito a quanto appreso.

ATTIVITÀ 1. Allegato 3: Materiale per studenti. Scheda di lavoro stampabile.

ATTIVITÀ 2. Allegato 4: Materiale per studenti Scheda di lavoro stampabile.

UNITÀ 2. Il mio processo di apprendimento

| | |
|-----------------------------------|--|
| Contenuti | Valore dell'apprendimento permanente e dell'auto-miglioramento. Strategie di orientamento mentale. Monitoraggio del processo di apprendimento. |
| Durata | 2 incontri. |
| Risultati di apprendimento | 2.1 Le persone con disabilità intellettiva sono desiderose di imparare. 2.2 Sono in grado di monitorare il tuo processo di apprendimento. 2.3 Ne sono responsabili. |
| Descrizione dell'unità | Questa unità ha come obiettivo principale: Pianificazione dell'apprendimento: <ul style="list-style-type: none">▪ Acquisire e utilizzare strategie metacognitive (o di insegnamento-a-pensare).▪ Auto-osservazione e auto-valutazione: valutazione dei risultati.▪ Importanza delle autoistruzioni. |
| Esercizi dell'unità | 2.1. Monitorare come e cosa si impara. 2.2. Dare seguito al proprio apprendimento. |

CONTENUTO DELL'UNITÀ

1. Tracciare come e cosa imparo

Il tracciamento è un'azione metacognitiva pura, in quanto **ci vuole una visuale a volo d'uccello** di cosa stai facendo, di come lo stai facendo, di come ti senti. In termini di attività di apprendimento, significa che il cliente ha fissato un obiettivo di apprendimento ("Voglio diventare più competente negli acquisti") e registra i progressi e i risultati ("Sono più competente ora?", "Cosa ho fatto per avere successo?", "Cosa è stato impegnativo?", "Come lo gestisco?", "Qual è la mia prossima sfida"). Si può capire che, ancora una volta, l'apprendimento è un'altra applicazione del ciclo di risoluzione dei problemi: qual è il tuo obiettivo di apprendimento? Come intendi raggiungere questo obiettivo di apprendimento? Mentre ci provo e mi impegno: come faccio ad andare avanti? Cosa funziona? Alla fine: hai avuto successo? Cosa stai facendo meglio? Come hai fatto progressi? Com'è stata la sfida? Qual è il passo successivo?

In questi esercizi **l'attenzione è rivolta all'abilità metacognitiva** piuttosto che sul mero contenuto del compito di apprendimento. Un primo esercizio è inteso a introdurre uno strumento che può essere utilizzato in attività future. Questo strumento dovrebbe avere il potenziale di invitare il cliente a osservare cosa e come sta facendo durante l'esercizio e a valutarne l'esito.

Il contenuto di questa azione metacognitiva può essere presentato come una revisione in tre fasi con domande specifiche a cui il cliente deve rispondere. Non appena il cliente comprende il contenuto generale, può essere presentato un set di esercizi per esercitarsi ed eliminare gradualmente il supporto.

(esempio di strumento da utilizzare o da modificare in modo pittorico, visualizzando il contenuto delle fasi).

| Fase | Problema | Domanda |
|------|-----------------------------|--|
| 1 | Qual è il mio obiettivo? | 1. Cosa voglio fare / imparare? 2. Cosa ne so ora? 3. Cosa deve cambiare per me per imparare ciò che non lo so? 4. Cosa posso fare per far sì che ciò accada? |
| 2 | Qual è la mia azione piano? | 1. Cosa posso fare per imparare ciò che non so? 2. Cosa potrebbe impedirmi di agire? 3. Cosa posso fare per rimuovere queste barriere? 4. Quando agirò? |
| 3 | Cosa ho imparato? | 1. Quali azioni ho intrapreso? 2. Quali barriere sono state rimosse? 3. Cosa è cambiato di quello che non so? 4. So quello che voglio sapere? |

Qualunque sia lo strumento utilizzato, il formatore può presentare e porre le domande al cliente, ma alla fine le domande devono diventare auto-domande (interiorizzate), in modo che il PwID diventi indipendente dal formatore. Se la memoria è una sfida, lo strumento specifico può rimanere disponibile nel caso in cui il cliente ne abbia bisogno.

Dopo gli esercizi introduttivi, la seguente procedura può essere utile, chiarendo che il cliente deve passare all'uso autonomo dello strumento. Dovrebbe essere selezionato un set di esercizi, sempre significativi per il cliente, e tutti facenti parte della Zona di Sviluppo Prossimale del cliente per garantire che venga fatto uno sforzo di apprendimento. ZPD si riferisce a competenze che non sono troppo facili (non è necessario alcuno sforzo...) e non troppo difficili (il cliente non si aspetta il successo).

- A. Dopo l'attività introduttiva, il formatore presenta un'attività non troppo impegnativa **con pieno supporto e guida** dall'educatore e richiede l'uso dello strumento. Va notato che potrebbe essere richiesto un numero maggiore di attività.
- B. Lo strumento stesso viene utilizzato in un'attività (o attività) molto simili **senza**(o meno) supporto, anche se c'è qualcuno disponibile e nelle vicinanze (osservando e supportando se necessario).
- C. Utilizza lo strumento **in un altro** contesto (a casa...) svolgere una specie di attività/attività, **con la supervisione** di un educatore.
- D. Ci si aspetta che venga utilizzato (ad esempio) a casa (o altrove) come compito per casa **incarico**; lo studente sarà invitato a **utilizzare** lo strumento e **riportare** questa implementazione all'educatore durante la sessione successiva.

Questa strategia prevede che ogni passaggio venga eseguito con un supporto minore o diverso, in modo che la PwID abbia l'opportunità di utilizzarlo sempre più in modo indipendente. Questo è un risultato importante.

Queste attività potrebbero potenzialmente includere altri obiettivi importanti. Sforzarsi per un'attività che ti aiuta a padroneggiare un'abilità è una parte importante di una mentalità di crescita. L'atteggiamento di follow-through è una prova di autonomia. Il risultato dell'attività di apprendimento, positivo o negativo che sia, è sempre un passo verso un livello più alto di autoefficacia; se il cliente ha successo, è chiaro! Altrimenti, definire le ragioni della sfida e definire cosa fare per avere successo la volta successiva include la convinzione che "sono in grado di imparare e progredire impegnandomi".

Infine, è opportuno sottolineare che le attività hanno un livello di difficoltà progressivo.

2. Follow-up personale del processo di apprendimento

L'idea è di coinvolgere la persona nel processo di apprendimento. Per fare ciò, è essenziale che ci sia un follow-up e che la persona sia localizzata nel giorno, nell'unità, nella sessione, ecc. Fategli sapere dove stiamo andando, cosa ci resta e cosa abbiamo fatto.

Uno strumento pensato per facilitare questo processo di apprendimento è l'uso di un'agenda e di un blocco note.

L'esercizio 2.2. contiene 2 attività. Nella prima, la persona impara a usare un registro del corso o un calendario in cui vengono mostrati il numero di sessioni, la data, ecc. A seconda dell'individuo, può essere usato un formato diverso.

Nella seconda attività dell'esercizio 2.2 insegniamo l'autovalutazione dell'allenamento.

Entrambe le attività dovrebbero essere svolte durante tutto il corso. In ogni sessione useremo il registro o l'agenda e alla fine di ogni unità faremo un'autovalutazione di ciò che abbiamo imparato.

Esercizio 2.1

Tracciare come e cosa imparo



Contenuto

Informazioni e istruzioni per l'educatore

Esercizi

Attività 1: Puzzle.

Attività 2: Trasporto pubblico.

Attività 3: Shopping – Compiti a casa

Allegato 1: Tabella di autocontrollo.

Informazioni e istruzioni per l'educatore

Il tracciamento è un'azione metacognitiva pura, in quanto **ci vuole una visuale a volo d'uccello** di cosa stai facendo, di come lo stai facendo, di come ti senti. In termini di attività di apprendimento, significa che il cliente ha fissato un obiettivo di apprendimento ("Voglio diventare più competente negli acquisti") e registra i progressi e i risultati ("Sono più competente ora?", "Cosa ho fatto per avere successo?", "Cosa è stato impegnativo?", "Come lo gestisco?", "Qual è la mia prossima sfida"). Si può capire che, ancora una volta, l'apprendimento è un'altra applicazione del ciclo di risoluzione dei problemi: qual è il tuo obiettivo di apprendimento? Come intendi raggiungere questo obiettivo di apprendimento? Mentre provo e mi impegno: come faccio ad andare avanti?

Cosa funziona? Alla fine: eri di successo? Cosa stai facendo meglio? Come hai fatto progressi? Qual è stata la sfida? Qual è il passo successivo?

In questi esercizi **l'attenzione è rivolta all'abilità metacognitiva** piuttosto che sul mero contenuto del compito di apprendimento. Un primo esercizio è inteso a introdurre uno strumento che può essere utilizzato in attività future. Questo strumento dovrebbe avere il potenziale di invitare il cliente a osservare cosa e come sta facendo durante l'esercizio e a valutarne l'esito.

1. Il contenuto di questa azione metacognitiva può essere presentato come una revisione in tre fasi con domande specifiche a cui il cliente deve rispondere. Non appena il cliente comprende il contenuto generale, può essere presentato un set di esercizi per esercitarsi ed eliminare gradualmente il supporto (esempio di uno strumento da utilizzare o da modificare in modo pittorico, visualizzando il contenuto delle fasi).

| Fase | Problema | Domanda |
|------|-----------------------------|--|
| 1 | Qual è il mio obiettivo? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa voglio fare / imparare? 2. Cosa ne so ora? 3. Cosa deve cambiare per me per imparare ciò che non lo so? 4. Cosa posso fare per far sì che ciò accada? |
| 2 | Qual è la mia azione piano? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa posso fare per imparare ciò che non so? 2. Cosa potrebbe impedirmi di agire? 3. Cosa posso fare per rimuovere queste barriere? 4. Quando agirò? |
| 3 | Cosa ho imparato? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quali azioni ho intrapreso? 2. Quali barriere sono state rimosse? 3. Cosa è cambiato di quello che non so? 4. So quello che voglio sapere? |

2. Qualunque sia lo strumento utilizzato, il formatore può presentare e porre le domande al cliente, ma alla fine le domande devono diventare auto-domande (interiorizzate), in modo che la persona con disabilità intellettiva diventi indipendente dal formatore. Se la memoria è una sfida, lo strumento specifico può rimanere disponibile nel caso in cui il cliente ne abbia bisogno.

Dopo gli esercizi introduttivi, può essere utile la seguente procedura, rendendo chiaro che il cliente deve passare all'uso autonomo dello strumento. Dovrebbe essere selezionato un set di esercizi, sempre significativi per il cliente, e tutti facenti parte della Zona Prossimale di Sviluppo delle persone con disabilità intellettiva in modo da garantire che venga fatto uno sforzo di apprendimento. La Zona Prossimale di Sviluppo si riferisce a competenze che non sono troppo facili (non è necessario alcuno sforzo...) e non troppo difficili (il cliente non si aspetta il successo).

1. Dopo l'attività introduttiva, il formatore presenta un'attività non troppo impegnativa **con pieno supporto e guida** dall'educatore e richiede l'uso dello strumento. Potrebbero essere necessarie altre attività.
2. Lo stesso strumento viene utilizzato in un'attività (o più) molto simile (o con meno) supporto, anche se c'è qualcuno disponibile e nelle vicinanze (che osserva e fornisce supporto se necessario).
3. Utilizza lo strumento in un altro contesto (a casa...) svolgendo più o meno la stessa attività, con la supervisione di un educatore.
4. Si prevede che venga utilizzato (ad esempio) a casa (o altrove) come compito per casa; la persona con disabilità intellettiva sarà invitata a utilizzare lo strumento e a segnalare questa implementazione all'insegnante durante la sessione successiva.

Questa strategia prevede che ogni passaggio venga eseguito con un supporto minore o diverso, in modo che la persona con disabilità intellettiva abbia l'opportunità di utilizzarlo sempre più in modo indipendente. Questo è un risultato importante.

Queste attività potrebbero potenzialmente includere altri obiettivi importanti. Sforzarsi per un'attività che ti aiuta a padroneggiare un'abilità è una parte importante di una mentalità di crescita. L'atteggiamento di follow-through è una prova di autonomia. Il risultato dell'attività di apprendimento, positivo o negativo, è sempre un passo verso un livello più alto di autoefficacia; se il cliente ha successo, è chiaro! In caso di insuccesso, definire le ragioni della sfida e definire cosa fare per avere successo la volta successiva include la convinzione che "sono in grado di imparare e progredire impegnandomi".

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | <p>Imparare ad imparare</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentalità di crescita. - Gestione dell'apprendimento. |
| Durata | Un esercizio può richiedere solo il tempo dell'attività (non troppo tempo); le fasi di "implementazione" potrebbero non essere definite in termini di tempo. |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>Per poter verificare (monitorare) i miei sforzi di apprendimento e i miei risultati attraverso l'uso di una tabella di monitoraggio.</p> <p>2.1. La persona con disabilità intellettiva è desiderosa di imparare.</p> <p>2.2. È in grado di monitorare il proprio processo di apprendimento.</p> <p>2.3. È responsabile di questo.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi e le spiegazioni che seguono devono essere adattati alla persona con disabilità intellettiva e devono riguardare un obiettivo personale per essere significativi.</p> <p>Per concentrarsi sulla capacità di tracciamento e sul contenuto del grafico, l'attività (parte relativa al contenuto) potrebbe non rappresentare una grande sfida per il cliente: le capacità pratiche dovrebbero essere (sufficientemente) acquisite, poiché l'obiettivo di questa unità è che il cliente impari a utilizzare uno strumento che lo aiuti ad acquisire capacità di tracciamento.</p> <p>Introduzione dell'educatore alla persona con disabilità intellettiva:</p> <p>Prima di diventare indipendenti, di partecipare con successo alla società, di prendere decisioni sulla propria vita... tutti noi, compreso l'educatore, abbiamo bisogno di imparare molte cose. Non solo competenze pratiche come usare i trasporti pubblici, ma anche capacità di problem solving e competenze per sentirsi competenti, per avere un senso di progresso, per godersi davvero la vita e per sentire che si può avere successo e sentirsi "indipendenti". Per fare ciò, la persona con disabilità intellettiva deve impegnarsi per imparare cose. Questo può essere difficile, può richiedere molta energia, ma tenendo traccia di come affrontiamo i problemi, di come impariamo, di come ci impegniamo per realizzare i nostri obiettivi personali, le cose possono diventare più facili (più efficienti) e diventerai più indipendente.</p> <p>La prima attività è pensata per far sì che il cliente impari cos'è il tracking e come usare il grafico di tracking. Potrebbero essere necessari diversi esempi, poiché c'è molto contenuto (cognitivo e domande) da comprendere. Potrebbero essere necessarie attività diverse ogni volta che viene aggiunta una nuova sfida: lavorare in modo indipendente, svolgere l'attività in un contesto diverso...</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Questa prima attività è un esempio ed è davvero semplice: ogni fase del grafico può essere eseguita più volte, ogni volta utilizzando un'attività con lo stesso livello di complessità, sempre nella zona di sviluppo prossimale. Ciò significa che non possiamo utilizzare un'attività che può essere eseguita dal cliente automaticamente (o: senza pensarci) o che padroneggia completamente. La sfida di utilizzare il grafico di tracciamento senza il supporto ravvicinato dell'educatore, o a casa con o senza un educatore nelle vicinanze, sta causando una sfida aggiuntiva sufficiente per la persona con disabilità intellettiva.</p> <p>Concentrandosi sul follow-up, l'educatore lavora in modo metacognitivo. L'uso dello stile di insegnamento mediato è utile e necessario, poiché impedirà all'educatore di porre domande sul contenuto.</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio prevede tre attività.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il puzzle è molto concreto e facile. - Il trasporto pubblico è più astratto perché il cliente deve immaginare di essere in viaggio. Puoi anche fare questa attività dal vivo, il che è più specifico. Ma devi comunque immaginare quali difficoltà potrebbero presentarsi lungo il percorso. - Gli acquisti sono ancora più complessi perché si tratta di una sorta di "compito a casa". L'educatore adulto non è presente per svolgere l'attività, ma chiede al cliente un feedback su come è stato svolto l'esercizio. <p>L'educatore può adattare il livello di difficoltà in base ai clienti con cui lavora.</p> |
| Trasferimento | <p>Nell'attività da svolgere a casa, l'educatore chiede alla persona con disabilità intellettiva di effettuare un trasferimento in un altro contesto (a casa, in negozio...) per utilizzare la tabella di follow-up (è necessario apportare alcuni adattamenti alle domande nella tabella di follow-up).</p> |

ESERCIZI

1. Puzzle

Prima attività: Puzzle

"Guarda come sto usando il grafico di tracciamento" Cos'è il tracciamento e perché è importante? E che tipo di riflessioni si possono fare?



L'educatore definisce un obiettivo di apprendimento personale (ipotetico) e un'attività facile, come un gioco; il cliente ha familiarità con il contenuto dell'attività. Lui/lei svolge l'attività utilizzando la tabella di tracciamento ogni volta che è rilevante, ma modella intenzionalmente prove di sforzo, fallimento, successi, sentimenti... mentre modella verbalmente ciò che sta facendo, concentrandosi sui problemi nel processo e su ciò che sente mentre svolge l'attività.

A questo scopo, un puzzle è facile da usare. L'attività dovrebbe essere breve e non complessa, in modo che il tempo impiegato per l'attività possa essere trascurato alla fine. L'educatore, mentre fa il puzzle, parla ad alta voce dicendo cose come: "wow, è difficile, ma ho già fatto qualcosa di simile"; oppure "prima cerco i pezzi nell'angolo e poi..."; oppure "devo guardare molto attentamente per trovare i pezzi dello stesso colore"; oppure "è difficile, ma ci riproverò..."

Durante l'attività, il grafico viene utilizzato per chiarire il contenuto e la natura delle domande. All'inizio, verrà utilizzato solo alla fine, ad esempio, per verificare il risultato e rivelare la soddisfazione (o meno). "Ciò che ho imparato". Un'altra attività può essere utilizzata per concentrarsi sulla prima (obiettivo chiaro? Obiettivo importante?) o sulla seconda fase (concentrarsi sugli ostacoli, sui punti di attenzione... prima di iniziare e rimanere sulla buona strada mentre ci si impegna o si pratica).

L'educatore può concentrarsi su un passaggio alla volta o, quando pertinente, su due o tutti i passaggi. In ogni caso, il punto di partenza sarà sempre: "Ci sono riuscito?" "Cosa sto facendo meglio adesso?" (puzzle eseguito correttamente o no)?

È importante non limitarsi al contenuto dell'attività, ma passare, il prima possibile, alle questioni di "processo" che sono state utili per il progresso. Ciò significa non solo "Ora so fare un puzzle da 16 pezzi", ma anche "Ho dovuto lavorare sodo, ma ha funzionato", "Avevo un piano, ho iniziato con i pezzi con un bordo dritto", "Ho fatto un errore, ma ho continuato a lavorare"...

Queste osservazioni si basano sull'insieme (non esaustivo) di domande riportate nella tabella.

L'educatore può modellare questa auto-interrogazione e il modo in cui sta utilizzando il grafico, più volte, con diverse piccole attività; alla fine invita il cliente a provare anche **lui stesso** l'attività modellata.

2. Trasporto pubblico

Seconda attività (o insieme di attività)

Viaggiare con i mezzi pubblici è un po' più complesso e rilevante per il cliente. L'educatore invita il cliente a guardare l'immagine o a porsi domande pertinenti durante l'attività o alla fine.

Questo esercizio può essere svolto "immaginario" in classe oppure "realmente" alla stazione degli autobus.



Ad esempio, l'educatore invita il cliente a immaginare di viaggiare da casa a scuola o al lavoro con i mezzi pubblici.

“Hmm, quindi il mio obiettivo è arrivare all'asilo. Ok, hmm, pensiamoci, come farò?”

Quindi, prima controllo l'orario dell'autobus e cerco l'indirizzo. Devo andare in questo posto, quindi la fermata dell'autobus più vicina è qui. Quindi, ok, ecco il mio piano, prendo il numero 61 e scendo alla quarta fermata. Oh, aspetta, ho dimenticato qualcosa?

Non ho bisogno di acquistare un biglietto perché ho la mia tessera mensile. Ok, devo anche controllare quale autobus devo prendere per tornare a casa. Controllerò dall'altra parte della stazione degli autobus prima di continuare a camminare verso il centro.

Poi puoi discutere:

- *Ho avuto successo?*
- *Ho avuto problemi?*
- *È stato difficile per me capirlo?*
- *Ho chiesto aiuto a qualcuno?*
- *Come farò in futuro?*
- *Esiste una strategia migliore?*

3. Shopping – Compiti a casa

Terza attività (gruppo di attività)

Questa fase della formazione prevede il trasferimento di quanto appreso in un altro contesto, attraverso l'assegnazione di un compito.

La persona con disabilità intellettiva potrebbe imparare come acquistare ciò di cui ha bisogno per preparare la cena. Ha dimostrato di aver acquisito tutte le competenze pratiche relative allo shopping e ora la sua sfida è farlo per la prima volta da solo.

Lui/lei ha capito sufficientemente come usare la tabella di monitoraggio, quindi l'insegnante spiega cosa si aspetta. "Sappiamo entrambi che sai fare una lista delle cose che ti servono per cena; sai anche dove si trova il supermercato, sei andato al mercato diverse volte in passato; sappiamo che trovi il reparto alimentari da solo e sappiamo che sai come pagare ciò che hai comprato. Ora, la sfida è che devi fare tutto questo da solo. Mi hai detto che avresti preparato una cena facile; non hai bisogno di molte cose, quindi potresti tornare a casa con tutto ciò di cui hai bisogno.

Sono sicuro che avrai successo, ma potresti sentirti un po' nervoso nel fare la spesa da solo questa volta. Quando torni a casa, usa la tabella e pensa alle domande, così da sapere se questa nuova sfida ha avuto successo, se le cose sono state difficili, cosa può essere migliorato e cosa puoi fare la prossima volta.

Domani ci incontreremo di nuovo e poi esamineremo insieme questo compito e vedremo se sei riuscito a usare la tabella per scoprire come stai progredendo".



ATTIVITÀ 1, 2 e 3. Allegato 1. Esempi di grafici di tracciamento

Esempio 1

| NOME: _____ DATA: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------------|----|----|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <h3>IL MIO DIARIO DI AUTOMONITORAGGIO</h3> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Oggi in classe</p>  <p>Il mio obiettivo :</p> <p>Ho contato ____ Sì</p> <p>Totale?? Di Sì ____</p> <p>Che ho fatto oggi</p> | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;"></th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Sì</th> <th style="width: 15%; text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho seguito le regole della classe</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho seguito le regole della classe</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho seguito le regole della classe</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ho seguito le regole della classe</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> | | Sì | No | Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sì | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho prestato attenzione ai compiti che mi sono stati assegnati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ho seguito le regole della classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FIRMA : _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| STUDENTE | INSEGNANTE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ GENITORE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Esempio 2

NOOME: _____ DATA: _____

Il mio diario di automonitoraggio

| | | |
|--|--|--|
|  Eccellente |  OK, ma non il mio meglio |  C'è bisogno di lavorarci su |
|--|--|--|

| Comportamento target | | Lunedì | Martedì | Mercoledì | Giovedì | Venerdì |
|---|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | Mani in alto Ho tenuto le mani a posto | <input type="radio"/> |
|  | Sono stato/a tranquillo/a e ho ascoltato | <input type="radio"/> |
|  | Sono stato/a attento/a con la mia insegnante | <input type="radio"/> |
|  | Ho seguito le istruzioni | <input type="radio"/> |
|  | Ho completato il mio lavoro rapidamente | <input type="radio"/> |
|  | Ho partecipato alle lezioni | <input type="radio"/> |

| | |
|-----------------------|--------------------|
| Firma del genitore : | |
| Note dell'insegnante: | Note del genitore: |

Esempio 3

Scheda di comportamento giornaliero per _____ : _____ DATA: _____

| Comportamenti obiettivo | Ho tenuto le mani a posto | Ho alzato la mano | Ho seguito le istruzioni |
|-------------------------|---|--|---|
| Routine della mattina |    |    |    |
| Leggere per sé |    |    |    |
| Meeting della mattina |    |    |    |
| Letture guidata |    |    |    |
| Parole a modo loro |    |    |    |
| Recessione |    |    |    |
| Laboratorio di computer |    |    |    |
| Giornaliero 5 |    |    |    |
| Pranzo |    |    |    |
| Scrittura |    |    |    |
| Speciali |    |    |    |

ATTIVITÀ 1, 2 e 3. Allegato 2: Tabella di tracciamento per modifica e stampa.

| SCHEDE DEI COMPORTAMENTI QUOTIDIANI: | | DATE: | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| COMPORTAMENTI OBIETTIVO: | NON ALZO LA MANO | ALZO LA MANO | SEGUO LE LINEE GUIDA |
| ROUTINE MATTUTINA |    |    |    |
| LEGGERE PER SÉ |    |    |    |
| MEETING MATTUTINI |    |    |    |
| LETTURA GUIDATA |    |    |    |
| PAROLE A MODO TUO |    |    |    |
| RECESSIONE |    |    |    |
| SALA COMPUTER |    |    |    |
| GIORNALIERO 5 |    |    |    |
| PRANZO |    |    |    |
| SCRITTURA |    |    |    |
| SPECIALI |    |    |    |

Esercizio 2.2.

Proseguendo con quanto ho imparato.



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione all'attività 1

- Attività 1: La mia agenda e il mio blocco note

Introduzione all'attività 2

- Attività 2: Valuto il mio apprendimento.

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | <p>Imparare ad imparare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentalità di crescita - Gestione dell'apprendimento |
| Durata | 1 ora per ogni attività. |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>2.1. La persona con disabilità intellettiva è desiderosa di imparare.</p> <p>2.2. È in grado di monitorare il proprio processo di apprendimento.</p> <p>2.3. Lui/lei è responsabile di questo.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Per coinvolgere attivamente la persona nel processo di apprendimento, ci alleneremo nel monitoraggio quotidiano di questo processo. È importante che la persona sia situata nel tempo e nel contenuto, così come nella sessione in cui ci troviamo; per questo, l'educatore utilizzerà i modelli negli allegati 1 e 2, e sulla base di essi potrà apportare gli adattamenti necessari per il gruppo o per ogni partecipante.</p> <p>Insegnare a pensare implica che la persona sappia cosa sta imparando e per quale motivo, e che sviluppi capacità di pianificazione con un programma e l'uso di un'agenda.</p> <p>È molto importante anche che alla fine di ogni sessione facciamo una sintesi di ciò che abbiamo imparato, delle difficoltà incontrate, di ciò che è stato più difficile per ciascuno di noi fare.</p> <p>Queste attività saranno comuni a tutte le sessioni. Nell'unità 1 consegneremo la documentazione (il calendario) e nell'unità 2 inizieremo con il follow-up giornaliero dopo aver imparato come svolgerlo.</p> <p>L'attività 1 deve essere completata all'inizio di ogni sessione di lavoro, aiutando così la persona a capire dove si sta andando e quanta strada resta ancora da fare.</p> <p>L'attività 2 viene svolta alla fine di ogni unità.</p> <p>A seconda del gruppo, la valutazione di ciò che ho imparato, di ciò che mi è costato di più o di meno, di ciò che devo migliorare, ecc. può essere fatta in gruppo o individualmente. Se ognuno ha il suo registro, tanto meglio.</p> |
| Livello di difficoltà | Questo esercizio prevede 2 attività, entrambe adattabili e personalizzabili con pittogrammi e linguaggio adattato. L'educatore conosce il gruppo e il tipo di supporto di cui la persona ha bisogno. Tutti devono tenere traccia in un programma o diario e praticare l'autovalutazione dei progressi. |

| | |
|---------------|--|
| Trasferimento | <p>Quanto appreso da questo esercizio verrà utilizzato durante tutto il corso, all'inizio di ogni sessione (attività 1) e alla fine di ogni unità (attività 2).</p> <p>D'altro canto, l'educatore invita i clienti a usare queste strategie nella loro vita quotidiana. Ciò significa usare l'agenda e un calendario; così come chiedersi come si sentono quando svolgono un compito, valutare come stanno andando le cose, pensare ai loro punti di forza e ai possibili miglioramenti.</p> |
|---------------|--|

Introduzione all'attività 1

Esamineremo il numero di unità e le sessioni stimate in ciascuna di esse. Ci porremo domande sulla data e sul contenuto che stiamo visualizzando. Ogni persona avrà bisogno di un diverso livello di adattamento. In alcuni casi possiamo usare l'appendice così com'è, mentre in altri potremmo lavorare con la persona in modo da sviluppare un programma con pittogrammi o altro materiale visivo.

All'inizio di ogni sessione, dobbiamo dedicare qualche minuto a questo argomento. È un'attività semplice che incoraggia il coinvolgimento della persona nel processo di insegnamento.

Ogni individuo avrà una scheda o un'agenda e annoterà o contrassegnerà ogni giorno a quale sessione dell'unità andrà.

Attività 1. La mia agenda e il mio blocco note

All'inizio di ogni sessione di lavoro, diamo istruzioni alle persone di posizionarsi nel tempo e di seguire il contenuto che stiamo guardando. Lo faremo con domande semplici, incoraggiando le risposte a venire da loro stessi e a scriverle nell'agenda o nel calendario il giorno in cui ci incontriamo



- Che giorno è oggi?
- A quale unità ci riferiamo?
- Quante sessioni comprende questa unità?
- Quante sedute ci restano?

Per riassumere le unità e il numero delle sessioni, forniremo il seguente materiale (Allegato 1):

| N° SESSIONE | DATA | UNITÀ 1 | UNITÀ 2 | UNITÀ 3 | UNITÀ 4 | UNITÀ 5 | UNITÀ 6 |
|-------------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |



La persona può mettere la data con o senza aiuto, oppure avere un calendario adattato in cui mette una croce per posizionarsi nel tempo. In questo modo, la persona metterà una croce o un'ombra alla fine di ogni sessione di lavoro. Ti motiveremo ad usare l'agenda.

Introduzione all'attività 2

Spiegheremo al gruppo l'importanza di tenere traccia di ciò che stiamo imparando con la sua registrazione di base, che ci aiuterà a concentrarci sul processo e a individuare i punti su cui dovremmo prestare maggiore attenzione.

Alla fine di ogni sessione di apprendimento, avremo un registro adattato in cui lo studente potrà prendersi qualche minuto per porre le seguenti domande:

- Cosa abbiamo imparato in questa sessione? La domanda verrà posta in gruppo e verranno tratte delle conclusioni. Individualmente, la persona compilerà un questionario di follow-up con l'aiuto dell'educatore.
- Ho capito i compiti?
- Ho prestato attenzione?
- Qual è stato il mio livello di partecipazione?
- Ho spiegato la mia opinione?
- Quali sono stati i miei punti di forza? Cosa è stato facile per me?
- Quali aspetti posso migliorare?



Attività 2. Valuto il mio apprendimento

Materiale disponibile nell'allegato 2.

| | |
|---------------|--|
| NOME: | |
| UNITÀ: | |



| |  MALE NON SUPERATO |  REGOLARE IN CORSO |  ABBASTANZA BENE PASSATO |
|---|---|---|---|
| HO CAPITO I COMPITI | | | |
| HO PRESTATO ATTENZIONE | | | |
| HO PARTECIPATO | | | |
| HO ESPRESSO LA MIA OPINIONE | | | |
| QUALI SONO STATI I MIEI PUNTI DI FORZA? | | | |
| COME POSSO MIGLIORARE? | | | |

ATTIVITÀ 1. Allegato 1: Materiale per studenti. Scheda stampabile

| N° SESSIONE | DATA | UNITÀ 1 | UNITÀ 2 | UNITÀ 3 | UNITÀ 4 | UNITÀ 5 | UNITÀ 6 |
|-------------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |



ATTIVITÀ 1. Allegato 1: Materiale per studenti. Scheda stampabile

| | |
|---------------|--|
| NOME: | |
| UNITÀ: | |



| |  MALE NON SUPERATO |  REGOLARE IN CORSO |  ABBASTANZA BENE PASSATO |
|---|---|---|---|
| HO CAPITO I COMPITI | | | |
| HO PRESTATO ATTENZIONE | | | |
| HO PARTECIPATO | | | |
| HO ESPRESSO LA MIA OPINIONE | | | |
| QUALI SONO STATI I MIEI PUNTI DI FORZA? | | | |
| COME POSSO MIGLIORARE? | | | |

2.3. Unità didattica 3: competenze comunicative e sociali nell' contesto di un gruppo di autogestione

UNITÀ DIDATTICA 3

Comunicazione e abilità sociali nel contesto dell'auto-gruppi di difesa

1. Scheda pedagogica

2. Esercizi

Esercizio 3.1. Comunicazione e ascolto attivo.

ATTIVITÀ 1. Allegato 1. Materiale da stampare e ritagliare per gli studenti.

ATTIVITÀ 2. Allegato 2. Materiale di gruppo, uso dell'insegnante per la stampa.

Esercizio 3.2. Essere una persona assertiva.

Esercizio 3.3. Migliorare il mio stile comunicativo e le mie abilità sociali.

ATTIVITÀ 1. Allegato 3. Materiale per il gruppo. Stampa o proiezione.

ATTIVITÀ 2. Allegato 4. Materiale stampabile ad uso degli studenti.

UNITÀ 3. Comunicazione e abilità sociali nel contest dei gruppi di autodifesa

| | |
|-----------------------------------|---|
| Contenuti | <ul style="list-style-type: none"> • Cos'è la comunicazione e quali sono gli elementi coinvolti. • Cosa intendiamo per comunicazione verbale e non verbale. • Ascolto attivo. • Stili di comunicazione. • Assertività. • Come migliorare il mio stile comunicativo. |
| Durata | 3 sessioni |
| Risultati di apprendimento | <p>3.1. La persona con disabilità intellettiva identifica le componenti della comunicazione verbale e non verbale.</p> <p>3.2. È in grado di dire di no in modo assertivo.</p> <p>3.3. È capace di applicare l'ascolto attivo.</p> <p>3.4. Pianifica nel suo processo di apprendimento due miglioramenti da conseguire nelle abilità comunicative e sociali.</p> |
| Descrizione dell'unità | <p>Gli obiettivi di questa unità sono sviluppare strategie per:</p> <p><i>Conoscenza di sé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoscere meglio se stessi: punti di forza e di debolezza. 2. Identificare le esigenze di miglioramento e supporto. 3. Sviluppare capacità comunicative: ascolto attivo e stile assertivo. 4. Definire obiettivi e risultati. |
| Esercizi dell'unità | <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Comunicazione e ascolto attivo. 3.2. Essere una persona assertiva. 3.3. Migliorare il mio stile comunicativo e le mie abilità sociali. |

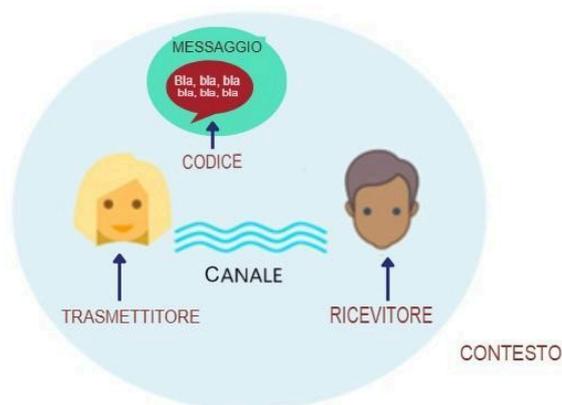
CONTENUTO DELL'UNITÀ

1. Cos'è la comunicazione?

La comunicazione ci consente di relazionarci gli uni con gli altri, di esprimerci e di capirci a vicenda. Possiamo comunicare parlando, scrivendo, tramite audio, tramite simboli, ecc.

Affinché ciò sia possibile, è necessario quanto segue: gli **elementi** che sono richiesti:

- **Mittente:** la persona che parla o emette il messaggio.
- **Ricevitore:** la persona che riceve il messaggio.
- **Messaggio:** cosa vuoi dire.
- **Canale:** il mezzo con cui il messaggio viene trasmesso. I più frequenti sono: telefono, lettera, orale.
- **Codice:** il linguaggio utilizzato, che può essere verbale, non verbale, simbolico (con immagini o segni).
- **Contesto:** l'ambiente in cui comunichiamo. Ci esprimiamo in modo diverso se siamo con gli amici o al lavoro.



La comunicazione è efficace se le persone si capiscono, quando chi parla si esprime bene e chi ascolta è disposto ad ascoltare e a comprendere.

2. Componenti verbali e non verbali della comunicazione.

Quando parliamo, è molto importante considerare cosa diciamo e come lo diciamo. Questo si riferisce alla comunicazione verbale e non verbale.

Nella **comunicazione verbale è importante** usare un linguaggio semplice e appropriato alla situazione.

Nella **comunicazione non verbale è importante** per: guardare negli occhi, posizione delle braccia, gesti facciali, avere un tono e un volume appropriati, mostrare interesse con l'espressione del viso e anche con la postura. La comunicazione non verbale, se la usiamo bene, facilita notevolmente ciò che vogliamo dire.

Queste raccomandazioni devono essere seguite sia dal mittente (o parlante) che dal ricevente (o ascoltatore). La persona che ascolta deve anche essere un buon ascoltatore e mostrare interesse, oltre a rispettare il turno di parola, mantenere lo sguardo, controllare la postura e i movimenti.

Esempio: se parliamo con una persona che guarda sempre il cellulare e non ci ascolta, ci sentiremo male.

PERCHÉ A VOLTE LA COMUNICAZIONE NON È BUONA?:

- A volte fingiamo di ascoltare, ma in realtà stiamo pensando ad altro, perché non ascoltiamo e non prestiamo attenzione.
- Perché parliamo troppo velocemente o in una lingua che l'altra persona non capisce.
- Perché c'è molto rumore.
- Perché ci interrompiamo a vicenda.
- Perché non si usa la stessa lingua. Esempio: una persona è sorda e capisce solo il linguaggio dei segni e l'altra persona non conosce il linguaggio dei segni.



Perciò, **la comunicazione è una strada a doppio senso:**

Riepilogo:

Quando esponiamo qualcosa in un gruppo dobbiamo tenere conto:

- Parlare in modo chiaro e semplice.
- Utilizzare un tono di voce appropriato, pronunciare bene le parole e fare delle pause se necessario.
- Guardare gli occhi e tutte le persone del gruppo, facendo una specie di giro di tutti. Per guardare tutto possiamo usare la tecnica del faro, guardando tutte le persone come se fossimo un comune faro marittimo.

3. Ascolto attivo.

Cosa dovrebbe fare l'ascoltatore (il destinatario)?

Quando parliamo o discutiamo di un argomento, è essenziale che tutti facciamo uno sforzo per capire cosa l'altra persona vuole dire; se agiamo tutti in questo modo, quando sarà il nostro turno di parlare, saremo anche ascoltati e ci sentiremo compresi. A volte non saremo d'accordo con quello che la persona sta dicendo ma, senza arrabbiarci, aspetteremo il nostro turno per parlare.

Principi dell'ascolto attivo, SUGGERIMENTI DA TENERE A MENTE:

1. Innanzitutto, devi essere disposto ad ascoltare l'altra parte.
2. Fai attenzione a ciò che dici e a come lo dici (gesti, intonazione...).
3. Guarda negli occhi la persona che sta parlando.
4. Dimostra interesse con i gesti e la postura.
5. Non interrompere e rispetta il turno di parola dell'altro.
6. Se non sei d'accordo con quello che dice la persona, rispetta la sua opinione, abbiamo tutti il diritto di avere un'opinione. In questo caso, è anche una buona idea dire alla persona cosa abbiamo capito per vedere se lo abbiamo capito correttamente.
7. Di tanto in tanto, annuisci con la testa o dì di sì, indicando che stai ascoltando. Se non capisci qualcosa, aspetta che si fermi per chiedere o alzare la mano.

Esempio 1:

Álvaro racconta a Martha che domenica è andato al cinema con gli amici e che si è divertito molto e le dice quanto è stato divertente il film. Lei lo guarda negli occhi, annuisce con la testa indicando che sta ascoltando e gli sorride (l'argomento è piacevole).

Esempio 2:

Jaime racconta al gruppo che sabato ha litigato con i suoi genitori perché non accettavano che lui avesse una ragazza e non approvavano che lui la invitasse a casa per pranzo. È arrabbiato e triste. Il gruppo ascolta senza interromperlo, lo guarda attentamente e lo accompagna con un gesto di preoccupazione perché non è un argomento divertente. Quando avrà finito di parlare possiamo dargli qualche idea su cosa può fare.

Per comprendere meglio cosa intende la persona, possiamo porci le seguenti domande:

- Cosa intende dire la persona? Lo stiamo capendo?
- Devo chiedergli di chiarire qualcosa che non ho capito?

- Come ti senti: sei preoccupato, triste o felice? Possiamo aiutarci immaginando come ci sentiremmo se la stessa cosa accadesse a noi.

Esercizio 3.1. Comunicazione e ascolto attivo.

Attività 1. Identificare i componenti della comunicazione verbale e non verbale.

Attività 2. Identificare a quale tipo di comunicazione ciascuna di queste azioni corrisponde.

Attività 3: "Applicare l'ascolto attivo".

4. Stili di comunicazione

Quando ci relazioniamo con gli altri, sia per spiegare qualcosa, sia per esprimere un sentimento o per difendere una posizione, possiamo farlo in diversi modi. Alcuni ci fanno sentire meglio di altri. Ogni giorno possiamo osservare persone che si arrabbiano e parlano male degli altri; possiamo anche osservare altri che dicono le cose educatamente.

Gli stili di comunicazione ci mostrano semplicemente i modi in cui una posizione può essere difesa in modo che possiamo osservare le conseguenze di ciascuno. Se utilizziamo

Descriveremo i principali **stili di comunicazione**:

1. **Stile passivo:** la persona evita di esprimere ciò che pensa realmente; lascia che il gruppo o gli altri decidano.

Come si sentirà? Si sentirà di non essere preso in considerazione e che si senta disgustato perché tace e non sa come difendere la propria posizione.

Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre rifiuta e lei tace e non dice niente.

2. **Stile aggressivo:** l'individuo difende la propria posizione arrabbiandosi o mancando di rispetto agli altri.

Come si sentirà? Si sente male perché non è stata in grado di controllarsi e gli altri sono arrabbiati con lei.

Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre le dice di no e lei inizia a urlare e si chiude nella sua stanza. Non è riuscita a ottenere soldi e si sente male perché ha detto cose cattive a suo padre.

3. **Stile assertivo:** la persona esprime la propria opinione e difende la propria posizione senza mancare di rispetto e con cortesia.

Come si sentirà lui o lei: si sente soddisfatta di ciò che ha detto e gli altri apprezzano la sua sincerità e il suo rispetto.

Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre le dice di no e lei chiede perché; lui spiega che gli sono rimasti pochi soldi per arrivare alla fine della settimana. Lei capisce e chiede se può darle i soldi per il gelato. Lui accetta e glieli dà.

5. Assertività

Abbiamo già visto cosa intendiamo quando parliamo di stile comunicativo assertivo.

L'assertività consiste in:

"Esprimere la nostra opinione e difendere la nostra posizione dicendo le cose con rispetto e pensando a come vorremmo che ci dicessero".

A volte non vogliamo fare qualcosa e non sappiamo come dirlo senza turbare l'altra persona o farla arrabbiare. È molto importante per noi imparare a dire NO e a sostenere ciò che vogliamo. L'altra persona potrebbe essere turbata, ma dobbiamo rispettare noi stessi e dire NO nel modo più educato possibile.

Esercizio 3.2. Essere assertivi.

Attività 1. Rappresentazione di questa situazione di gioco di ruolo

Attività 2. Rappresentazione di questo scenario di gioco di ruolo 2

6. Come migliorare la mia comunicazione con le altre persone

Tutto ciò che abbiamo visto in questa unità ci fa riflettere sul modo in cui ci relazioniamo con gli altri, su come difendiamo la nostra posizione, se sappiamo ascoltare l'altro o meno e come diventare più assertivi.

Gli esercizi aiutano ogni persona a valutare gli aspetti da migliorare/ridurre nelle proprie abilità comunicative e sociali.

Dopo l'attività 1, con gli aspetti che devono essere migliorati, l'individuo stabilisce un obiettivo di miglioramento, sceglie almeno un obiettivo e come raggiungerlo. È importante che tutto ciò che è stato appreso venga messo in pratica per il prossimo incontro.

Esercizio 3.3. "Mi pongo un obiettivo".

Attività 1. "Cose da migliorare".

Attività 2. Mi pongo degli obiettivi.

Esercizio 3.1.

Comunicazione e ascolto attivo



Contenuto

Istruzioni per l'educatore. Introduzione alle attività 1, 2 e 3.

- Attività 1: Identificare le componenti della comunicazione verbale e non verbale.
- Attività 2: Identifica a quale tipo di comunicazione corrisponde ciascuna di queste azioni.
- Attività 3: "Applicare l'ascolto attivo".

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Relazioni interpersonali |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area sociale: <ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Comunicazione - Collaborazione |
| Durata | 1 ora |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>3.1. La persona con disabilità intellettiva identifica le componenti della comunicazione verbale e non verbale.</p> <p>3.2. È capace di ascoltare attivamente.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>In questa unità affronteremo le nozioni di base della comunicazione, gli elementi principali della comunicazione e la differenza tra comunicazione verbale e non verbale. Tutto questo sottolineando l'importanza di sviluppare queste competenze in un contesto di autodifesa.</p> <p>L'educatore utilizzerà un linguaggio semplice e fornirà esempi di situazioni quotidiane che ci aiuteranno a comprendere le informazioni.</p> |
| Livello di difficoltà | Questo esercizio comprende tre attività con un livello di difficoltà progressivo da una all'altra. Nella prima la persona deve identificare situazioni e nella seconda deve mettere in pratica ciò che ha imparato attraverso una situazione di gioco di ruolo simulata. |
| Trasferimento | L'educatore spiegherà e incoraggerà gli studenti ad applicare quotidianamente ciò che hanno imparato. Inoltre, consentirà agli studenti di osservare quali cambiamenti si verificano quando comunichiamo in modo appropriato e ascoltiamo attivamente. |

Introduzione alle attività 1, 2, e 3.

In questa unità spieghiamo al gruppo i concetti di base e gli elementi principali della comunicazione, le differenze tra comunicazione verbale e non verbale, nonché il concetto di ascolto attivo.

Il contenuto sarà il seguente:

1. Che cosa è la comunicazione e quali elementi sono coinvolti.
2. Componenti verbali e non verbali della comunicazione.
3. Ascolto attivo.

1. Che cosa è la comunicazione e quali elementi sono coinvolti.

La comunicazione ci consente di relazionarci gli uni con gli altri, di esprimerci e di capirci a vicenda. Possiamo comunicare parlando, scrivendo, tramite audio, tramite simboli, ecc.

Affinché ciò sia possibile, è necessario quanto segue: gli **elementi** che sono richiesti:

Mittente: la persona che parla o emette il messaggio.

Ricevitore: la persona che riceve il messaggio.

Messaggio: cosa vuoi dire.

Canale: il mezzo con cui il messaggio viene trasmesso. I più frequenti sono: telefono, lettera, orale.

Codice: il linguaggio utilizzato, che può essere verbale, non verbale, simbolico (con immagini o segni).

Contesto: l'ambiente in cui comunichiamo. Ci esprimiamo in modo diverso se siamo con gli amici o al lavoro.



La comunicazione è efficace se le persone si capiscono, quando chi parla si esprime bene e chi ascolta è disposto ad ascoltare e a comprendere.

2. Componenti verbali e non verbali della comunicazione.

Quando parliamo, è molto importante considerare cosa diciamo e come lo diciamo. Questo si riferisce alla comunicazione verbale e non verbale.

Nella **comunicazione verbale è importante** usare un linguaggio semplice e appropriato alla situazione.

Nella **comunicazione non verbale è importante** per: guardare negli occhi, posizione delle braccia, gesti facciali, avere un tono e un volume appropriati, mostrare interesse con l'espressione del viso e anche con la postura. La comunicazione non verbale, se la usiamo bene, facilita notevolmente ciò che vogliamo dire.

Queste raccomandazioni devono essere seguite sia dal mittente (o parlante) che dal ricevente (o ascoltatore). La persona che ascolta deve anche essere un buon ascoltatore e mostrare interesse, oltre a rispettare il turno di parola, mantenere lo sguardo, controllare la postura e i movimenti.

Esempio: se parliamo con una persona che guarda sempre il cellulare e non ci ascolta, ci sentiremo male.

PERCHÉ A VOLTE LA COMUNICAZIONE NON È BUONA?:

- A volte fingiamo di ascoltare, ma in realtà stiamo pensando ad altro, perché non ascoltiamo e non prestiamo attenzione.
- Perché parliamo troppo velocemente o in una lingua che l'altra persona non capisce.
- Perché c'è molto rumore.
- Perché ci interrompiamo a vicenda.
- Perché non si usa la stessa lingua.

Esempio: una persona è sorda e capisce solo il linguaggio dei segni e l'altra persona non conosce il linguaggio dei segni.



Perciò, **la comunicazione è una strada a doppio senso:**

Quando esponiamo qualcosa in un gruppo dobbiamo tenere conto:

- Parlare in modo chiaro e semplice.
- Utilizzare un tono di voce appropriato, pronunciare bene le parole e fare delle pause se necessario.

Guardare gli occhi e tutte le persone del gruppo, facendo una specie di giro di tutti. Per guardare tutto possiamo usare la tecnica del faro, guardando tutte le persone come se fossimo un comune faro marittimo.

3. Ascolto attivo

Cosa dovrebbe fare l'ascoltatore (il destinatario)?

Quando parliamo o discutiamo di un argomento, è essenziale che tutti facciano uno sforzo per capire cosa l'altra persona vuole dire; se agiamo tutti in questo modo, quando sarà il nostro turno di parlare, saremo anche ascoltati e ci sentiremo compresi. A volte non saremo d'accordo con quello che la persona sta dicendo ma, senza arrabbiarci, aspetteremo il nostro turno per parlare.

Principi dell'ascolto attivo, SUGGERIMENTI DA TENERE A MENTE:

1. Innanzitutto, devi essere disposto ad ascoltare l'altra parte.
2. Fai attenzione a ciò che dici e a come lo dici (gesti, intonazione...).
3. Guarda negli occhi la persona che sta parlando.
4. Dimostra interesse con i gesti e la postura.
5. Non interrompere e rispetta il turno di parola dell'altro.
6. Se non sei d'accordo con quello che dice la persona, rispetta la sua opinione, abbiamo tutti il diritto di avere un'opinione. In questo caso, è anche una buona idea dire alla persona cosa abbiamo capito per vedere se lo abbiamo capito correttamente.
7. Di tanto in tanto, annuisci con la testa o dì di sì, indicando che stai ascoltando. Se non capisci qualcosa, aspetta che si fermi per chiedere o alzare la mano.

Esempio 1:

Álvaro racconta a Martha che domenica è andato al cinema con gli amici e che si è divertito molto e le dice quanto è stato divertente il film. Lei lo guarda negli

occhi, annuisce con la testa indicando che sta ascoltando e gli sorride (l'argomento è piacevole).

Esempio 2:

Jaime racconta al gruppo che sabato ha litigato con i suoi genitori perché non accettavano che lui avesse una ragazza e non approvavano che lui la invitasse a casa per pranzo. È arrabbiato e triste. Il gruppo ascolta senza interromperlo, lo guarda attentamente e lo accompagna con un gesto di preoccupazione perché non è un argomento divertente. Quando avrà finito di parlare possiamo dargli qualche idea su cosa può fare.

Per comprendere meglio cosa intende la persona, possiamo porci le seguenti domande:

- Cosa intende dire la persona? Lo stiamo capendo?
- Devo chiedergli di chiarire qualcosa che non ho capito?
- Come ti senti: sei preoccupato, triste o felice? Possiamo aiutarci immaginando come ci sentiremmo se la stessa cosa accadesse a noi.



Attività 1. Identificare le componenti della comunicazione verbale e non verbale.

L'educatore consegna a ogni persona una scheda contenente diverse immagini relative alla comunicazione verbale e non verbale. (Vedi Allegato 1)

Ogni persona deve ritagliare ciascuna immagine e incollarla nella colonna corrispondente (verbale/non verbale).

Infine, i risultati vengono presentati e discussi in gruppo.

| | | | VERBALE | NON VERBALE |
|---|---|--|---------|-------------|
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |

Attività 2: Identifica a quale tipo di comunicazione corrisponde ciascuna di queste azioni:

In gruppo, l'educatore commenta ciascuna situazione e annota la risposta corretta indicata dal gruppo e, se non è quella corretta, pone domande fino a quando non si raggiunge la risposta corretta (vedere Allegato 2).

| | VERBALE | NON VERBALE |
|------------------------------------|---------|-------------|
| AGITARSI | | |
| PARLARE USANDO UN LINGUAGGIO ORALE | | |
| USARE UN LINGUAGGIO SEMPLICE | | |
| USARE IL LINGUAGGIO DEI SEGNI | | |
| LEGGERE UN LIBRO | | |
| GUARDARE NEGLI OCCHI | | |
| SEGNALE STRADALE | | |



Attività 3: "Applicare l'ascolto attivo"



In coppia, ogni persona racconterà qualcosa al proprio partner sull'argomento di sua scelta, per almeno 2 minuti. L'ascoltatore metterà in pratica i principi dell'ascolto attivo.

Gli altri osserveranno senza interrompere e poi commenteranno collettivamente i punti di forza e le aree di miglioramento. Eviteremo critiche che potrebbero generare disagio..

ATTIVITÀ 1. Allegato 1. Materiale per gli studenti, da stampare e ritagliare

| | | | VERBALE | NON VERBALE |
|---|---|---|---------|-------------|
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |

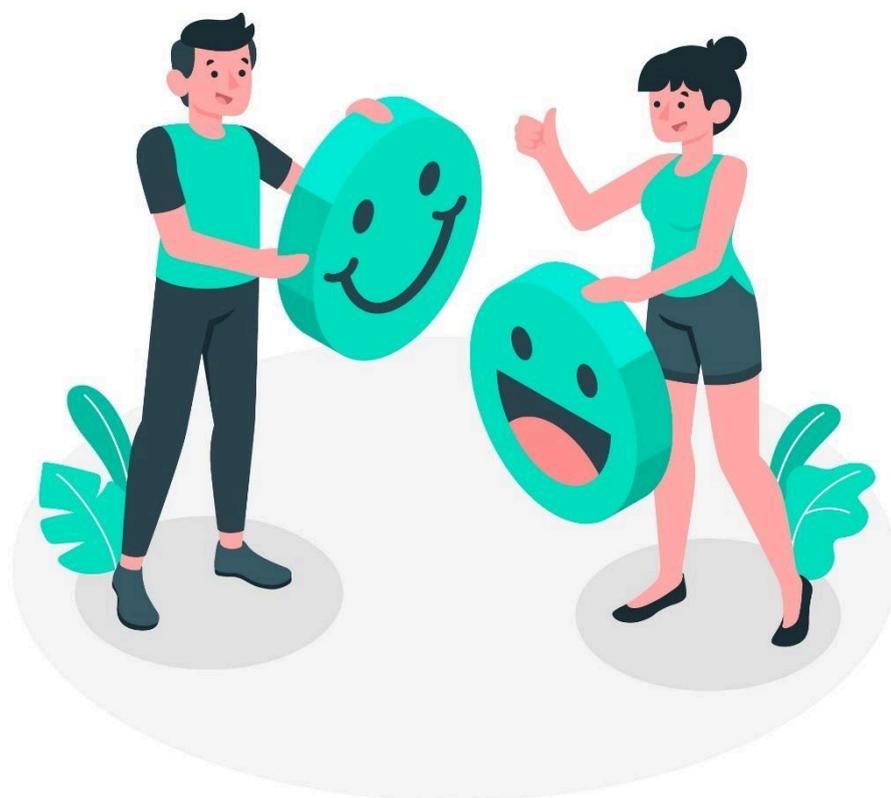
ATTIVITÀ 2. Allegato 2. Materiale di gruppo, uso dell'insegnante per la stampa.

| | VERBALE | NON VERBALE |
|------------------------------------|---------|-------------|
| AGITARSI | | |
| PARLARE USANDO UN LINGUAGGIO ORALE | | |
| USARE UN LINGUAGGIO SEMPLICE | | |
| USARE IL LINGUAGGIO DEI SEGNI | | |
| LEGGERE UN LIBRO | | |
| GUARDARE NEGLI OCCHI | | |
| SEGNALE STRADALE | | |



Esercizio 3.2.

Essere una persona assertiva.



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Rappresentazione di questa situazione di gioco di ruolo
- Attività 2: Rappresentazione di questo scenario di gioco di ruolo 2

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Relazioni interpersonali |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area sociale: <ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Comunicazione - Collaborazione Imparare ad imparare: <ul style="list-style-type: none"> - Gestione dell'apprendimento |
| Durata | 1,5 ore |
| Risultati di apprendimento previsti | 3.2. La persona con disabilità intellettiva è in grado di dire di no in modo assertivo. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>In questa unità affronteremo gli stili comunicativi, descrivendo ciascuno di essi e le ricadute che l'uno o l'altro può avere, evidenziando i vantaggi di uno stile assertivo in cui il consumatore di droga/droga è in grado di dire NO a una proposta e anche di difendere la propria posizione nel rispetto dell'altro. L'educatore utilizzerà un linguaggio semplice e fornirà esempi di situazioni quotidiane che ci aiuteranno a comprendere i contenuti.</p> <p>Questo esercizio include due attività che coinvolgono situazioni simulate di role-playing. Ciò che è importante è che la persona osservi direttamente uno stile assertivo. Non rappresenteremo gli stili passivo e aggressivo perché potrebbero creare confusione. Simuleremo solo lo stile appropriato affinché la persona impari tramite prove e modellazione.</p> |
| Livello di difficoltà | Il livello di difficoltà è medio. L'educatore deve adattarsi al livello di comprensione del gruppo e scegliere situazioni più semplici per le simulazioni se il gruppo lo richiede. |
| Trasferimento | L'educatore spiegherà e incoraggerà gli studenti ad applicare quotidianamente ciò che hanno imparato. Inoltre, incoraggerà gli studenti a osservare quali cambiamenti si verificano quando comunichiamo in modo assertivo. |

Introduzione alle attività 1 e 2.

In questo esercizio spieghiamo al gruppo i seguenti concetti:

1. Stili di comunicazione
2. Assertività

4. Stili di comunicazione

Quando ci relazioniamo con gli altri, sia per spiegare qualcosa, sia per esprimere un sentimento o per difendere una posizione, possiamo farlo in diversi modi.

Alcune ci fanno sentire meglio di altre.

Ogni giorno possiamo osservare persone che si arrabbiano e parlano male degli altri; possiamo anche osservare altri che dicono le cose in modo educato. Gli stili di comunicazione ci mostrano i diversi modi di difendere una posizione o di esprimere un'opinione.

Descriveremo i principali stili di comunicazione e analizzeremo le conseguenze che ciascuno di essi può causare.

Principali **stili di comunicazione**:

1. **Stile passivo**: la persona evita di esprimere ciò che pensa realmente; lascia che il gruppo o gli altri decidano.



Come si sentirà? Si sentirà di non essere preso in considerazione e che si senta disgustato perché tace e non sa come difendere la propria posizione.

Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre rifiuta e lei tace e non dice niente.

2. **Stile aggressivo**: l'individuo difende la propria posizione arrabbiandosi o mancando di rispetto agli altri.

Come si sentirà? Si sente male perché non è stata in grado di controllarsi e gli altri sono arrabbiati con lei.



Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre le dice di no e lei inizia a urlare e si chiude nella sua stanza. Non è riuscita a ottenere soldi e si sente male perché ha detto cose cattive a suo padre.

3. Stile assertivo: la persona esprime la propria opinione e difende la propria posizione senza mancare di rispetto e con cortesia.

Come si sentirà lui o lei: si sente soddisfatta di ciò che ha detto e gli altri apprezzano la sua sincerità e il suo rispetto.

Esempio: Mary vuole soldi per andare a cena fuori. Suo padre le dice di no e lei chiede perché; lui spiega che gli sono rimasti pochi soldi per arrivare alla fine della settimana. Lei capisce e chiede se può darle i soldi per il gelato. Lui accetta e glieli dà.



5. Assertività

Abbiamo già visto cosa intendiamo quando parliamo di stile comunicativo assertivo.

L'assertività consiste in:

"Esprimere la nostra opinione e difendere la nostra posizione dicendo le cose in modo rispettoso e pensando a come vorremmo che ci dicessero qualcosa".

A volte non vogliamo fare qualcosa e non sappiamo come dirlo senza turbare l'altra persona. Alcuni di noi non glielo diciamo per non farla arrabbiare.

È molto importante per noi imparare a dire NO e difendere la propria posizione. L'altra persona potrebbe essere arrabbiata, ma dobbiamo rispettare noi stessi e dire NO nel modo più educato possibile.

Attività 1. Rappresentazione di questa situazione di gioco di ruolo

Mary va alla fermata dell'autobus mentre torna a casa e Álvaro vuole sedersi accanto a lei, ma lei preferisce sedersi con Anne, perché vuole raccontarle alcune cose. Non sa come dirlo ad Álvaro per non farlo arrabbiare. Stanno per salire sull'autobus e lui le dice: "Álvaro, tu sei mio amico e mi trovo molto bene con te, ma oggi mi siederò con Anne perché dobbiamo parlare di alcune cose". Álvaro è un po' serio e María dice "Ti chiamo questo pomeriggio e parliamo un po'".

Da considerare:

- Prepariamo la scena per qualche minuto e proviamo cosa ha da dire ogni persona (una persona interpreterà il ruolo di Álvaro e un'altra quello di Maria, gli altri possono essere passeggeri dell'autobus); gli altri osservano per fornire un feedback.
- È importante che venga rappresentata la forma corretta, senza adottare un atteggiamento passivo o aggressivo.
- Alla fine dedicheremo qualche minuto a valutare i miglioramenti. Se è stato utilizzato uno stile passivo e/o aggressivo, ci eserciteremo finché non lo faremo bene.



Attività 2: Rappresentazione di questo scenario di gioco di ruolo 2

Angel ama Anne, vuole uscire con lei. La aspetta sulla porta del lavoro e le chiede se può accompagnarla a casa per parlare un po'. Lei gli dice di sì, apprezza Angel come collega e gli piace come amico. Sulla via del ritorno a casa lui le dice che ha dei sentimenti speciali per lei e vorrebbe uscire con lei; lei non sa cosa dire, vorrebbe dire di NO ma non sa come dirlo per non offenderlo. Ci pensa un po' prima di rispondere e dice:

"Angel ti apprezzo molto come amico e mi trovo molto bene con te, ma NON mi piaci come fidanzato, non voglio uscire con te". Gli dice anche: hai delle cose molto belle e sono sicura che troverai la persona giusta.

Angel è rattristato, ma capisce che non può obbligare Anne a uscire con lui. Quando se ne sarà fatta una ragione, potranno sicuramente restare amici, perché nessuno dei due è stato cattivo con l'altro.

Da considerare:

- Prepareranno la scena per qualche minuto, provando ogni scena finché non la ottengono correttamente. Viene quindi rappresentato lo stile appropriato. Il resto del gruppo osserva per un feedback successivo.



Esercizio 3.3.

Migliorare il mio stile comunicativo e le mie abilità sociali



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: "Cose da migliorare".
- Attività 2: Mi pongo degli obiettivi.

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Relazioni interpersonali |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area sociale: <ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Comunicazione - Collaborazione Imparare ad imparare: <ul style="list-style-type: none"> - Gestione dell'apprendimento |
| Durata | 1,5 ore |
| Risultati di apprendimento previsti | 3.4. La persona con disabilità intellettiva prevede nel suo processo di apprendimento un miglioramento delle competenze comunicative e sociali. |
| Istruzioni per l'educatore | In questa unità esamineremo i contenuti e gli obiettivi degli esercizi precedenti. Ci si aspetta che l'individuo metta in pratica ciò che ha imparato e si ponga un obiettivo per migliorare il suo stile comunicativo. L'educatore userà un linguaggio semplice e fornirà esempi di situazioni quotidiane che ci aiuteranno a comprendere i contenuti. |
| Livello di difficoltà | L'obiettivo di miglioramento individuale sarà adattato alle esigenze di ogni persona, per alcuni sarà qualcosa di molto basilare, come aspettare il proprio turno per parlare, e per altri potrà essere obiettivi più complessi come difendere una posizione senza disturbare l'altra persona. L'esercizio consiste in 2 attività, una delle quali esamina i comportamenti da aumentare o ridurre che migliorerebbero lo stile di comunicazione. Nella seconda attività, la persona si pone un obiettivo. A seconda del supporto necessario, può essere completato per iscritto, con disegni o ritagliando pittogrammi o foto. |
| Trasferimento | L'educatore spiegherà e motiverà l'implementazione di quanto appreso in questa unità e incoraggerà tutti a impegnarsi per raggiungere l'obiettivo di miglioramento prefissato. |

Introduzione alle attività 1 e 2.

In questa unità spieghiamo al gruppo i concetti base della comunicazione, gli elementi principali, la comunicazione verbale e non verbale. I contenuti saranno i seguenti:

Come migliorare la mia comunicazione con le altre persone

Tutto ciò che abbiamo visto in questa unità ci fa riflettere sul modo in cui ci relazioniamo con gli altri, su come difendiamo la nostra posizione, se sappiamo ascoltare l'altro o meno e come diventare più assertivi.

Chiediamo situazioni ed esempi che ognuno vuole raccontare sui diversi stili; chiediamo anche come la persona avrebbe potuto comportarsi per sentirsi meglio.

Attività 1. "Cose da migliorare".

Faremo due liste. La prima con le abitudini e gli atteggiamenti che possiamo migliorare e la seconda con quelli che possiamo ridurre o eliminare. Ecco alcuni esempi. Possiamo aggiungere altre cose.

Una volta esaminata la lista, la persona con disabilità intellettiva deciderà e segnerà almeno un cambiamento da migliorare e/o ridurre che sia favorevole al suo stile comunicativo.

Per svolgere questa attività utilizzare l'allegato 3.

Attività 2. Mi pongo degli obiettivi

In seguito all'attività precedente, incoraggiamo la persona a creare una scheda indice che indichi un obiettivo di miglioramento in termini di contenuto di questa unità. (Vedi Allegato 4)

| IO MI PONGO DEGLI OBIETTIVI | |
|-----------------------------|--|
| NOME | |
| DATA | |
| MI IMPEGNO A MIGLIORARE IN | |



ATTIVITÀ 1. Allegato 3. Materiale per il gruppo. Stampa o proiezione

| COSE DA MIGLIORARE |   | COSE DA RIDURRE |   |
|--|---|--|--|
| SFORZARSI DI CAPIRE COSA L'ALTRA PERSONA VUOLE DIRE | | INTERROMPERE QUANDO L'ALTRA PERSONA STA PARLANDO | |
| GUARDARE NEGLI OCCHI QUANDO SI PARLA IN GRUPPO, USARE LA TECNICA DEL FARO. | | GUARDARE IL CELLULARE QUANDO MI PARLANO | |
| RISPETTARE L'OPINIONE DELL'ALTRA PERSONA, ANCHE SE NON È IN LINEA CON LA PROPRIA | | ARRABBIARSI QUANDO NON SONO D'ACCORDO CON ME | |
| DIRE LE COSE CON CALMA | | ESSERE AGGRESSIVO NEL DIFENDERE LA MIA POSIZIONE | |
| DIFENDERE LA MIA POSIZIONE SENZA ARRABBIARMI | | RESTARE IN SILENZIO SENZA DIRE CIÒ CHE PENSO | |
| | | | |
| | | | |

ATTIVITÀ 2. Allegato 4. Materiale stampabile ad uso degli studenti.

| IO MI PONGO DEGLI OBIETTIVI | |
|------------------------------------|--|
| NOME | |
| DATA | |
| MI IMPEGNO A MIGLIORARE IN | |

2.4. Unità didattica 4: autoregolamentazione

UNITÀ 4

Autoregolazione

Scheda pedagogica

Esercizi

Esercizio 4.1. Conoscermi.

ATTIVITÀ 2. Allegato 1. Materiale stampabile per gli studenti

Esercizio 4.2. I miei supporti

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Materiale stampabile per gli studenti.

Esercizio 4.3. Raggiungere il mio obiettivo.

ATTIVITÀ INTRODUTTIVA. Allegato 3. Materiale per la stampa e la proiezione.

ATTIVITÀ 1, 2 o 3. Allegato 4.

ATTIVITÀ 1, 2 o 3. Allegato 5.

Esercizio 4.4. Emozioni

ATTIVITÀ 1 e 5.1. Allegato 6. Materiale stampabile per gli studenti.

ATTIVITÀ 2. Allegato 7. Materiale stampabile per gli studenti. ATTIVITÀ 3.

Allegato 8. Materiale per la stampa o la proiezione. ATTIVITÀ 4.1. Allegato 9.

Materiale per la stampa o la proiezione.

ATTIVITÀ 4.3 e 5.2. Allegato 10. Materiale per la stampa o la proiezione.

Esercizio 4.5. Autoistruzioni.

UNITÀ 4. Autoregolazione

| | |
|-----------------------------------|--|
| Contenuti | <ul style="list-style-type: none"> ● Come identificare i nostri punti di forza e di debolezza. ● Cos'è un supporto. Quando e come richiederlo. ● L'autoformazione di Meichenbaum come metodo per guidare il pensiero durante lo svolgimento di un compito. ● Strategie per la consapevolezza delle capacità, delle abilità, dei limiti e delle esigenze di supporto. ● Le tre componenti della risposta alle situazioni: pensieri, sentimenti e comportamenti, che producono disagio o benessere. |
| Durata | 5 sessioni: |
| Risultati di apprendimento | <p>4.1. La persona con disabilità intellettiva descrive i propri punti di forza, le proprie capacità e i propri limiti in un esercizio di autoconsapevolezza.</p> <p>4.2. Individua le esigenze di supporto per raggiungere i propri obiettivi.</p> <p>4.3. Sa chiedere supporto per raggiungere i propri obiettivi.</p> <p>4.4. Individua le 3 componenti della risposta alle situazioni che producono disagio e benessere.</p> <p>4.5. Verbalizza e applica indicazioni di auto-istruzione di base quando si trova di fronte a un compito non familiare.</p> <p>Migliora le proprie strategie di controllo e gestione delle emozioni.</p> |
| Descrizione dell'unità | <p>Gli obiettivi di questa unità sono sviluppare strategie per:</p> <p>1. <i>Autoregolamentazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ●Prendere consapevolezza di pensieri, emozioni e comportamenti. ●Acquisire competenze di gestione emotiva: cosa posso fare se qualcosa mi preoccupa molto, se qualcosa mi turba o mi sopraffà. Cosa può e cosa non può essere condiviso con il gruppo. ●Dare importanza al benessere emotivo, alla cura di sé e a uno stile di vita sano e sostenibile. ●Adattare il comportamento in base ai risultati e le azioni ai cambiamenti. ●Sviluppare la capacità di adattarsi a nuove situazioni. <p>2. <i>Consapevolezza di sé:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ●Per prendere consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti. ●Prendere consapevolezza dei supporti di cui la persona ha bisogno per superare i propri limiti. ●Acquisire competenze per gestire il supporto. ●Impara a pianificare le attività per raggiungere i tuoi obiettivi personali. |
| Esercizi dell'unità | <p>4.1. Conoscermi meglio.</p> <p>4.2. I miei supporti.</p> <p>4.3. Raggiungere il mio obiettivo.</p> <p>4.4. Emozioni.</p> <p>Autoistruzioni.</p> |

CONTENUTI DELL'UNITÀ

PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA DI OGNI PERSONA

Abbiamo tutti cose in cui siamo più bravi e altre in cui siamo peggiori. Possono essere parte del nostro modo di essere, come essere responsabili, lavoratori, premurosi; e possono anche riferirsi a cose in cui siamo abili: preparare un pasto, disegnare, fare bricolage, ecc.

È importante che conosciamo noi stessi e sappiamo in cosa siamo più bravi e in cosa non siamo così bravi, così possiamo migliorare. Se riconosco i miei punti di forza, la mia autostima aumenterà, l'idea che ho di me stesso aumenterà e mi sentirò più sicuro di fare le cose.

A volte ci concentriamo troppo sulle cose che vanno male o sulle nostre debolezze, e questo ci porta a bloccarci o a non voler andare avanti, evitando che le situazioni vadano male.

Quando conosciamo entrambi i lati, quello forte e quello debole, possiamo usare i punti di forza per superare quelli in cui non siamo bravi. Ci aiuterà a sapere cosa dobbiamo migliorare e cosa sappiamo fare bene.

Attività 1. Punti di forza e di debolezza.

Attività 2. Autovalutazione: come sto andando?

SUPPORTI

La maggior parte delle persone ha bisogno di aiuto per fare alcune cose. I supporti sono tutto ciò di cui ho bisogno per fare le cose che non faccio bene da sola.

I supporti possono essere:

- Persone: un professionista, un amico, un familiare, un collega o se stessi, cambiando il proprio atteggiamento o impegnandosi per raggiungere un risultato.
- Tecnologia: un computer, un cellulare o uno strumento di lavoro.
- Ausili tecnici: sedia a rotelle, posate adattate o stampelle.
- Servizi: un centro, impianti sportivi o trasporti

Quando parliamo dei supporti di cui una persona ha bisogno, li classifichiamo in base alle necessità della persona nel modo seguente:

- Intermittente: necessario di tanto in tanto.
- Limitato: necessario più frequentemente in alcune aree.
- Esteso: necessario abbastanza frequentemente o sempre per più aree.
- Generalizzati: sono necessari in modo continuativo in diversi ambiti e tutti loro sono.

Attività 1: Valuta le esigenze di supporto e come richiederle.

Attività 2: Metto in pratica ciò che ho imparato.

EMOZIONI

Un'emozione è qualcosa che sentiamo. Quando ci accadono delle cose, proviamo emozioni.

Per esempio:

- Se troviamo un caro amico, gioiamo. L'emozione è gioia.
- Se qualcuno ci tratta male, ci arrabbiamo. L'emozione è rabbia o furia.

Ci sono emozioni che ci fanno sentire bene e altre che ci fanno sentire male. A volte le emozioni sono così intense che ci impediscono di comportarci bene.

Ad esempio, se la rabbia è molto intensa, potremmo attaccare qualcuno.

Se la tristezza è molto intensa, potremmo anche restare a casa senza vedere nessuno. È importante imparare a gestire le emozioni in modo che ci aiutino a comportarci meglio.

Quando proviamo un'emozione, abbiamo:

- pensieri;
- sensazioni nel nostro corpo;
- comportamenti

Quando abbiamo pensieri positivi e i nostri sentimenti sono piacevoli, abbiamo emozioni che ci fanno sentire bene. Ecco perché è importante imparare a cambiare i nostri pensieri negativi con quelli positivi e imparare a calmare i nostri sentimenti.

Per gestire le nostre emozioni dobbiamo imparare a:

- Riconosciamo le nostre emozioni
- Pensa bene per sentirti bene
- Calma il corpo

Attività 1: Quale emozione provo

Attività 2: Pensa bene per sentirti bene

Attività 3: Calma il corpo

Attività 4: Aiuta Mark a gestire le sue emozioni

RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI

Molto spesso possiamo svolgere tante attività perché abbiamo le competenze per farlo e le abbiamo già svolte molte volte.

Ma a volte ci rendiamo conto che non sappiamo come fare alcune delle cose che vorremmo fare.

In questo caso è importante sapere quali competenze dobbiamo acquisire per raggiungere ciò che vogliamo fare.

È importante sapere quali sono le nostre competenze per essere certi di ciò che sappiamo fare bene.

Ma è anche importante conoscere le nostre difficoltà per superarle e apprendere nuove competenze.

È importante ricordare che non possiamo apprendere molte competenze da soli, abbiamo bisogno che qualcun altro ce le insegni, quindi è anche importante imparare a chiedere aiuto.

Per raggiungere gli obiettivi dobbiamo sapere:

- Quali competenze abbiamo o non abbiamo.
- Ciò che dobbiamo imparare.
- Di quale supporto abbiamo bisogno per aiutarti a raggiungere i tuoi obiettivi.
- Come elaborare un piano che tenga conto di ciò che dobbiamo imparare e di quali supporti abbiamo bisogno per raggiungere l'obiettivo.

Attività introduttiva: segui questi passaggi per capire cosa devi sapere per raggiungere il tuo obiettivo.

Attività 1: Prepara la tua borsa sportiva.

Difficoltà: concreto.

Attività 2: Iscriverti ai servizi per l'impiego

Difficoltà: moderatamente complessa.

Attività 3: Partecipare alle elezioni come elettore.

Difficoltà: astratto.

AUTOISTRUZIONI

Le autoistruzioni consistono in verbalizzazioni che la persona fornisce a se stessa per affrontare un compito o per sostituire pensieri negativi con altri che aiutano a risolvere o a provare benessere. Possono anche essere applicate per affrontare situazioni avverse.

L'auto-istruzione è una tecnica descritta da Meichenbaum negli anni '70. L'individuo deve imparare i passaggi per affrontare il compito e calmarsi, nonché imparare a rinforzare se stesso/a dopo piccoli progressi. L'auto-istruzione applicata a persone con disabilità intellettive ha dimostrato in studi precedenti di essere efficace nel promuovere comportamenti adattivi e ridurre i comportamenti disadattivi (Bensone altri, 1986; Verdugo, 1984; Whitaker, 2001).

Secondo Verdugo (1984), l'uso di questa tecnica richiede che la persona abbia un certo livello di sviluppo linguistico.

Successivamente parleremo degli obiettivi dell'autoistruzione, delle fasi con cui si realizza l'addestramento all'autoistruzione, qual è il tasso di efficacia e, infine, quando è consigliata l'applicazione di tale addestramento all'autoistruzione.

Quali sono gli obiettivi delle autoistruzioni?

- Per incoraggiare l'autoregolamentazione del comportamento.
- Per aumentare la convinzione e l'autostima nella propria efficacia.
- Modificare il dialogo interiore della persona in modo che non interferisca quando si trova ad affrontare un compito o un conflitto.

Come si addestrano le autoistruzioni?

Durante tutto il processo le due figure più importanti sono la persona che funge da modello e l'osservatore, in questo caso la persona con disabilità intellettiva. Il formatore deve essere consapevole che questo processo avrà luogo durante tutto il corso e negli incontri successivi; pertanto, il formatore e il successivo facilitatore nei gruppi di autogestione devono avere un atteggiamento conflittuale nei confronti del compito che funge da modello per i clienti.

La formazione all'autoistruzione si compone di 5 fasi:

1. Modellazione cognitiva.
2. Modellazione dei partecipanti.
3. Auto-istruzioni ad alta voce.
4. Autoistruzioni a bassa voce.
5. Autoistruzioni nascoste.

Attività 1: Facciamo un puzzle.

Attività 2: "Maria si trova ad affrontare un compito a lei sconosciuto".

Esercizio 4.1. Conoscermi



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Punti di forza e di debolezza
- Attività 2: Autovalutazione: come sto procedendo?

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Benessere emotivo Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area personale: Autoregolamentazione |
| Durata | 1 ora. |
| Risultati di apprendimento previsti | 4.1. La persona con disabilità intellettiva descrive i propri punti di forza, le proprie capacità e i propri limiti in un esercizio di autoconsapevolezza. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>In questo esercizio la persona deve identificare i propri punti di forza e di debolezza. Ogni persona ha determinati punti di forza che devono essere riconosciuti e valorizzati, e deve anche riconoscere in quali cose non è brava o deve migliorare, così come i propri atteggiamenti e il proprio modo di essere.</p> <p>L'educatore sarà assistito da esempi e attività. Il formatore spiega e pone a ciascuna delle domande, invitando tutti gli studenti a partecipare ed esprimere quali aspetti della loro personalità ritengono positivi e quali no, così come le competenze.</p> <p>Deve essere spiegato in modo molto elementare, a un livello comprensibile per il gruppo, con l'aiuto di pittogrammi o immagini.</p> <p>Tenete sempre a mente il ponte (trasferimento) in modo che i clienti possano capire che possono utilizzare la strategia in situazioni diverse e future.</p> <p>Utilizzare uno stile di insegnamento di mediazione (pensare insieme, non dare risposte immediate...).</p> <p>Gli educatori saranno invitati a essere creativi e a sviluppare e/o utilizzare strumenti che aiutino a rendere il processo di scelta e decisione più concreto e visibile (vedere gli esempi nelle attività riportate di seguito).</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio di autoconoscenza comprende due attività. Il livello di difficoltà dipenderà dalle spiegazioni dell'educatore.</p> <p>Quando descriviamo punti di forza e debolezze non ci adatteremo al grado di comprensione della persona, così come quando valutiamo noi stessi possiamo sostituire Cosa ti piace di te stesso? Cosa vorresti cambiare o migliorare? È più facile assimilare i contenuti con esempi.</p> |
| Trasferimento | <p>È molto importante motivare e incoraggiare i partecipanti a mettere in pratica ciò che hanno imparato nella loro vita quotidiana. Gli esempi da utilizzare possono essere quelli che compaiono negli esercizi o nelle situazioni incontrate dai singoli individui.</p> <p>L'obiettivo è che le competenze acquisite siano gradualmente generalizzate al funzionamento quotidiano della persona. Incoraggiamo le persone a implementare l'obiettivo di</p> |

Introduzione alle attività 1 e 2

Punti di forza e di debolezza di ogni persona.

Abbiamo tutti cose in cui siamo più bravi e altre in cui siamo peggiori. Possono essere parte del nostro modo di essere, come essere responsabili, lavoratori, premurosi; e possono anche riferirsi a cose in cui siamo abili: preparare un pasto, disegnare, fare bricolage, ecc.

È importante che conosciamo noi stessi e sappiamo in cosa siamo più bravi e in cosa non siamo così bravi, così possiamo migliorare. Se riconosco i miei punti di forza, la mia autostima aumenterà, l'idea che ho di me stesso aumenterà e mi sentirò più sicuro di fare le cose.

A volte ci concentriamo troppo sulle cose che vanno male o sulle nostre debolezze, e questo ci porta a bloccarci o a non voler andare avanti, evitando che le situazioni vadano male.

Quando conosciamo entrambi i lati, quello forte e quello debole, possiamo usare i punti di forza per superare quelli in cui non siamo bravi. Ci aiuterà a sapere cosa dobbiamo migliorare e cosa sappiamo fare bene.

Cosa devo fare per saperlo?

Attività 1. Punti di forza e di debolezza

L'educatore spiega e pone ciascuna domanda, invitando ogni persona a partecipare e a esprimere quali aspetti della propria personalità considera positivi e quali no, nonché le competenze.



1. Rispondi alle seguenti domande:

Quali sono i punti di forza della tua personalità, ovvero quali sono le cose positive del tuo modo di essere? A volte siamo aiutati da ciò che gli altri ci dicono di noi stessi.

Esempi di punti di forza: Sono affettuoso, allegro, socievole, attento, buon compagno,

Quali sono i punti deboli della tua personalità, ad esempio, quali sono le cose che non ti piacciono del tuo modo di essere?

Esempi di debolezze: mi arrabbio facilmente, sono molto nervoso...

Quali sono i punti di forza delle tue competenze, ovvero cosa fai bene?



Esempi di punti di forza delle tue competenze: raccontare barzellette, svolgere compiti che richiedono molta pazienza, dipingere quadri...

Quali sono i punti deboli delle tue competenze, ad esempio in cosa non sei bravo?

Esempi di punti deboli delle tue competenze: leggere e scrivere, fare puzzle, cucinare...

Nei tuoi compiti quotidiani, che siano al lavoro, a scuola o a casa, in cosa sei più bravo? In cosa sei meno bravo?

Esempi:

- Ciò in cui sono meno bravo è il lavoro sedentario.
- Ciò in cui sono più bravo è lavorare in giardino, fare giardinaggio...



2. Cosa possiamo fare per migliorare i punti deboli?

Lasciamo che ogni persona esprima cosa può essere fatto e scriviamo ogni idea che emerge usando la tecnica del brainstorming, senza esprimere alcun giudizio di valore. È importante elaborare idee come le seguenti raccomandazioni:

Dipende dalla persona e da cosa deve essere migliorato, ma in genere è consigliabile:

- Essere realista e sapere cosa posso fare da solo e per cosa ho bisogno di aiuto.
- Pensare di poter ottenere dei cambiamenti, cioè avere un atteggiamento positivo.
- Dedicargli un po' di tempo, proporlo a me stesso.
- Apprezza ogni piccolo passo che fai bene. Questo è chiamato "auto-rinforzo".

Attività 2: Autovalutazione: come sto procedendo?

| |  |  |  |
|---|---|--|---|
| | Bene | Regolare | Male |
| SONO UN LAVORATORE INTENSO | | | |
| SONO UNA PERSONA ISTRUITA | | | |
| HO DEGLI AMICI E MI TROVO A MIO AGIO CON LORO | | | |
| ESPRIMO LA MIA PENSIERA CON CALMA | | | |
| GLI ALTRI MI APPREZZANO | | | |
| SONO UNA PERSONA AMOREVOLE | | | |
| MI ADATTO AI CAMBIAMENTI | | | |
| SONO IMPAZZITO DI IMPARARE | | | |
| GESTISCONO BENE IL MIO TEMPO | | | |
| MI DICO COSE POSITIVE | | | |

Tabella disponibile nell'Allegato 1. Una volta che conosciamo i nostri punti di forza e di debolezza, possiamo prendere la risoluzione di cambiare: Mi sono prefissato alcuni obiettivi.

Cosa posso fare per migliorare i punti deboli?

Dipende dalla persona e da cosa c'è da migliorare, ma in generale è consigliabile:

- Essere realista e sapere cosa posso fare da solo e per cosa ho bisogno di aiuto.
- Pensare di poter ottenere dei cambiamenti, cioè avere un atteggiamento positivo.
- Dedicargli un po' di tempo, proporlo a me stesso.
- Apprezza ogni piccolo passo che fai bene.

ATTIVITÀ 2. Allegato 1. Materiale stampabile per gli studenti

| |  |  |  |
|---|--|---|--|
| | Bene | Regolare | Male |
| SONO UN LAVORATORE INTENSO | | | |
| SONO UNA PERSONA ISTRUITA | | | |
| HO DEGLI AMICI E MI TROVO A MIO AGIO CON LORO | | | |
| ESPRIMO LA MIA PENSIERA CON CALMA | | | |
| GLI ALTRI MI APPREZZANO | | | |
| SONO UNA PERSONA AMOREVOLE | | | |
| MI ADATTO AI CAMBIAMENTI | | | |
| SONO IMPAZZITO DI IMPARARE | | | |
| GESTISCONO BENE IL MIO TEMPO | | | |
| MI DICO COSE POSITIVE | | | |

Esercizio 4.2.

I miei supporti



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Valutare le esigenze di supporto e come richiederle.
- Attività 2: Metto in pratica ciò che ho imparato.

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Benessere emotivo Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area personale: Autoregolamentazione |
| Durata | 1 ora per ogni attività |
| Risultati di apprendimento previsti | 4.2. Individua le esigenze di supporto per raggiungere i propri obiettivi. 4.3. Sa chiedere supporto per raggiungere i propri obiettivi. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>In questo esercizio spieghiamo cos'è il supporto, quando e come richiederlo. È importante che la persona capisca che i supporti nascono dal bisogno reale della persona con disabilità intellettiva e dovremmo richiederli solo se non siamo in grado di fare qualcosa da soli. Bisogna incoraggiare l'autonomia e la fiducia in se stessi. È normale commettere errori e imparare da essi.</p> <p>Sulla base dell'elenco dei punti di forza e di debolezza, la persona, se necessario con l'aiuto dell'educatore, identifica di quali bisogni di supporto ha bisogno, di che tipo di supporto ha bisogno e come può ottenerlo.</p> <p>Lui/lei tiene sempre in considerazione il ponte (trasferimento), in modo che i clienti possano capire che possono usare la strategia in situazioni diverse e future. Lui/lei usa uno stile di insegnamento mediativo (pensare insieme, non dare risposte immediatamente...).</p> <p>Gli educatori saranno invitati a essere creativi e a sviluppare e/o usare strumenti che aiutino a rendere il processo di scelta e decisione più concreto e visibile (vedere gli esempi nelle attività sottostanti).</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio di autoconoscenza comprende due attività. Il livello di difficoltà dipenderà dalle spiegazioni dell'educatore.</p> <p>Si tratta di una continuazione dell'esercizio 4.1, perché nell'elenco dei punti di forza e di debolezza dell'attività 1 di questo esercizio abbiamo valutato le esigenze di supporto, i tipi di supporto e come richiederli.</p> <p>Nell'attività 2, partendo da un esempio e a seconda del tempo a disposizione, possiamo spiegare la situazione oppure rappresentarla con un gioco di ruolo, in cui il protagonista rappresenta la risposta appropriata dopo aver riflettuto sulle possibili soluzioni.</p> <p>Entrambe le attività vengono svolte in gruppo.</p> |

| | |
|---------------|---|
| Trasferimento | <p>È molto importante motivare e incoraggiare i partecipanti a mettere in pratica ciò che hanno imparato nella loro vita quotidiana. Gli esempi da utilizzare possono essere quelli che compaiono negli esercizi o nelle situazioni incontrate dai singoli individui.</p> <p>L'obiettivo è che le competenze acquisite siano gradualmente generalizzate al funzionamento quotidiano della persona. Incoraggiamo le persone a implementare l'obiettivo di miglioramento scelto come parte dell'attività 2.</p> |
|---------------|---|

Introduzione alle attività 1 e 2

I supporti:

La maggior parte delle persone ha bisogno di aiuto per fare alcune cose. I supporti sono tutto ciò di cui ho bisogno per fare le cose che non faccio bene da sola.

I supporti possono essere:

- **Persone:** un professionista, un amico, un familiare, un collega, se stessi cambiando il proprio atteggiamento o impegnandosi per raggiungere un risultato.
- **Tecnologia:** un computer, un telefono.
- **Ausili tecnici:** una sedia a rotelle, posate adattate o una stampella.
- **Servizi:** un centro, impianti sportivi o trasporti.



Pensiamo ad esempi di situazioni o cose in cui non siamo bravi e valutiamo se abbiamo bisogno di supporto e di che tipo.

Esempi: Pensiamo ad esempi di situazioni o cose in cui siamo scarsi e valutiamo se abbiamo bisogno di supporto e di che tipo: prima di indicare il tipo di supporto, chiederemo al gruppo in modo che le risposte vengano dal gruppo.

| BISOGNI | |
|--|--|
| La persona non sa né leggere né scrivere. | È necessario che gli si dicano le cose parlando o con l'aiuto di pittogrammi. |
| Lui/lei non sa come gestire i soldi. | Potrebbe aver bisogno dell'aiuto di un'altra persona per acquisti importanti oppure potrebbe utilizzare una carta di credito per effettuare un acquisto. |
| Ha difficoltà a gestire il suo tempo, vola ed è sempre in ritardo. | Lui/lei indossa un orologio che sa capire e con allarmi che gli ricordano cosa fare. |
| Lui/lei non sa cucinare. | Con l'aiuto di un'altra persona, il bambino può imparare a fare cose semplici e anche cose più complesse. |
| Non aspetta il suo turno per parlare. | Impara che prima di parlare, deve controllare se l'altra persona ha finito. |
| Lui/lei è facilmente alterabile. | Con l'aiuto di un professionista può imparare a respirare e a controllare l'alterazione |
| Lui/lei non può parlare. | Utilizza un sistema di comunicazione alternativo: porta con sé una tavola di comunicazione. |

Quando parliamo dei supporti di cui un individuo ha bisogno, li classifichiamo in base alle esigenze della persona nel modo seguente:

- **Intermittente:** necessario di tanto in tanto.
- **Limitato:** necessario in alcune aree con maggior frequenza.
- **Esteso:** necessario abbastanza frequentemente o sempre per la maggior parte delle aree.
- **Generalizzato:** sono necessari in modo continuativo in diversi ambiti, lo sono tutti.



Adesso svolgeremo l'esercizio sui nostri limiti e sulle nostre esigenze di supporto.

Attività 1. Valutare le esigenze di supporto e come richiederle

Sappiamo come chiedere supporto per raggiungere i nostri obiettivi?

Sulla base dell'elenco delle debolezze o limitazioni dell'esercizio 4.1, valuteremo se abbiamo bisogno di supporto e di che tipo.

Cosa vogliamo cambiare e migliorare?

A volte la persona sa di aver bisogno di aiuto, ma non lo chiede, può essere per imbarazzo, non vuole che si noti che non lo sa. In vista di ciò, dovremmo pensare che tutti hanno bisogno di aiuto per qualcosa, ed è più importante migliorare di ciò che pensa l'altra persona.

Notare che:

- Solo perché hai bisogno di supporto non significa che vali meno di qualcun altro.
- Ci sono sostegni considerati un diritto, abbiamo tutti il diritto di avere una buona qualità di vita.
- È importante superare la vergogna perché mi impedisce di andare avanti.

Valuta le esigenze di supporto e come richiederle (disponibile nell'allegato 2).

| PUNTI DEBOLI | HO BISOGNO DI SUPPORTO SI O NO | DI CHE TIPO? | | | |
|--------------|--------------------------------|---|---|--|---|
| | |  |  |  |  |
| | | SUPPORTO DALLE PERSONE | SUPPORTO TECNOLOGICO | SUPPORTO TECNICO | SUPPORTO DI SERVIZI/TRASPORTI |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Una volta stilata la lista dei nostri limiti, valutiamo se la persona è in grado di cambiare autonomamente oppure ha bisogno di supporto e di che tipo di aiuto si tratta.

Partendo dall'elenco dei punti deboli, ognuno decide cosa vuole migliorare e come richiederlo.

Attività 2: Metto in pratica ciò che ho imparato.

Situazione: role-playing. A seconda del tempo che abbiamo a disposizione, possiamo recitare la situazione o commentarla. Ciò che è importante è che sottolineiamo i bisogni e quando è necessario un supporto e quando non lo è. È essenziale promuovere l'autonomia, supportare solo se necessario e solo per il tempo necessario.

"Álvaro è sull'autobus e si rende conto di aver perso la fermata, non sa se deve scendere alla prossima o cosa fare".

- Cosa può fare Álvaro?
- Sa come risolvere da solo la situazione?
- Ha bisogno di aiuto? Di che tipo?

Decide di calmarsi e di riflettere per un po', è in un posto sicuro, perché l'autista responsabile del percorso è sull'autobus. Inoltre, ha il cellulare con sé. Poiché Álvaro non ha mai preso questa strada, decide che non può risolvere la situazione da solo e ha bisogno di aiuto. Conclude che è consigliabile chiedere all'autista. L'autista gli chiede dove avrebbe dovuto scendere e gli dice di non preoccuparsi perché l'autobus, dopo aver fatto il percorso completo, torna allo stesso punto in cui avrebbe dovuto scendere Álvaro. Álvaro si siede su un sedile vicino all'autista per essere più consapevole della fermata. Poiché arriverà in ritardo al centro, telefona e racconta cosa gli è successo. Un'altra persona rappresenterà il personale amministrativo del centro, dicendo loro di non preoccuparsi e ringraziandoli per l'avvertimento.

Quando scende dall'autobus alla fermata giusta, Álvaro si sente soddisfatto di aver risolto la situazione con l'aiuto dell'autista.

Esempio: Riguardo la storia di Álvaro, analizza i suoi limiti e le sue esigenze di



supporto.

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Materiale stampabile per gli studenti

| PUNTI DEBOLI | HO BISOGNO DI SUPPORTO SI O NO | DI CHE TIPO? | | | |
|-----------------|--------------------------------------|---|--|--|---|
| | |  SUPPORTO DALLE PERSONE |  SUPPORTO TECNOLOGICO |  SUPPORTO TECNICO |  SUPPORTO DI SERVIZI/TRASPORTI |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Esercizio 4.3.

Raggiungere il mio obiettivo



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Preparare la borsa sportiva.
- Attività 2: Registrarsi presso i servizi per l'impiego.
- Attività 3: Partecipare alle elezioni come elettore.

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Benessere emotivo Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area personale: - Autoregolamentazione |
| Durata | 1 ora per ogni attività |
| Risultati di apprendimento previsti | 4.1 La persona con disabilità intellettiva descrive i propri punti di forza, le proprie capacità e i propri limiti in un esercizio di autoconsapevolezza. 4.2. Individua le esigenze di supporto per raggiungere i propri obiettivi. 4.3. Sa chiedere supporto per raggiungere i propri obiettivi. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi vengono svolti da un'unica persona con disabilità intellettiva, in modo che egli sia consapevole delle sue capacità e delle sue esigenze di supporto.</p> <p>Quando si insegnano i passaggi per apprendere competenze e limitazioni, assicurarsi che il consumatore di droga abbia familiarità con il contesto/contenuto, poiché questo esercizio si concentra sul processo; il contenuto potrebbe non rappresentare una sfida per il cliente.</p> <p>Troverete esempi di attività, ma sarete invitati ad adattare i contenuti ad essi, così come gli strumenti.</p> <p>Tenete sempre a mente il ponte (trasferimento) in modo che possano capire che possono usare la strategia in situazioni diverse e future. Usate uno stile di insegnamento mediativo (pensate insieme, non date risposte immediatamente...).</p> <p>Gli educatori saranno invitati a essere creativi e a sviluppare e/o utilizzare strumenti che aiutino a rendere il processo di scelta e decisione più concreto e visibile (vedere gli esempi nelle attività seguenti).</p> |
| Livello di difficoltà | Questo esercizio include tre attività, diverse per livello di astrazione e/o complessità. Il personale docente dovrà sviluppare più attività: un set varierà a seconda del livello di astrazione (concreto vs. astratto). |

| | |
|---------------|--|
| Trasferimento | <p>L'educatore invita il consumatore di droga/individuale a pensare a situazioni in cui ha dovuto imparare qualcosa di nuovo.</p> <p>“Riesci a pensare ad attività per le quali hai bisogno di aiuto per svolgerle con successo? Pensa al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero? Ti sei reso conto di quanto fosse facile per te? “Ti sei reso conto di cosa dovevi imparare?”</p> <p>"La prossima volta ci eserciteremo a conoscere i nostri punti di forza e i nostri limiti.</p> <p>Vi lascio con alcuni compiti: più tardi oggi o domani, probabilmente arriverà il momento in cui vi renderete conto di cosa trovate facile e cosa trovate difficile.</p> <p>Quando tornerai a questo corso, ti chiederò quando hai avuto bisogno di aiuto per fare qualcosa e ti chiederò di raccontarmelo".</p> |
|---------------|--|

Attività introduttiva: RAGGIUNGERE IL MIO OBIETTIVO

Molto spesso possiamo svolgere molte attività perché abbiamo le competenze per farle e le abbiamo già svolte molte volte.

Ma a volte scopriamo di non sapere come fare alcune attività che vorremmo fare. In questo caso, è importante che sappiamo quali competenze dobbiamo imparare per arrivare a fare ciò che vogliamo fare.

È importante sapere quali sono le nostre competenze per essere certi di ciò che sappiamo fare bene.

Ma è anche importante conoscere le nostre difficoltà per superarle e apprendere nuove competenze.

È importante ricordare che non possiamo apprendere molte competenze da soli, abbiamo bisogno che qualcun altro ce le insegni, quindi è anche importante imparare a chiedere aiuto.

In questi esercizi saprai:

Quali competenze possiedi e quali no?

Cosa devi imparare?

Di quale supporto hai bisogno per raggiungere i tuoi obiettivi?

**SEGUI QUESTI PASSAGGI PER SCOPRIRE COSA DEVI SAPERE
PER RAGGIUNGERE IL TUO OBIETTIVO**

| | |
|--|---|
| SCEGLIO COSA VOGLIO FARE O IMPARARE |  |
| FACCIO UNA LISTA DELLE COMPITI CHE MI SERVONO PER RAGGIUNGERE IL MIO OBIETTIVO |  |
| CONTROLLO COSA SO FARE E COSA NON SO FARE |  |
| FACCIO UNA LISTA DI COSA DEVO IMPARARE |  |
| CERCO SUPPORTO PER IMPARARE |  |

(Disponibile nell'allegato 3)

Situazione: prendere l'autobus per andare al lavoro.

Mary vuole andare al lavoro da sola perché vorrebbe essere più indipendente. Ha bisogno di prendere l'autobus per andare al lavoro e si chiede se è abbastanza capace di farlo da sola.

"Cosa deve sapere Mary se vuole andare al lavoro in autobus?"

1. SCELGO COSA VOGLIO FARE O IMPARARE

OBIETTIVO: PRENDERE L'AUTOBUS PER ANDARE AL LAVORO



2. ELENCO I COMPITI

| OBIETTIVO: PRENDERE L'AUTOBUS PER ANDARE AL LAVORO | | | | |
|--|--|--|--|--|
| COMPITI | | | | |
| Utilizzare la tessera bus | | | | |
| Contare i soldi di cui ho bisogno | | | | |
| Conoscere il percorso da casa mia alla fermata dell'autobus. | | | | |
| Riconoscere la fermata dell'autobus per prendere l'autobus | | | | |
| Sapere a quale fermata devo scendere | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Conoscere il percorso dalla fermata dell'autobus al mio posto di lavoro | | | | |
|---|--|--|--|--|



3. RIVEDI "COSA SONO IN GRADO DI FARE"/"COSA NON SONO IN GRADO DI FARE".

| OBIETTIVO: PRENDERE L'AUTOBUS PER ANDARE AL LAVORO | | |
|---|-------------------------|---------------|
| COMPITI | Capacità | Sono in grado |
| Utilizzare la tessera dell'autobus | So leggere | Sì |
| Come contare i soldi di cui ho bisogno | Gestire i soldi | Sì |
| Come sapere il percorso da casa mia alla fermata dell'autobus. | Mi oriento nello spazio | No |
| Come riconoscere la fermata dell'autobus per prendere l'autobus | So leggere | Sì |
| So a quale fermata devo scendere | So leggere | Sì |
| Per conoscere il percorso dalla fermata dell'autobus al mio posto di lavoro | Mi oriento nello spazio | No |

4. ELENCA COSA SONO CAPACE DI FARE

| OBIETTIVO: PRENDERE L'AUTOBUS PER ANDARE AL LAVORO | | | |
|---|-------------------------|---------------|--|
| COMPITI | Capacità | Sono in grado | Ho bisogno di impararlo |
| Utilizzare la tessera dell'autobus | So leggere | Sì | |
| Come contare i soldi di cui ho bisogno | Gestire i soldi | Sì | |
| Come sapere il percorso da casa mia alla fermata dell'autobus. | Mi oriento nello spazio | No | Quali sono le strade che dovrei prendere per arrivare alla fermata dell'autobus? |
| Come riconoscere la fermata dell'autobus per prendere l'autobus | So leggere | Sì | Come si chiama la fermata? |
| So a quale fermata devo scendere | So leggere | Sì | Come si chiama la fermata? |
| Per conoscere il percorso dalla fermata dell'autobus al mio posto di lavoro | Mi oriento nello spazio | No | Imparo quali strade prendere per raggiungere il mio posto di lavoro |

5. ELENCA I SUPPORTI DI CUI HAI BISOGNO

| OBIETTIVO: PRENDERE L'AUTOBUS PER ANDARE AL LAVORO | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--|---|-------------------------|
| COMPITI | Capacità | Sono in grado | Ho bisogno di impararlo | Supporto | Supporto di una persona |
| Utilizzare la tessera dell'autobus | So leggere | Sì | | | |
| Come contare i soldi di cui ho bisogno | Gestire i soldi | Sì | | | |
| Come sapere il percorso da casa mia alla fermata dell'autobus. | Mi oriento nello spazio | No | Quali sono le strade che dovrei prendere per arrivare alla fermata dell'autobus? | Essere accompagnato da qualcuno Ripetere il percorso più volte volte Ripetere il percorso da solo | Mia sorella |
| Come riconoscere la fermata dell'autobus per prendere l'autobus | So leggere | Sì | Come si chiama la fermata? | Per memorizzare il nome del fermare | |
| So a quale fermata devo scendere | So leggere | Sì | Come si chiama la fermata? | Memorizzare il nome del fermare | |
| Per conoscere il percorso dalla fermata dell'autobus al mio posto di lavoro | Mi oriento nello spazio | No | Imparo quali strade prendere per raggiungere il mio posto di lavoro | Essere accompagnato da qualcuno Ripetere il percorso più volte volte Ripetere il percorso da solo | Ma sorella |

QUESTO È IL PIANO DI MARY

Attività 1: PREPARA LA TUA BORSA SPORTIVA

Difficoltà: concreto

Istruzioni per l'insegnante: Le tabelle necessarie per questa attività sono incluse negli allegati 4 e 5, da utilizzare come schede di lavoro.

Alex ha attività sportive ogni martedì. Il lunedì pomeriggio, devi preparare la borsa con tutto il necessario per lo sport: vestiti, scarpe, articoli da toeletta, ecc. Spesso si rende conto che quando arriva a lezione ha dimenticato le cose a casa e si arrabbia. Alex vuole preparare la borsa senza aiuto per essere più indipendente.

- Come può Alex essere consapevole delle sue capacità e difficoltà nel preparare la sua borsa sportiva?
- Come può Alex essere consapevole del supporto di cui ha bisogno?
- Chi sceglie Alex come persona di supporto?

Attività 2: REGISTRAZIONE AI SERVIZI PER L'IMPIEGO

Difficoltà: moderatamente complessa.

Istruzioni per l'insegnante: Le tabelle necessarie per questa attività sono incluse negli allegati 4 e 5, da utilizzare come schede di lavoro.

Juan frequenta il centro occupazionale da cinque anni. Ha imparato molto sul giardinaggio. Inoltre, è qualificato e ha competenze informatiche di base. Juan vorrebbe trovare un lavoro, quindi ha deciso di registrarsi come job seeker, ma non è sicuro di esserne capace.

- Come può Juan essere consapevole delle sue capacità e difficoltà nel registrarsi come candidato alla ricerca di lavoro?
- Come può Juan essere consapevole del supporto di cui ha bisogno?
- Chi sceglie Juan come suo sostegno?

Attività 3: PARTECIPARE ALLE ELEZIONI COME ELETTORE

Difficoltà: astratto.

Istruzioni per l'insegnante: Le tabelle necessarie per questa attività sono incluse negli allegati 4 e 5, da utilizzare come schede di lavoro.

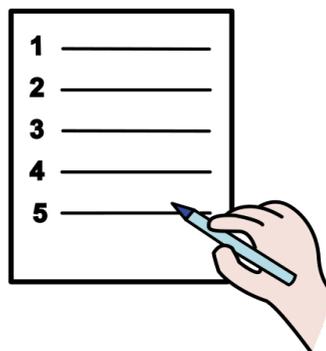
Ana ha già raggiunto l'età per votare alle elezioni. Questa è la prima volta che partecipa e si chiede se è in grado di comprendere il processo e seguire tutti i passaggi. Ana vorrebbe avere una buona comprensione del processo e quando arriverà il giorno sarà in grado di andare a votare da sola.

- Come può Ana essere consapevole delle sue capacità e difficoltà nel registrarsi come persona in cerca di lavoro?
- Come può Ana essere consapevole del supporto di cui ha bisogno?
- Chi sceglie Ana come persona di supporto?

Attività introduttiva. Allegato 3. Materiale per la stampa o la proiezione.

| | |
|--|---|
| SCEGLIO COSA VOGLIO FARE O IMPARARE |  |
| FACCIO UNA LISTA DELLE COMPITI CHE MI SERVONO PER RAGGIUNGERE IL MIO OBIETTIVO |  |
| CONTROLLO COSA SO FARE E COSA NON SO FARE |  |
| FACCIO UNA LISTA DI COSA DEVO IMPARARE |  |
| CERCO SUPPORTO PER IMPARARE |  |

Attività 1, 2 o 3. Allegato 4.



| |
|--|
| 1. SCELTA DEL MIO OBIETTIVO |
| 2. ELENCO DELLE COMPITI |
| 3. VERIFICARE COSA SONO CAPACE E COSA NON SONO CAPACE DI FARE |
| 4. ELENCO DI COSA DEVO IMPARARE |
| 5. ELENCO DELLE ASSUNZIONI DI CUI HO BISOGNO |

Attività 1, 2 o 3. Allegato 5.

| OBIETTIVO: | | | | | |
|------------|----------|------------------|-------------------------|----------|---------------------|
| COMPITI | CAPACITÀ | SONO IN GRADO DI | HO BISOGNO DI IMPARARLO | SUPPORTO | PERSONA DI SUPPORTO |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Esercizio 4.4.

Emozioni



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1, 2, 3 e 4.

- Attività 1: Quale emozione provo?
- Attività 2: Pensa bene per sentirti bene
- Attività 3: Calma il corpo
- Attività 4: Aiuta Mark a gestire le sue emozioni
- Attività 5: Gestisci le tue emozioni

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Benessere emotivo Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area personale: Autoregolamentazione Benessere |
| Durata | 1 ora per ogni attività |
| Risultati di apprendimento previsti | 4.4. PWID identifica le 3 componenti della risposta a situazioni che producono disagio e benessere. 4.6. Migliora le proprie strategie di controllo e gestione delle emozioni. |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi vengono eseguiti con un unico PWID in modo da fargli comprendere che ci sono tre componenti di risposta alle situazioni che producono disagio e benessere.</p> <p>Quando si insegnano le tre componenti della risposta alle situazioni, assicurarsi che il consumatore di droga indiretta abbia familiarità con il contesto/contenuto, poiché questo esercizio si concentra sul processo; il contenuto potrebbe non rappresentare una sfida per lui.</p> <p>Troverete esempi di attività, ma sarete invitati ad adattare i contenuti ad essi, così come gli strumenti.</p> <p>Tenete sempre a mente il ponte (trasferimento) in modo che possano capire che possono usare la strategia in situazioni diverse e future.</p> <p>Utilizzare uno stile di insegnamento di mediazione (pensare insieme, non dare risposte immediate...).</p> <p>Gli educatori saranno invitati a essere creativi e a sviluppare e/o utilizzare strumenti che aiutino a rendere il processo di scelta e decisione più concreto e visibile (vedere gli esempi nelle attività seguenti).</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Questo esercizio include cinque attività. Il testo è stato scritto utilizzando Easy Reading in modo che possa essere compreso da persone con un basso livello di comprensione della lettura.</p> <p>Per rendere le spiegazioni facilmente comprensibili per tutti i membri del gruppo, l'educatore deve prestare attenzione a coloro che necessitano di supporto e utilizzare concetti legati al pensiero concreto.</p> |

| | |
|---------------|---|
| Trasferimento | <p>L'educatore invita il consumatore di droga/alcolizzato a riflettere sulle situazioni in cui si è arrabbiato e ha dovuto gestire le proprie emozioni.</p> <p>"Riesci a pensare a situazioni in cui ti sei sentito male? Lui pensa al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero? Hai perso il controllo? Ti sei sentito molto nervoso? Riesci a gestire le tue emozioni?"</p> <p>"La prossima volta ci eserciteremo su come possiamo gestire le emozioni. Vi lascerò alcuni compiti: probabilmente a un certo punto dovrete essere consapevoli delle vostre emozioni e gestirle. Quando tornerai al corso, ti chiederò quando eri consapevole delle tue emozioni e come le hai gestite."</p> |
|---------------|---|

Introduzione alle attività 1, 2, 3, 4 e 5

Cos'è un'emozione?

Un'emozione è qualcosa che sentiamo. Quando ci accadono delle cose, proviamo emozioni.

Per esempio:

- Se troviamo un caro amico, gioiamo. L'emozione è gioia.
- Se qualcuno ci tratta male, ci arrabbiamo. L'emozione è rabbia o furia.

Ci sono emozioni che ci fanno sentire bene e altre che ci fanno sentire male.

A volte le emozioni sono così intense che ci impediscono di comportarci bene.

Ad esempio, se la rabbia è molto intensa, potremmo attaccare qualcuno. Se la tristezza è molto intensa, potremmo anche restare a casa senza vedere nessuno.

È importante imparare a gestire le emozioni affinché ci aiutino a comportarci meglio.



GIOIA



TRISTEZZA



RABBIA



PAURA

VERGOGNA

SORPRESA

Cosa ci succede quando proviamo un'emozione?

Quando proviamo un'emozione, abbiamo:

PENSIERI

SENSAZIONI NEL
NOSTRO CORPO

COMPORTAMENTI

Per esempio:

SITUAZIONE: Imparo un nuovo compito

| | I miei pensieri sono | I miei sentimenti sono | Come mi comporto |
|--|---|---|--|
| <p>EMOZIONE: Preoccupazione</p>  | <p>Non sono in grado Non sono in grado di raggiungerlo</p> <p>HO PENSIERI NEGATIVI</p> | <p>Sento un nodo in gola Respiro più velocemente Il mio cuore batte forte Non riesco a concentrarmi</p> <p>PROVO SENSAZIONI FASTIDIOSE</p> | <p>Piango Mi nascondo Non svolgo il compito Non ascolto ciò che mi viene spiegato</p> <p>NON RAGGIUNGO IL MIO OBIETTIVO</p> |
| <p>EMOZIONE: Tranquillità</p>  | <p>Sono in grado di imparare Altre volte sono riuscito ad imparare qualcosa, anche se ci sono voluti molti tentativi So chiedere aiuto se qualcosa va storto</p> <p>HO PENSIERI POSITIVI</p> | <p>Respiro con calma Il mio corpo è calmo</p> <p>PROVO SENSAZIONI PIACEVOLI</p> | <p>Cerco di svolgere il compito Sto attento a quello che mi spiegano</p> <p>RAGGIUNGO IL MIO OBIETTIVO</p> |

Renditi conto che:

Quando abbiamo pensieri positivi e i nostri sentimenti sono piacevoli, proviamo emozioni che ci fanno sentire bene.

Ecco perché è importante imparare a sostituire i nostri pensieri negativi con quelli positivi e a calmare i nostri sentimenti.

Per gestire le nostre emozioni dobbiamo imparare a:

Riconosciamo le nostre emozioni

Pensa bene per sentirti bene

Calma il corpo

Attività 1: Quale emozione provo

Nella tabella puoi vedere alcune emozioni. Riesci a pensarne altre? Puoi completare la tabella con esse. (Vedi Allegato 6)

Riconosciamo le emozioni rispondendo alle seguenti domande:

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
|  |  |  | | |
| GIOIA | TRISTEZZA | RABBIA | | |
|  |  |  | | |
| PAURA | VERGOGNA | SORPRESA | | |
|  |  |  | | |
| TRANQUILLITÀ | PREOCCUPAZIONE | NERVOSISMO | | |

Pensa a come ti sentiresti se:

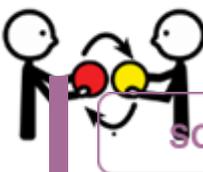
- Un collega dice che hai rotto qualcosa e che non è stata colpa tua.
- Perdi un regalo che ti ha fatto il tuo migliore amico
- Ti ritrovi in un vicolo buio e sei solo
- Partecipi a un'estrazione e vinci un viaggio in un posto che ti piace molto.

Attività 2: Pensa bene per sentirti bene

Quando le persone pensano, è come se parlassimo a noi stessi. Se ci diciamo cose negative, ci arrabbiamo.

Se ci diciamo cose positive, ci sentiamo bene.

Ecco perché è importante essere consapevoli di come parliamo a noi stessi, cambiare i nostri pensieri e avere emozioni positive. Disponibile nell'Allegato 7.

| SE PENSIAMO: | POSSIAMO CAMBIARLO CON: |
|--|--|
|  1. NON SONO IN GRADO DI |  1. SONO IN GRADO DI IMPARARLO |
| 2. NON LO CAPIRÒ | 2. A VOLTE SONO RIUSCITO AD IMPARARE COMPITI DIFFICILI |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |

- Ti vengono in mente altri pensieri negativi? Mettili nella tabella
- Con quali pensieri puoi cambiarli? Mettili nella tabella
- Cosa provi quando leggi i pensieri negativi?
- Cosa pensi della lettura dei pensieri positivi?

Attività 3: Calmare il corpo

Quando ci arrabbiamo, abbiamo delle sensazioni spiacevoli nel corpo: sentiamo un nodo in gola, o un nodo allo stomaco, respiriamo più velocemente o sentiamo il cuore battere forte. Possiamo aiutarci con l'Allegato 8.

Possiamo imparare dei modi per calmarci e sentirci meglio, ad esempio:

RESPIRARE LENTAMENTE: Quando siamo molto nervosi:

- Abbiamo iniziato a respirare lentamente e
- contiamo fino a quattro quando inspiriamo aria e contiamo fino a quattro quando espelliamo aria.



RESPIRARE LENTAMENTE

STEP 1

IMMAGINA UN QUADRATO E DI MUOVERE IL TUO DITO INTORNO A CIASCUN LATO

STEP 2

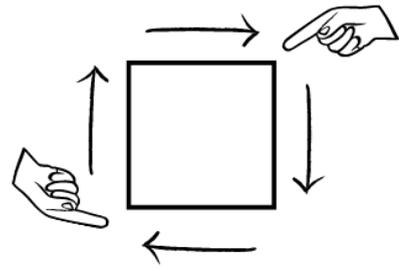
MUOVITI INTORNO AI QUATTRO LATI QUANDO INSPIRI

STEP 3

MUOVITI INTORNO AI QUATTRO LATI QUANDO ESPIRI

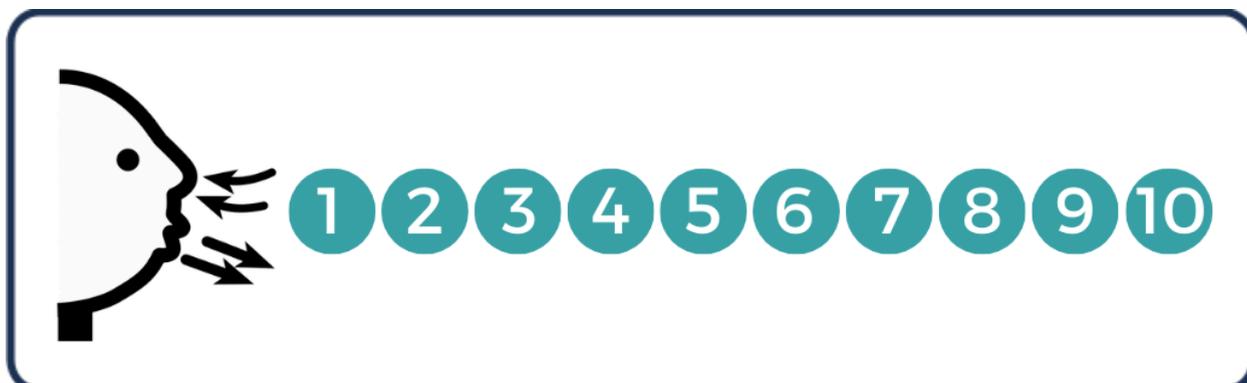
Immagina un quadrato e di muovere il dito lungo tutti i lati.

Muovilo sui quattro lati quando inspiri.



CONTARE FINO A DIECI: Quando siamo molto arrabbiati o proviamo rabbia.

- Iniziamo a respirare lentamente e
- A contare molto lentamente



Mettiamo in pratica "come calmare il corpo"

Immagina di essere con il tuo gruppo di lavoro e che l'insegnante stia spiegando un compito. L'insegnante sta ponendo delle domande a tutti per verificare che abbiano imparato la lezione. Sai che te lo chiederà, ma sei troppo imbarazzato per rispondere perché pensi di sbagliare. Ti senti molto nervoso, il tuo cuore batte molto velocemente e le tue mani sudano.

Cosa puoi fare per calmarti quando sei molto nervoso?

Immagina di parlare con il tuo gruppo di compagni di classe al centro. Uno di loro inizia a criticarti. Dice che sei pigro e non vuoi lavorare. Sai che non è vero perché ti piace lavorare e il tuo educatore ti dice che lavori molto bene. Ti fa arrabbiare molto che il compagno dica bugie su di te. Ti innervosisci molto, hai voglia di urlare e di picchiarlo. Cosa puoi fare quando sei molto arrabbiato e provi rabbia?

Attività 4: Aiuta Mark a gestire le sue emozioni

Istruzioni per l'educatore:

Questa è un'attività di gruppo. L'educatore dovrebbe incoraggiare i partecipanti a riflettere sulle loro risposte e a condividerle con il gruppo. L'educatore deve anche essere attento al contributo di tutti per assicurarsi che capiscano l'esercizio.

Mark lavora al centro per l'occupazione.
Il suo educatore vuole che lui e il suo gruppo lavorino come una squadra.
Ogni persona nella squadra dovrà assumersi un compito.
Mark deve occuparsi di tagliare i pezzi del puzzle con la sega.
È la prima volta che lo fa e si sente insicuro. Mark ha pensieri che lo fanno arrabbiare.
Inoltre, è nervoso e le sue mani tremano quando cerca di tagliare il pezzo.



Questo compito non andrà bene.

Sono goffo a tagliare la legna.

Se sbaglio qualcosa, i miei colleghi rideranno di me.

Se sbaglio qualcosa, l'educatore si arrabbierà.



Non posso farlo, è difficile. Non posso farlo. Sbaglierò.



4.1 Istruzioni

per l'educatore:

I partecipanti possono utilizzare questa pagina stampata come foglio di lavoro o come Allegato 9 (Attività 4.1. Allegato 9).

CHE EMOZIONI PENSI STIA PROVANDO MARK?

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
| GIOIA | | VERGOGNA | |
|  |  |  |  |
| TRISTEZZA | | RABBIA | |
|  |  |  |  |
| PAURA | | SORPRESA | |
|  |  | | |
| PREOCCUPAZIONE | | | |

4.2 Istruzioni per l'educatore:

L'educatore invita la persona con disabilità intellettiva a rivedere l'attività 3 e a praticare gli esercizi di respirazione.

COSA PUÒ FARE MARK PER CALMARE IL SUO CORPO?

4.3 Istruzioni per l'educatore::

I partecipanti possono usare questa pagina stampata come foglio di lavoro (vedere Allegato 10). L'educatore invita il cliente a verbalizzare pensieri che faranno sentire bene Mark. Nel caso in cui sia in grado di scrivere, viene incoraggiato a completare la tabella scrivendo il pensiero positivo nella casella corrispondente.

L'educatore invita il cliente a pensare a quale emozione prova Mark quando cambia i suoi pensieri.

Aiutiamo Mark a cambiare il suo modo di pensare e a parlare meglio con se stesso.

Ora, pensiamo a quale emozione prova Mark quando cambia idea. Guarda la tabella delle emozioni e scegli quella che pensi che Mark stia provando.

Attività 5: Gestire le proprie emozioni

I partecipanti possono utilizzare la pagina stampata nell'Allegato 6 per svolgere un lavoro personale riflettendo sulle situazioni che si presentano loro nel loro contesto naturale.

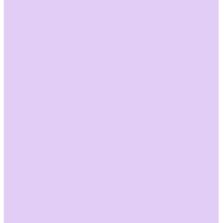
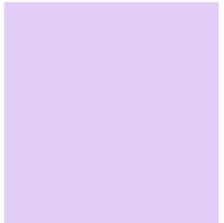
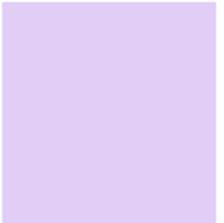
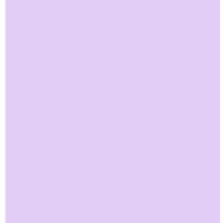
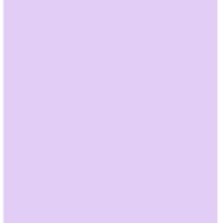
Pensa a una situazione in cui provi un'emozione:

5.1 Trova l'emozione che hai provato in questa tabella (Appendice 6). Se non riesci a trovarla, puoi disegnarla nelle caselle vuote.

5.2 Completa la tabella nell'appendice 10 per rispondere a queste domande.

Quali pensieri ti fanno sentire male quando ti trovi in quella situazione? Come puoi cambiare i loro pensieri in **parole** migliori per te stesso? Quale emozione provi se cambi i tuoi pensieri?

ATTIVITÀ 1 E 5.1. Allegato 6. Materiale stampabile per gli studenti

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |
| GIOIA | TRISTEZZA | RABBIA | | |
|  |  |  |  |  |
| PAURA | VERGOGNA | SORPRESA | | |
|  |  |  |  |  |
| | | | | |

TRANQUILLITÀ

PREOCCUPAZIONE

NERVOSISMO

ATTIVITÀ 2. Allegato 7. Materiale stampabile per gli studenti



1. NON SONO IN GRADO DI

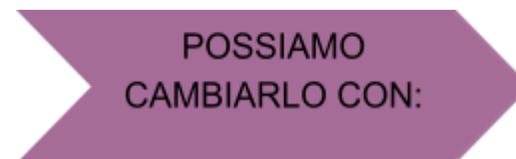
2. NON CI RIESCO

3.

4.

5.

6.



1. SONO IN GRADO DI IMPARARE

2. A VOLTE SONO RIUSCITO A GESTIRE COMPITI DIFFICILI

3.

4.

5.

6.

ATTIVITÀ 3. Allegato 8. Materiale per la stampa o la proiezione.



**RESPIRARE
LENTAMENTE
E**

STEP 1

IMMAGINA UN
QUADRATO E DI
MUOVERE IL
TUO DITO
INTORNO A
CIASCUN LATO

STEP 2

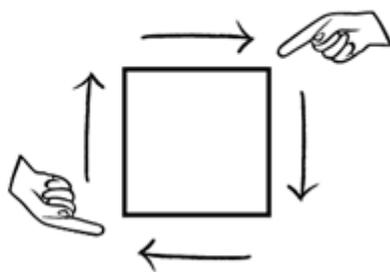
MUOVITI
INTORNO AI
QUATTRO LATI
QUANDO
INSPIRI

STEP 3

MUOVITI
INTORNO AI
QUATTRO LATI
QUANDO
ESPIRI

Immagina un quadrato e di muovere il dito lungo tutti i lati.

Muovilo sui quattro lati quando inspiri.





1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ATTIVITÀ 4.1. Allegato 9. Materiale per la stampa o la proiezione.

QUALE EMOZIONE PENSI CHE STIA PROVANDO MARK?



GIOIA



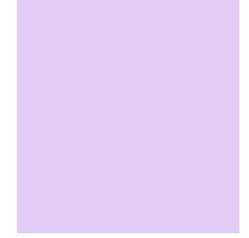
VERGOGNA



TRISTEZZA



RABBIA



PAURA



SORPRESA



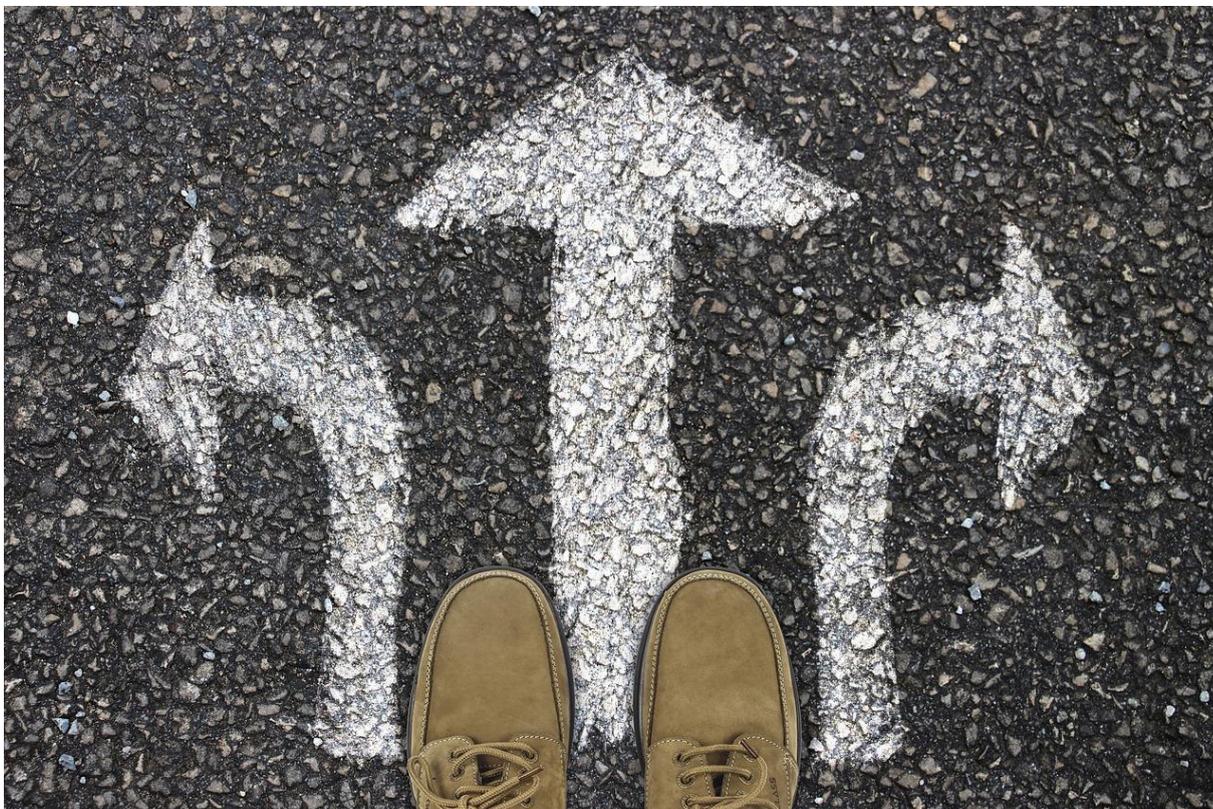
ATTIVITÀ 4.3. e 5.2. Allegato 10. Materiale per la stampa o la proiezione.

| PENSIERI CHE MI FANNO SENTIRE ARRABBIATO | PENSIERI CHE MI FANNO SENTIRE BENE  |
|---|---|
| Questo compito non mi andrà bene. | |
| Sono goffo nel tagliare la legna. | |
| Se mi comporto male, i miei colleghi rideranno di me. | |
| Se sbaglio, l'insegnante si arrabbierà. | |
| Non posso farlo, è difficile | |
| Non posso farlo. Fallirò. | |

| QUALE EMOZIONE PENSI CHE STIA PROVANDO MARK? | |
|---|--------------|
|  | GIOIA |
|  | TRISTEZZA |
|  | PAURA |
| PREOCCUPAZIONE | |
|  | VERGOGNA |
|  | RABBIA |
|  | TRANQUILLITÀ |

Esercizio 4.5.

Auto-istruzioni



Contenuto

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Realizziamo un puzzle.
- Attività 2: Mary si trova ad affrontare un compito insolito

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Benessere emotivo Sviluppo personale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Area personale: Autoregolamentazione |
| Durata | 1 ora |
| Risultati di apprendimento previsti | 4.5. La persona con disabilità intellettiva verbalizza e applica indicazioni di auto-istruzione di base quando si trova ad affrontare un compito non familiare. 4.6. Migliora le sue strategie di controllo e gestione emotiva |
| Istruzioni per l'educatore | In questa unità, viene spiegata la tecnica di auto-istruzione di Meichenbaum. L'obiettivo è che la persona guidi il suo pensiero quando esegue un compito, si fermi e dica i passaggi che deve compiere per eseguirlo con successo. L'educatore funge da modello di ruolo, quindi, come spiegato nell'esercizio, le verbalizzazioni saranno dette ad alta voce, poi a bassa voce e poi internamente. A volte le persone con disabilità intellettiva hanno bisogno di guidare le loro azioni ad alta voce molte volte e persino sempre, in questo caso insegneremo a farlo il più silenziosamente possibile. L'ultimo passaggio sarebbe non verbalizzato. |
| Livello di difficoltà | L'esercizio consiste in due attività, una più semplice, come realizzare un puzzle (l'educatore proporrà diversi livelli di difficoltà) o un compito simile; e una seconda attività più complessa in cui viene fornito un esempio in cui la persona si trova ad affrontare un compito sconosciuto. |
| Trasferimento | L'educatore spiegherà e motiverà l'implementazione di quanto appreso in questa unità e incoraggerà tutti a impegnarsi per raggiungere l'obiettivo di miglioramento prefissato. |

Introduzione alle attività 1 e 2

1. Auto-istruzioni

La seguente spiegazione è per l'educatore. Al gruppo viene solo detto che impareranno a guidare il loro pensiero con poche frasi migliorando il modo in cui risolvere il compito. È per sottolineare che i pensieri guidano le nostre azioni e incoraggiano a metterle in pratica.

Le autoistruzioni consistono in verbalizzazioni che la persona fornisce a se stessa per affrontare un compito o per sostituire pensieri negativi con altri che aiutano a risolvere o a provare benessere. Possono anche essere applicate per affrontare situazioni avverse.

L'auto-istruzione è una tecnica descritta da Meichenbaum negli anni '70. L'individuo deve imparare i passaggi per affrontare il compito e calmarsi, nonché imparare a rinforzare se stesso/a dopo piccoli progressi. L'auto-istruzione applicata a persone con disabilità intellettive ha dimostrato in studi precedenti di essere efficace nel promuovere comportamenti adattivi e ridurre i comportamenti disadattivi (Bensone altri, 1986; Verdugo, 1984; Whitaker, 2001).

Secondo Verdugo (1984), l'uso di questa tecnica richiede che la persona abbia un certo livello di sviluppo linguistico.

Successivamente parleremo degli obiettivi dell'autoistruzione, delle fasi con cui si realizza l'addestramento all'autoistruzione, qual è il tasso di efficacia e, infine, quando è consigliata l'applicazione di tale addestramento all'autoistruzione..



2. 2. Quali sono gli obiettivi delle autoistruzioni?

- Incoraggiare l'autoregolamentazione del comportamento.
- Per aumentare la convinzione e l'autostima nella propria efficacia.
- Modificare il dialogo interiore della persona in modo che non interferisca quando si trova ad affrontare un compito o un conflitto.

3. Come si addestrano le auto-istruzioni?

Durante tutto il processo le due figure più importanti sono la persona che funge da modello e l'osservatore, in questo caso la persona con DI. Il formatore deve essere consapevole che questo processo avrà luogo durante tutto il corso e negli incontri successivi; pertanto, il formatore e il successivo facilitatore nei gruppi di autogestione devono avere un atteggiamento conflittuale nei confronti del compito che funge da modello per i clienti.

La formazione all'autoistruzione si compone di 5 fasi:

- Modellazione cognitiva
- Modellazione dei partecipanti
- Auto-istruzioni ad alta voce
- Autoistruzioni a bassa voce
- Autoistruzioni segrete

4. Le fasi per la formazione all'autoistruzione sono:

Innanzitutto, il formatore spiega, come abbiamo visto nel precedente risultato di apprendimento, l'importanza dei pensieri e delle verbalizzazioni nel calmarci e aiutarci a trovare una soluzione a un compito o a un conflitto. Il cliente deve capire che può dire a se stesso cose che lo aiutano a funzionare con successo e a migliorare la sua autostima.

I passaggi, come descritti da Meichanbaum, prevedono che la persona, che funge da modello, ripeta a se stessa le verbalizzazioni mentre esegue il compito, in modo che alla fine del processo l'individuo possa dire a se stesso pensieri guida senza la necessità di ascoltarlo.

1. Modeling

Il formatore esegue l'intero compito pronunciando ad alta voce le istruzioni appropriate. Il cliente ascolta e osserva.

L'individuo si trova di fronte al compito di realizzare un puzzle e dice ad alta voce:

- "Rilassati, proverai a farlo e se fallirai chiederai aiuto."
- Non dirò cose negative a me stesso
- Inizia con ciò che sai fare. Quando metti un pezzo dentro, dici "molto bene, stai andando bene". E poco a poco il puzzle è completato.

Quando si affrontano conflitti interpersonali possiamo dire:

- Cosa mi preoccupa?
- "Se sono calmo e composto, sono sicuro che andrò meglio. Respirerò".
- "Se sono ancora nervoso, conterò fino a 10 o applicherò la tecnica di toccare gli angoli del quadrato.
- "Farò affidamento su me stesso."

Questa guida sarà sempre un promemoria quando affronterai un compito.

2. Modeling partecipativo

Il formatore esegue la verbalizzazione delle istruzioni mentre il cliente esegue il compito.

Il modello si dice frasi positive, auto-istruzioni positive per migliorare la fiducia in se stesso. Ciò aumenterà l'autoefficacia.

3. Auto-istruzioni ad alta voce

Il cliente è colui che esegue il compito verbalizzando le istruzioni ad alta voce, apertamente.

Il formatore rafforza le verbalizzazioni del cliente e lo accompagna nell'esecuzione, ma chi realizza il puzzle o il compito è il cliente.

4. Auto-istruzioni a bassa voce

Il cliente esegue il compito verbalizzando le istruzioni a bassa voce, quasi sussurrando, mentre esegue il compito e allo stesso tempo si rinforza a piccoli passi.

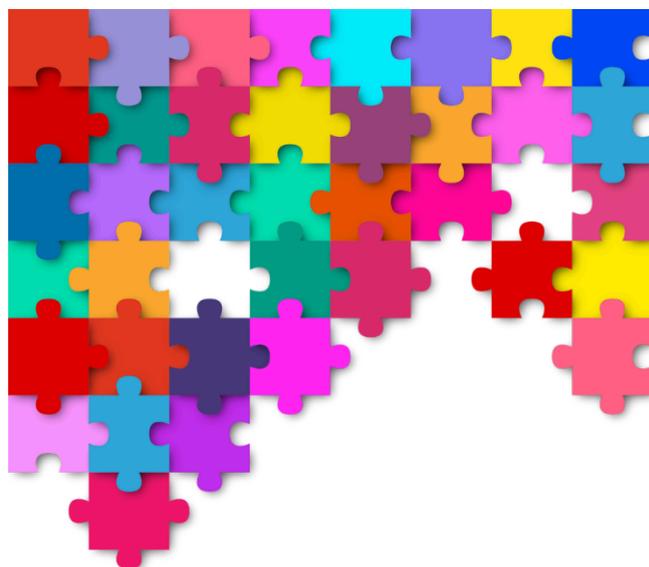
L'educatore osserva e rafforza.

5. Auto-istruzioni interiorizzate

Il cliente esegue il compito pronunciando interiormente queste verbalizzazioni motivazionali.

Attività 1. Facciamo un puzzle.

L'educatore seguirà tutti i passaggi di un compito semplice come fare un puzzle. Seguiamo le fasi prima di un compito semplice come fare un puzzle.



Attività 2: Mary si trova ad affrontare un compito non familiare

È andata al laboratorio di cartoleria perché la sua insegnante è stata malata ed è assente. Non sa quasi niente di cartoleria. L'insegnante di quel laboratorio le dice di ritagliare alcuni fogli e poi di incollarne altri sopra. Mary si innervosisce e inizia a pensare che non lo farà bene.

Come possiamo aiutare Mary?

Cosa si può dire a Mary per migliorare le cose?

- Cosa dovrei fare?
- Da dove inizio?
- Va bene se sbaglio.
- Non ho intenzione di dire cose brutte su di me, tutti hanno il diritto di sbagliare.
- Quando comincia a farlo, dice a se stessa: "Va bene, ci stai provando". Si incoraggia a continuare.
- Ogni passo è rinforzato.



2.5. Unità didattica 5: problem solving e decision making.

UNITÀ DIDATTICA 5

Problem solving e decision making

1. Scheda pedagogica

2. Esercizi

Esercizio 5.1. Il ciclo del problem-solving.

ATTIVITÀ INTRODUTTIVA. Allegato 1. Da stampare.

Esercizio 5.2. Decision making.

ATTIVITÀ 2. Allegato 2. Da stampare e per l'uso degli studenti

ATTIVITÀ 3. Allegato. Da stampare e per l'uso degli studenti

Esercizio 5.3. Decision making di gruppo.

UNITÀ 5. Problem solving e decision making

| | |
|-----------------------------------|--|
| Contenuti | <ul style="list-style-type: none"> • Strategie cognitive per risolvere i problemi. • Processo decisionale: variabili da considerare, pro e contro. • Applicare il ciclo di risoluzione dei problemi quando si prende una decisione. • Il processo mentale del processo decisionale: dal semplice al complesso, dall'individuale al collettivo. |
| Durata | 3 sessioni |
| Risultati di apprendimento | <p>5.1. La persona con disabilità intellettiva ha un'idea generale del ciclo di risoluzione dei problemi.</p> <p>5.2. Applica il ciclo di risoluzione dei problemi quando prende una decisione.</p> <p>5.3. È capace di prendere decisioni individuali e di gruppo.</p> <p>5.4. Sa prendere decisioni seguendo una strategia mentale.</p> |
| Descrizione dell'unità | <p>Gli obiettivi di questa unità sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acquisire strategie mentali coinvolte nel processo di scelta. 2. Decision making. <p>Impara un approccio mentale guidato alla risoluzione dei problemi e applicalo nel contesto di un gruppo di auto-difesa.</p> |
| Esercizi dell'unità | <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Il ciclo di risoluzione dei problemi. 5.2. Processo decisionale. 5.3. Decisioni di gruppo. |

CONTENUTO DELL'UNITÀ

1. Ciclo di problem solving.

Questa unità è un'introduzione al ciclo di risoluzione dei problemi nel suo complesso.

Poiché questo concetto è nuovo per le persone con disabilità intellettive e il "ciclo di risoluzione dei problemi" non significa nulla per loro a questo punto, vogliamo ricavare questa conoscenza dal gruppo, da qualsiasi attività concreta.

L'esercizio 5.1. è composto da tre attività in ordine di difficoltà progressiva, da situazioni problematiche più concrete a situazioni più astratte.

Noi **non dovrebbe affrettarsi** nella risoluzione dei problemi, ma piuttosto farlo in un **premuroso** modo, tenendo conto delle possibili opzioni per risolvere il problema e del risultato che è importante per il successo.

Quando affrontiamo la risoluzione di un compito, applicheremo la strategia mentale del ciclo in tre fasi:

Step 1: Orientamento mentale.

Le attività in questa parte si riferiscono al primo passo importante: dobbiamo prepararci noi stessi e pensiamo a "Cosa è il problema" e "come possiamo affrontarlo"; ci poniamo queste domande prima di iniziare a lavorare sul problema. "Aspetta un attimo, fammi pensare prima". Questo aiuta a non essere impulsivi.

Le domande che potrebbero aiutarti in questo primo passaggio sono:

1. Mi accorgo di qualcosa di "strano"?
2. Cosa sta succedendo qui? Cosa succede? Perché mi sento a disagio?
3. Qual è esattamente il problema?
4. Qual è la ragione/causa di questo problema?
5. Cosa può aiutare qui? C'è qualcosa che ho fatto in passato che potrebbe aiutarmi? Quali soluzioni ho in mente?
6. Quali sono i pro e i contro di ciascuna soluzione? Quali soluzioni scelgo?
7. Cosa fare prima? E quale sarà il passo successivo? Qual è il mio piano? E cosa faccio?
8. Hai bisogno di poter utilizzare questo piano?

Step 2. Esecuzione e follow up.

In questa fase applichiamo un piano (quello che hai sviluppato nel *preparazione degli step*). Mentre fai questo piano, dovrai controllare te stesso e chiederti se stai ancora

lavorando secondo questo piano. E, allo stesso tempo, devi controllare se il tuo piano è un buon piano; porterà al risultato che avevi in mente?

L'obiettivo principale di questa seconda fase del ciclo di risoluzione dei problemi è **lavora secondo il tuo piano**, ma allo stesso tempo **adattare questo piano** nel caso in cui pensi di non riuscirci (essere flessibile).

Le domande che potrebbero aiutarti in questa seconda fase sono:

- Ho fatto il primo passo, ho scelto un modo per affrontare il problema. Ora, userò questo piano. Andiamo!
- Sto ancora lavorando secondo il mio piano?
- Come sto? Troverò il risultato che avevo in mente? Risolverò il mio problema?
- Devo rivedere il mio piano?

Step 3. Valutazione (test)

Questo passaggio consiste nel verificare il risultato (se il tuo piano ha avuto successo e hai realizzato l'obiettivo) e come hai realizzato questo risultato. È una buona strategia guardare indietro per scoprire cosa puoi fare meglio o diversamente la prossima volta che hai lo stesso tipo di problema, o per scoprire cosa hai fatto bene per avere successo!

Questo terzo passaggio consiste in **valutare il risultato** del tuo lavoro, ma anche il **processo**. Inoltre, questo è il momento di pensare alla "prossima volta" e quindi di fare il **trasferire** a situazioni future, simili o leggermente diverse. Impari a capire il **principio o regola** (pensiero astratto) dalla situazione di apprendimento concreta.

Le domande che potrebbero aiutarti in questo terzo passaggio sono:

- E il risultato? È buono? Ho raggiunto il mio obiettivo? È quello che mi aspettavo?
- E "come" è stato? È stato un approccio buono o il migliore? Posso raggiungere il mio obiettivo in modo migliore? Cosa ho imparato da questa situazione?
- In che modo ciò che ho fatto/imparato può tornarmi utile la prossima volta?
- Come posso usarlo in una situazione simile?
- Quale principio o regola posso ricavare (insieme al mio praticante) da questa esperienza?

2. Fare delle scelte

Questo contenuto è trattato nell'esercizio 5.2. Questo esercizio include tre diverse attività nel loro livello di astrazione e/o complessità. L'educatore dovrà sviluppare più attività: un set varierà nel livello di astrazione (concreto contro astratto), un altro varierà nel numero di alternative: scegliere tra due alternative contro scegliere tra molte alternative.

Questo esercizio è un'introduzione al processo decisionale, basato sul ciclo di risoluzione dei problemi presentato nella lezione precedente. Per farlo, ci si aspetta che l'educatore racconti una storia su una scelta particolare che ha dovuto fare. Spiega che aveva un problema e che ha dovuto prendere una decisione. Dirà che ha dovuto pensare alle alternative e valutarle prima di scegliere un'opzione, per poterla realizzare. Ciò significa che aggiungerai più contenuti al primo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi (PREPARAZIONE) concentrandoti sulla generazione di alternative e sulla loro valutazione, prima di prendere una decisione. Questa opzione verrà eseguita nel secondo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi (FARE). Alla fine, il risultato verrà verificato.

L'educatore dice che "spesso prendiamo decisioni; a volte è facile, a volte è difficile, a volte prendiamo buone decisioni, a volte prendiamo decisioni sbagliate. Ma potrebbe esserci un modo per aiutarci a prendere buone decisioni. Vi racconterò di una scelta che ho fatto e di come ho cercato di trovare l'opzione migliore".

L'educatore invita il consumatore di droga/droga indiretta a riflettere sulle situazioni in cui è necessario prendere delle decisioni.

- "Riesci a pensare a situazioni in cui hai dovuto scegliere? Pensi al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero?"
- "È stato facile? Difficile? Hai ritenuto di aver fatto le scelte giuste?"
- "La prossima volta ci eserciteremo a prendere decisioni. Vi mostrerò alcuni compiti che potete fare a casa, più tardi o domani, probabilmente avrete un momento in cui dovrete prendere delle decisioni. Quando tornerete a questa formazione, vi chiederò quando vi è capitato di dover prendere una decisione, e vi chiederò di raccontarlo".

3. Decision making

Questa sezione è un'introduzione all'intero processo decisionale con un gruppo. I concetti cognitivi non sono nuovi, in quanto sono trattati negli esercizi 5.1 e 5.2. Tuttavia, un ulteriore passaggio riguarda la necessità di andare a scegliere le scelte individuali e trovare un modo per concludere, se non si trova una decisione comune e unanime. L'esercizio introduttivo è un modo per trovare e rendere espliciti i passaggi aggiuntivi e la strategia finale.

L'esercizio 5.3 presenta 3 attività che richiedono un processo decisionale di gruppo, in ordine progressivo di difficoltà.

Tutti i partecipanti sono invitati a proporre attività. (GENERAZIONE DI ALTERNATIVE)

L'educatore scrive i suggerimenti su una lavagna. Può essere utilizzato un modello simile a quello mostrato nella sezione 5.2. Tutti i suggerimenti devono ora essere esaminati uno per uno (VERIFICA). L'educatore aiuta a definire alcuni criteri.

Le attività vengono controllate una per una e alcune possono essere annullate immediatamente. Ad esempio, lavorare in biblioteca sarebbe un lavoro indipendente e, pertanto, questa attività non contribuisce all'obiettivo del lavoro di squadra per rafforzare la connessione tra la forza lavoro.

L'educatore invita a generare o proporre una strategia per trovare un'opzione che sia giusta per tutti (DECIDING): ogni membro può indicare due opzioni preferite. Se un'opzione è indicata da tutti i partecipanti, allora è facile, poiché questa sarà la decisione. Se non c'è un'opzione indicata da tutti, quella con più voti verrà discussa per scoprire perché qualcuno o alcuni membri non hanno scelto questa opzione. Dopo aver discusso e parlato dell'attività, qualcuno potrebbe cambiare idea e accettare di votare per questa opzione. Anche la seconda (e la terza) opzione possono essere discusse in questo modo e la preferenza potrebbe cambiare. Se dopo la discussione, un'opzione può essere supportata da tutti, la decisione può essere presa. Altrimenti, l'educatore chiede di accettare la proposta che, dopo la discussione, l'opzione con più voti sarà l'attività da organizzare.

Alla fine, dopo alcuni cambiamenti di preferenza, il corso di arti marziali si rivela l'opzione vincente.

L'educatore verifica se questo è OK per tutti i partecipanti, in modo che possano "stringersi la mano". Ora, si possono stabilire i passaggi successivi del ciclo di risoluzione dei problemi. (FARE)

Esercizio 5.1.

Il ciclo di risoluzione dei problemi



Contenuti

Istruzioni per l'educatore

Ciclo di risoluzione dei problemi: attività introduttiva

Ciclo di risoluzione dei problemi: Fase 1. Orientamento mentale (preparazione)

- Attività 1: colazione
- Attività 2: arrivo al centro occupazionale
- Attività 3: l'amico triste

Ciclo di risoluzione dei problemi: Fase 2. Creare e seguire

- Attività 1: colazione
- Attività 2: arrivo al centro occupazionale
- Attività 3: l'amico triste

Ciclo di risoluzione dei problemi: Fase 3. Valutare

- Attività 1: colazione
- Attività 2: arrivo al centro occupazionale
- Attività 3: l'amico triste

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|---|
| Dimensione della qualità di vita | Autodeterminazione. Sviluppo personale. |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Competenza nell'apprendere ad apprendere: <ul style="list-style-type: none"> - Pensiero critico. - Gestione dell'apprendimento. |
| Durata | 2 ore per ogni attività. |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>La persona con disabilità intellettiva comprende le 3 fasi del ciclo di risoluzione dei problemi ed è in grado di fornire un semplice esempio concreto.</p> <p>5.1. La persona con disabilità intellettiva ha un'idea generale del ciclo di risoluzione dei problemi.</p> <p>5.2. Applica il ciclo di risoluzione dei problemi quando prende una decisione.</p> <p>5.4. Questa persona sa come prendere decisioni seguendo una strategia mentale.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi possono essere svolti in gruppo, con il vantaggio dell'osservazione tra pari; un'altra opzione è l'allenamento individuale.</p> <p>Insegnando i 3 passaggi del ciclo di problem-solving, si garantisce che i clienti abbiano familiarità con il contesto/contenuto. In caso contrario, bisogna adattarlo a un contesto e a un contenuto con cui hanno familiarità.</p> <p>Bisogna sempre tenere conto del ponte (trasferimento).</p> <p>Utilizzare uno stile di insegnamento basato sulla mediazione (pensare insieme, non dare risposte immediate...).</p> |
| Livello di difficoltà | <p>Per ciascuna delle tre fasi del ciclo di risoluzione dei problemi, le attività vengono presentate in tre livelli di difficoltà: si inizia sempre dal primo livello e si procede verso i livelli superiori.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calcestruzzo. 2. Complesso moderato. |

| | |
|---------------|--|
| | 3.Astratto. |
| Trasferimento | <p>L'educatore per adulti invita il consumatore di droga indotta a pensare a problemi in cui può utilizzare i tre passaggi.</p> <p>Ci sono situazioni sul lavoro in cui quegli individui possono risolvere il problema con i tre passaggi? Ci sono situazioni a casa?</p> <p>L'educatore dà a tutti il tempo di riflettere su questo aspetto in una discussione di gruppo oppure, se la discussione avviene individualmente, aiuta il consumatore di droga indotta a immaginare dove potrebbero essere implementati questi tre passaggi.</p> |

Attività introduttiva: CICLO DI RISOLUZIONE DEI PROBLEMI

Questo esercizio è un'introduzione al ciclo di risoluzione dei problemi nel suo complesso. Poiché questo concetto è nuovo per i clienti e il "ciclo di risoluzione dei problemi" non significa nulla per loro a questo punto, vogliamo acquisire questa conoscenza dal gruppo, da un'attività concreta.

Per questa attività introduttiva, l'educatore può trovare l'Allegato 1 come materiale pedagogico complementare.

Attività: cuciniamo insieme la zuppa

Utensili: utensili da cucina, ricettario e ingredienti per cucinare la zuppa. Se necessario, si dovrebbe usare una versione pittografica della ricetta (vedere file allegato).

La persona afferma di avere fame e di sentire dolore allo stomaco. Aspettatevi di sentire di più dal gruppo, invitando qualcuno a definire questo come un problema o come un punto di partenza per l'iniziativa.

Potrebbe chiedere: "Quando il mio stomaco brontola, cosa significa? ... Potrei avere fame. Cosa dovrei fare?"

Il gruppo è invitato a formulare diverse proposte di soluzione: mangiare biscotti, comprare un panino, preparare una zuppa... (se non si menziona la parola "zuppa", è sempre possibile adattare l'attività e cambiare la ricetta, oppure aggiungere la propria soluzione, ma solo contemporaneamente).

L'educatore riassume: "Ok, prepariamo la zuppa!" E si siede e aspetta. Dopo un momento chiede: "Quindi, quando vuoi preparare una zuppa, cosa fai?"

Il gruppo può elaborare diverse risposte o addirittura iniziare guardando in cucina e raccogliendo ciò di cui ha bisogno.

Se non l'avete ancora fatto, aprite il ricettario e scegliete la zuppa di zucchine, annotare gli ingredienti...

Lui/lei chiede al gruppo: "Quindi, se vogliamo fare la zuppa, qual è il **Primo** passo che abbiamo appena fatto?(Il gruppo deve elaborare idee come: dobbiamo sapere cosa vogliamo fare; dobbiamo elaborare un piano, dobbiamo trovare una ricetta, "Dobbiamo **SIATE PREPARATI!**")

Poi rimane in silenzio e se il gruppo non prende l'iniziativa di iniziare a tagliare le verdure, ecc., chiede: "Quindi abbiamo un piano, cosa pensi che dovremmo fare adesso? "Se il gruppo è consapevole di poter iniziare a cucinare seguendo la ricetta, può iniziare.

Durante la cottura, l'educatore pone alcune domande: "Cosa dobbiamo fare ora? Vediamo il prossimo passaggio nel ricettario". O: "Cosa può aiutarci? Dove possiamo scoprire cosa dobbiamo fare ora e qual è il passo successivo?"

Quando la zuppa sobbolle, l'educatore può chiedere: "Bene, avevamo un piano, e ora, qual è il secondo passo importante che abbiamo appena compiuto? "L'educatore dà al gruppo abbastanza tempo per elaborare idee. Possiamo aspettarci che il gruppo elabori idee come: fare, eseguire, agire, iniziare, agire... ma mai "alla cieca". ma. mai "alla cieca", "dobbiamo rivedere il

le cose che facciamo, dobbiamo rivedere i passaggi che abbiamo impostato, dobbiamo controllare se stiamo facendo le cose nel modo giusto... ". L'educatrice riassume con parole sue: "Sì! Dobbiamo **FARE SEGUITO** su ciò che stiamo facendo".

Quando la zuppa è pronta, l'educatore può chiedere: "Quindi, abbiamo fatto un lavoro fantastico? Abbiamo avuto successo? Cosa possiamo fare con quello che abbiamo fatto? Con la zuppa?" Il gruppo è invitato a prendere l'iniziativa di assaggiare la zuppa, a radunare ciotole e cucchiai da zuppa...

Forse sono entusiasti del sapore della zuppa, forse no. L'educatore potrebbe chiedere: "Allora, con quante stelle valuteresti questa zuppa?" Il gruppo dice diversi punteggi. E lui/ lei può chiedere: "Cosa facciamo quando assegniamo stelle o valutazioni? "Il gruppo deve elaborare idee su come valutare, dire cosa è buono e cosa non lo è..."Sì, lo siamo **CONTROLLO(O VALUTAZIONE)** se abbiamo cucinato una zuppa gustosa! Lui/lei può anche chiedere: "Cosa pensi di come hai preparato la zuppa? Abbiamo fatto gioco di squadra?

Cosa è andato bene? Cosa è andato male? "Poi chiede di nuovo: "Se parliamo di cosa è andato bene e cosa è andato male, cosa stiamo facendo? "Il gruppo deve arrivare all'idea che questa è anche una valutazione. "Così puoi valutare **CHE COSA** hai fatto, ma anche **COME** hai cucinato la zuppa". Il risultato e il processo: "Questo è il terzo passo importante".

L'educatore può ora riassumere e introdurre (ad esempio) l'immagine sottostante. Qualunque cosa stiamo facendo, possiamo realizzarla stabilendo tre passaggi:

1. **Preparando,**
2. **Realizzazione e follow-up**
3. **Valutazione.**

Questo ci aiuta a raggiungere il successo.



Ciclo di risoluzione dei problemi: Fase 1. Orientamento mentale (PREPARAZIONE)

Giustificazione: Questo esercizio cerca di insegnare un modo di pensare che ci permetterà di risolvere i problemi, siano essi facili o difficili. La cosa importante è che impariamo una strategia mentale (3 passaggi importanti) che sarà utile per risolvere i problemi **da noi stessi**.

Dovremmo **non avere fretta** nella risoluzione dei problemi, ma piuttosto farlo in unpremuosomodo, tenendo conto delle possibili opzioni per risolvere il problema e di tutto ciò che è importante per il successo.

Le attività in questa parte si riferiscono al primo passo importante: dobbiamo **prepararci** e pensa a "Cosa è il **problema**" e "Come **possiamo affrontarlo?**"; **noi poniamo queste domande** prima di iniziare a lavorare sul problema. "Aspetta un attimo, fammi pensare prima". Questo aiuta a non essere impulsivi.

Le domande che potrebbero aiutarti in questo primo passaggio sono:

Mi accorgo che c'è qualcosa di "strano"?

Cosa sta succedendo qui? Cosa succede? Perché mi sento a disagio? Qual è esattamente il problema?

Qual è la ragione/causa di questo problema?

Cosa può aiutare in questo caso? C'è qualcosa che ho fatto in passato che potrebbe aiutarmi? Quali soluzioni ho in mente?

Quali sono i pro e i contro di ogni soluzione? Quali soluzioni scelgo?

Cosa fare prima? E quale sarà il passo successivo? Qual è il mio piano? E di cosa ho bisogno per usare questo piano?

Attività 1: Colazione

Difficoltà: *concreto

Situazione:

Hai deciso che stamattina vuoi mangiare cereali con latte per colazione. Quando apri il frigorifero, prendi il cartone del latte già aperto e lo metti sul tavolo. C'è un odore sgradevole che proviene dalla scatola.

Con l'aiuto delle seguenti domande troveremo il primo passo del ciclo di risoluzione dei problemi.



C'è qualcosa che non va qui? Che odore è questo? Riesci a definire il problema? Cosa succede?

Qual è la ragione di questo problema? Come possiamo risolverlo?

Facciamo brainstorming e troviamo quante più soluzioni possibili a questo problema. Possiamo disegnare o scrivere tutte le nostre soluzioni.

Esaminiamo ciascuna soluzione: sono utili?

Quale soluzione sceglieresti? Perché? E quali potrebbero essere il tuo piano e i tuoi passaggi?

Attività 2: Come arrivare al centro occupazionale

Difficoltà: **complessa-moderata

Situazione:

Mary di solito prende l'autobus per andare al centro occupazionale dal lunedì al venerdì, dalle 10 alle 16. La radio annuncia che oggi i trasporti pubblici sono in sciopero. Lei vorrebbe davvero andare al centro.

Con l'aiuto delle seguenti domande affronteremo il primo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi.

Che succede? C'è qualcosa che non va qui? È un problema? Puoi definire il problema? Qual è la ragione di questo problema? Come possiamo risolverlo?

Pensiamo e facciamo brainstorming per trovare quante più soluzioni possibili a questo problema. Possiamo disegnare o scrivere tutte le nostre soluzioni. Esaminiamo ogni soluzione e pensiamo ai pro e ai contro delle alternative. Quale soluzione sceglieresti? Perché? E quale potrebbe essere il tuo piano?



Attività 3: l'amico triste

Difficoltà: ***astratto

Situazione: Mark lavora in un centro occupazionale. Il suo migliore amico, Joseph, lavora sempre con lui e ridono molto. Oggi Mark incontra Joseph, ma non gli parla. Joseph piange e per il resto della giornata è molto silenzioso. Mark torna a casa pensando al suo amico.

Con l'aiuto delle seguenti domande troveremo il primo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi.

Cosa succede? C'è qualcosa che non va? È un problema? Puoi definire il problema?
Qual è la causa di questo problema?

(domanda aggiuntiva) In che modo questo problema è diverso dagli altri problemi che abbiamo visto prima? Cosa potrebbe rendere questo esercizio più complesso?

Facciamo brainstorming e troviamo quante più soluzioni possibili a questo problema. Possiamo disegnare o scrivere tutte le nostre soluzioni.

Esaminiamo ciascuna soluzione e vediamo quali sono i pro e i contro.

Quale soluzione sceglieresti? Perché? E quali potrebbero essere i tuoi piani (passaggi)?



Ciclo di risoluzione dei problemi: Fase 2. Creazione e follow-up

Questo esercizio consiste nell'applicare un piano (quello che hai sviluppato nel preparazione step). Mentre fai questo piano, dovrai fare un follow-up e chiederti se stai ancora lavorando secondo questo piano. E, allo stesso tempo, devi controllare se è un buon piano; porterà al risultato che avevi in mente?

L'obiettivo principale di questa seconda fase del ciclo di risoluzione dei problemi è **lavorare secondo il tuo piano**, ma allo stesso tempo **adattare questo piano** nel caso in cui pensi di non riuscirci (**essere flessibile**).

Le domande che potrebbero aiutarti in questa seconda fase sono:

Ho fatto il primo passo; ho scelto un modo per affrontare il problema. Ora, userò questo piano. Andiamo!

Sto ancora lavorando secondo il mio piano?

Come mi sento, sta andando bene? Troverò il risultato che avevo in mente? Risolverà il mio problema? Devo rivedere il mio piano



Attività 1: Colazione

Complessità: *concreto

Situazione: Stamattina vuoi fare colazione con i cereali e il latte. Quando apri il frigorifero, prendi il cartone del latte già aperto e lo metti sul tavolo. C'è un odore sgradevole che proviene dalla scatola.

Nel primo esercizio hai già scelto una soluzione a questo problema e hai un piano. Hai deciso di andare al supermercato e comprare un altro cartone di latte.

Ora, agiamo! Eseguiremo il nostro piano e saremo attenti alle difficoltà che potrebbero presentarsi. In questo caso, dovremo adattare il nostro piano a...

Mentre fai shopping e metti in atto il tuo semplice piano (prendere i soldi, andare al negozio, prendere il latte, comprare ciò di cui hai bisogno e tornare a casa) possono succedere cose diverse. Esempio: hai bisogno di soldi per pagare, ma i contanti che hai portato con te non vengono accettati, vogliono solo che tu paghi con la carta.

Esempio: se sei al supermercato e ti accorgi che il tuo latte preferito non è disponibile, lo cambieresti e come cambieresti il tuo piano?



Attività 2: Come arrivare al centro occupazionale

Complessità: **complessità moderata

Situazione: Mary di solito prende l'autobus per andare al centro occupazionale dal lunedì al venerdì, dalle 10 alle 16. La radio annuncia che oggi i trasporti pubblici sono in sciopero. Lei vorrebbe davvero andare al centro.

Nel primo esercizio hai già scelto una buona soluzione per questo problema. Hai un piano.

Ora agiamo. E pensiamo alle difficoltà che potrebbero sorgere in modo che tu possa essere in una posizione migliore per adattare il tuo piano...

Esempio: Hai scelto di chiamare un taxi per andare in centro, solo per questa volta. Esempio: Hai bisogno di soldi per pagare il tassista. Devi indicare l'indirizzo del centro occupazionale. Se il tassista prende un percorso diverso da quello dell'autista dell'autobus, glielo diresti?



Attività 3: L'amico triste

Complessità: *** astratto

Situazione: Mark lavora in un centro occupazionale. Il suo migliore amico, Joseph, lavora sempre con lui e ridono molto. Oggi Mark ha incontrato Joseph, ma non gli ha parlato. Joseph sta piangendo e per il resto della giornata è stato molto silenzioso. Mark torna a casa pensando al suo amico.

Nel primo esercizio hai già scelto una buona soluzione per questo problema. Hai un piano. Esempio: Hai scelto di parlare con Joseph e di chiamarlo per chiedergli cosa sta succedendo. Esempio: Hai scelto di inviare a Joseph una cartolina per dimostrargli che sei ancora suo amico, anche quando è triste.

Ora, agiamo! E pensiamo alle difficoltà che potrebbero presentarsi in modo da poter adattare il tuo piano.

Problemi che potrebbero sorgere: Joseph non vuole parlarti. Non è dell'umore giusto. Joseph sta ancora piangendo. Non conosci l'indirizzo di Joseph a cui inviare la cartolina. Non riesci a trovare alcun francobollo per inviare la cartolina.

Come affronterai tutto questo?



Ciclo di risoluzione dei problem

Step 3. Valutazione (CONTROLLO)

Questo esercizio riguarda la verifica del risultato (se il tuo piano ha avuto successo, se il tuo obiettivo è stato raggiunto) e il guardare indietro a come è stato raggiunto questo risultato. È una buona strategia guardare indietro per scoprire cosa puoi fare meglio o diversamente la prossima volta che si presenta lo stesso tipo di problema o per scoprire cosa hai fatto per avere successo!

Questo terzo passaggio consiste in **valutare IL risultato** del tuo lavoro, ma anche il **processo**. Inoltre, questo è il momento di pensare alla "prossima volta" e quindi di fare il **trasferire** a situazioni future, simili o leggermente diverse.

Impari a capire il **principio O regola** (pensiero astratto) dalla situazione di apprendimento concreta.



Attività 1: Colazione

Complessità: ★ concreto

Situazione: Stamattina hai voglia di fare colazione con i cereali e il latte. Quando apri il frigo, prendi il cartone del latte già aperto e lo metti sul tavolo. C'è un odore sgradevole che proviene dalla scatola.

Nel primo passaggio: hai deciso di acquistare un nuovo cartone di latte.

Nel secondo passaggio: sei andato al negozio e hai dato seguito al tuo piano.

Ora, nell'ultimo, terzo passaggio, ti aspettiamo per valutare e verificare il risultato e il modo in cui è stato ottenuto.

Cosa succede al risultato ottenuto? È buono? Ho raggiunto il mio obiettivo e ho avuto latte fresco per i miei cereali? È quello che mi aspettavo?

E come è andata? È stato questo l'approccio migliore? Cosa ho imparato da questo? Come può ciò che ho fatto/imparato essere utile la prossima volta?

Come posso usarlo in una situazione simile?

Quale principio o regola posso ricavare da questa esperienza?(Esempio: "Se noi... che noi...")

Principi che si può imparare da questa esperienza di apprendimento:

1. Se controllo il mio frigorifero di tanto in tanto, posso fare una lista di cosa comprare/cosa devo comprare in tempo (concreto).
2. Prima di andare a fare la spesa, guardo cosa c'è nel mio frigorifero, controllo la mia borsa, prendo una busta della spesa... (concreto)
3. Prima di agire, faccio un piano (riassunto).
4. ...

Attività 2: Come arrivare al centro occupazionale

Difficoltà: **complesso moderato

Situazione: Mary di solito prende l'autobus per andare al centro occupazionale dal lunedì al venerdì, dalle 10 alle 16. La radio annuncia che oggi i trasporti pubblici sono in sciopero. Lei vorrebbe davvero andare al centro.

Nel primo passaggio, hai deciso di chiamare un taxi. Nel secondo passaggio, eri nel taxi.

Ora, nell'ultimo, terzo passaggio, ti aspettiamo per valutare e verificare il risultato e il modo in cui è stato ottenuto.

Cosa succede al risultato? È buono? Ho raggiunto il centro occupazionale (il mio obiettivo)? È questo che mi aspettavo?

E come è andata? È stato questo l'approccio migliore? Cosa ho imparato da questo? Come può ciò che ho fatto/imparato essere utile la prossima volta?

Come posso usarlo in una situazione simile?

Quale principio o regola si può ricavare da questa esperienza?(Esempio: "Se noi... che noi...")

Principi che si può imparare da questa esperienza di apprendimento:

1. Quando gli autobus sono in sciopero, posso chiamare un taxi (cemento).
2. Se una soluzione non funziona, posso pensare a un'alternativa (riepilogo).
3. È sempre bene avere un piano B (riassunto).
4. ...

Attività 3: L'amico triste

Difficoltà: ***astratto

Situazione: Mark lavora in un centro occupazionale. Il suo migliore amico, Joseph, lavora sempre con lui e ridono molto. Oggi Mark ha incontrato Joseph, ma non gli ha parlato. Joseph piange da molto tempo e per il resto della giornata è molto silenzioso. Mark torna a casa pensando al suo amico.

Nel primo passo, decidi di parlare con Joseph.

Nel secondo passaggio, gli parli e adatti ciò che dici/fai in base alla sua reazione. Ora, nell'ultimo, terzo passaggio, ti aspetti di valutare e verificare il risultato e come questo risultato è stato raggiunto.

E il risultato? È buono? Ho raggiunto il mio obiettivo (avere una conversazione con Joseph)? È quello che mi aspettavo? (forse ne sono stato contento, forse no).

E come è andata? È stato questo l'approccio migliore? Cosa ho imparato da questo?

Come può ciò che ho fatto/imparato essere utile la prossima volta?

Come posso usarlo in una situazione simile?

Quale principio o regola posso ricavare da questa esperienza (ad esempio, "Se ... che noi ...")?

Principi che si può imparare da questa esperienza di apprendimento:

1. Se chiediamo e ascoltiamo un amico triste, potremmo capire qual è il suo problema.
2. La prossima volta che vedrò qualcuno piangere, mi prenderò del tempo per parlare e ascoltare.

Ciclo di risoluzione dei problemi: TRASFERIMENTO

Attività:

Durante gli esercizi e le attività precedenti, hai imparato molto su tre passaggi importanti, che sono sempre utili per qualsiasi problema piccolo o grande, per qualsiasi compito tu debba svolgere, a casa o sul posto di lavoro... I passaggi sono utili ogni volta che non sei sicuro di come risolvere un problema o quando un compito è nuovo o complesso.

Pensiamo ai problemi o alle cose che hai dovuto fare in passato, di recente. Possibile che tu sia stato in grado di risolvere questi problemi!!! Riesci a pensare ai motivi per cui hai avuto successo? Cosa è stato utile?

E inoltre, riesci a ricordare compiti o problemi recenti che non hanno avuto molto successo?

Riesci a pensare ai motivi per cui, alla fine, il problema non è stato risolto?

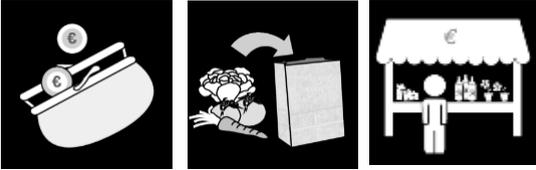
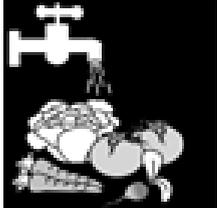
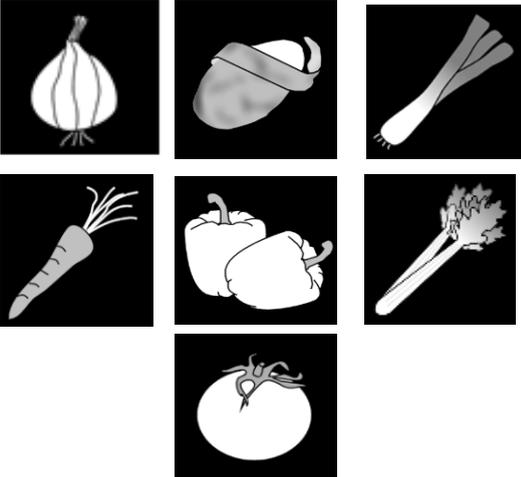
Pensi che sarai in grado di usare i "tre passaggi" in futuro? Riesci a pensare a situazioni in cui potresti prendere in considerazione l'uso di tutti e tre i passaggi?

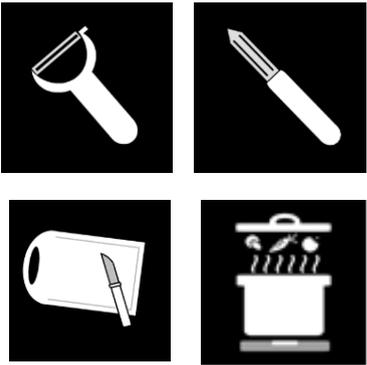
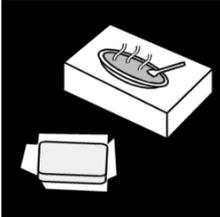
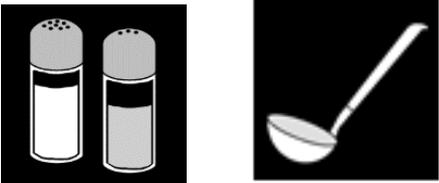
A casa?

Al lavoro?

E infine, ora che hai fatto questi esercizi, ti senti già in grado di usare tutti e tre i passaggi, o uno o due di questi passaggi? E cosa può essere difficile per te?

ATTIVITÀ INTRODUTTIVA. Allegato 1. (Pronto per la stampa)

| | |
|---|--|
|  | FARE LA MINESTRA DI VERDURE |
|  | COMPRARE LE VERDURE AL MERCATO |
|  | LAVARSI LE MANI |
|  | SCIACQUARE LE VERDURE |
|  | CIPOLLE PATATE PORRI CAROTE PEPE SEDANO POMODORI |

| | |
|---|---|
|  | <p>SPELARE, TAGLIARE E STUFARE LE VERDURE</p> |
|  | <p>RIEMPIRE LA PENTOLA CON L'ACQUA PER LA ZUPPA</p> |
|  | <p>AGGIUNGERE IL DADO PER IL BRODO</p> |
|  <p><small>shutterstock.com • 1066905002</small></p> | <p>CUCINARE LA ZUPPA PER 20 MINUTI</p> |
|  | <p>SALE PEPE</p> |
|  | <p>BUON APPETITO!</p> |

Esercizio 5.2.

Fare delle scelte



Contenuti

Istruzioni per l'educatore.

Introduzione alle attività 1, 2 e 3.

- Attività 1: Shopping.
- Attività 2: Cosa fare nel mio tempo libero.
- Attività 3: Il problema di Mark.

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Autodeterminazione. |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | <p>Imparare ad imparare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensiero critico. - Gestione dell'apprendimento. |
| Durata | 1 ora per ogni attività |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>La persona con disabilità intellettiva comprende che il ciclo di risoluzione dei problemi può essere utilizzato per prendere decisioni. Tuttavia, si dovrebbe prestare particolare attenzione al processo di generazione e valutazione delle alternative. Per prendere decisioni ponderate, la persona con disabilità intellettiva deve essere in grado di valutare le alternative in termini di fattibilità, disponibilità e pro e contro.</p> <p>Alla fine, il cliente deve essere in grado di fornire un esempio concreto di come ha fatto una scelta ponderata.</p> <p>5.1. La persona con disabilità intellettiva ha un'idea generale del ciclo di risoluzione dei problemi.</p> <p>5.2. Applica il ciclo di risoluzione dei problemi quando prende una decisione.</p> <p>5.4. Sa prendere decisioni seguendo una strategia mentale.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>Gli esercizi vengono svolti con un gruppo di persone con disabilità intellettiva, in modo da trarre vantaggio dalle numerose idee che possono essere generate. Un gruppo crea anche l'opportunità di "imparare gli uni dagli altri".</p> <p>Quando si insegnano i tre passaggi del ciclo di risoluzione dei problemi, assicurarsi che i clienti abbiano familiarità con il contesto/contenuto, poiché questo esercizio si concentra sul processo. Il contenuto potrebbe non essere una sfida per il cliente.</p> <p>Troverete esempi di attività, ma sarete invitati ad adattare i contenuti al gruppo, come avviene anche con gli strumenti. Tenere sempre a mente il ponte (trasferimento), in modo che il consumatore di droga capisca che può utilizzare la strategia in situazioni diverse e future.</p> <p>Si raccomanda l'uso di uno stile didattico di mediazione</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | (pensare insieme, non dare risposte immediate...) L'educatore sarà invitato a essere creativo e a sviluppare e/o utilizzare strumenti che aiutino a rendere il processo di scelta e decisione più concreto e visibile (vedere gli esempi nelle attività seguenti). |
| Livello di difficoltà | Questo esercizio include tre attività, diverse per livello di astrazione e/o complessità. L'educatore dovrà espandere il numero di attività: un set varierà per livello di astrazione (concreto contro astratto); un altro set varierà per numero di alternative: scegliere tra due alternative contro scegliere tra molte alternative. |
| Trasferimento | L'educatore invita il consumatore di droga/droga indiretta a riflettere sulle situazioni in cui è necessario prendere delle decisioni. <i>"Riesci a pensare a situazioni in cui hai dovuto scegliere? Pensi al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero?"</i> <i>"È stato facile? Difficile? Hai ritenuto di aver fatto le scelte giuste?"</i> <i>"La prossima volta ci eserciteremo a prendere decisioni. Vi inviterò a fare qualche compito a casa: più tardi oggi o domani, probabilmente avrete un momento in cui dovrete prendere delle decisioni. Quando tornerete a questa formazione, vi chiederò quando vi è capitato di dover prendere una decisione e vi chiederò di raccontarlo."</i> |

Attività introduttiva: fare delle scelte

Questo esercizio è un'introduzione al processo decisionale, basato sul ciclo di risoluzione dei problemi presentato nella lezione precedente. Per farlo, ci si aspetta che l'educatore racconti una storia su una scelta particolare che ha dovuto fare. Viene spiegato che aveva un problema e che ha dovuto prendere una decisione. Spiegherà che ha dovuto pensare e valutare le alternative prima di scegliere un'opzione.

Ciò significa che aggiungerà nuovi contenuti al primo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi (PREPARAZIONE) concentrandosi sulla generazione di alternative e sulla loro valutazione prima di prendere una decisione. Questa opzione verrà eseguita nel secondo passaggio del ciclo di risoluzione dei problemi (FARE). Alla fine, il risultato verrà verificato.



1. Attività introduttiva: prendere la decisione di andare a trovare mia madre

L'educatore può fare riferimento all'attività svolta durante la lezione precedente: Mary ha dovuto trovare un altro modo per raggiungere il centro occupazionale, poiché c'era uno sciopero e non poteva contare sull'autobus che prende ogni giorno. Mary ha dovuto trovare un altro modo per raggiungere il centro. Ha dovuto prendere una decisione!

L'educatore commenta che "spesso prendiamo decisioni; a volte è facile, a volte è difficile, a volte prendiamo buone decisioni e a volte sbagliate. Ma potrebbe esserci un modo per aiutarci a prendere buone decisioni. Vi racconterò di una scelta che ho fatto e di come ho cercato di trovare l'opzione migliore".

"Vado a trovare mia madre ogni domenica; vive da sola e apprezza quando mi prendo del tempo per farle visita. Vive in una città, a circa 25 chilometri da dove vivo io. Di solito guido la mia macchina per andare a casa sua, ma ora la mia macchina è in officina per essere riparata. E voglio farle visita e non deluderla. Quindi, ho un problema: come posso risolvere questo problema? A questo punto, l'educatore può mostrare le immagini del ciclo di risoluzione dei problemi in tre fasi.

"Devo trovare un'altra opzione per andare a casa di mia madre". Dato che non ho la macchina, ho dovuto pensare ad altri modi per spostarmi.

E ho trovato queste opzioni:



- Trasporto pubblico (autobus o treno).
- Un taxi.
- Chiamo il mio amico e gli chiedo se può portarmi a casa di mia madre.
- Chiedo al mio vicino.

L'educatore non è tenuto a nominare tutte le opzioni, ma può già chiedere alla persona con disabilità intellettiva, dopo averne nominata una, se ne visualizza altre.

"Quindi, ho trovato 3 o 4 opzioni, ma... Ora, quale potrebbe essere l'opzione migliore? Come faccio a sapere qual è l'opzione migliore? Bene, ho esaminato le opzioni una per una e mi sono posto alcune domande.

Stavo pensando al taxi: è sempre una possibilità, tu chiami, loro vengono a prenderti e il problema è risolto. Ma un taxi è costoso... e quindi non mi sento bene con questa opzione.

Ho pensato anche ai trasporti pubblici. Il treno non è un'opzione, perché non c'è una stazione ferroviaria dove vivo. Un autobus potrebbe essere un'opzione, e per sapere se questa è un'opzione, devo controllare gli orari. Ho scoperto che posso viaggiare in autobus ogni ora fino a dove vive mia madre, e anche, posso prendere l'autobus per tornare. La fermata dell'autobus è a circa un chilometro da dove vivo, ma non è un grosso problema camminare fino a quella fermata dell'autobus.

Ho anche pensato di chiedere aiuto a un amico o a un vicino.

A questo punto, l'educatore può invitare la persona con disabilità intellettiva a riflettere insieme su queste opzioni: "Quali potrebbero essere le opzioni? Contro? Sono disponibili?"

Dopo aver preso in considerazione tutte le opzioni sopra menzionate, l'educatore può chiedere alla persona con disabilità intellettiva di valutare l'opzione scelta.

"Quale opzione ho scelto? E perché pensi che abbia scelto questa opzione e non le altre?"

L'educatore può aiutare a riassumere i pro e i contro e invitare le persone interessate a indicare l'opzione migliore, scelta anch'essa dall'educatore.

Ora l'educatore può spiegare che l'opzione finale è quella che deve prendere; deve pianificare concretamente questa opzione, prima di passare alla seconda fase del ciclo di risoluzione dei problemi (FARE).

L'educatore, se pertinente, introduce una nuova immagine, che visualizzi la "generazione di opzioni" e il "processo decisionale".

Quando si deve prendere una decisione, è importante farlo in modo ben ponderato: pensare alle opzioni alternative, riflettere su queste opzioni (pro, contro, simili, fattibili...).



Trasferire

L'educatore invita il consumatore di droga/droga indiretta a riflettere sulle situazioni in cui è necessario prendere delle decisioni.

"Riesci a pensare a situazioni in cui hai dovuto scegliere? Pensi al tuo lavoro? E a casa? E durante il tuo tempo libero?"

"È stato facile? Difficile? Hai ritenuto di aver fatto le scelte giuste?"

"La prossima volta ci eserciteremo a prendere decisioni. Vi darò alcuni compiti che potrete svolgere a casa: più tardi oggi o domani, probabilmente avrete un momento in cui dovrete prendere delle decisioni. Quando tornerete a questa formazione, vi chiederò quando vi è capitato di dover prendere una decisione e vi chiederò di parlarne."

Attività 1: Shopping

Difficoltà: *concreto.

Durante il giorno, al lavoro, a casa... ovunque e continuamente dobbiamo prendere decisioni. Molto spesso queste scelte sono facili da fare, perché abbiamo molta familiarità con le opzioni, o ci sono solo poche alternative, o è facile prevedere quale opzione ci darà il miglior risultato.

Situazioni e scelte molto concrete vengono fatte nello stesso modo di situazioni più complesse o difficili, ma non sempre siamo consapevoli di come facciamo una scelta, perché avviene in modo del tutto automatico. Tuttavia, prendiamo sempre in considerazione alcuni "criteri" per fare una scelta. Possono essere molto personali: cosa mi piace, come mi sento riguardo alle cose... o molto oggettivi: frutta fresca contro frutta ammuffita, economica o costosa...

Situazione: Essere in un supermercato e scegliere le verdure che mi servono per preparare la cena. Ho bisogno di peperoni per una "salsa provenzale".

Quando ho trovato i peperoni al mercato, ho visto sia peperoni verdi, gialli e rossi. Quindi, devo prendere una decisione.

"Quali sono le opzioni?"

Le scelte che ho sono chiare: peperoni gialli, verdi e rossi.

"Cosa può aiutarti a prendere una decisione?"

Secondo la ricetta, ho bisogno di peperoni rossi. E quindi, selezionerò i peperoni rossi e ignorerò quelli gialli; comprerò peperoni rossi. E ora, mi rendo conto che sto prendendo altre decisioni allo stesso tempo. Scelgo peperoni che sembrano freschi e non raggrinziti.

“Cosa hai preso in considerazione nel fare la tua scelta?”



Situazione: sei invitato a una festa di compleanno per il più piccolo dei tuoi nipoti e vuoi comprare un regalo. Vai al centro commerciale per comprare un giocattolo. Essendo nel reparto giusto, trovi un sacco di giocattoli, quindi devi prendere una decisione.

Ho già deciso di comprare un giocattolo. Ma ci sono molte opzioni: giochi, pupazzi, puzzle..., quindi devo decidere quale tenere.

“Di cosa terrai conto nel prendere questa decisione?”

Beh, è per mio nipote, quindi ho bisogno di un giocattolo per un maschio. So anche cosa gli piace: i puzzle! Devo stare attenta al prezzo, non posso spendere più di 20 euro.

“Ok, ora puoi controllare tutte le opzioni per fare una scelta”.

O

"Ora che conosci le opzioni e cosa dovrei prendere in considerazione, qual è il passo successivo che dovrei compiere?"

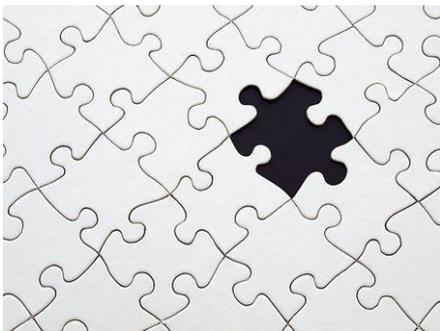
Non comprerò un pupazzo, perché sembra che non sia adatto all'età. Non comprerò nemmeno giochi, perché non gli piacciono molto. Gli piacciono i puzzle, quindi posso scegliere un puzzle. Il prezzo di tutti i puzzle è inferiore a 20 euro, quindi ho molte opzioni. Ora scopro che c'è un puzzle con 20 pezzi, ma anche un puzzle con 100 e persino 1.000 pezzi. L'ho visto lavorare con un puzzle da 24 pezzi, quindi

Ne sceglierò uno che è un po' più difficile da risolvere. Forse un 48 o un 64 sono una buona opzione.

"Puoi spiegare cosa è successo in entrambe le situazioni e cosa ha spinto la persona a prendere la decisione di raccogliere peperoni rossi e acquistare un puzzle da 64 pezzi?"

"Cosa è importante per fare una scelta ponderata?"

"Avresti preso la stessa decisione?"



Attività 2: Cosa fare nel mio tempo libero

Difficoltà: **complesso moderato

Situazione: Mary frequenta il centro occupazionale dal lunedì al venerdì. Vorrebbe fare qualche attività la sera, perché si annoia e ha preso un po' di peso. Alcune persone del suo gruppo l'hanno incoraggiata a iscriversi alle attività. Ha chiesto in giro, ha sentito parlare di attività vicino a casa sua e non sa a cosa iscriversi.

"Immagina di essere Mary. Facciamo una panoramica." Vedere Allegato 2.

"Quali sono le opzioni? Cosa sappiamo che verrà organizzato nel centro o in città? Cosa hai in mente?"

"Ora, passiamo in rassegna queste opzioni. Cosa ci piace? Cosa fa bene a te? È adatto alla tua forma fisica? Dove è organizzato? Posso trovare questo posto? Quanto costa? Posso pagarlo? Quando è organizzato? Posso andare a questa attività?"

Ora, dobbiamo provare a scegliere un'opzione. Quale sembra essere la migliore? Quale preferisci di più? E ora, controlla questa con il prezzo, non è troppo costosa? Controllala con il tuo programma, non hai del lavoro da fare?"

"Ora hai preso una decisione. Vediamo come possiamo realizzarla!"

Pensiamo a questo esercizio. È stato facile? Difficile? Cosa è difficile per te? Una panoramica ti è utile? Pensi di poter prendere decisioni quando si tratta di scegliere un'attività per il tempo libero?



Attività 3: Il problema di Mark

Difficoltà: ***astratto.

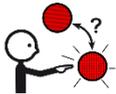
Situazione: Mark è un ragazzo di 24 anni che frequenta un centro occupazionale dove incontra Mary, una ragazza di 25 anni. Si sono fidanzati e sono una coppia da tre anni.

Qualche mese fa, la relazione ha iniziato ad andare male e Mark ha deciso che non voleva più essere il compagno di Mary, che preferiva essere solo amici. Lo ha detto a Mary, ma lei insiste che dovrebbero rimanere fidanzati. Da allora, continua a chiamarlo e a mandargli messaggi sul cellulare, insistendo che vuole tornare insieme a lui, perché è innamorata di lui. Mark si sente sopraffatto, non sa cosa fare per farle smettere questo atteggiamento e accettare che non sono più una coppia. D'altra parte, ogni giorno la incontra al centro, ed è abbastanza a disagio per lui perché lei vuole sempre stare con lui in ogni momento.



Il gruppo è invitato a definire cosa sta succedendo e cosa infastidisce Mark. Possono capire che Mark vuole una buona soluzione a questa situazione; sono invitati a pensare ad approcci per gestire questa situazione. Il gruppo può trovare diversi approcci, che saranno considerati e valutati. La cosa più importante è trovare i pro e i contro di ciascuno. In questa attività, il livello "astratto" si riferisce alla necessità di prevedere e "immaginare" l'esito di ogni opzione e, allo stesso tempo, di adottare la prospettiva di Mary, in modo da scoprire se l'opzione può avere l'esito desiderato.

Questo modello è un altro esempio di strumento progettato per affrontare il processo di risoluzione dei problemi (generale) e il processo di ricerca di opzioni ben ponderate in modo sistematico. (Allegato 3)

| | | |
|---|---|---|
| <p>1. Qual è il problema?</p>  | | |
| <p>2. Penso a delle soluzioni.</p>  | | |
| <p>3. Valuta gli aspetto positive e negativi di ogni alternativa.</p> | <p>Per</p>  | <p>Contro</p>  |
| <p>Alternativa 1: Parla con lei e dille come ti senti.</p> | | |
| <p>Alternativa 2: Il mediatore cerca una soluzione adatta sia a Maria che a Marco.</p> | | |
| <p>Alternativa 3: Blocca il suo numero di telefono.</p> | | |
| <p>4. Scelgo un'opzione.</p>  | | |
| <p>5. La metto in pratica e ne valuto i risultati.</p>  | | |

Prendere decisioni: TRASFERIMENTO

Durante gli esercizi e le attività precedenti, hai imparato che una scelta ben ponderata si basa sulla riflessione e sulla valutazione delle opzioni prima di decidere.

Pensiamo ad altre applicazioni:

Quando sei a casa: ti vengono in mente delle situazioni in cui ritieni che questa strategia di ragionamento sulle opzioni possa essere utile?

E sul posto di lavoro?

Prova a immaginare come utilizzeresti questa strategia quando:

- devi decidere il menù che vuoi preparare per il prossimo sabato alla tua migliore amica.
- desideri viaggiare in un paese nella parte meridionale dell'Europa.
- Il tuo capo ti chiede di cambiare lavoro all'interno della stessa azienda.
- Vuoi trasferirti in un'altra città.

Ti senti più competente nel prendere decisioni ora? Cosa è difficile e cosa è facile per te? Di che tipo di supporto hai bisogno per essere altamente competente nel prendere decisioni?

ATTIVITÀ 2. Allegato 2. Per la stampa e l'uso degli studenti

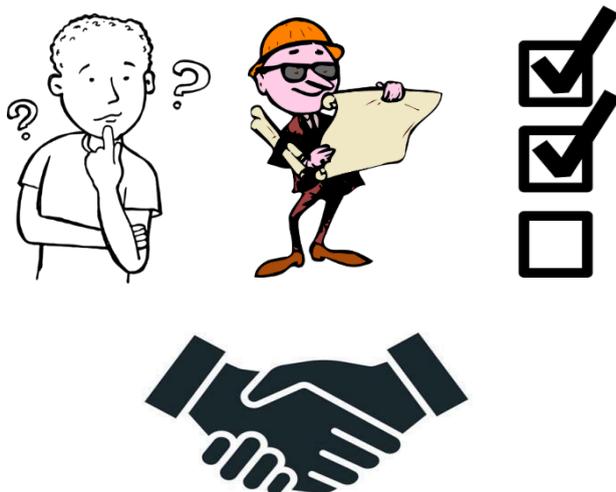
| OPZIONI | MI PIACCIONO? | | | COME MI SENTO FISICAMENTE? | QUAL È IL PREZZO? | CALENDARIO |
|--|---|---|--|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |  |
|  <p>NUOTO</p> | | | | | | |
|  <p>ESCURSIONISMO</p> | | | | | | |
|  <p>TEATRO</p> | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
|  <p>PALESTRA</p> | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

ATTIVITÀ 3. Allegato 2. Per la stampa e l'uso degli studenti

| | | |
|---|---|---|
| <p>1. Qual è il problema?</p>  | | |
| <p>2. Penso a delle soluzioni.</p>  | | |
| <p>3. Valuti sia gli aspetto negativi che positivi di ogni alternativa.</p> | <p>Per</p>  | <p>Contro</p>  |
| <p>Alternativa 1: Parla con lei e dille come ti senti.</p> | | |
| <p>Alternativa 2: Il mediatore cerca una soluzione adatta sia a Maria che a Marco.</p> | | |
| <p>Alternativa 3: Blocca il suo numero di telefono.</p> | | |
| <p>4. Scelgo un'opzione.</p>  | | |
| <p>5. La metto in pratica e valuto i risultati.</p>  | | |

Esercizio 5.3. Decision making di gruppo



Contenuti

Istruzioni per l'educatore.

Decisioni di gruppo: un'attività introduttiva

- Attività 1: regole di convivenza

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Autodeterminazione |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Imparare ad imparare: Gestione dell'apprendimento |
| Durata | 1 ora |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>5.2. La persona con disabilità intellettiva mette in pratica il ciclo di risoluzione dei problemi quando si prende una decisione.</p> <p>5.3. È capace di prendere decisioni individuali e di gruppo.</p> <p>5.4. Sa prendere decisioni seguendo una strategia mentale.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | <p>L'esercizio di gruppo si concentrerà sul processo decisionale e sulla considerazione di diverse opzioni. Oltre al mero approccio di risoluzione dei problemi, dovrebbe essere incluso un passaggio conclusivo. Ciò significa che il gruppo deve definire o spiegare come, al termine della considerazione delle alternative, verrà presa la decisione (ad esempio, tramite voto, ecc.).</p> <p>Le competenze interpersonali e comunicative saranno affrontate durante il processo, ma saranno trattate nell'Unità 3.</p> <p>Il gruppo dovrebbe avere familiarità con il contenuto dell'esercizio presentato, che è un esempio e dovrebbe essere adattato alle esperienze dei membri del gruppo. Il livello di complessità e astrazione deve essere adattato alle loro esigenze cognitive. Inoltre, come al solito, il ponte (trasferimento) deve essere preso in considerazione.</p> <p>Utilizzare uno stile di insegnamento basato sulla mediazione (pensare insieme, non dare risposte immediate...).</p> <p>L'educatore dovrà essere flessibile: a volte il supporto si concentrerà sul gruppo, altre volte si occuperà di esigenze individuali.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Livello di difficoltà | Viene presentata un'attività. Il suo contenuto è concreto, ma il compito di trovare una soluzione comune rende l'esercizio ancora più astratto. Può essere importante praticare questa abilità, iniziando con situazioni con solo poche opzioni, o situazioni che si sono già verificate in passato (per rendere le cose concrete), prima di passare a situazioni che sono "nuove" e quindi difficili da "vedere" l'esito. |
| Trasferimento | L'educatore per adulti invita la persona con disabilità intellettiva a pensare ad altre situazioni in cui deve prendere una decisione di gruppo. In quali altri contesti può essere utilizzata questa strategia? (Con riunioni di famiglia, attività con gli amici, come membro di un gruppo di autogestione, come collega...) Puoi discuterne nella prossima lezione. |

Group decision making: introductory activity

This exercise is an introduction to the entire group decision-making process. The cognitive concepts are not new, as they are covered in exercises 5.1 and 5.2. But an additional step concerns the need to go **beyond** individual choices and find a way to conclude, if a common and unanimous decision is not found. The introductory exercise is a way to find and make explicit the additional steps and final strategy.

Attività: Scegliamo un'attività di "team building".

L'insegnante è consapevole che i dipendenti del laboratorio di ceramica desiderano organizzare un'attività di team building per rafforzare i legami tra i dipendenti e contribuire a creare un ambiente di lavoro positivo.

Organizza un incontro per decidere l'attività da pianificare.

Una volta presente tutto lo staff, l'educatore definisce il problema da risolvere: "La direzione è molto soddisfatta di ciò che fai nel laboratorio e vorrebbe dimostrare il suo apprezzamento pagando per un'attività di "team building". Possiamo decidere tra tutto lo staff quale sarà questa attività."

Si incoraggia l'intero gruppo a proporre attività. (GENERAZIONARE ALTERNATIVE) L'elenco di suggerimenti proposti include: una giornata in spiaggia gustando la paella, una giornata dedicata alle arti marziali, mangiare in un ristorante famoso, lavorare per un giorno in una biblioteca...

L'insegnante scrive i suggerimenti su una lavagna. Si può usare un modello simile a quello dell'esercizio 5.2.



Tutti i suggerimenti dovrebbero ora essere esaminati uno per uno (VERIFICA). L'educatore aiuta a definire alcuni criteri: l'attività contribuisce all'obiettivo di "team building"? Quali sono i pro e i contro di questa attività? L'attività è fattibile per tutti (se qualcuno non è in grado di partecipare per problemi di salute o fisici... questa attività verrà annullata)? È troppo costosa?... e considera anche cosa è importante per l'intero team.

Le attività vengono controllate una per una e alcune possono essere annullate immediatamente. Esempio: lavorare in biblioteca sarebbe un lavoro indipendente e, pertanto, questa attività non contribuisce all'obiettivo del lavoro di squadra per rafforzare la connessione tra i dipendenti.

L'educatore incoraggia i partecipanti a generare o proporre una strategia per trovare un'opzione adatta a loro (DECIDERE): ogni membro può indicare due opzioni preferite. Se un'opzione è indicata da tutti, allora è facile, poiché questa sarà la decisione. Se non c'è un'opzione indicata da tutti i partecipanti, quella con più voti verrà discussa per scoprire perché qualcuno o alcuni membri non hanno scelto questa opzione. Dopo aver discusso e parlato dell'attività, qualcuno potrebbe cambiare idea e accettare di votare per questa opzione. Anche la seconda (e la terza) opzione possono essere discusse in questo modo e la preferenza potrebbe cambiare.

Se dopo la discussione un'opzione è supportata dall'intero gruppo, quella decisione può essere accettata. In caso contrario, l'educatore chiederà

l'accordo con la proposta e, dopo la discussione, l'opzione con più voti sarà l'attività da organizzare.

Alla fine, dopo alcuni cambiamenti di preferenze, il corso di arti marziali si è rivelato l'opzione vincente.

L'educatore verifica se questo è accettabile per l'intero gruppo e, in questo modo, può "stringersi la mano".

Ora è possibile stabilire i passaggi successivi del ciclo di risoluzione dei problemi. (FARE).

Attività 1: Regole di convivenza

Situazione: vivere con altre persone nella stessa casa può essere una sfida; proprio come in una famiglia, non tutti possono fare ciò che vogliono in un dato momento. È bene concordare l'orario della cena, l'orario in cui usare il bagno individualmente, la scelta di cosa mangiare, di guardare la TV, di come essere rispettosi quando qualcuno vuole andare a letto presto, ecc. È importante raggiungere degli accordi per garantire un'atmosfera accogliente in casa.

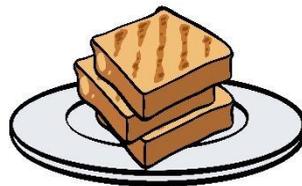
L'educatore può introdurre il compito dicendo: "Vivere insieme a quattro persone nella stessa casa significa che dobbiamo essere attenti gli uni agli altri e imparare a collaborare. Non possiamo fare tutto ciò che vogliamo in qualsiasi momento. Dobbiamo raggiungere accordi e trovare modi per far sì che tutti svolgano le faccende domestiche e vivano insieme in modo accogliente. Altrimenti, saremo egoisti e probabilmente finiremo per litigare tutto il tempo. Gli accordi possono contribuire a farci sentire a casa e a creare una buona atmosfera..."

Questo esercizio potrebbe richiedere diverse sessioni, ogni volta trattando argomenti diversi relativi alla coesistenza. Dovrebbe essere considerato come opportunità per rafforzare le parti strategiche del processo decisionale di gruppo. Alcuni di questi argomenti sono di natura pratica (orari dei pasti e come gestire il fatto di non riuscire ad arrivare in orario a pranzo o a cena; come gestire l'uso individuale del bagno in casa...), altri riguarderanno più questioni interpersonali o potrebbero essere correlati al rispetto dell'integrità degli altri.

"Pensiamo a come organizzeremo i nostri pasti" Qual è un buon momento per la colazione, per il pranzo o per la cena? Cosa ne pensi? (GENERAZIONE DI OPZIONI). Questa domanda mira a scoprire cosa si aspettano le persone con disabilità intellettiva. E cosa è importante per loro? E se ciò che ci si aspetta è fattibile e realizzabile. Ad esempio, potrebbe non essere necessario fare colazione tutti insieme; altrimenti, potrebbe essere importante cenare insieme.

Dopo aver verificato le opzioni (CONTROLLARE), si può raggiungere un accordo comune. Se non c'è consenso, l'educatore può introdurre una strategia volta a trovare il risultato o può invitare il gruppo a trovare un modo per decidere. (DECIDERE)

Per altri problemi, il processo potrebbe richiedere più tempo. Altre competenze, come le competenze interpersonali o la consapevolezza di prospettive multiple, potrebbero essere importanti, quindi puoi incoraggiare l'educatore a supportare e rafforzare anche queste competenze. Le responsabilità devono essere discusse; e i doveri devono essere distribuiti. L'educatore sta guidando la discussione per garantire che tutto sia stato preso in considerazione in modo da raggiungere accordi chiari su quando, chi e cosa.



Tuttavia, per qualsiasi questione, è necessario generare delle alternative, verificarle e poi effettuare una scelta finale; per questo, potrebbe essere necessaria una strategia nel caso in cui la scelta finale non risulti chiara dopo il processo di verifica.

Principi che possono essere applicati in questa situazione di apprendimento:



- Vivere insieme significa che tutti dobbiamo dare il nostro contributo.
- A volte dovremo accettare una decisione che non ci piace molto.
- È importante tenere in considerazione i suggerimenti degli altri e non solo i propri.
- Per giungere a una decisione che sia appropriata per tutti gli interessati, potrebbe essere importante riflettere su come trovare un'alternativa quando non si giunge a una conclusione unanime.
- Prendere decisioni per un gruppo è quasi la stessa cosa che prendere decisioni per se stessi. Se una scelta non è giusta per il gruppo, dobbiamo trovare un modo per decidere comunque.

Ciclo di risoluzione dei problemi: TRASFERIMENTO

Attività:

Durante gli esercizi precedenti, hai imparato che lavorare per prendere una decisione che piaccia a tutti in un gruppo non è facile. Tutte le persone coinvolte potrebbero avere un'opinione diversa o preferire qualcosa di diverso. Tuttavia, spesso dobbiamo decidere e fare una scelta che sia giusta per tutti.

Pensiamo ad altre situazioni simili a quella di cui abbiamo parlato durante questa lezione.

L'educatore degli adulti può chiedere esempi al gruppo o può dare suggerimenti se il gruppo non esprime un'opinione:

Esempio:

1. A casa: dovete decidere la destinazione del viaggio.
2. A casa: dovete concordare cosa mangiare stasera.
3. A casa: devi decidere quale film vuoi guardare.
4. Al lavoro: dovete concordare la divisione dei compiti (chi farà cosa?).
5. Nel tempo libero: tu e il tuo amico volete praticare lo stesso sport e dovrete accordarvi su quale club sportivo volete iscrivervi.

Per la prossima lezione, prova a ricordare le situazioni in cui devi pensare insieme alla tua famiglia o ai tuoi colleghi nel workshop a qualcosa su cui, alla fine, tutti devono essere d'accordo. Analizziamo tutto questo insieme durante la prossima lezione.

2.6. Unità didattica 6: partecipazione e inclusione sociale

UNITÀ 6

Partecipazione e inclusione sociale

Scheda pedagogica

Esercizi

Esercizio 6.1. Aree di partecipazione.

ATTIVITÀ 1. Allegato 1. Da stampare e utilizzare da parte degli studenti.

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Da stampare e utilizzare da parte degli studenti.

ATTIVITÀ 3. Allegato 3. Da stampare.

Esercizio 6.2. Il ruolo del rappresentante.

ATTIVITÀ 1. Allegato 4. Da stampare e utilizzare da parte degli studenti.

Esercizio 6.3. Informazioni sul processo di voto.

UNITÀ 6: Partecipazione e inclusione sociale

| | |
|--|--|
| <p>Contenuti</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione: dove, come. Aree di partecipazione. • Comprendere i diversi ambiti di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria. • Prendere decisioni sulla partecipazione a un'organizzazione. • Cosa significa essere un rappresentante e come eleggere i rappresentanti. • Come fare elezioni votando. • Creare gruppi di auto-sostenitori. • Come comunichiamo con altre organizzazioni. • Come partecipiamo alla comunità. • Gruppi di autodifesa nella comunità. |
| <p>Durata</p> | <p>3 sessioni</p> |
| <p>Risultati di apprendimento</p> | <p>6.1 La persona con disabilità intellettiva conosce e descrive i diversi ambiti di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria.</p> <p>6.2 Lui/lei conosce e decide se vuole partecipare a questi ambiti.</p> <p>6.3 Comprende e descrive il ruolo e le funzioni dei rappresentanti.</p> <p>6.4 Può partecipare a situazioni reali o simulate (ad esempio, simulazioni di elezioni in un gruppo di autodifesa).</p> <p>6.5 Cerca informazioni sui social network.</p> <p>6.6 Conosce le piattaforme più importanti relative a tali soggetti e alla difesa dei loro diritti.</p> <p>6.7 Individua almeno due gruppi di autodifesa nella comunità.</p> |
| <p>Descrizione dell'unità</p> | <p>Gli obiettivi di questa unità sono:</p> <p>Creare un gruppo di auto-difensori al centro, come conoscere risorse, entità e piattaforme per la difesa dei diritti delle PWID, per potervi partecipare, nonché interagire con altri gruppi di auto-difesa durante tutto l'anno. Da questo momento in poi, possiamo formare il gruppo come un gruppo di auto-difensori. Sappiamo che il corso ha preparato per questo e una volta terminato, il gruppo dovrebbe continuare a incontrarsi per affrontare le questioni che ritiene appropriate.</p> <p>In questa unità lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imparerai a conoscere i diversi ambiti di partecipazione. - Cercherà informazioni su risorse, associazioni, ecc. - Deciderà se vuole far parte di un'associazione o se vuole per partecipare a un comitato del proprio centro di lavoro o occupazionale. - Conoscerà il processo di svolgimento delle elezioni e come eleggere rappresentanti. - Scopriremo cosa contraddistingue un buon rappresentante. - Interagirà con altri gruppi di autodifesa. |

CONTENUTO DELL'UNITÀ

1. Aree di partecipazione

L'unità inizia con una spiegazione delle diverse aree di partecipazione. Durante le tre attività, la persona avrà una migliore comprensione dei tre importanti livelli di partecipazione:

- Personale
- Organizzativo
- Nella comunità

Una volta che conosciamo i diversi ambiti di partecipazione all'interno dell'organizzazione e della comunità, la persona può decidere se desidera raccogliere maggiori informazioni su uno di essi e se qualcuno di essi è di particolare interesse per lei.

Per fare ciò è importante pensare:

- Quali sono i miei interessi, se ce ne sono, a cui sono interessato?
- Quanto tempo ho, orario
- Posso viaggiare lì? Come si potrebbe risolvere questo problema?
- Come mi registro come volontario o membro di questo gruppo? Raccolta di informazioni

Con l'aiuto del formatore, ogni persona deciderà se vuole partecipare o meno a qualcosa e raccoglierà informazioni su come partecipare a quell'ente o associazione e su cosa è necessario.

Esercizio 6.1.

2. Funzioni di un rappresentante e di un leader

Un rappresentante è la persona eletta dal gruppo per parlare a nome del gruppo stesso e difendere gli interessi che il gruppo gli ha comunicato.

Un leader è la persona che dirige e motiva il gruppo per raggiungere un obiettivo. Non è la persona che guida perché è in quella posizione, ma il leader è eletto, apprezzato e ammirato dal gruppo. Un capo può essere assunto da altri o può essere il capo perché è il proprietario di un'azienda e potrebbe non ascoltare gli altri.

Essere un rappresentante è qualcosa di molto importante perché implica:

- Raccogliere le proposte e le preoccupazioni dei miei colleghi.
- Partecipare alle riunioni organizzative e comunitarie in cui potrà parlare a nome del gruppo e non solo dei propri interessi.
- Un rappresentante sarà pienamente consapevole che i diritti e i doveri del consumatore di droga in ambito organizzativo e nella comunità siano rispettati.
- Lui/lei si impegnerà affinché il gruppo ottenga il supporto e le risorse di cui ha bisogno per svolgere al meglio il proprio lavoro o per migliorare la propria qualità di vita.
- Vigilerà attentamente sul raggiungimento degli obiettivi.
- Deve supportare e difendere la squadra

Caratteristiche richieste per essere un buon rappresentante:

- Capacità di ascolto. Richiamo dell'argomento sull'ascolto attivo.
- Ispirare fiducia, affinché gli altri abbiano fiducia in lui.
- Essere tolleranti e accettare le opinioni degli altri.
- Assicurarci che le altre persone del gruppo si sentano a loro agio.
- Essere molto educato
- Avere la capacità di raggiungere accordi e difendere una posizione.
- Deve essere in grado di risolvere i conflitti con calma e assertività.
- Essere laboriosi e impegnarsi a trasmettere ciò che si è detto
- Prendere decisioni ogni volta che un membro del gruppo non rispetta quanto concordato.

Esercizio 6.2. (Comprende due attività).

3. Imparare a votare

Questo blocco di contenuti ha lo scopo di mostrare il processo di voto attraverso la proiezione di un video esplicativo su voto ed elezioni. L'educatore mostrerà il video e spiegherà ogni parte discutendone con il PWID e ponendo domande di supporto:

1. Cos'è il voto?
2. Come scegliamo il nostro rappresentante?
3. Cosa fanno i rappresentanti durante la campagna elettorale?
4. Qual è il primo passo prima di votare?
5. Cos'è una scheda elettorale?

Le risposte saranno discusse in gruppo.

Nota: il video riguarda le elezioni negli Stati Uniti e ricorda alle persone con disabilità intellettiva che ogni Paese ha la propria procedura, ma nel complesso la maggior parte dei Paesi segue passaggi simili.

Nel processo di voto ci sono tre fasi:

Fase 1: INCONTRA I CANDIDATI

Il primo passo di questa attività è scegliere 3 candidati, ogni persona dovrà fare una piccola campagna in cui dovrà convincere il resto del gruppo a votare per lui.

L'educatore può guidare i candidati ponendo loro queste domande:

1. Perché pensi che potresti essere un buon rappresentante? Quali sono i tuoi punti di forza?
2. Nel caso in cui vincessi il voto, quali cambiamenti apporterai per migliorare la situazione del tuo gruppo?
3. Cosa suggeriresti al personale professionale che lavora con te per cambiare o aggiungere qualcosa all'organizzazione?

Fase 2: VOTIAMO!

Una volta completata la campagna, l'educatore può passare alla fase successiva, che prevede il voto. Innanzitutto, a ogni persona deve essere data una scheda da usare come scheda elettorale, su cui saranno scritti i nomi dei tre candidati e ogni persona dovrà selezionarne solo uno per rappresentarlo/a. Ricorda ai partecipanti che si tratta di un voto privato, quindi possono sentirsi liberi di scegliere il candidato più adatto da guidare o rappresentare. Chiedi a una o due persone di raccogliere le schede e di metterle nell'urna.

Fase 3: ANNUNCIARE CHI HA VINTO

Una volta terminate le votazioni, l'insegnante può contare o far contare a qualcuno degli studenti i voti ricevuti da ciascun candidato e scrivere il risultato sulla lavagna.

Trasferire ciò che hai imparato

La formazione in quanto tale ha come fine la formazione del gruppo degli autodifensori.

Si consiglia di procedere come segue:

- Per preparare un verbale di ogni riunione, nella prima elencare i membri del gruppo e chi è il segretario.
- Per programmare riunioni, orari e luoghi.
- Per stilare l'ordine del giorno di una riunione.
- Considerare che i membri del gruppo sono rappresentanti di altre persone nell'organizzazione e uno dei loro compiti è quello di raccogliere le proposte dei colleghi.
- Una volta formato il gruppo, si possono stabilire degli obiettivi su cui l'organizzazione dovrà lavorare, ad esempio miglioramenti nel centro, advocacy, accessibilità dei contenuti, ecc.
- Conoscere i movimenti delle associazioni per la difesa dei diritti delle persone con droghe indotte intenzionalmente in modo indiretto e saper far sentire la propria voce.
- È importante svolgere compiti congiunti con altri gruppi di autodifesa.

Esercizio 6.1.

Aree di partecipazione



Contenuti

Istruzioni per l'educatore

Introduzione alle attività 1, 2 e 3

- Attività 1: Aree di partecipazione
- Attività 2: realizzo il mio poster
- Attività 3: La partecipazione è una decisione

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Diritto e inclusione sociale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Competenza nello sviluppo sociale <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Comunicazione • Cooperazione |
| Durata | 1 ora |
| Risultati di apprendimento previsti | <p>6.1. La persona con disabilità intellettiva conosce e descrive i diversi ambiti di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria.</p> <p>6.2. Lui/lei conosce e decide se vuole partecipare a queste aree.</p> <p>6.5. Cerca informazioni sui social network.</p> <p>6.6. Conosce le piattaforme più importanti relative a tali individui e alla difesa dei loro diritti.</p> <p>6.7. Individua almeno due gruppi di autodifesa nella comunità.</p> |
| Istruzioni per l'educatore | Questo esercizio mira a garantire che la persona apprenda quali sono le aree di partecipazione e le identifichi. |
| Livello di difficoltà | <p>L'esercizio è composto da 3 attività:</p> <p>Attività 1: Aree di partecipazione</p> <p>Attività 2: Realizzo il mio poster</p> <p>Attività 3: La partecipazione è una scelta</p> <p>Nella prima e nella seconda attività, la persona analizza, con il supporto di un tutor, a quale tipo di ambito si riferisce ogni esempio, da quello personale a quello comunitario, e cerca informazioni sulle associazioni presenti nella comunità.</p> <p>Nella terza, cerca informazioni specifiche sulle attività che gli interessano e con queste informazioni può decidere se parteciparvi o meno.</p> |
| Trasferimento | <p>Essere informati sui diversi ambiti e livelli di partecipazione è essenziale per mettere in pratica il diritto alla partecipazione e all'inclusione sociale.</p> <p>La persona applicherà quanto appreso nella sua vita quotidiana, sia in termini di diritti individuali che di partecipazione all'organizzazione.</p> |

Introduzione alle attività 1, 2 e 3: Partecipazione e inclusione sociale

L'obiettivo principale di questi esercizi è quello di far sì che le persone con disabilità siano in grado di identificare e riconoscere i diversi tipi di situazioni in cui possono partecipare come individui.

Nota:

La situazione ipotetica viene utilizzata come punto di partenza, ma se qualcuno vuole presentare un'altra situazione reale simile, può anche includerla, purché il gruppo sia d'accordo.

Attività 1. Aree di partecipazione

Presentiamo alcune carte (Allegato 1) che rappresentano situazioni in cui le persone con disabilità hanno il diritto di partecipare. La sua missione è riordinare le carte e posicionarle nell'area corrispondente (personale, organizzativa o comunitaria) (Allegato 2). L'esercizio dovrebbe essere eseguito individualmente e i risultati discussi collettivamente. La persona con disabilità intellettuale o l'educatore possono fornire o aggiungere altri esempi delle situazioni.



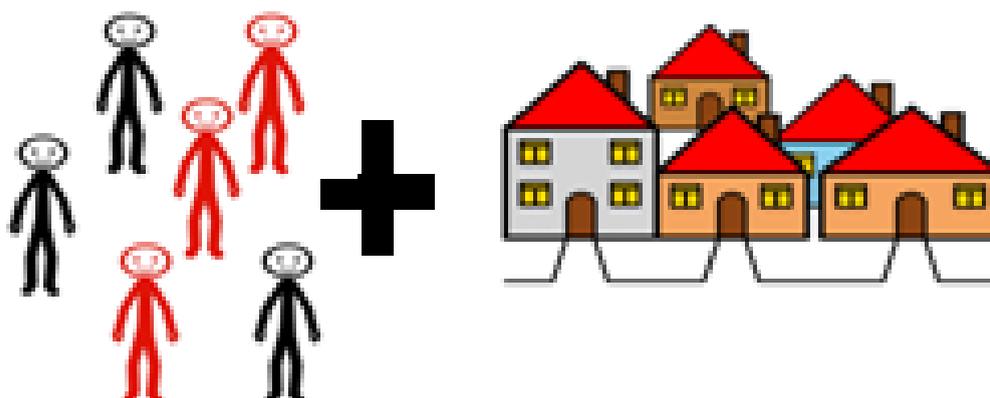
Attività 2: realizzo il mio poster

In questa attività, la persona con disabilità intellettiva realizzerà un poster dei diversi luoghi o situazioni in cui ha partecipato o desidera partecipare in futuro e lo presenterà al resto del gruppo.

Questo esercizio mira a fargli pensare a situazioni in cui può contribuire e a imparare di nuove ascoltando il resto degli studenti. Alcuni di loro avranno bisogno di aiuto, quindi l'educatore o il caregiver può guidarli ponendo loro le seguenti domande:

- Frequenti qualche associazione/organizzazione?
- Conosci qualche associazione nel tuo quartiere?
- Cosa ti piacerebbe fare in quell'associazione/organizzazione?
- Stai svolgendo/hai svolto attività di volontariato?

Una volta raccolte tutte le informazioni, potrai realizzare il poster. Tutto il materiale necessario ti verrà fornito (stampante, laptop, penna, fogli per poster...).



Attività 3: La partecipazione è una decisione

Una volta che conosciamo i diversi ambiti di partecipazione nell'organizzazione e nella comunità, posso decidere se voglio partecipare a qualcuno di essi.

Per farlo, devo pensare:

- Quali sono i miei interessi, se ce ne sono, a cui sono interessato?
- Quanto tempo ho a disposizione, orario.
- Posso viaggiare lì? Come potrei risolvere questo punto?
- Come posso registrarmi come volontario o membro di questo gruppo? Raccolta di informazioni.



Con l'aiuto del formatore, ogni persona deciderà se vuole partecipare o meno a qualcosa e raccoglierà informazioni su come partecipare a quell'ente o associazione e su cosa è necessario.

Possiamo compilare il modulo dell'associazione/attività di partecipazione che mi piace (Allegato 3):

| Nome dell'associazione o ente | |
|--|--|
| Cosa fanno? | |
| Dove sono?, indirizzo | |
| Contatto della persona e telefono | |
| Posso visitare il sito e come ci arrivo? | |
| Cosa occorre per diventare membro? | |
| Devo pagare una commissione? Quanto? | |
| | |

ATTIVITÀ 1. Allegato 1. Per la stampa e l'uso degli studenti



VOTARE
FARE
VOLONTARIO



PRENDERE
PARTECIPARE ALLE
ATTIVITÀ DEL
QUARTIERE



LA MIA FAMIGLIA
PRENDE IN
CONSIDERAZIONE LA
MIA OPINIONE E LE MIE
PREFERENZE
PERSONALI



COLLABORARE PER
LA REALIZZAZIONE DI
PROGRAMMI O
ATTIVITÀ
NELL'ASSOCIAZIONE.

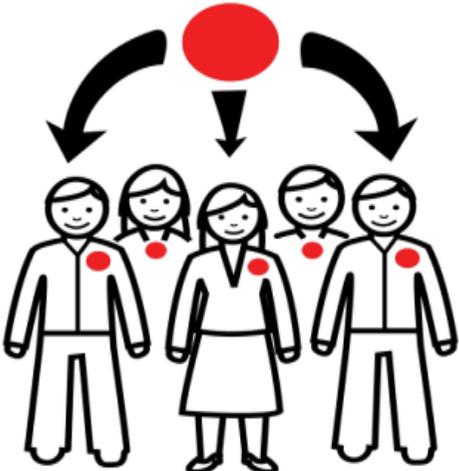


ACCEDERE AI
SERVIZI DELLA
COMUNITÀ.



PARTECIPARE ALLE
RIUNIONI CON I
PARTNER.

ATTIVITÀ 1. Allegato 2. Per la stampa e l'uso degli studenti

| AREA PERSONALE | AREA ORGANIZZATIVA | AREA COMUNITARIA |
|--|---|--|
|  |  |  |

ATTIVITÀ 3. Allegato 3. Da stampare

| | |
|--|--|
| Nome dell'associazione o ente | |
| Cosa fanno? | |
| Dove sono?, indirizzo | |
| Contatto della persona e telefono | |
| Posso visitare il sito e come ci arrivo? | |
| Cosa occorre per diventare membro? | |
| Devo pagare una commissione? Quanto? | |
| | |
| | |
| | |

Esercizio 6.2: Il ruolo del rappresentante



Contenuti

Istruzioni per l'educatore

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Caratteristiche richieste per essere un rappresentante
- Attività 2: Essere un rappresentante

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Diritti e inclusione sociale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Competenza nello sviluppo sociale <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Comunicazione • Cooperazione |
| Durata | 1 ora |
| Risultati di apprendimento previsti | 6.3. Comprende e descrive il ruolo e le funzioni dei rappresentanti. |
| Istruzioni per l'educatore | In questo esercizio, la persona deve sapere cosa significa essere un rappresentante di altre persone, quali sono le caratteristiche di un buon rappresentante e quali sono le sue funzioni. Possiamo mostrare un video su cosa sono i rappresentanti. |
| Livello di difficoltà | L'esercizio comprende due semplici attività, svolte in gruppo, attraverso le quali emergeranno le caratteristiche che un buon rappresentante dovrebbe avere. È importante capire che rappresentare gli altri non significa esprimere la propria opinione personale, ma ciò che dice la maggioranza. Per rafforzare i contenuti, la visione di un video è facoltativa. |
| Trasferimento | Una volta che la persona conosce le funzioni di un leader, saprà quali questioni può consultare o sottoporre al leader e sarà in grado di valutare se desidera essere un rappresentante nella sua organizzazione. |

Introduzione all'esercizio

1. Qual è il ruolo di un rappresentante e di un leader?



Un rappresentante è la persona eletta dal gruppo per parlare a nome del gruppo stesso e difendere gli interessi che il gruppo gli ha comunicato.

Un leader è la persona che dirige e motiva il gruppo per raggiungere un obiettivo. Non è la persona che guida perché è in quella posizione, ma il leader è eletto, apprezzato e ammirato dal gruppo. Un capo può essere assunto da altri o può essere il capo perché è il proprietario di un'azienda e potrebbe non ascoltare gli altri.

Essere un rappresentante è qualcosa di molto importante perché implica:

- Raccogliere le proposte e le preoccupazioni dei miei colleghi.
- Partecipare alle riunioni organizzative e comunitarie in cui potrà parlare a nome del gruppo e non solo dei propri interessi.
- Un rappresentante sarà pienamente consapevole che i diritti e i doveri del consumatore di droga in ambito organizzativo e nella comunità siano rispettati.
- Lui/lei si impegnerà affinché il gruppo ottenga il supporto e le risorse di cui ha bisogno per svolgere al meglio il proprio lavoro o per migliorare la propria qualità di vita.
- Garantirà il raggiungimento degli obiettivi.

- Deve supportare e difendere la squadra.

Caratteristiche richieste per essere un buon rappresentante:

- Capacità di ascolto. Ricorda l'argomento dell'ascolto attivo.
- Ispira fiducia, così che gli altri si fidino di lui.
- È tollerante e accetta le opinioni degli altri.
- Si assicura che le altre persone del gruppo si sentano a loro agio.
- Essere molto educati.
- Deve avere la capacità di raggiungere accordi e difendere una posizione.
- Deve essere in grado di risolvere i conflitti con calma e assertività.
- È un gran lavoratore e si impegna per trasmettere ciò che ha detto.
- Ogni volta che un membro del gruppo non rispetta quanto concordato, è necessario prendere delle decisioni.

Attività 1: Caratteristiche richieste per essere un buon rappresentante:

Come gruppo, le persone sono invitate a esprimere quali caratteristiche sono tipiche di un buon rappresentante e quali no. Enfatizzeremo le capacità comunicative e la capacità di parlare a nome del gruppo (vedere Allegato 4).

| UN BUON RAPPRESENTANTE SARÀ: | UN CATTIVO RAPPRESENTANTE |
|---|--|
|  |  |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Attività 2: Essere un rappresentante

Leggi il caso seguente:

Martha è stata scelta come una delle rappresentanti del centro occupazionale che frequenta. L'hanno scelta liberamente tramite elezione. Il gruppo ha avuto fiducia che lei li rappresenterà e che si assicurerà che tutti migliorino.

I rappresentanti incontreranno la direzione dell'ente e prima Martha dovrà chiedere quali siano le preoccupazioni e le problematiche che preoccupano il gruppo.



Nella riunione che si terrà con il gruppo per raccogliere le proposte, accadrà quanto segue:

Charles le dice che non gli piace il cibo al centro, perché vorrebbe che fosse più vario. Martha non vuole scrivere questa proposta e gli dice che il cibo le piace.

Laura dice che vorrebbe fare volontariato presso un'associazione per la protezione degli animali. Martha gli dice che non è importante, perché ci sono altre attività di volontariato più importanti, come la distribuzione di cibo.

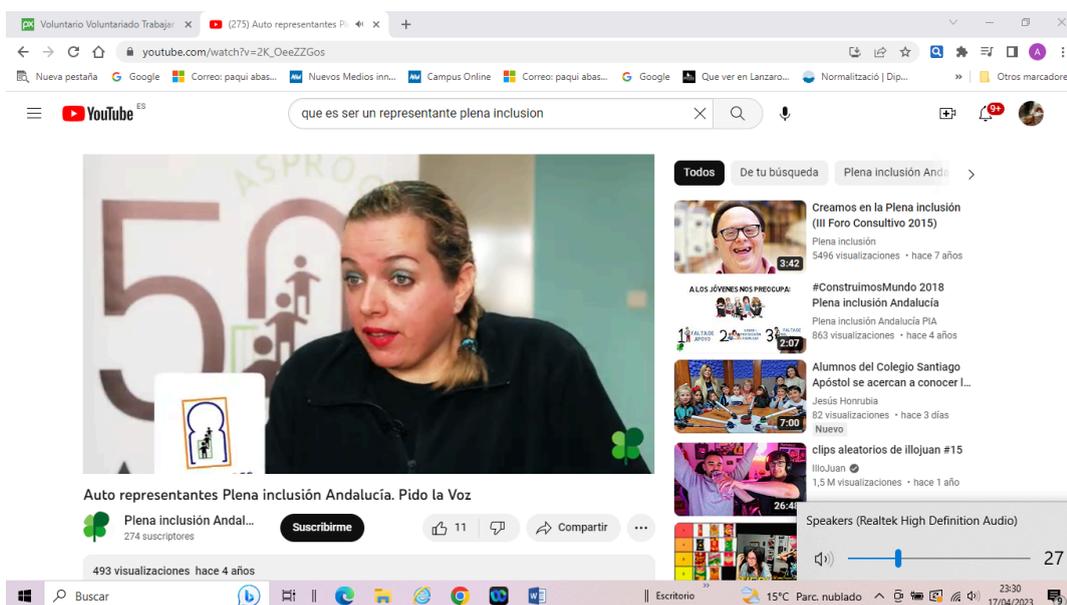
Quando Inés sta per parlare, Martha inizia a parlare al cellulare e non la sente.

Anne le dice che non ascolta i suoi colleghi e Martha si arrabbia e risponde che è lei la rappresentante e decide.

Rispondi alle seguenti domande:

- Come potrebbe sentirsi il gruppo di fronte a questa situazione?
- Martha può migliorare il suo comportamento? Come può farlo?
- Pensi che Martha si stia comportando bene come rappresentante o pensi che debba cambiare il suo comportamento per aiutare la sua squadra?

Per rafforzare i contenuti possiamo guardare il seguente video sui rappresentanti:



https://www.youtube.com/watch?v=2K_OeeZZGos

(sottotitoli disponibili in diverse lingue)

ATTIVITÀ 1. Allegato 4. Per la stampa e l'uso degli studenti

| UN BUON RAPPRESENTANTE SARÀ: | UN CATTIVO RAPPRESENTANTE |
|--|--|
|  <p>designed by Freepik</p> |  |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Esercizio 6.3: imparare a votare



Contenuti

Istruzioni per l'educatore

Introduzione alle attività 1 e 2.

- Attività 1: Votazioni ed elezioni.
- Attività 2: Fai campagna elettorale, registrati e vota

Istruzioni per l'educatore

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dimensione della qualità di vita | Diritti Relazioni interpersonali Inclusione sociale |
| Sottocompetenze del modello LifeComp | Competenza nello sviluppo sociale <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Comunicazione • Cooperazione |
| Durata | 2 ore |
| Risultati di apprendimento previsti | 6.3. Comprende e descrive il ruolo e le funzioni dei rappresentanti. 6.4. Può partecipare a situazioni reali o simulate (ad esempio, simulazioni di elezioni in un gruppo di autodifesa). |
| Istruzioni per l'educatore | Gli esercizi che seguono riguardano il voto; tuttavia, l'insegnante può liberamente modificarli, purché i nuovi esercizi garantiscano i risultati di apprendimento attesi. |
| Livello di difficoltà | L'esercizio consiste in 2 attività. Nella prima, dopo aver guardato un video, il gruppo risponde alle domande mostrate. Nella seconda, viene simulata un'elezione, con candidati, votazioni, conteggio dei voti e risultati. Sia i contenuti che la simulazione saranno adattati alle caratteristiche del gruppo. |
| Trasferimento | La persona acquisisce le nozioni di base sul processo di elezioni e voto dei rappresentanti. Queste informazioni ti saranno utili per fare elezioni ed eleggere rappresentanti nella tua entità. |

Introduzione

Questa attività mira a mostrare il processo di voto attraverso la proiezione di un video esplicativo sul voto e le elezioni. L'educatore mostrerà il video e spiegherà ogni parte discutendone con il PWID e ponendo domande di supporto:

1. Cos'è il voto?
2. Come scegliamo il nostro rappresentante?
3. Cosa fanno i rappresentanti durante la campagna?
4. Qual è il primo passo prima di votare?
5. Cos'è una scheda elettorale?

Le risposte saranno discusse in gruppo.

Nota: il video riguarda le elezioni negli Stati Uniti e ricorda a PWID che ogni Paese ha la propria procedura, ma nel complesso la maggior parte dei Paesi segue passaggi simili.



<https://www.youtube.com/watch?v=8FppWy1gao8>

Attività 1: Votazioni ed elezioni.

Visione e discussione del video in risposta alle domande di cui sopra.

Attività 2: Fai campagna elettorale, registrati e vota.

Questa attività mira a rappresentare il processo di voto (gioco di ruolo). Invece di tenere elezioni presidenziali, l'elezione sarà della persona che rappresenta il gruppo. Spiegare alla persona con disabilità intellettiva che chiunque vinca guiderà il gruppo e sarà il suo rappresentante durante le riunioni.

Fase 1: INCONTRA I CANDIDATI

Il primo passo di questa attività è scegliere 3 candidati. Ogni persona dovrà realizzare una piccola campagna in cui dovrà convincere il resto del gruppo a votare per lui. L'educatore può guidare i candidati ponendo loro queste domande:

1. Perché pensi che potresti essere un buon rappresentante? Quali sono i tuoi punti di forza?
2. Nel caso in cui vincessi il voto, quali cambiamenti apporterai per migliorare la situazione del tuo gruppo?
3. Cosa suggeriresti al personale professionale che lavora con te per cambiare o aggiungere qualcosa all'organizzazione?



Fase 2: VOTIAMO!

Una volta completata la campagna, l'educatore può passare alla fase successiva, che prevede il voto.

Innanzitutto, a ogni persona deve essere data una scheda da usare come scheda elettorale. Su di essa saranno scritti i nomi dei tre candidati e ogni persona dovrà selezionarne solo uno per rappresentarli. Ricordare partecipanti che si tratta di un voto privato, così possono sentirsi liberi di scegliere il candidato più adatto da guidare o rappresentare. Fate in modo che una o due persone raccolgano le schede e le mettano nell'urna



Fase 3: PER ANNUNCIARE CHI HA VINTO

Una volta terminate le votazioni, l'insegnante può contare o far contare a qualcuno degli studenti i voti ricevuti da ciascun candidato e scrivere il risultato sulla lavagna.

Quando si vota per i candidati, per coloro che non sanno leggere e scrivere, può essere fornito un foglio con nome e foto dei candidati su cui apporre una croce su quale scelgono (anche questo processo è simile a qualsiasi voto comunitario). Potremmo



anche realizzare un'urna di cartone il più simile possibile a un processo di voto; nomineremo una persona incaricata di tenere le liste dei partecipanti e di controllare chi ha votato e chi no, verificando la carta d'identità degli elettori.

Appendice 1. Strumento Self-Inca: strumento di valutazione delle competenze.

SELF-INCA TOOL

Ciascuna delle affermazioni sottostanti fa riferimento a un set di competenze. Si prega di leggere ciascuna di esse e indicare in quale misura si ritiene che il partecipante ai programmi di apprendimento dell'autogestione sia in grado di eseguirle adeguatamente.

Per consentirci di analizzare i dati, ti preghiamo di fornire le informazioni richieste di seguito. Le tue risposte saranno trattate come strettamente riservate.

NOME DELL'EDUCATORE: _____ Età: Maschio Femmina

PARTECIPANTE AL PROGRAMMA DI APPRENDIMENTO DELL'AUTOGESTIONE

NOME: _____ Età: Maschio Femmina

Per favore, esprimi il tuo punto di vista, valutandolo da 0 (Non ancora competente) a 6 (Esperto). E, naturalmente, puoi usare i numeri nel mezzo se la tua posizione rientra tra gli estremi.

Utilizzare la seguente scala per valutare il livello di competenza per ogni elemento.

0= Non ancora competente, non ha ancora dimostrato in modo appropriato di possedere questa abilità.

1= Principiante, ha dimostrato ma fase iniziale di sviluppo. Numerose incongruenze e imprecisioni nell'esecuzione di questa abilità.

2= Principiante avanzato, ha dimostrato ma in fase iniziale di sviluppo. Alcune incongruenze e imprecisioni nell'esecuzione di questa abilità.

3= Competente, ha dimostrato di soddisfare lo standard di competenza. Nessuna incongruenza o imprecisione nell'esecuzione di questa abilità.

4= Competente, ha dimostrato una competenza superiore allo standard di questa abilità. Molto competente ed esperto, lo dimostra con facilità.

5= Competente avanzato, ha dimostrato una competenza che supera lo standard in termini di fluidità e precisione.

6= Esperto, ha dimostrato un livello di competenza che ci si aspetta da una persona molto esperta. Dimostra una conoscenza, abilità e capacità di esecuzione di questa abilità davvero eccezionale.

| | | | | | | | |
|--|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------|
| | Non ancora competente | | | | | | Esperto |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PENSIERO CRITICO: la capacità di utilizzare strategie che aumentano la possibilità di raggiungere un risultato

desiderabile.

| | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Esprimono concetti e sono in grado di fornire alcuni esempi. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Identificano i punti cruciali di un argomento. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Valutano se un argomento è rilevante, applicabile o ha implicazioni in una situazione specifica. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Utilizzano strategie diverse per risolvere i problemi. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Descrivono la strategia utilizzata per decidere in modo ragionevole. | <input type="checkbox"/> |
| EMPATIA: la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la capacità di fornire risposte appropriate. | | | | | | | |
| 6. Dopo essere stati con un amico triste per qualcosa, è possibile mostrare empatia. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Si lasciano travolgere dalle emozioni degli altri. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Possono dire come si sentono le persone. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sanno riconoscere quando le persone sono felici. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Si accorgono subito quando un amico è arrabbiato. | <input type="checkbox"/> |
| COMUNICAZIONE ASSERTIVA: la capacità di esprimere direttamente i propri sentimenti e bisogni in modo rispettoso. | | | | | | | |
| 11. Chiedono informazioni e chiarimenti in modo appropriato, senza essere eccessivamente invadenti. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Sostengono adeguatamente i propri punti di vista anche in presenza di chi la pensa diversamente. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Sanno dire di no in modo assertivo a qualcuno senza fargli sentire male. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Criticano qualcosa o qualcuno in modo amichevole. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Condividono con gli altri sia i sentimenti positivi che quelli negativi. | <input type="checkbox"/> |
| COMUNICAZIONE EFFICIENTE: utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del settore a seconda del contesto e del contenuto. | | | | | | | |
| 16. Possono descrivere ad altri il loro punto di vista su un problema o un argomento. | <input type="checkbox"/> |
| 17. Possono tenere discorsi orali davanti ad altri. | <input type="checkbox"/> |
| 18. Utilizzano le nuove tecnologie per comunicare con gli altri in modo più efficace. | <input type="checkbox"/> |
| 19. Possono identificare le componenti della comunicazione non verbale (ad esempio guardarsi negli occhi). | <input type="checkbox"/> |
| 20. Sanno identificare le componenti della comunicazione verbale. | <input type="checkbox"/> |
| AUTOREGOLAZIONE: consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e del comportamento. | | | | | | | |
| 21. Sanno mantenere la calma quando affrontano situazioni stressanti. | <input type="checkbox"/> |
| 22. Sanno gestire situazioni compromettenti. | <input type="checkbox"/> |
| 23. Si assumono la responsabilità di trovare soluzioni ai problemi e alle difficoltà. | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sono in grado di identificare i supporti necessari per raggiungere i loro obiettivi. | <input type="checkbox"/> |
| 25. Sono in grado di identificare le tre componenti (pensieri, emozioni e comportamenti) che producono disagio. | <input type="checkbox"/> |

FLESSIBILITÀ: capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide. Dimostra di essere attratto/a dalle novità e disposto/a a sperimentare per primo/a qualcosa di poco consueto.

Inventa e propone modi originali per risolvere difficoltà o problemi.

Cerca spunti e suggerimenti per sviluppare nuove idee considerando fonti diverse (articoli scientifici, siti web accreditati, ecc.).

Cerca nuove idee e opportunità considerando anche i contributi che potrebbero provenire da discipline e visioni diverse.

Fa cose originali dimostrando di avere il coraggio di tentare nuove strade.

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 26. Mostrano interesse per le novità. | <input type="checkbox"/> |
| 27. Sono disposti a provare qualcosa di nuovo. | <input type="checkbox"/> |
| 28. Propongono soluzioni originali per risolvere difficoltà o problemi. | <input type="checkbox"/> |
| 29. Possono cercare informazioni utilizzando fonti diverse a. per iniziare un nuovo percorso. | <input type="checkbox"/> |
| 30. Sono in grado di cercare nuove idee e opportunità. | <input type="checkbox"/> |

COLLABORAZIONE - coinvolgimento in attività di gruppo e lavoro di squadra, riconoscendo e rispettando gli altri.

| | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. Descrivono i diversi ambiti di partecipazione: personale, organizzativa e comunitaria. | <input type="checkbox"/> |
| 32. Cercano informazioni sui social network. | <input type="checkbox"/> |
| 33. Conoscono la piattaforma relativa alle persone con disabilità intellettiva e alla difesa dei loro diritti | <input type="checkbox"/> |
| 34. Individuano 2 gruppi di autodifesa nella comunità. | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 35.Possono descrivere le funzioni svolte dal rappresentante di un gruppo di auto-rappresentanza. | <input type="checkbox"/> |
| 36.Condividono compiti e risorse con gli altri. | <input type="checkbox"/> |
| 37. Collaborano volentieri con gli altri, fornendo i contributi necessari. | <input type="checkbox"/> |
| 38.Forniscono opinioni, aiuto e consigli su cosa fare agli altri. | <input type="checkbox"/> |
| 39.Dimostrano rispetto e apprezzamento per il lavoro degli altri. | <input type="checkbox"/> |
| 40.Chiedono cosa fare agli altri. | <input type="checkbox"/> |
| CRESCITA DELLA MENTALITÀ - convinzione nel proprio potenziale e in quello degli altri di imparare e progredire continuamente. | | | | | | | |
| 41.Sono in grado di monitorare il proprio processo di apprendimento. | <input type="checkbox"/> |
| 42.Sono responsabili del loro processo di apprendimento. | <input type="checkbox"/> |
| 43.Elaborano strategie diverse per raggiungere i loro obiettivi. | <input type="checkbox"/> |
| 44.Sono in grado di verbalizzare la strategia mentale b. utilizzata. | <input type="checkbox"/> |
| 45.Identificano i diritti all'apprendimento in un'attività di gruppo. | <input type="checkbox"/> |
| GESTIONE DELL'APPRENDIMENTO - la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento. | | | | | | | |
| 46.Utilizzano diagrammi o disegni per collegare una c. cosa all'altra. | <input type="checkbox"/> |
| 47.Quando imparano qualcosa di nuovo, fanno domande per verificare se hanno ragione. | <input type="checkbox"/> |

| | |
|--|--|
| <p>48. Partecipano attivamente alle riunioni alle discussioni di gruppo e agli stimoli proposti d. dall'educatore.</p> | <input type="checkbox"/> |
| <p>49. Completano gli esercizi e le attività proposte.</p> | <input type="checkbox"/> |
| <p>50. Pianificano autonomamente il proprio processo di apprendimento.</p> | <input type="checkbox"/> |