



Linee guida per la formazione in Assistive Technology

comunicazione
accesso al personal computer
controllo ambiente



Linee guida per la formazione in Assistive Technology

comunicazione
accesso al personal computer
controllo ambiente



A cura di: *Ann Gresswell e Evert-Jan Hoogerwerf*

Con la collaborazione di: *Claudio Bitelli, Steven Bloch, Giorgia Brusa, Michael Clarke, Gerald Craddock, Massimo Guerreschi, Dirk Lembrechts, Andrew Lysley, Trish MacKeogh, Francesco Messia, Federico Occhionero, Dorien Vandenborre.*

Un ringraziamento particolare a: *David Attwell, Pietro Barbieri, Serenella Besio, Paolo Boscarato, Andrea Canevaro, Kate Caryer, Annarosa Colonna, Els Dammekens, Belinda Davis, Stephen Druce, Rachel Glenane, Damian Gordon, Toby Hewson, Nande de Jong, Erik Koornneef, Hanne Lambrechts, Georgina Lawlor, Nancy Lievyns, Sarah Lloyd-Cocks, Stefano Martinuzzi, Ruth Mayagoitia-Hill, Mairead McGee, Gianluca Missiroli, Kieran O'Callaghan, Rory O'Sullivan, Alfredo Rossi, Mark Saville, Lies Vanpeperstraete, Tony Verelst, Helen Whittle, Silvia Zaghi, Inge Zink.*

Cura della versione italiana: *Giorgia Brusa, Francesca Di Gloria, Massimo Guerreschi, Evert-Jan Hoogerwerf, Eleonora Ravaglia.*

Progetto grafico: *Miranda Di Pietro*



Publicato in Inglese, Italiano e Neerlandese
con il contributo della Commissione europea – Programma Leonardo da Vinci

Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

© 2007 KPT Partners, legalmente rappresentati da AIAS Bologna onlus.



Indice

04 Prefazione

05 Sommario

06 Sezione 1 – Introduzione

06 1.1 I destinatari di queste Linee guida

06 1.2 Definizione di Assistive Technology (AT)

07 1.3 Uno strumento flessibile per progettare attività formative

08 Sezione 2 – "Lifelong learning" in AT

08 2.1 La prospettiva dell'apprendimento permanente

08 2.2 Categorie di apprendimento

10 2.3 Apprendimenti pregressi e nuove competenze

10 2.4 Sviluppare competenze in AT

12 Sezione 3 – I principi fondamentali dell'AT e il loro ruolo nella formazione

12 3.1 L'ICF

13 3.2 L'approccio centrato sulla persona

14 3.3 Lavoro multiprofessionale

14 3.4 Principi fondamentali di AT

16 Sezione 4 – Identificazione dei bisogni formativi

16 4.1 Analisi dei bisogni formativi

17 4.2 Aree di bisogno formativo

18 4.3 La consultazione degli utenti

19 Sezione 5 – Strutturare un programma di apprendimento

19 5.1 Destinatari e bisogni formativi

20 5.2 Livelli di apprendimento

20 5.3 Finalità e obiettivi

21 5.4 I risultati specifici dell'apprendimento

23 5.5 Contenuti

24 5.6 Modalità di insegnamento e di apprendimento

26 5.7 Programmare un follow-up dopo l'evento formativo

26 5.8 Modalità di valutazione e verifica

27 5.9 Accreditemento

27 5.10 Valutazione

28 Sezione 6 – Checklist per la pianificazione di un evento formativo

32 Appendici

32 Appendice 1: Competenze in AT

36 Appendice 2: Griglia per la progettazione di un programma di apprendimento

37 Appendice 3: Esempio di un programma di apprendimento



Prefazione

— Queste Linee guida sono state scritte nell'ambito del progetto Keeping Pace with Assistive Technology (Tenere il passo con lo sviluppo delle tecnologie assistive), un progetto europeo per lo sviluppo delle competenze relative all'Assistive Technology (AT).¹ [\[🔗\]](#)

Un'adeguata preparazione professionale è in generale necessaria per tutti gli operatori, ma lo è soprattutto in settori che mutano rapidamente. Gli operatori che si occupano professionalmente di dare risposte ai bisogni delle persone con disabilità, dovrebbero essere consapevoli delle opportunità offerte dalla tecnologia per sostenere e sviluppare l'autonomia dei propri utenti e la loro effettiva partecipazione ed inclusione sociale. La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità² (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) dell'ONU, varata nel dicembre del 2006, evidenzia il fatto che autonomia, partecipazione efficace e inclusione sociale non sono questioni che riguardano solamente la coscienza sociale, ma anche i diritti umani. Gli Stati Membri dell'ONU, ratificando la convenzione, si impegnano a sostenere la promozione attiva di AT e, di conseguenza, a fornire ai professionisti una formazione di alta qualità.

Tecnologie appropriate e ben supportate possono cambiare la vita di una persona. Attualmente gli operatori necessitano di maggiore formazione per essere in grado di offrire il miglior supporto possibile alle persone con disabilità che sviluppano le proprie potenzialità tramite la tecnologia. L'aggiornamento delle proprie competenze è necessario per sostenere adeguatamente i delicati processi di cambiamento che l'uso della tecnologia comporta in tutti i contesti di vita degli utenti.

Queste Linee guida si collocano all'incrocio tra linee di pensiero innovative negli ambiti della formazione, dell'AT e della società inclusiva. Gli autori (rappresentanti del mondo della formazione, dei centri ausili, delle organizzazioni professionali e degli utenti finali) si augurano che queste Linee guida siano utili ad aumentare la quantità e la qualità di formazione in AT in Europa e che contribuiscano a compiere un ulteriore passo in avanti verso un'Europa inclusiva dove le persone con disabilità possano realmente godere dei propri diritti e partecipare pienamente alla vita sociale.

— Gli autori

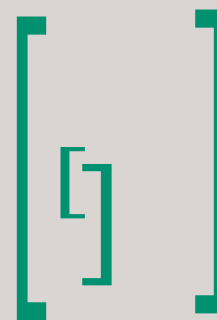


Focus su tre aree di AT

Il progetto KPT si incentra su tre aree di AT: Comunicazione, Accesso al personal computer e Controllo ambiente. Si tratta di aree in rapida evoluzione e con potenziali conseguenze molto importanti sull'aumento della partecipazione sociale di persone con disabilità.

1. Per comodità nel testo si utilizzerà la sigla AT; per una definizione di AT cfr. il paragrafo 1.2
2. Cfr. <http://www.un.org/disabilities/convention/>





Sommario

Queste Linee guida per la formazione in Assistive Technology (AT) sono elaborate nell'ambito del progetto KPT. Si rivolgono a chi progetta e realizza programmi di apprendimento nelle aree di AT riguardanti Comunicazione, Accesso al personal computer e Controllo ambiente. Sono state sviluppate per essere utilizzate in maniera flessibile da chi segue operatori e studenti nello sviluppo delle proprie competenze e professionalità. Le Linee guida si basano su un concetto di AT di tipo sociale e culturale, che sottolinea l'importanza di considerare le variabili contestuali e ambientali proprie dell'ambiente di vita di chi utilizza AT. Tale approccio contrasta con le descrizioni di AT come di un mero ambito di conoscenza tecnologica.

Nel testo viene inclusa un'introduzione alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) in considerazione del suo impatto sulla formazione nell'ambito dell' AT. Vengono trattati argomenti chiave come la consultazione di stakeholders rilevanti, il lavoro multiprofessionale e la centralità della persona nel progettare programmi di apprendimento in AT. Gli autori propongono che alcuni principi fondamentali relativi alle AT, come, ad esempio, la centralità della persona, il coinvolgimento delle persone di riferimento per l'utente e la considerazione dei diversi fattori ambientali, siano al centro di tutte le pratiche AT, tra cui la valutazione, il supporto e la formazione. Questi principi dovrebbero perciò costituire la base di ogni programma di apprendimento.

Le Linee guida si riferiscono a tre livelli di apprendimento: Base, Intermedio e Avanzato. Essi sono stati associati ad alcuni livelli del Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualifications Framework, EQF*).³ Come supporto alla progettazione ed in riferimento ai livelli dell'EQF, sono state individuate competenze che riguardano AT, suddivise tra le aree delle conoscenze, delle abilità e di altre competenze (umane e professionali). (Appendice 1). Inoltre, come strumento concreto di supporto alla progettazione, viene presentata una griglia per la descrizione di un programma di apprendimento (Appendice 2).

Vengono anche presentate varie metodologie di insegnamento e infine vi è una sezione che riporta alcuni elementi generali da considerare nella progettazione di qualsiasi evento formativo. [\[↗\]](#)

3. Commission of the European Communities, *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* [Commission Staff Working Document] (SEC (2005) 957, July 2005).



Organizzazione delle Linee guida

Queste Linee guida sono suddivise in sei sezioni:

- Sezione 1** presenta il testo e una definizione di AT.
- Sezione 2** introduce l'argomento dell'apprendimento permanente in AT.
- Sezione 3** descrive gli elementi fondamentali di AT da considerare nella progettazione di attività formative.
- Sezione 4** considera l'importanza dell'analisi dei bisogni formativi e della consultazione degli utenti finali.
- Sezione 5** contiene indicazioni per strutturare un programma di apprendimento.
- Sezione 6** presenta una checklist che può essere di aiuto nell'organizzazione pratica di un evento formativo.



1. Introduzione

1.1 I destinatari di queste Linee guida

4. In seguito al dibattito europeo sullo sviluppo della formazione in Europa c'è da notare che nel pensare la formazione l'accento si sta spostando dall'attività di insegnamento all'attività di apprendimento. In queste Linee guida, di conseguenza, si parla per lo più di programmi di apprendimento.

Queste Linee guida sono state sviluppate per formatori coinvolti nella realizzazione di programmi di formazione (o di apprendimento)⁴ sulle tematiche di AT relative alla Comunicazione, all'Accesso al computer e al Controllo ambiente. [☒] Queste attività formative potrebbero svolgersi a livello universitario o post universitario, o al di fuori dei percorsi di istruzione formale.

Si presuppone che i formatori siano degli esperti in AT e che indirizzino questi programmi formativi a chi lavora (o dovrà lavorare) in questo campo allo scopo di rispondere nel modo migliore alle necessità delle persone con disabilità. I formatori dovrebbero possedere anche un'appropriata conoscenza e competenza nei processi di formazione, nell'interazione con gli studenti e nei metodi per aiutare gli studenti nel processo di apprendimento.

Un programma di formazione o di apprendimento potrebbe essere definito come:

"Un insieme di attività, contenuti di apprendimento e/o di metodologie, progettati e realizzati per raggiungere obiettivi di istruzione o formazione (acquisizione di conoscenze, abilità o competenze), organizzato in una sequenza logica in un periodo di tempo determinato."

Commissione Europea, *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* [Commission Staff Working Document] (SEC (2005) 957, July 2005), p. 46.



Possibili destinatari della formazione in AT

Un'ampia gamma di operatori professionali dell'ambito sanitario, educativo e dei servizi sociali è coinvolta nel supporto di utenti che usano o potrebbero utilizzare AT e quindi un programma di apprendimento non può trascurare i bisogni specifici delle diverse professionalità per cui è stato progettato. La formazione in AT potrebbe rivolgersi a:

- Fisioterapisti e terapeuti occupazionali
- Terapisti della neuropsicomotricità
- Logopedisti
- Educatori professionali
- Pedagogisti e insegnanti
- Ingegneri clinici e della riabilitazione
- Psicologi
- Medici e infermieri
- Architetti e progettisti
- Assistenti sociali
- Tecnici informatici
- Assistenti
- Utilizzatori di AT e loro familiari

L'attività formativa può svolgersi in diversi contesti, tra cui, ad esempio, un Centro Ausili, un'Università (o altri tipi di enti di formazione), un ambito professionale specializzato in uno o più campi di AT, oppure nel domicilio e può comprendere un'ampia gamma di modalità di insegnamento.

Sebbene siano state scritte innanzitutto per chi progetta formazione oppure insegna, queste Linee guida potrebbero essere utili anche a organizzazioni professionali, enti nazionali di accreditamento e certificazione e raggruppamenti di aziende di servizi alla persona. Le Linee guida potrebbero anche essere utilizzate per indirizzare la stesura di documenti programmatici, inclusi quelli riguardanti specificamente le esigenze di formazione in AT.

1.2 Definizione di Assistive Technology (AT)

La tecnologia sta avanzando rapidamente e, come per il resto della società, il suo potenziale impatto sulla vita delle persone con disabilità può essere considerevole.⁵ Alla maggior parte delle persone la tecnologia facilita la vita, ampliando opportunità e possibilità di scelta. Per le persone con disabilità, invece, la tecnologia può rendere possibili attività della vita quotidiana che precedentemente erano impossibili.⁶

L'Assistive Technology è stata definita in vari modi. Nell'ambito di queste Linee guida viene adottata la seguente definizione:

"...un'ampia gamma di oggetti, servizi, strategie e pratiche ideate e applicate per ridurre i problemi incontrati dagli individui con disabilità."⁷

Gli ausili sono strumenti per aumentare l'autonomia funzionale di persone con disabilità. Essi vanno dai prodotti a bassa tecnologia, come specifiche impugnature per posate, alle strumentazioni ad alta tecnologia, come sistemi di comunicazione computerizzati, sistemi di accesso alternativo al computer o carrozzine elettroniche. In questi ausili, tra l'altro, le applicazioni tecnologiche sono sempre più precise, piccole, leggere ed economiche.

Uno studio europeo prodotto nell'ambito del programma TIDE/HEART⁸ ha esaminato l'AT dal punto di vista dei risultati, concludendo che:

"L'obiettivo ultimo dell'AT è di contribuire all'effettivo miglioramento della vita delle persone con disabilità e delle persone anziane aiutando a superare e risolvere i loro problemi funzionali, riducendo la dipendenza dagli altri e contribuendo all'integrazione nelle loro famiglie e nella società."⁹

Questa definizione contiene diversi elementi importanti. Evidenzia il miglioramento delle capacità funzionali delle persone con disabilità come conseguenza diretta di un uso adeguato dell'AT e collega strettamente questo risultato al miglioramento della qualità della vita. Sottolinea inoltre l'importanza di individuare e rispondere ai bisogni specifici di ciascun singolo individuo e di valutare anche il contesto nel quale egli utilizzerà le soluzioni di AT.

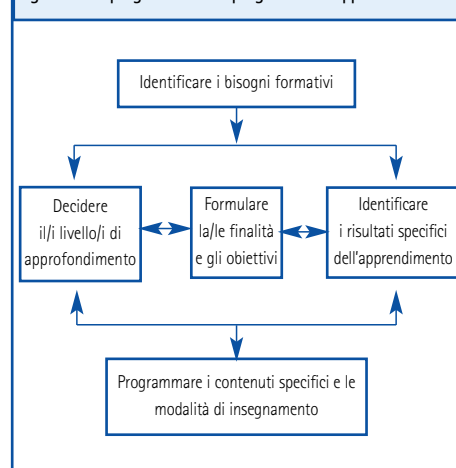
L'AT non riguarda soltanto la progettazione e l'individuazione degli ausili più adeguati ai bisogni e alle abilità di un utente. Richiede anche un'attenta considerazione di tutti i fattori che incidono su un utilizzo efficace dell'AT, compresi i processi di inserimento di un ausilio nella vita di un utente, la realizzazione dei necessari interventi di addestramento e formazione e la valutazione di efficacia, efficienza e qualità dei risultati ottenuti. Tali fattori sono essenziali per raggiungere un uso ottimale delle soluzioni di AT, siano esse singoli ausili o sistemi complessi.

1.3 Uno strumento flessibile per progettare attività formative

Queste Linee guida mirano ad essere uno strumento flessibile per la progettazione di programmi di apprendimento. Si concentrano attorno ad alcuni processi essenziali legati alla progettazione di interventi formativi (vedi Figura 1). Raccomandiamo ai lettori di muoversi in maniera flessibile fra i diversi elementi delle Linee guida. Flessibilità e adattamento sono caratteristiche importanti nella progettazione di attività formative perché garantiscono la corretta considerazione della grande variabilità di competenze già possedute e dei bisogni formativi di coloro che parteciperanno alla formazione.

- In sintonia con i più recenti documenti di riferimento della UE e dell'ONU, in questa pubblicazione si usa il termine "Persone con disabilità", pur consapevoli che alcuni lettori potrebbero essere abituati ad altri termini.
- Per un'introduzione sul ruolo degli ausili tecnologici nel ridurre l'esclusione sociale delle persone con disabilità e per i temi fondamentali relativi alla promozione di politiche innovative ed efficaci in AT, cfr. la pubblicazione realizzata nell'ambito del progetto BRIDGE (2002) scaricabile dal sito www.at4inclusion.org. E.J. Hoogerwerf, A. Lysley, M. Clarke.: *Assistive technology against social exclusion*. (AIAS, Bologna, 2002).
- A.M. Cook e S.M. Hussey. *Assistive Technologies. Principles and Practice, Second Edition* (Mosby, St. Louis, USA 2002), p. 5.
- Technology for the Integration of the Disabled and Elderly/Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology, EC, DG XIII 1993-94.
- L. Azevedo, H. Féria, M. Nunes Da Ponte, I. Wänn, J.G.Z. Recellado. In: *Assistive Technology Training in Europe*, L. Azevedo (ed.). (HEART: Brussels, 1994) p. 4.

Figura 1: La progettazione di programmi di apprendimento





2. "Lifelong learning" in AT

Una definizione di apprendimento permanente
"Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale".

Commissione Europea.
Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Comunicazione della Commissione.
(CE, Bruxelles, 2001).

La formazione è fondamentale per chi supporta utenti impegnati in processi riabilitativi e di vita indipendente e che utilizzano o potrebbero utilizzare ausili tecnologici. Una ricerca svolta nell'ambito del progetto KPT¹⁰ sui bisogni formativi degli operatori che lavorano in diretto contatto con persone con disabilità ha rilevato che circa l'80% di essi non ha ricevuto alcun insegnamento sull'AT nel percorso di prima formazione. Una larga maggioranza ha espresso bisogni formativi legati allo sviluppo tecnologico e alla domanda crescente di AT.

2.1 La prospettiva dell'apprendimento permanente

Le politiche nel campo della formazione degli Stati membri dell'Unione europea, riflettono sempre più un interesse per il concetto di **apprendimento permanente** (*Lifelong learning*), attribuendogli un'interpretazione ampia in cui rientrano tutti i tipi di apprendimento, in tutti i contesti, con tutte le varie tipologie di strumenti ed i diversi approcci metodologici e pedagogici. [X]

La stessa Commissione Europea ne sottolinea l'importanza:

*"L'apprendimento permanente è diventato una necessità in un'Europa caratterizzata da un rapido cambiamento sociale, tecnologico ed economico. Una popolazione che invecchia accentua queste sfide – sottolineando il bisogno di conoscenze, abilità e competenze continuamente aggiornate e rinnovate"*¹¹

2.2 Categorie di apprendimento

L'agenzia Eurostat classifica l'educazione e l'apprendimento nelle categorie:¹²

- Educazione formale
- Educazione non formale
- Apprendimento informale
- Apprendimento casuale

10. Per dettagli sul progetto KPT cfr. <http://www.at4inclusion.org/kpt>.

11. Commissione Europea. *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* [Commission Staff Working Document] (SEC (2005) 957, July 2005), p. 8.

12. Eurostat. *Classification of learning activities – Manual*. (EC-Eurostat, 2006).

Per la relazione fra queste categorie cfr. la Figura 2. [↗]

L'**educazione formale** viene definita come educazione fornita all'interno del sistema scolastico, delle università e delle altre istituzioni educative che normalmente rappresentano una "scala" continua di istruzione a tempo pieno. L'**educazione non formale** viene definita come ogni attività educativa organizzata e realizzata che non corrisponde esattamente alla definizione sopra riportata di educazione formale. Educazione non formale può avere luogo sia all'interno che al di fuori di istituzioni educative e coinvolgere persone di tutte le età. **Apprendimento informale**

viene definito come intenzionale, ma meno organizzato e meno strutturato e può includere occasioni e attività di apprendimento che avvengono sul luogo di lavoro e nella vita quotidiana di ogni persona, derivanti da una decisione personale, dall'orientamento familiare o dal gruppo di appartenenza.

Per la finalità di queste Linee guida tutte e tre queste categorie di apprendimento sono importanti, mentre si esclude l'apprendimento occasionale, in quanto è una forma non intenzionale di apprendimento.

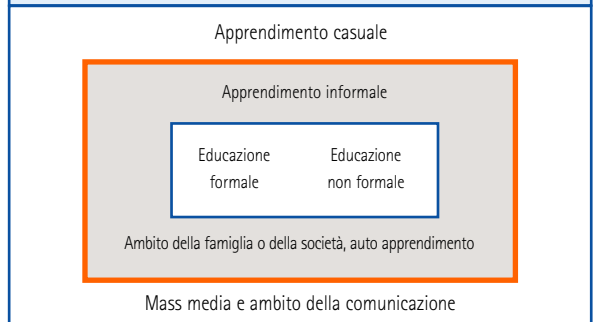
L'educazione formale in AT avverrà solitamente all'interno di un'università, sia prima che dopo aver conseguito la laurea. Aspetti di AT possono far parte di corsi

universitari per terapisti del linguaggio e occupazionali, insegnanti/educatori, ingegneri, architetti, ecc. Corsi post universitari sull'AT potrebbero essere più specifici sul tema, sebbene ci siano esempi di master dove l'AT occupa soltanto una parte limitata del programma. Spesso esperti esterni, Centri Ausili o altri servizi specializzati vengono chiamati per svolgere parte del programma oppure i corsi nascono proprio dalla collaborazione fra istituti di educazione superiore e servizi "sul campo". Un periodo di tirocinio può essere parte di un programma di educazione formale.

L'educazione non formale in AT è maggiormente diffusa. Centri Ausili, aziende fornitrici di ausili, enti della sanità e organizzazioni di utilizzatori di AT, possono istituire corsi, seminari e formazione interna per operatori. Secondo la prospettiva dell'apprendimento permanente questa è un'importante forma di apprendimento, in quanto è caratterizzata da flessibilità e spesso "tagliata su misura" sulle effettive esigenze formative.¹³

L'apprendimento informale in AT normalmente avviene nel lavoro quotidiano. Gli operatori possono apprendere l'uno dall'altro oppure da un esperto che interviene in situazioni specifiche. L'apprendimento informale può inoltre verificarsi durante visite presso Centri Ausili, attraverso la partecipazione a consulenze di esperti con utenti, partecipando a conferenze, esposizioni e fiere, o facendo ricerca attraverso libri, giornali, cataloghi, siti web, ecc. È un modo molto comune di apprendere che può aiutare a prendere coscienza delle proprie lacune e a cercare forme più strutturate di apprendimento.

Figura 2: Classificazione di educazione e apprendimento
(da "Classification of learning activities - Manual", EC - Eurostat 2006).



Sullo stesso tema la Commissione Europea nel documento "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"(2000) utilizzava tre categorie fondamentali di apprendimento finalizzato, che nel significato corrispondono alle categorie Eurostat:

- l'apprendimento formale
- l'apprendimento non formale
- l'apprendimento informale.

13. Nell'ambito del progetto KPT è stata svolta un'indagine sull'istruzione e la formazione relativa all'AT in quattro regioni dell'Europa. I risultati possono essere consultati sul sito: <http://www.at4inclusion.org/kpt>.



2.3 Apprendimenti progressi e nuove competenze

Riconoscere gli apprendimenti progressi significa tenere in considerazione e valorizzare le conoscenze, abilità e competenze che un singolo studente già possiede. Le competenze esistenti possono essere accreditate o almeno identificate e i nuovi apprendimenti possono così risultare molto più efficaci. Il concetto di apprendimento progresso si adatta molto bene a quello di apprendimento permanente. L'Unione Europea ha richiesto a tutte le autorità nazionali e ad altri attori del settore formativo di valorizzare maggiormente le competenze acquisite precedentemente in attività di educazione non formale e informale, tramite lo sviluppo di coerenti strategie di apprendimento permanente.¹⁴

Le nuove competenze acquisite durante percorsi di formazione, idealmente corrispondono a ciò che gli studenti devono sapere, o saper fare nella pratica lavorativa. Infatti, l'apprendimento non dovrebbe avere effetto soltanto sullo sviluppo di conoscenza e abilità, ma anche aumentare le qualità professionali trasversali di chi lavora. È importante che vengano sviluppate strategie per assicurare che questo risultato sia raggiunto.

Per il momento, in Europa, l'AT non è una disciplina a sé stante. La maggior parte dell'apprendimento in AT si basa sulla conoscenza e sulle abilità sviluppate dai professionisti durante la formazione e l'esperienza lavorativa nel proprio particolare ambito disciplinare. Queste professioni includono, ad esempio, terapia del linguaggio, fisioterapia, terapia occupazionale, educazione e insegnamento, ingegneria.

Interventi complessi che riguardano l'AT vengono idealmente svolti da team di professionisti, all'interno dei quali i membri portano il proprio background (bagaglio) professionale e la propria esperienza specifica nell'ambito dell'AT. Per questo motivo, la formazione in AT dovrebbe accrescere le conoscenze, le abilità e la professionalità degli operatori e degli studenti, ma allo stesso tempo renderli consapevoli delle proprie competenze e limiti nonché dell'importanza di collaborare con altri professionisti quando necessario.

2.4 Sviluppare competenze in AT

I livelli di competenza descritti nel progetto KPT e inclusi come Appendice 1, fanno riferimento alla descrizione generale delle qualifiche presentate nel documento di lavoro

*Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF).*¹⁵ Il documento identifica un quadro di sviluppo sistematico e progressivo di conoscenze, abilità e altre competenze umane e professionali e la Commissione Europea ne raccomanda l'adozione in Europa. [©]

L'elemento base dell'EQF è un set di otto livelli di riferimento che descrivono ciò che uno studente conosce, capisce ed è in grado di fare, senza occuparsi di come e dove questi "risultati dell'apprendimento" sono stati acquisiti. Adattate all'ambito dell'AT, queste descrizioni di livelli possono risultare uno strumento utile e flessibile in quanto permettono agli utilizzatori delle Linee guida di cogliere con chiarezza i diversi livelli di approfondimento delle competenze in AT e come queste si collegano tra loro.

Una caratteristica importante del quadro è che la competenza viene descritta attraverso i risultati dell'apprendimento classificati secondo diverse categorie: conoscenze, abilità e capacità trasversali che interessano contemporaneamente l'ambito personale e professionale. Ciò faci-

14. Sono stati sviluppati strumenti a sostegno della documentazione delle competenze. Europass è un portafoglio di documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei attraverso la valorizzazione e la visibilità del patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze acquisite e i percorsi professionali e formativi realizzati nel tempo.

15. Commissione Europea. *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* [Commission Staff Working Document] (SEC (2005) 957, July 2005).



Da quando il lavoro nell'ambito di questo progetto si è concluso la Commissione Europea ha inoltrato la proposta per la costituzione dell'EQF al Parlamento Europeo e al Consiglio. Gli autori sono consapevoli che in questi passaggi alcuni descrittori usati nella EQF sono stati riformulati o condensati, pur non modificando la struttura basata su otto livelli. Considerato che lo scopo di queste Linee guida è la descrizione e la progressione dello sviluppo delle competenze in AT, e non la revisione critica della generalizzabilità dell'EQF, si è preferito mantenere la gamma di descrittori più ampia presente nel documento di lavoro. Per aggiornamenti sullo sviluppo della EQF, consultare il sito: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

lita un approccio all'apprendimento permanente in AT considerato come un processo modulare dove le lacune nella preparazione professionale possono essere individuate con precisione e quindi colmate attraverso programmi di apprendimento specifici.

I livelli di competenza in AT presentati in queste Linee guida derivano dall'esperienza dei membri del consorzio KPT ma non intendono essere esaustivi. Quanto proposto non è uno strumento di riferimento definitivo per l'apprendimento in AT, e non tutti i programmi di apprendimento, specialmente quelli al di fuori dell'educazione formale, potranno corrispondere esattamente ai livelli di competenza.

Per ciascun programma di apprendimento vanno definiti in modo dettagliato gli apprendimenti che potrebbero indirizzarsi a differenti livelli di competenza, ciò in relazione agli apprendimenti pregressi degli studenti e ai loro bisogni formativi (cfr. sezione 5.4).

Nel quadro generale delle competenze, la progressione è definita secondo le seguenti dimensioni:

- Dalla conoscenza generale di AT a quella estremamente specifica;
- Da un basso grado di autonomia e responsabilità nell'intervento di supporto di AT ad uno elevato;
- Dall'uso di AT in contesti ben strutturati e stabili all'introduzione ed uso di AT in contesti complessi e in mutamento;
- Da situazioni dove l'AT occupa una piccola parte dell'attività professionale a situazioni dove il lavoro è interamente focalizzato sull'intervento di AT;
- Da una situazione specifica di uso di AT a un'ampia gamma di bisogni e situazioni.

Per questo motivo il quadro è in grado di includere tutta la gamma di competenze in AT, da quelle necessarie a un operatore per assistere un unico utente che utilizza AT, a quelle necessarie a guidare un team multiprofessionale nel fare consulenza a persone con bisogni estremamente complessi. [📄]

Il quadro delle competenze presentato è pensato soprattutto per lo sviluppo professionale di chi ha un contatto diretto con i potenziali utilizzatori di AT. Potrebbero essere operatori e professionisti che lavorano con persone con disabilità, o studenti che intendono lavorare nell'ambito dell'AT. Il quadro proposto fornisce una descrizione della progressione delle competenze che può soddisfare i bisogni formativi di un professionista man mano che aumenta il proprio coinvolgimento nel campo dell'AT.¹⁶

Altre persone, come i ricercatori, i responsabili per le politiche socio-sanitarie e gli amministratori, potrebbero avere bisogno di sviluppare conoscenze relative all'AT ma non le abilità specifiche o gli atteggiamenti professionali nel lavoro con gli utenti. In questo caso, i contenuti di conoscenza relativi all'AT devono essere definiti in relazione al raggiungimento dei risultati professionali nel loro specifico campo di attività esterno all'AT. A loro, il quadro delle competenze può interessare soltanto nella parte in cui si considera l'area della "conoscenza".

Si tratterà delle modalità con cui sviluppare le competenze in AT nelle sezioni successive di queste Linee guida.



Differenze nazionali

I livelli di competenza in AT possono essere percepiti in maniera diversa nei differenti contesti nazionali. L'AT è un campo di conoscenza ancora nuovo e la lettura del quadro delle competenze potrebbe essere influenzata dal livello di conoscenza di AT dei lettori e dalla loro esperienza con modelli multidisciplinari e/o transdisciplinari nella fornitura di servizi di AT.

16. La valutazione sulla relazione fra livello di competenza e i sistemi nazionali di qualifica rimane fuori dall'ambito di questo progetto. Il quadro presenta un sistema di concetti e un approccio metodologico coerente. In quanto tale potrebbe supportare processi di mutamento e sviluppo a livello nazionale e settoriale, anche se questo non è lo scopo di questa pubblicazione.



3. I principi fondamentali dell'AT e il loro ruolo nella formazione

3.1 L'ICF

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*¹⁷ è la più recente classificazione ufficiale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001) riguardante l'ambito della disabilità.

"ICF è una classificazione che ha diversi scopi e può essere utilizzata in discipline e settori diversi. È una classificazione dei domini della salute e dei domini ad essa correlati – domini che ci aiutano a descrivere i cambiamenti nelle funzioni e strutture del corpo: che cosa una persona in un certo stato di salute potrebbe fare in un ambiente normale (livello di capacità), e cosa effettivamente fa nel proprio contesto quotidiano (livello di performance). Questi domini vengono classificati dal punto di vista corporeo, individuale e sociale in due elenchi: **Funzioni e Strutture Corporee** e **Attività e Partecipazione**. Nell'ICF, il

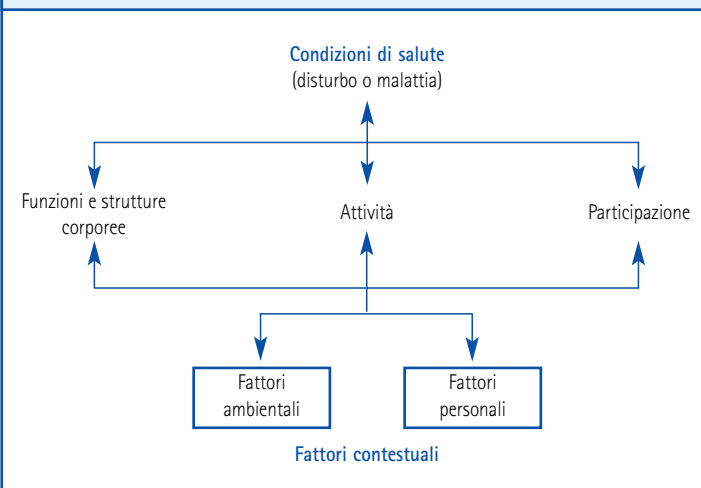
termine *funzionamento* comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione, mentre il termine *disabilità* serve come termine ombrello per indicare menomazioni, limitazioni nell'attività e restrizioni della partecipazione. L'ICF elenca anche i *fattori ambientali* che interagiscono con tutte queste componenti."¹⁸

L'ICF ha una ricaduta sulla formazione in AT in quanto rappresenta un punto di vista innovativo sulla disabilità, che unisce differenti prospettive, presentandosi come uno schema di riferimento multi-dimensionale che integra i modelli sociale e sanitario della disabilità (cfr. Figura 3).

17. Per ulteriori dettagli consultare *ICF Beginner's Guide* tramite il seguente link <http://www3.who.int/icf/>. La ICF è pubblicata in Italia da Erickson (2002).
18. *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health, ICF*, p. 2. (WHO, Geneva, 2002).

Figura 3. Nella ICF disabilità e funzionamento sono il risultato dell'interazione fra condizioni di salute e fattori contestuali.

(da *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health, ICF (WHO, Geneva, 2002)*).



Il **modello sanitario** considera la disabilità principalmente come una caratteristica della persona. La disabilità è causata direttamente da malattia, trauma o altre condizioni di salute e richiede cure mediche fornite da professionisti, sotto forma di trattamento individuale per "correggere" il problema nell'individuo.

Il **modello sociale** della disabilità invece, vede la disabilità come un problema creato socialmente e non un attributo di un individuo.

Di per sé, né il modello sanitario né quello medico riescono a cogliere tutti i bisogni dell'individuo, benché entrambi siano parzialmente validi. Per l'ICF la disabilità è un fenomeno complesso connotato da una dimensione legata al corpo della persona, ma anche da una dimensione sociale. La disabilità è sempre un'interazione fra le caratteristiche della persona e le caratteristiche del contesto globale in cui essa vive. Questo modello della disabilità più completo viene chiamato modello biopsicosociale. L'ICF si basa su questo modello e fornisce un punto di vista coerente che comprende prospettive differenti: biologica, individuale e sociale. Esso perciò amplia la gamma di temi che devono essere considerati quando si pensa alla disabilità e quando si considera il ruolo della tecnologia nel ridurre l'impatto delle limitazioni funzionali in contesti diversi. La formazione in AT dovrebbe riflettere questo modello biopsicosociale.

3.2 L'approccio centrato sulla persona

Gli operatori che lavorano nel campo dell'AT dovrebbero essere preparati ad utilizzare un approccio centrato sulla persona nella valutazione e nella fornitura di supporto alle persone con disabilità. I programmi di apprendimento dovrebbero rispecchiare la complessità che ciò comporta.

L'AT non riguarda soltanto gli oggetti progettati per risolvere problemi tecnici, ma soprattutto i bisogni e le richieste delle persone con disabilità che usano o vorrebbero usare ausili tecnologici per svolgere particolari attività o occupazioni.

Il contesto e gli ambienti fisici e sociali in cui queste attività hanno luogo devono essere valutati attentamente perché nel tempo sono soggetti a trasformazioni. I fattori che dovrebbero essere tenuti in considerazione sono, ad esempio, le aspettative dell'utente, la qualità della vita, il contesto familiare (come le pratiche di cura, la quotidianità, le risorse economiche), i bisogni educativi o lavorativi, la configurazione fisica di tutti gli ambienti di vita dell'utente, ecc. L'attenzione a questi fattori è importante in quanto l'ausilio può incidere sulla qualità della vita della famiglia così come su quella dell'utente. Inoltre va ricordato che una soluzione di AT appropriata per un contesto non deve causare difficoltà in altri contesti. Se gli operatori non valutano adeguatamente tutti questi elementi¹⁹ l'efficacia delle soluzioni e il rapporto costi-risultati ne risentirà e i risultati desiderati per l'utente potrebbero non essere raggiunti.²⁰

19. S.B. Mendelsohn. *Assistive Technology: Public Policy and Financing*. In: *Technology and Disability*, 6 (1997) p. 29-48.

20. J.C. Spencer. *Tools or Baggage? Alternative Meanings of Assistive Technology*. In: D.B. Gray, L.A. Quatrano, M.L. Lieberman (eds). *Designing and Using Assistive Technology: The Human Perspective*. (Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, USA 1998) pp. 89-97.

3.3 Lavoro multiprofessionale

Gli interventi nell'ambito dell'AT dovrebbero essere possibilmente di tipo multiprofessionale. Ciò significa che la formazione deve riflettere questo approccio multiprofessionale, in modo da rispondere sia ai bisogni di chi lavora in équipe sia alle esigenze dei futuri operatori che si inseriranno in un team multiprofessionale. [☒]



Lavorare insieme

I termini multiprofessionale, multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare vengono usati da professionisti diversi in Paesi differenti per esprimere modelli di intervento diversificati. In queste Linee guida verrà utilizzato il termine multiprofessionale in quanto il modello più diffuso di intervento nell'ambito delle AT è basato sul lavoro in gruppo di operatori diversi che condividono conoscenze e competenze e in cui ciascun operatore garantisce il più alto livello di aggiornamento nel proprio ambito professionale specifico.



È auspicabile che la pianificazione di un programma di apprendimento e l'insegnamento avvengano a cura di un team multiprofessionale. Questo non significa solo includere maggiore expertise nella progettazione del contenuto, ma dimostra anche buona prassi.

3.4 Principi fondamentali di AT

Per ottenere i migliori risultati negli interventi di AT è necessario tenere in considerazione alcuni principi base. Tutti i formatori dovrebbero tenere presente questi principi quando progettano e realizzano interventi formativi. Inoltre è importante verificare in che modo il programma di apprendimento riflette questi principi: ad esempio se sono stati formulati uno o più risultati specifici di apprendimento relativamente ad uno o più principi fondamentali, anche in modo indiretto. In alternativa è possibile che i principi base influenzino la struttura e il contenuto del corso senza che sia formulato un risultato di apprendimento specifico relativo ad essi. Ciò dipenderà dai bisogni di apprendimento dei partecipanti e dalla struttura specificamente progettata per il corso. (Per i dettagli sui risultati di apprendimento cfr. sezione 5.4.)

I seguenti principi dovrebbero costituire la base concettuale di ogni programma di apprendimento in AT:

- L'utente e le sue persone di riferimento (famiglia, amici, caregivers) devono costituire il centro di tutte le valutazioni, dell'attività di supporto e di training con lo scopo di massimizzare la sua autonomia e partecipazione.
- Nella ricerca delle soluzioni più appropriate dovrebbero essere coinvolte più persone (inclusi l'utente e le persone per lui più significative). L'individuazione di queste persone dipenderà dai bisogni dell'utente.
- Devono essere presi in considerazione fattori legati ai bisogni dell'utente, al contesto, e agli ambienti di vita dell'utente in cui verranno utilizzate le soluzioni di AT (adozione di un approccio globale).
- Durante la valutazione e l'attività di supporto occorre considerare gli atteggiamenti e le aspettative dell'utente e delle persone per lui significative.
- La valutazione, il supporto e la formazione agli utenti con bisogni complessi deve essere svolta da un team multiprofessionale (cfr. sezione 3.3).
- L'AT dovrebbe essere considerata come uno strumento e non un fine. Il modo in cui viene utilizzata la tecnologia è più importante della tecnologia stessa. In alcune situazioni l'AT potrebbe non costituire una soluzione valida per le esigenze di autonomia.

- Gli operatori dovrebbero essere consapevoli dell'importanza dell'apprendimento permanente per se stessi, per chi utilizza l'AT e per le sue persone di riferimento.
- L'operatore che si occupa della consulenza e del supporto in AT ha una precisa responsabilità nella gestione delle aspettative dell'utente, nella promozione della sua autonomia e nell'attenzione a non rinforzare la sua dipendenza.
- Chi si forma in AT dovrebbe avere una chiara consapevolezza dell'importanza dei temi riguardanti la salute, l'educazione, gli aspetti tecnici e sociali legati all'uso di AT. La classificazione ICF deve essere tenuta nella giusta considerazione in quanto definisce questi fattori (cfr. sezione 3.1).
- Le questioni etiche sono di estrema importanza in ogni professione di aiuto e ad esse si dovrebbe fare riferimento in ogni programma formativo. *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* stabilisce che queste competenze etiche comportano "il possesso di precisi valori professionali e personali". Ad esempio, temi rilevanti sul piano etico sono il mantenimento della riservatezza sulle informazioni sensibili ricevute e l'utilizzo di fotografie o video di utenti all'interno dei programmi di apprendimento soltanto con il loro permesso. RESNA²¹ fornisce una lista complessiva di problematiche etiche nel suo Codice Etico.²²

21. Rehabilitation Engineering and AT Society of North America

22. Cfr.:

<http://www.resna.org/AboutRESNA/CodeEthics/Ethics.html>





4. Identificazione dei bisogni formativi

4.1 Analisi dei bisogni formativi

Una chiara comprensione dei bisogni formativi del target della formazione è una priorità per il formatore che intende progettare esperienze di apprendimento valide. Per rispondere efficacemente alle necessità di formazione individuali, di un gruppo di lavoro o di un'organizzazione è opportuno:

- identificare gli scopi dell'individuo, gruppo od organizzazione;
- analizzare i bisogni formativi in ordine di priorità;
- progettare un programma di apprendimento coerente con alcune o tutte le necessità identificate;
- condurre la formazione;
- valutare l'efficacia della formazione realizzata.

La realizzazione di un training veramente significativo e utile dipende in larga misura da un inquadramento delle necessità formative - già presenti o ancora potenziali - in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti e dall'individuazione dei modi migliori con cui rispondere a tali esigenze.

Un elemento centrale nel processo di analisi dei bisogni formativi comprende la ricerca dei punti di vista dei potenziali soggetti in formazione. Ciò si realizza solitamente usando strumenti quali questionari, interviste di gruppo e focus groups. Interpellare i datori di lavoro circa i possibili partecipanti ad un programma di apprendimento, può essere utile nel progettare il contenuto di un programma di formazione, così come interessarsi delle opinioni delle persone con disabilità che sono i beneficiari finali dello sviluppo delle competenze degli operatori.

Un'analisi dei bisogni formativi può trarre profitto dall'esame di almeno alcuni dei seguenti aspetti:

- Le precedenti esperienze formative e i ruoli professionali dei destinatari della formazione.
- Il tipo ed il livello di coinvolgimento rispetto all'AT.



- Le aree di intervento che corrispondono più da vicino all'ambito di lavoro dei destinatari della formazione, come:
 - intervento diretto su strutture e funzioni del corpo (es. eloquio e linguaggio, funzionalità della mano e manipolazione);
 - intervento diretto su attività operative con gli utenti (es. imparare ad usare la posta elettronica, utilizzare la videoscrittura, migliorare l'accessibilità dell'ambiente);
 - intervento diretto nel sostenere la partecipazione (es. attraverso la comunicazione con l'uso di e-mail, la produzione scritta, l'inserimento lavorativo, l'accesso ai servizi del tempo libero, l'istruzione, sviluppando e migliorando l'ambiente fisico).
- I contesti nei quali i destinatari della formazione lavorano con gli utenti (es. riabilitazione, scuola, centri di formazione, lavoro, tempo libero).
- Le caratteristiche delle persone con le quali i destinatari della formazione stanno lavorando (es. l'età, i loro bisogni formativi, le tipologie di disabilità, le caratteristiche dell'ambiente familiare e di lavoro).



4.2 Aree di bisogno formativo

Quando si pensa ad una particolare area di bisogno, può dimostrarsi utile strutturare le domande secondo l'impostazione dell'ICF (cfr. sezione 3.1). Nell'analisi dei bisogni formativi del Progetto KPT, ai partecipanti è stato chiesto di considerare le aree di bisogno formativo in base: al modello ICF, al livello di bisogno (es. alto, moderato o basso) e a come percepivano il proprio livello di abilità e conoscenze effettive (es. di base, intermedio o alto).²³

Le aree di bisogno formativo possono includere:

Funzioni e strutture corporee

- Per esempio: situazione clinica, movimento e posture, posture e seduta, funzioni cognitive come memoria, percezione, ecc.

Attività

- Per esempio: supporto delle abilità operative (es. come azionare un particolare sistema), personalizzazione di un dispositivo, valutazione dell'accessibilità di un ambiente, valutazione e indicazioni di ausili.

Partecipazione

- Per esempio: supporto all'uso funzionale delle tecnologie assistive, comprensione delle motivazioni dell'utilizzatore di AT per la comunicazione e dei suoi interlocutori, sviluppo del senso di padronanza.

Utilizzare i campi dell'ICF per tracciare le possibili necessità di formazione riflette come le professionalità coinvolte nell'intervento di AT spesso abbiano differenti background disciplinari e partecipino con ruoli e competenze diverse. L'analisi delle esigenze formative dovrebbe essere in grado di rilevare anche fattori quali la formazione precedente, il ruolo professionale, i modelli di approccio all'AT, ecc. I formatori devono garantire l'offerta di attività di apprendimento, di contenuti e livelli che siano specifici e differenziati in relazione alle diverse tipologie di gruppi di discenti. (Cfr sezione 5.5).

23. Per i risultati consultare il sito:
<http://www.at4inclusion.org/kpt>

Si raccomanda inoltre di verificare i differenti livelli di competenza in AT utilizzando il quadro delle competenze riportato in Appendice 1 per identificare le possibili aree di bisogno formativo. È possibile che i destinatari della formazione possiedano livelli di capacità differenziati nelle diverse aree di competenza (es. una buona conoscenza ma limitate abilità o competenze trasversali connesse a questa conoscenza), ed è perciò probabile che possano essere identificati ulteriori bisogni formativi.

È anche utile analizzare quali modalità di apprendimento gli studenti ritengono essere più efficaci per loro e se sono presenti aspettative relative a risultati formali (diploma, certificato, crediti formativi).

Come passo finale può essere utile riassumere le informazioni raccolte e restituirle come feedback insieme ad uno schema del piano di studi. Questo feedback offre l'opportunità ai partecipanti di suggerire variazioni o aggiunte, se necessarie. Ciò realizza un effettivo processo di validazione per il vostro programma ed aiuta ad assicurare che le aspettative dei formatori e degli studenti coincidano il più possibile.

I punti indicati non sono condizioni tassative. Piuttosto, sono intesi come una guida per i formatori, per cominciare a comprendere le necessità dei propri potenziali studenti. Dall'esplorazione di questi bisogni e preferenze, il formatore può ricavare ciò che occorre per la realizzazione di esperienze di apprendimento efficaci ed efficienti.

4.3 La consultazione degli utenti

Ulteriori indicazioni utili riguardanti i contenuti della formazione possono essere fornite dalle persone che utilizzano AT. Molti dei loro punti di vista si basano sull'esperienza concreta con i servizi e la tecnologia. Una migliore preparazione degli operatori andrà a loro beneficio.

Dal punto di vista metodologico, si potrebbero incontrare difficoltà nella raccolta delle indicazioni da parte di persone che presentano limitazioni nelle abilità comunicative, alcune delle quali potrebbero anche avere difficoltà di natura cognitiva.

Molte persone, in particolare i più giovani, potrebbero non aver ancora avuto l'opportunità di esprimere il proprio punto di vista e potrebbero non disporre di un vocabolario adeguato per esprimere determinate idee.

È possibile che intervistando persone con difficoltà comunicative e cognitive, i loro comportamenti ed opinioni possano essere distorti o fraintesi; quindi nell'impostazione della modalità di intervista è opportuno considerare il particolare stile di comunicazione dell'intervistato, la relazione che si stabilisce con l'intervistatore e, dove possibile, l'utilizzo di elementi di verifica utili a garantire l'autenticità e la credibilità dei punti di vista espressi. Nonostante le apparenti difficoltà nel cercare di far emergere i punti di vista delle persone con maggiori difficoltà, non si tratta di una sfida insormontabile.

I programmi di apprendimento potrebbero essere migliorati significativamente attraverso un lavoro di orientamento mirato e costante verso le valutazioni e i bisogni espressi dalle persone che usano AT.





5. Strutturare un programma di apprendimento

Quanto segue è una guida per strutturare passo per passo un programma di apprendimento in AT. Per agevolare questo processo è stata realizzata una griglia per la progettazione e la documentazione (cfr. Appendice 2). In questa pubblicazione viene incluso anche un programma di apprendimento a titolo esemplificativo (cfr. Appendice 3).²⁴

5.1 Destinatari e bisogni formativi

Come spiegato precedentemente, alla base di ciascun evento formativo dovrebbe esserci una chiara definizione dei destinatari ed una solida analisi dei loro bisogni.

Un programma di apprendimento può focalizzarsi su un'area specifica di AT (per es. comunicazione, accesso al pc, controllo ambiente), sull'uso di AT in un ambito specifico, o su una combinazione di questi elementi (per es. ausili per la comunicazione a scuola).

I programmi di apprendimento possono affrontare pochi temi, oppure molti, in relazione non soltanto ai bisogni formativi, ma anche al tempo e alle risorse disponibili.

24. Altri esempi di programmi di apprendimento sono disponibili sul sito:
<http://www.at4inclusion.org/kpt>





5.2 Livelli di apprendimento

L'apprendimento può avvenire a differenti livelli. In queste Linee guida si fa riferimento a tre livelli: Base, Intermedio, Avanzato.²⁵ Questi livelli possono riferirsi ad interi programmi, oppure a singoli aspetti (cfr. sezione 5.4).

La formazione a **livello base** prepara a lavorare con gruppi di utenti specifici ed in aree determinate di AT, normalmente in contesti ben strutturati come la casa, la scuola, il posto di lavoro, l'ospedale, la riabilitazione, il tempo libero, ecc. In questo stadio i ruoli e le responsabilità tipici degli operatori riguardano il supporto degli utenti nell'utilizzo funzionale di AT e nel monitoraggio dell'efficacia dei suoi utilizzi. Solitamente essi ricevono una supervisione per gli aspetti del loro lavoro che concernono AT. Corsi di livello base possono essere inoltre adatti per studenti o operatori che presentano:

- un generale interesse al tema dell'AT senza tuttavia l'intenzione o l'aspettativa di un coinvolgimento diretto nella fornitura di servizi alla persone con disabilità;
- un possibile futuro coinvolgimento in AT, ma con piani o ruoli non ancora ben definiti;
- bisogni formativi non specifici in AT, che, se soddisfatti, consentono di migliorare la propria operatività in altri campi. Per esempio un pediatra che acquisisce una conoscenza di base sulle AT, sarà maggiormente in grado di indirizzare i bambini con disabilità verso i servizi specialistici.

L'apprendimento a **livello intermedio** prepara gli studenti a fornire supporto a utenti con bisogni più complessi e a diventare un punto di riferimento per altri operatori che lavorano in contesti specifici, come: casa, scuola, posto di lavoro, tempo libero ecc. Gli studenti acquisiranno conoscenze in più di un'area di AT ed esperienza di lavoro con persone con disabilità con differenti bisogni. I programmi di apprendimento a questo livello prepareranno a lavorare in team e ad agire come *case manager* in interventi di AT.

La formazione a **livello avanzato** prepara gli studenti a condurre interventi complessi in AT, comprese le valutazioni multidisciplinari, la promozione di ricerca e innovazione e il supporto di utenti con bisogni particolarmente complessi. Gli studenti dovrebbero possedere conoscenze in più di un'area di AT e nella progettazione e conduzione di interventi integrati di AT. Dispongono di abilità tecniche e metodologiche per rispondere a utenti con bisogni molto differenti.

Livello base

Questo livello riguarda chi è nuovo nel campo dell'AT. I programmi di apprendimento al livello base dovrebbero introdurre concetti generali e fondamentali sull'AT e/o fornire un inquadramento complessivo di un'area di AT. L'apprendimento a questo livello corrisponde ai livelli 2, 3 o 4 di EQF.

Livello intermedio

Questo livello è adatto a chi possiede già qualche conoscenza ed esperienza di base in un ambito pertinente. I programmi di apprendimento realizzati a questo livello forniranno tipicamente uno studio esauriente di un'area di AT. Questo livello corrisponde al livello 5 dell'EQF.

Livello avanzato

Questo livello è pensato per chi ha buona conoscenza a livello lavorativo e diverse esperienze in un ambito professionale pertinente. I programmi di apprendimento a questo livello dovrebbero fornire uno studio approfondito di una o più aree di AT. Questo livello corrisponde al livello 6 e 7 del EQF.

Quando si progettano programmi di apprendimento è utile considerare i livelli di competenza di AT discussi nella sezione 2.4 e pubblicati nell'Appendice 1, in quanto forniscono una visione globale delle conoscenze, abilità e qualità professionali in AT ai differenti livelli EQF. Dipenderà dal tempo e dalle risorse a disposizione in quale misura questi livelli di competenza possono essere approfonditi. Non tutti gli apprendimenti specifici stabiliti per un intervento formativo devono riferirsi necessariamente allo stesso livello (cfr. sezione 5.4). Certamente, se la gran parte degli esiti attesi si riferisce a un determinato livello, si potrà affermare che il programma di apprendimento si colloca a quel livello. Ad ogni modo, alcuni programmi potrebbero non rientrare necessariamente in uno dei tre livelli.

5.3 Finalità e obiettivi

La finalità di un programma di apprendimento dovrebbe:

- dichiarare lo scopo generale del programma di apprendimento;
- fornire l'indicazione di cosa si desidera raggiungere con quell'intervento formativo;
- comunicare il livello del programma;
- essere una sintesi degli obiettivi.

25. Gli autori sono consapevoli che la scelta dei termini può essere considerata arbitraria. È soprattutto funzionale ad una più facile comprensione della proposta.

Alla base di una finalità c'è la visione generale o la *mission* del programma.

Esempio: La finalità di questo corso di livello avanzato è mettere i partecipanti in grado di acquisire una conoscenza approfondita dell'impatto dei principi fondamentali delle AT sulla valutazione e il supporto di un utente che utilizza AT per la comunicazione, l'accesso al pc e/o il controllo ambiente.

Gli obiettivi di un programma di apprendimento definiscono come deve essere realizzata la finalità indicata e dovrebbero mostrare i diversi passi da compiere per raggiungerla. Nell'insieme essi dovrebbero individuare tutti gli aspetti da considerare per realizzare la finalità.

Esempio: Per raggiungere questa finalità il programma prenderà in esame:

- *I principi fondamentali riguardanti la consulenza e il supporto di utenti nell'utilizzo di AT per la comunicazione, l'accesso al pc e per il controllo ambiente;*
- *La valutazione degli utenti per il controllo dei dispositivi per la comunicazione, l'accesso al pc e il controllo ambiente.*

5.4 I risultati specifici dell'apprendimento

I risultati specifici dell'apprendimento sono ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di comprendere o fare dopo il completamento del programma di apprendimento. I risultati dell'apprendimento devono essere valutabili.²⁶

La formulazione dei risultati dell'apprendimento viene normalmente preceduta da una frase come: "Al termine di questo programma, i partecipanti saranno in grado di dimostrare di ...". Come indicato precedentemente, i differenti risultati specifici di apprendimento potrebbero articolarsi a livelli diversi. Per esempio, un risultato di apprendimento riguardante i principi base (cfr. sezione 3.4) può articolarsi su tutti e tre i livelli:

| | |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livello base | Riconoscere i principi fondamentali quando si lavora con un utente e le AT. |
| Livello intermedio | Spiegare e discutere l'importanza dei principi fondamentali quando si lavora con un utente e AT. |
| Livello avanzato | Valutare criticamente l'impatto delle tematiche relative ai principi fondamentali quando si lavora con un utente e team multidisciplinari. |

Un risultato di apprendimento riguardante i possibili effetti a lungo termine dell'uso di AT può essere articolato in maniera analoga:

| | |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livello base | Descrivere alcuni effetti a lungo termine dell'uso di AT in situazioni particolari. |
| Livello intermedio | Spiegare e discutere alcuni dei possibili effetti a lungo e breve termine dell'uso di AT, inclusi quelli per utenti con condizioni in aggravamento. |
| Livello avanzato | Analizzare gli effetti a lungo termine dell'uso di AT. |

Un terzo esempio riguarda le strategie per l'uso di AT:

| | |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livello base | Identificare specifiche strategie per supportare e promuovere l'uso funzionale di AT. |
| Livello intermedio | Spiegare e discutere la relazione fra AT e disabilità, attività e partecipazione. |
| Livello avanzato | Valutare un utente per un uso appropriato di AT, tenendo in considerazione tutti gli effetti che ne derivano per l'attività e la partecipazione. |

Una definizione di risultato dell'apprendimento

"L'insieme di conoscenze, abilità e/o competenze che un individuo ha acquisito e/o è in grado di dimostrare dopo il completamento di un processo di apprendimento. I risultati dell'apprendimento sono dichiarazioni di ciò che ci si aspetta che uno studente conosca, comprenda e/o sia in grado di fare al termine di un periodo di apprendimento."

Commissione Europea, *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* [Commission Staff Working Document] (SEC (2005) 957, July 2005) p. 11.

26. Una valutazione degli apprendimenti potrebbe non essere parte di un programma formativo. Nei programmi che prevedono una valutazione degli apprendimenti potrebbe non essere necessario valutare ogni singolo risultato di apprendimento.



Altri esempi di risultati di apprendimento sono:

Livello base

Descrivere le differenze fra il modello sanitario e quello sociale della disabilità.

Discutere l'importanza della seduta e della postura di un utente e del posizionamento dei relativi ausili e dei loro effetti su un controllo accurato dei dispositivi tecnologici.

Identificare e utilizzare una gamma di ausili pertinenti.

Sapere a chi rivolgersi per la valutazione e il supporto ad utenti che necessitano di utilizzare AT.

Identificare alcuni degli effetti del deficit che dovrebbero essere tenuti in considerazione quando si fa una valutazione per individuare soluzioni AT adeguate.

Livello intermedio

Spiegare e discutere le differenze fra il modello sanitario e quello sociale delle disabilità.

Identificare l'importanza della seduta e della postura di un utente, del posizionamento dei relativi ausili e dei loro effetti su un accurato controllo della tecnologia.

Considerare i punti di forza e i limiti di una gamma di strumentazioni relativamente a più aree di AT e utilizzarle in modo appropriato quando si fa una valutazione o si lavora con un utente.

Spiegare e discutere varie strategie utilizzate nella valutazione per trovare valide soluzioni per i singoli utenti.

Spiegare e discutere come fare una valutazione per individuare soluzioni appropriate di AT tenendo in considerazione tutti gli effetti di disabilità singole o plurime.

Spiegare e discutere l'importanza della raccolta di informazioni significative per realizzare un intervento di AT.

Spiegare e discutere il ruolo rivestito dai servizi al di fuori delle istituzioni pubbliche: fornitori di servizi, di ausili e centri specializzati nelle AT.

Dimostrare la capacità di accedere a un'ampia gamma di risorse per trovare informazioni aggiornate su dispositivi e strategie per l'accesso ai dispositivi.

Livello avanzato

Analizzare il modello sanitario e quello sociale delle disabilità.

Identificare i problemi relativi alla seduta e alla postura di un utente e alla strumentazione e al posizionamento dei relativi ausili e lavorare con i servizi appropriati per apportare tutti i cambiamenti utili a migliorare il controllo della tecnologia; essere in grado di spiegare questi cambiamenti.

Valutare e monitorare una gamma di strumentazioni e il loro uso quando si fa una valutazione o si lavora con un utente. Personalizzare soluzioni hardware e software in funzione dei bisogni dell'utente.

Valutare criticamente i diversi modelli di valutazione di AT e la fornitura del servizio.

Fare una valutazione ad un utente per un utilizzo adeguato delle AT tenendo in considerazione tutti gli effetti di disabilità singole o plurime.

Consigliare quali informazioni richiedere prima della valutazione e come ottenerle.

Confrontare il ruolo rivestito dai servizi pubblici e privati in riferimento alla fornitura di servizi, ausili e centri specializzati.

Valutare criticamente l'ampia gamma di risorse disponibili per trovare informazioni aggiornate su dispositivi e strategie di AT.

Applicare strategie adeguate nel progettare interventi di AT per trovare soluzioni appropriate, incluse le valutazioni di soggetti e ambienti.

Progettare appropriati programmi di apprendimento in AT.

Identificare aree di ricerca significative e innovative in AT e descrivere le strategie di ricerca basilari.

Identificare procedure di qualità per la gestione e il controllo della fornitura di servizi in AT.

Come è stato detto precedentemente, non tutti gli esiti di un programma di apprendimento devono necessariamente indirizzarsi allo stesso livello. Occorre formulare esiti di apprendimento specifici in relazione ai differenti bisogni formativi degli studenti, specialmente se la formazione è "tagliata su misura". Per questo motivo, ad esempio, le competenze acquisite precedentemente dai partecipanti, i loro ruoli professionali e il modello di intervento in AT influenzeranno la formulazione dei risultati di apprendimento previsti. Ad esempio, un intervento formativo per assistenti sociali potrebbe volersi indirizzare a risultati di apprendimento di livello intermedio o avanzato per quanto riguarda aspetti relativi agli ambiti dell'attività e della partecipazione, e invece risultati di livello base nel campo relativo alle strutture e funzioni del corpo.

Di seguito viene riportata una guida generale dei verbi usati comunemente per descrivere i risultati di apprendimento. La collocazione dei verbi nelle diverse colonne è puramente indicativa; in alcuni casi lo stesso verbo potrebbe riferirsi a più livelli; per comodità essi sono stati riportati una sola volta. Sulla determinazione del livello di approfondimento incide naturalmente anche il contenuto di apprendimento.

| Livello base | Livello intermedio | Livello avanzato |
|---------------------------|--------------------|------------------|
| Descrivere a grandi linee | Trasmettere | Gestire |
| Delineare | Risolvere | Sviluppare |
| Dimostrare | Mettere in grado | Reagire |
| Riconoscere | Motivare | Valutare |
| Spiegare | Promuovere | Analizzare |
| Identificare | Valutare | Stimare |
| Descrivere | Discutere | Consigliare |
| Ricordare | Formulare | Giustificare |
| Citare | Comunicare | Supportare |
| Portare ad esempio | Prevedere | Persuadere |
| Richiamare | Differenziare | Pianificare |
| Rievocare | Contraddistinguere | Progettare |
| Elencare | Riassumere | Generalizzare |
| Classificare | Confrontare | Modificare |
| | Contrapporre | Fare ipotesi |
| | Illustrare | Inventare |



5.5 Contenuti

La formazione in AT può avvenire in modi molto diversi e ciascun evento formativo è unico nella sua specificità. Proprio per questo motivo queste Linee guida non presentano curricula o pacchetti standard. È probabile che alcuni dei seguenti elementi, già discussi precedentemente in queste Linee guida, influiscano anche sulle decisioni riguardanti il contenuto del programma di apprendimento. In questa fase della progettazione di un programma sarebbe perciò utile tornare ad esaminare le sezioni dedicate a:

- Le Competenze acquisite precedentemente (sezione 2.3);
- La classificazione ICF (sezione 3.1);
- I principi fondamentali dell'AT (sezione 3.4);
- I bisogni formativi (sezione 4.1);
- I livelli di competenza in AT (sezione 2.4 e Appendice 1).

5.6 Modalità di insegnamento e di apprendimento

Gli apprendimenti relativi all'AT possono essere realizzati in vari modi, fra cui possiamo ricordare:

- Frequentare corsi, workshops o programmi di formazione professionale continua, ad esempio l'ECM, obbligatorio per il personale sanitario;
- Lavorare e discutere con colleghi e/o utenti;
- Frequentare temporaneamente un'altra realtà lavorativa per acquisire esperienza;
- Conoscere esperienze di buone prassi;
- Apprendere a distanza anche attraverso corsi su web;
- Effettuare ricerche e letture personali;
- Apprendere dalla riflessione applicata all'esperienza sul campo.

Un approccio tradizionale è rappresentato dalla frequenza di corsi, workshops o programmi di formazione continua.

Vi sono varie strategie utili a supportare l'apprendimento in modalità in presenza. Queste includono lezioni frontali, lavoro a piccoli gruppi, role-play e apprendimento tramite l'esperienza. La partecipazione attiva di tutti è un elemento molto importante per raggiungere i migliori risultati di apprendimento. [🔗]

Altri consigli utili sono:

- quando è il caso, sarebbe utile garantire la presenza e l'installazione di una serie di ausili attinenti al tema, con la possibilità di poterli provare;
- dovrebbe essere previsto tempo sufficiente per prove "pratiche" (es. utilizzare gli ausili, il software, collegare i vari elementi hardware);
- la presentazione di casi di studio, specialmente attraverso l'uso di fotografie e video può aiutare a chiarire molti concetti e può inoltre essere usato per sessioni interattive basate sul problem-solving. [🔗🔗]



Partecipazione attiva

La partecipazione attiva di tutti può essere incoraggiata prevedendo momenti di:

- Brainstorming;
- Discussione a gruppo intero;
- Discussione con gruppo di pari e/o a piccolo gruppo;
- Possibilità di fare domande / dibattito;
- Esercizi di problem-solving;
- Analisi di esempi concreti;
- Possibilità di suggerire argomenti o problemi relativi all'attività lavorativa in corso (ad esempio attraverso la fornitura di note anonime).



Usare casi studio – uno scenario

Possono essere presentate fotografie e video di un utente prima dell'introduzione di soluzioni di AT; in seguito può essere effettuata una discussione con varie soluzioni suggerite dagli studenti. Infine, può essere presentata con un video e discussa la soluzione effettivamente realizzata per l'utente.

Lavorare con un collega o con colleghi con conoscenze specialistiche può essere un metodo di apprendimento molto produttivo e dopo una sessione di formazione si dovrebbe dedicare del tempo per discutere le questioni emerse. Anche programmare insieme l'intervento prima della valutazione con l'utente può essere un'utile esperienza di apprendimento.



L'uso di video-conferenze può risultare utile per lavorare a distanza con i colleghi.²⁷

Frequentare un altro posto di lavoro per acquisire esperienza e visitare centri o organizzazioni che offrono esempi di buone prassi può essere un'efficace modalità di apprendimento. Come nell'esempio sopra

riportato, dovrebbe essere lasciato del tempo per la programmazione e la discussione.

Con la crescita dell'e-learning, l'apprendimento a distanza e i corsi su web si stanno diffondendo come modalità alternative di apprendimento. Tuttavia, considerato che la consulenza e il supporto di utenti che usano AT sono spesso molto "pratici", specialmente per quanto riguarda le questioni dell'accesso ai dispositivi, l'apprendimento a distanza dovrà in molti casi essere integrato con sessioni in presenza, con la possibilità di maneggiare e usare la strumentazione. [☒☒☒]

Ricerche e letture individuali. Per i programmi di apprendimento a livello intermedio e avanzato, queste possono essere componenti importanti. Tuttavia, come con l'apprendimento a distanza, probabilmente saranno necessarie alcune sessioni aggiuntive in presenza.

Apprendimento attraverso la riflessione associata all'esperienza sul campo. Approfondire l'apprendimento e massimizzare la pratica riflessiva (opposto all'apprendimento superficiale attraverso la fornitura di materiali di presentazione) è considerato molto importante per coloro che lavorano nel campo dell'AT. Questo approccio è sostenuto dall'attuale teoria dell'apprendimento degli adulti²⁸ che sostiene con forza i benefici di un apprendimento realizzato attraverso l'esperienza a cui si associa la riflessione; questo processo si avvantaggia molto dell'opportunità di ricevere un supporto mirato nel percorso di analisi e sperimentazione pratica.

In ogni caso, come è stato detto in precedenza, qualsiasi siano le modalità utilizzate nelle attività di insegnamento, l'aspetto che risulta essenziale è un atteggiamento di partecipazione attiva.

Nel pensare a differenti modi di favorire l'apprendimento degli studenti occorre tenere in considerazione gli specifici stili di apprendimento di ciascuno.

La creazione di contesti di apprendimento capaci di rispondere al meglio ai bisogni formativi e di apprendimento dei corsisti deve necessariamente adattarsi alle loro caratteristiche.

Gli studenti che hanno maggiore riuscita sono quelli capaci di riconoscere e gestire consapevolmente i propri processi di pensiero e il proprio stile di apprendimento.

La predisposizione di un ambiente di apprendimento che alterni differenti modalità di insegnamento ha maggiore possibilità di rispondere agli stili e alle esigenze di apprendimento presentati dai diversi studenti.



Lavorare in collegamento a distanza

Per presentare un particolare software ad uno studente a distanza può essere utilizzato uno dei software usati per il "collegamento remoto" tra due computer. Usando questo tipo di collegamento uno studente e un formatore possono essere connessi a distanza e agire contemporaneamente sullo stesso software. Allo stesso tempo, attraverso un collegamento telefonico o di videoconferenza, possono anche parlare fra di loro. Queste alternative a distanza permettono al formatore di discutere e mostrare le caratteristiche del software, e lo studente può poi prendere il controllo per mettere alla prova quello che ha imparato. Questo tipo di supporto è molto utile per acquisire familiarità con un particolare prodotto software, incluse le librerie di vocaboli per ausili per la comunicazione alternativa.

Per approfondimenti su questo tema si può contattare l'ACE Centre (<http://www.ace-centre.org.uk>)



27. A. Gresswell, A. Lysley e S. Druce. *Alternatives to Formal Education/Training for Continuing Professional Development in the Field of Assistive Technology*, In: Pruski, A. and Knops, H. (eds.) *Assistive Technology: From Virtuality to Reality* (IOS Press, Amsterdam, 2005) pp. 369-373.
28. H. Fry, S. Ketteridge e S. Marshall. *Understanding Student Learning*. In: H. Fry, S. Ketteridge e S. Marshall (eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education 2nd Ed.* (RoutledgeFalmer, London, 2003).

Una semplice distinzione tra differenti modi di apprendere può essere basata su categorie sensoriali:

- Visiva** Questa preferenza include la rappresentazione delle informazioni attraverso tabelle, grafici, diagrammi di flusso, e tutti i simboli - frecce, cerchi, diagrammi e altre modalità - che i formatori usano per rappresentare ciò che potrebbe essere presentato tramite parole.
- Uditiva** Questa modalità percettiva indica una preferenza per l'informazione ascoltata. Gli studenti con questa caratteristica riferiscono di imparare meglio da conferenze, registrazioni e parlando con altri studenti.
- Cinestetica** Questa modalità fa riferimento alla preferenza percettiva relativa alla concretezza della pratica (simulata o reale). L'elemento chiave è che lo studente è collegato alla realtà, "o attraverso l'esperienza, l'esempio, la pratica o la simulazione".²⁹

L'importanza della flessibilità

Per garantire che gli studenti raggiungano i risultati desiderati in modo efficace, il formatore dovrebbe scegliere attività di apprendimento che coinvolgano e facilitino al massimo l'apprendimento di ciascuno. È probabile che alternare diverse strategie di insegnamento possa promuovere l'efficacia dell'apprendimento. È utile ricordare che, ai fini dell'apprendimento effettivo, ciò che fa lo studente è più importante di ciò che fa il formatore.³⁰

La quantità complessiva di tempo richiesto per il programma di apprendimento e la programmazione del tempo che gli studenti hanno a disposizione per le varie attività (per esempio incontri in presenza, studio domestico, apprendimento attraverso il lavoro ecc.) dovrà essere valutato e programmato con attenzione, anche perché avrà delle implicazioni sull'utilizzo delle risorse.

5.7 Programmare un follow-up dopo l'evento formativo

Dopo la realizzazione di un programma di apprendimento è utile lasciare del tempo per la riflessione e per permettere agli studenti di mettere in pratica le nuove abilità, al fine di considerare come la formazione abbia inciso sul loro lavoro. Questo processo può essere potenziato organizzando o agevolando uno o più incontri di follow-up al termine della formazione. Il modo in cui è progettato il follow-up probabilmente sarà influenzato dal tipo di programma di apprendimento che si era svolto inizialmente. È possibile che modalità di comunicazione a distanza come forum su web, conferenze telefoniche o videoconferenze possano essere dei mezzi utili e efficaci per continuare a supportare un apprendimento nel tempo.

5.8 Modalità di valutazione e verifica

Se è prevista una valutazione degli studenti, occorre stabilire la modalità per effettuare la valutazione e la verifica. I risultati specifici di apprendimento dovrebbero essere stati scritti in modo che risulti chiaro che cosa deve essere valutato e il metodo che sarà utilizzato. La valutazione dovrebbe essere commisurata al livello prestabilito. Per esempio, se il risultato atteso dell'apprendimento dice "valutare criticamente... ecc.", la valutazione dovrebbe includere verbi come "giudicare" o "prevedere".

Possono essere utilizzati vari strumenti di valutazione. In ogni caso dovrebbe essere scelta



29. H. Gardner. *L'educazione delle intelligenze multiple* (Anabasi, 1994)

30. T. J. Shuell, *Cognitive Conceptions of Learning*. *Review of Educational Research* 56, (1986) pp.411-436.

la modalità di raccolta di informazioni che meglio coglie le abilità e le conoscenze acquisite, nel loro contesto d'uso. Lo scopo della valutazione dovrebbe essere quello di ampliare il livello di apprendimento posseduto dagli studenti, non di classificarli.

Metodi formali e informali di valutazione includono:

- L'esame scritto
- L'esame orale
- La prova pratica
- Lo studio di casi
- Il problem solving in gruppo
- L'applicazione di quanto acquisito nella pratica
- La realizzazione di un portfolio
- La presentazione di un progetto
- L'elaborazione di una presentazione
- La produzione di materiale utile

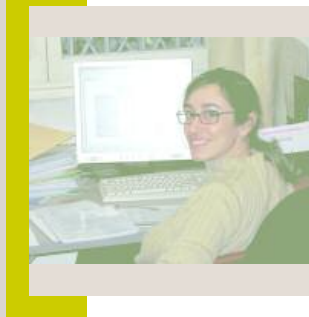
5.9 Accredimento

Se è previsto un accreditamento o un riconoscimento formale da parte di un ente autorizzato, occorre del tempo per mettersi in collegamento con i diversi enti formativi, come università e enti nazionali di certificazione. Queste istituzioni tendono ad avere modalità differenti per l'accREDITAMENTO. Per maggiori dettagli vedere la sezione 6.6.

5.10 Valutazione

La valutazione formale di un programma è una parte importante per garantire un processo di qualità e non deve essere trascurata. È assai utile chiedere agli studenti di riflettere a distanza di tempo sul programma di apprendimento svolto, ad esempio dopo sei settimane. Un tema chiave in questa fase riguarda come la formazione può avere influenzato la loro pratica professionale. Considerandola come occasione del loro stesso sviluppo professionale permanente, anche i formatori dovrebbero valutare il programma di apprendimento. Le stesse domande delineate per gli studenti possono essere utilizzate anche da parte dei formatori per la propria valutazione. La sezione 6.7 contiene esempi di domande che gli studenti e i formatori possono porsi al fine di valutare un programma di apprendimento.





B. Checklist per la pianificazione di un evento formativo

31. Per questa sezione sono state consultate le seguenti pubblicazioni:

- *Tecnologie per l'Autonomia. Linee Guida per i formatori.* EUSTAT, 1999.
- *Developing CPD/Lifelong Learning Programmes for Chartered Physiotherapists* Chartered Society of Physiotherapy (CSP) document, 1999.
- *Joint Professional Development Framework*, ICAN document for all teachers and speech and language therapists working with children with speech, language and communication needs. 2001.

Questa sezione propone una serie di checklist utili alla realizzazione di un programma di apprendimento, soprattutto per coloro che affrontano per la prima volta l'organizzazione di un evento formativo.³¹ Non si riferisce specificamente ai contenuti nell'ambito dell'AT, ma fornisce indicazioni per buone prassi operative. I punti che vengono indicati in questa sezione non esauriscono l'argomento, sono invece intesi come un insieme di suggerimenti con l'intento di orientare i formatori nella pianificazione e nella realizzazione effettiva di esperienze di apprendimento efficaci ed interessanti.

Aspetti organizzativi

Nell'organizzazione di un programma di apprendimento, è necessario valutare un certo numero di aspetti/fattori pratici.

A riguardo sarebbe opportuno porsi le seguenti domande:

| | Considerato |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Di che tipo di formazione si tratta? (es. seminario, workshop, esercitazione pratica, formazione a distanza o e-learning) | |
| Quale sede sarà utilizzata? Possono verificarsi problemi rispetto all'accessibilità della sede? | |
| Le attrezzature della sede sono adeguate per l'attività di insegnamento/apprendimento? | |
| Potrebbero sorgere difficoltà organizzative o intoppi in qualcuno dei momenti/delle fasi dell'attività formativa? (es. accesso agli edifici, iscrizione, attività frontale/pratica, materiali per l'attività pratica, valutazione) | |
| È necessario organizzare momenti di pausa ed eventualmente pasti? Se necessario, come lo si farà? | |
| È previsto un momento conviviale? Se sì, come sarà organizzata? | |
| Chi sono i formatori? | |
| Come viene pubblicizzata l'attività formativa? | |
| L'aspetto finanziario è stato considerato adeguatamente? L'attività è economicamente sostenibile? | |

Il ruolo del formatore e strategie per favorire l'apprendimento

Gli organizzatori della formazione probabilmente troveranno utile la considerazione dei seguenti punti:

| | Considerato |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Chi possiede le conoscenze e le abilità più appropriate per realizzare il programma di apprendimento? | |
| Qual è la modalità più adatta per la presentazione/somministrazione di questo programma? | |
| Che strategie/strumenti saranno usati per facilitare l'apprendimento? (es. discussione di gruppo guidata, attività di problem-solving) | |
| I formatori necessitano di tempo e risorse per aggiornarsi sulle materie, sui contenuti di propria competenza? | |

Materiali

Oltre ad una accurata pianificazione, è essenziale curare l'organizzazione pratica dell'attività formativa. La lista seguente offre una panoramica di strumenti e altri elementi utili per l'apprendimento.

| | Considerato |
|------------------------------------------------------------------|-------------|
| Materiali per favorire l'apprendimento, per esempio: | |
| • Strumenti di presentazione come diapositive e lucidi | |
| • Dati per i casi di studio | |
| • Scenari e situazioni per il problem-solving | |
| • Guida sintetica passo passo | |
| • Documentazione e manuali | |
| • CD | |
| • Software | |
| Eventuali altri materiali da preparare: | |
| • Modulistica per attività di valutazione (cfr sezione 5.10) | |
| • Fogli firme per i partecipanti e certificati di partecipazione | |
| • Attrezzature necessarie ai partecipanti e ai formatori | |
| • Altro ... | |

Pianificazione del follow-up dopo l'evento formativo

È opportuno considerare come monitorare e consolidare gli apprendimenti. La lista seguente offre idee che potrebbero essere utili..

| | Considerato |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Intervallo di tempo tra l'attività formativa e il follow-up | |
| Individuazione del modo più efficace per effettuare il follow-up (es. incontro in presenza, forum sul web, contatto telefonico o videoconferenza) | |

Valutazione degli apprendimenti

La progettazione della valutazione, se prevista dal programma di apprendimento, va considerata nelle fasi iniziali della progettazione di un evento formativo. La lista seguente offre idee che potrebbero essere utili..

| | Considerato |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| La valutazione è proporzionata in qualità e quantità agli obiettivi di apprendimento? | |
| In quale modo verranno valutati gli obiettivi di apprendimento? | |
| Sono stati considerati modi diversi di valutazione? | |

Accreditamento

Enti diversi possono avere modi differenti di certificare gli apprendimenti. La lista seguente offre spunti da prendere in considerazione.

| | Considerato |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| L'attività di formazione a quale istituzione formativa dovrebbe fare riferimento? | |
| Che livello/tipologia di certificazione è richiesto? È richiesto più di un livello/tipologia di certificazione? | |
| Il programma di apprendimento è parte di un più vasto programma di formazione finalizzato ad un certificato, diploma o laurea? | |
| L'ente formativo che certificherà gli apprendimenti, quale contributo fornisce allo sviluppo dell'attività formativa? (es. aiuti nel preparare obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione) | |
| Quale sarà il costo che i partecipanti e l'organizzazione dovranno sostenere per la certificazione degli apprendimenti? | |

Valutazione dell'attività formativa

Sarebbe opportuno chiedere sia ai corsisti che ai formatori una valutazione dell'attività formativa. La lista seguente fornisce una serie di domande che si potrebbero rivolgere ad entrambi.

| | Considerato |
|--------------------------------------------------------------------|-------------|
| È stata raggiunta la finalità dell'attività formativa? | |
| Gli obiettivi sono stati raggiunti? | |
| Gli apprendimenti raggiunti sono corrispondenti a quanto previsto? | |
| Che significato ha avuto il corso per i partecipanti? | |
| Quali nuovi materiali sono stati presentati? | |
| Come è stato presentato il programma formativo? | |
| La sede era appropriata? | |
| Quali nuove conoscenze e/o abilità verranno messe in pratica? | |
| Cosa cambierà nelle modalità di lavoro? | |



Le tabelle associano le competenze in AT ai livelli specifici dell'EQF. Per un'introduzione cfr. sezione 2.4.

EQF livello: 2

Le competenze in AT a questo livello permettono all'operatore di svolgere compiti semplici e/o ad un livello base. L'AT occupa una piccola parte dell'attività lavorativa. Le mansioni e le responsabilità dell'operatore riguardano tipicamente la selezione e l'applicazione di informazioni di base, strumenti e materiale di AT in situazioni ben definite e con modalità operative già note.

Competenze chiave per questo livello

- Conoscenza tecnica e funzionale di base sulla strumentazione specifica usata dall'utente/dagli utenti.
- Consapevolezza dell'importanza dell'AT per l'utente.
- Consapevolezza dei benefici che possono essere conseguiti attraverso l'AT, ma anche di alcuni suoi limiti.
- Consapevolezza dei problemi che incontrano gli utenti nell'uso dell'AT e della necessità di discutere e relazionare su questi aspetti.
- Competenze comunicative adeguate.

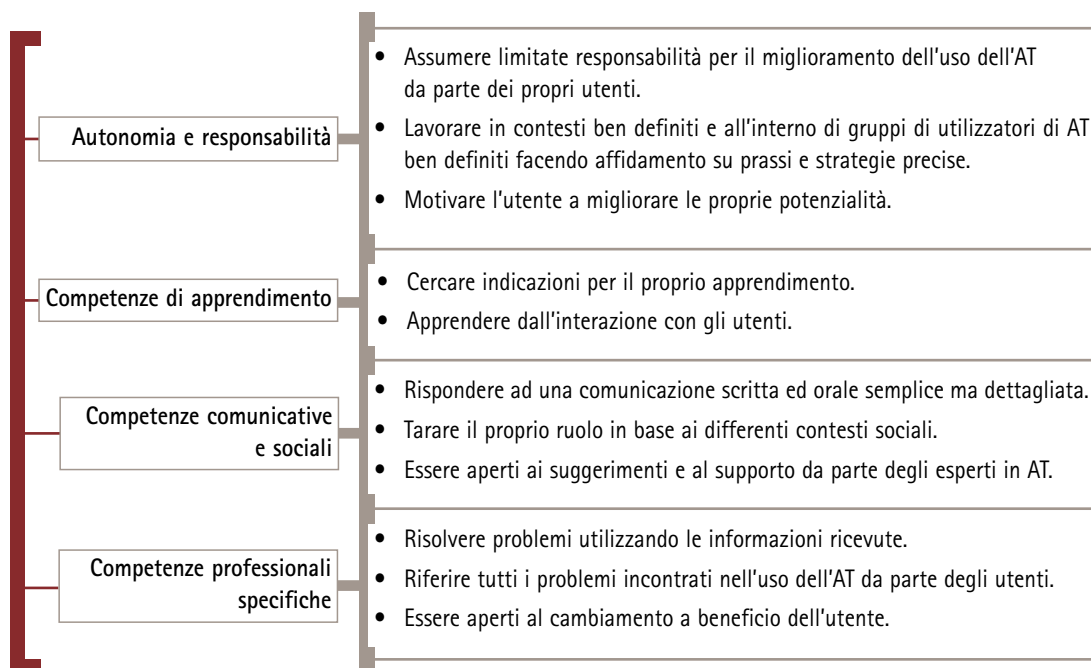
Conoscenze

- Ricordare e comprendere alcune conoscenze di base (concetti e nozioni principali) nel campo dell'AT.
- Essere consapevoli della necessità di chiedere consiglio e assistenza in caso di bisogno.

Abilità

- Usare abilità ben definite e competenze specifiche per facilitare l'uso dell'AT da parte degli utenti.
- Selezionare e applicare metodologie, strumenti e materiali di base per l'utilizzo funzionale dell'AT per specifici utenti in situazioni specifiche.

Altre competenze personali e professionali





Le tabelle associano le competenze in AT ai livelli specifici dell'EQF. Per un'introduzione cfr. sezione 2.4.

EQF livello: 3/4

Le competenze in AT a questo livello permettono all'operatore di lavorare con gruppi specifici di utilizzatori in ambiti determinati di AT, solitamente in contesti ben definiti: casa, scuola, posto di lavoro, ospedale, riabilitazione, tempo libero, ecc. Il ruolo e la responsabilità dell'operatore riguardano tipicamente il supporto delle persone di cui si occupa nell'utilizzo funzionale dell'AT e il monitoraggio dell'efficacia del suo utilizzo. Di norma l'operatore lavora sotto la supervisione di altri per quanto riguarda la parte del proprio lavoro che riguarda l'AT.

Competenze chiave per questo livello

- Adeguata conoscenza tecnica e funzionale della strumentazione specifica usata dagli utenti o da gruppi di utenti.
- Conoscenze e abilità che consentono di migliorare le situazioni degli utenti attraverso l'uso corretto dell'AT.
- Adeguata comprensione di come facilitare l'uso di AT da parte degli utenti.
- Adeguate capacità comunicative e di *reportage*.
- Consapevolezza delle procedure utili alla risoluzione dei problemi.

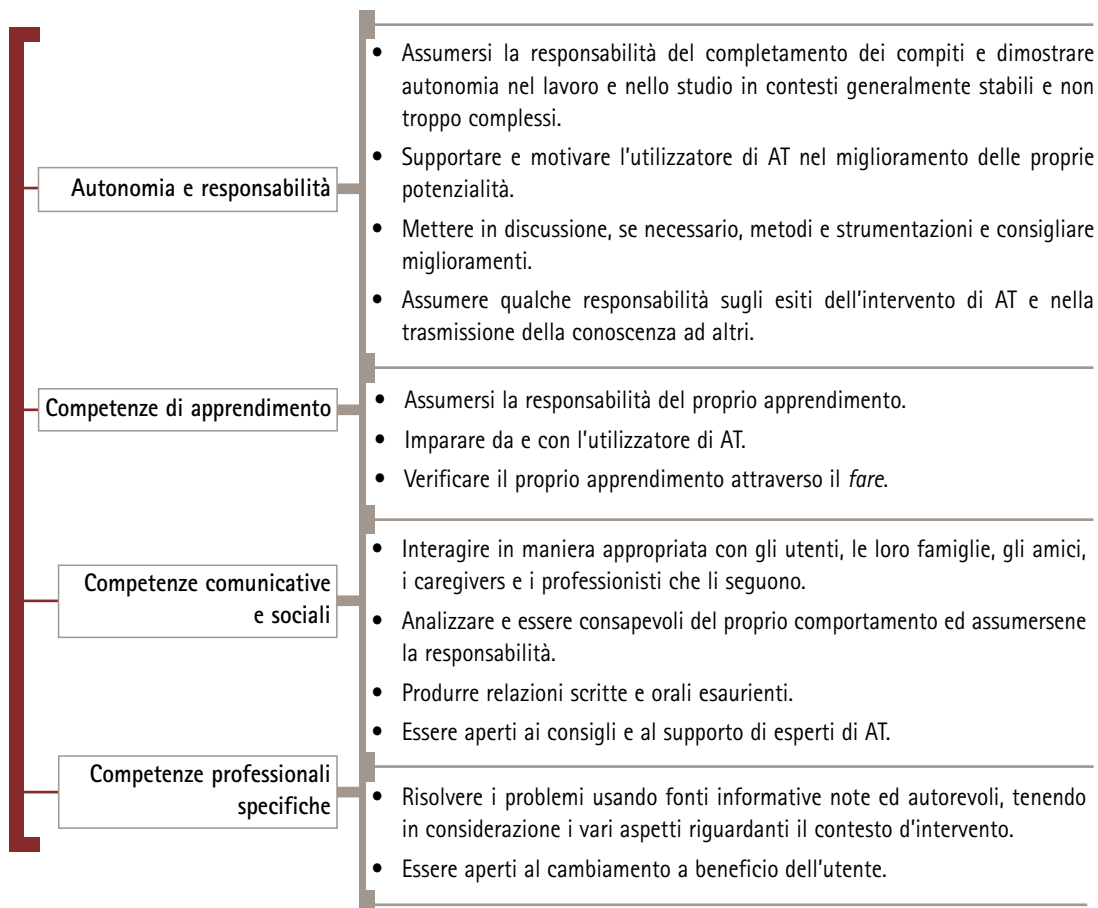
Conoscenze

- Applicare nel campo dell'AT delle conoscenze di base che includono principi fondamentali, tecniche e strumentazioni particolari.
- Utilizzare l'esperienza, la terminologia e i concetti riguardanti i fondamenti dell'AT.
- Sapere dove cercare consigli e aiuto in caso di bisogno.

Abilità

- Utilizzare una gamma di abilità specifiche per facilitare l'uso dell'AT da parte dell'utente.
- Sviluppare approcci strategici per un uso funzionale dell'AT da parte di utenti specifici in situazioni determinate.
- Adattare l'approccio in base ai cambiamenti delle esigenze dell'utente e/o del contesto.
- Valutare l'appropriatezza delle interpretazioni formulate e delle azioni intraprese.

Altre competenze personali e professionali





Le tabelle associano le competenze in AT ai livelli specifici dell'EQF. Per un'introduzione cfr. sezione 2.4.

EQF livello: 5

Le competenze in AT a questo livello permettono all'operatore di supportare gli utilizzatori di AT con bisogni più complessi e di essere un punto di riferimento per altri operatori che lavorano in contesti specifici: casa, scuola, posto di lavoro, ospedale, riabilitazione, tempo libero, ecc. L'operatore tipicamente avrà esperienza in una o più aree di AT (comunicazione, accesso al pc, controllo ambiente, domotica, mobilità) e nel lavoro con persone disabili con bisogni differenti. Le competenze in AT a questo livello permettono all'operatore di lavorare in team e di agire come "case manager" negli interventi di AT.

Competenze chiave per questo livello

- Consapevolezza di un'ampia gamma di strumentazioni e strategie che saranno di beneficio agli utenti.
- Conoscenze e competenze per eseguire valutazioni di routine e supporto ad utenti con bisogni abbastanza complessi.
- Conoscenze e competenze che consentono di migliorare le situazioni degli utenti attraverso la corretta proposta di AT.
- Conoscenze e competenze per supportare i colleghi che operano nello stesso campo di intervento.
- Conoscenza/consapevolezza di come mantenersi aggiornati in questo campo in rapida evoluzione.
- Qualche conoscenza sulle normative e sulle possibilità di finanziamento in questo ambito.
- Adeguate competenze nella gestione e nella comunicazione.

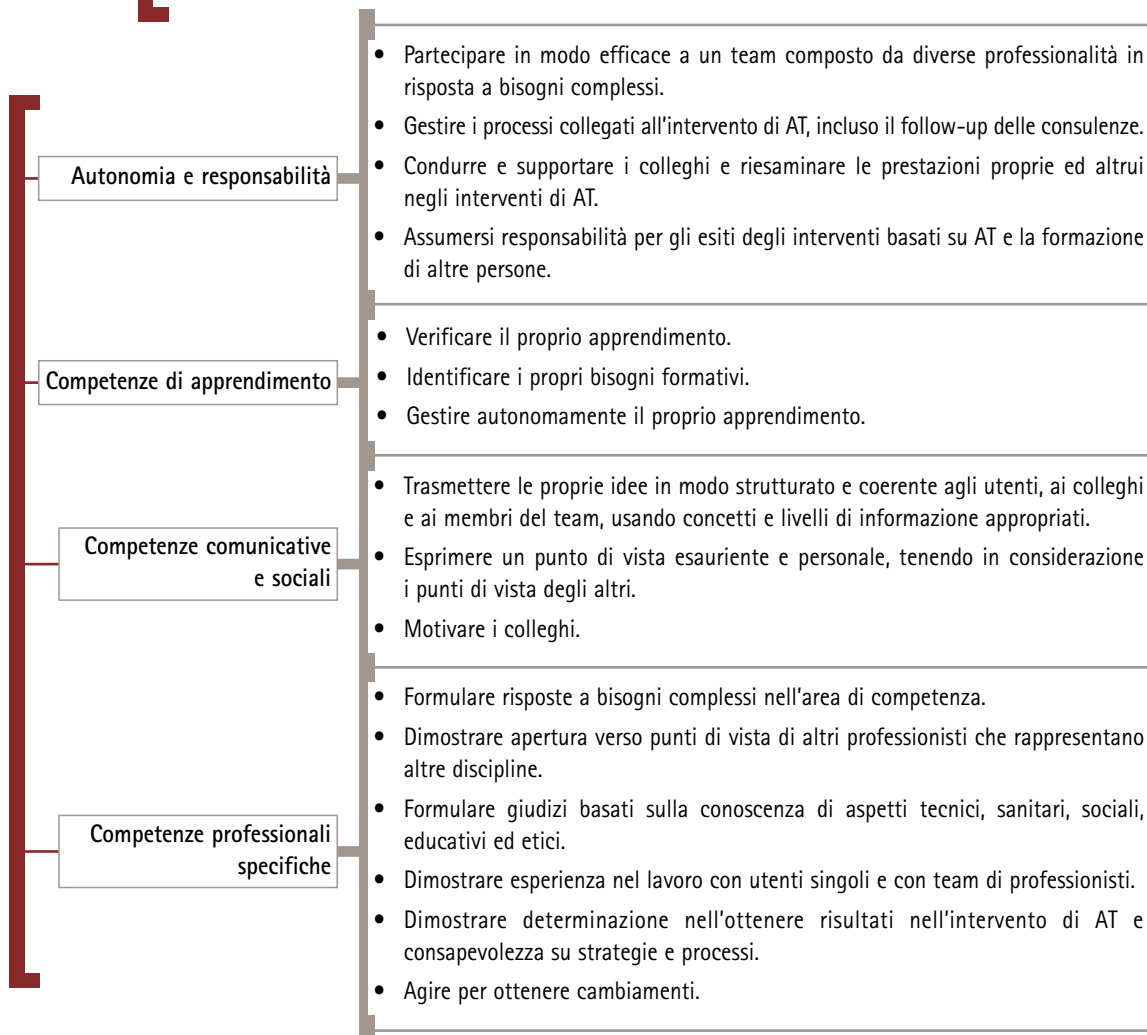
Conoscenze

- Utilizzare un'ampia gamma di conoscenze specifiche in AT, pratiche e teoriche, in risposta a differenti bisogni.
- Utilizzare in maniera approfondita le conoscenze in una o più aree di AT o in un specifico contesto di vita dell'utilizzatore.
- Mostrare consapevolezza dei limiti della propria conoscenza di base.

Abilità

- Sviluppare soluzioni di AT strategiche e creative per rispondere ai bisogni degli utenti e per sviluppare le loro potenzialità.
- Valutare l'appropriatezza delle strumentazioni e delle strategie in relazione agli scopi specifici degli interventi personalizzati di AT.
- Condurre il team a ottimizzare le prestazioni.

Altre competenze personali e professionali





Le tabelle associano le competenze in AT ai livelli specifici dell'EQF. Per un'introduzione cfr. sezione 2.4.

EQF livello: 6/7

Le competenze in AT a questo livello permettono all'operatore di condurre interventi complessi, di portare a sintesi il lavoro di team multiprofessionale, di promuovere ricerca e innovazione e di fornire supporto a utenti con bisogni complessi o molto complessi. A questo livello gli operatori hanno esperienza in più di un'area di AT e nella progettazione e gestione di interventi integrati. Hanno inoltre le competenze tecniche e metodologiche per essere di aiuto a gruppi di utilizzatori con bisogni molto differenti tra loro.

Competenze chiave per questo livello

- Appropriata consapevolezza dell'ampia gamma di strumentazioni e strategie che potranno essere di beneficio agli utenti.
- Conoscenze, abilità e fiducia in se stessi per coordinare e realizzare valutazioni e supportare utenti con bisogni complessi.
- Conoscenza aggiornata in questo campo a rapida evoluzione.
- Capacità di affrontare in modo critico i temi delle strumentazioni e strategie in AT.
- Sicurezza e abilità nel coordinare team e nel fornire supporto ad altri operatori/professionisti.
- Adeguata conoscenza sulle leggi e opportunità di finanziamento e capacità di valutazione critica dei servizi e delle risorse esistenti.
- Sicurezza e abilità nella progettazione e realizzazione di training.

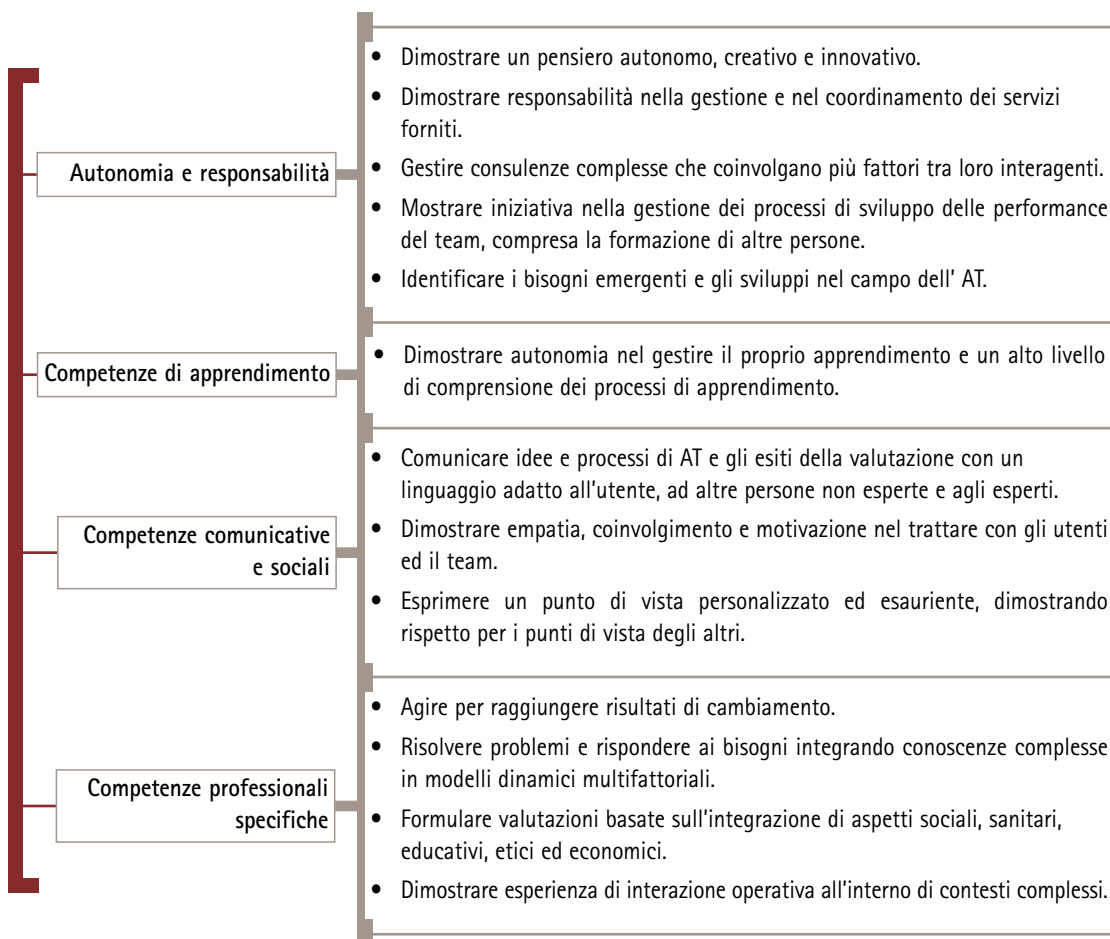
Conoscenze

- Utilizzare in modo ampio e approfondito le conoscenze teoriche e pratiche nel campo dell'AT, anche quelle all'avanguardia.
- Dimostrare consapevolezza critica delle conoscenze nel campo dell'AT e dei punti di contatto tra discipline differenti.

Abilità

- Dimostrare padronanza di metodologie e strumenti in molte aree di AT.
- Trovare soluzioni e risposte praticabili ai bisogni attraverso l'integrazione di conoscenze multidisciplinari.
- Dimostrare innovazione nelle metodologie utilizzate in interventi di AT.
- Sviluppare nuove competenze in risposta ai cambiamenti che si verificano nella tecnologia, nei servizi e nei bisogni.

Altre competenze personali e professionali





Questa griglia è un supporto nell'applicazione delle indicazioni delle Linee guida. È importante dedicare tempo alla progettazione di un programma di apprendimento e riflettere sulla coerenza fra la finalità, gli obiettivi, i risultati dell'apprendimento, i contenuti e gli altri elementi da considerare. Una buona progettazione non soltanto aumenta l'efficacia e la qualità della formazione, ma probabilmente anche il piacere per formatori e studenti. Questa griglia è scaricabile in formato Word dal sito www.at4inclusion.org/kpt.

Sezione A: Descrizione del programma di apprendimento

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Titolo del programma di apprendimento | | | | | |
| Progettista del programma di apprendimento | | | | | |
| Destinatari <i>(Specificare le competenze precedentemente acquisite, le esperienze di lavoro, il ruolo attuale e futuro nell'intervento di AT.)</i> | | | | | |
| Bisogni formativi rilevati per i destinatari | | | | | |
| Ambiti di utilizzo di AT | | <input type="checkbox"/> Formazione | <input type="checkbox"/> Lavoro | <input type="checkbox"/> Sanitario/Riabilitativo | |
| | | <input type="checkbox"/> Sociale/Tempo libero | <input type="checkbox"/> Casa | | |
| | | <input type="checkbox"/> Tutti | <input type="checkbox"/> Altro... | | |
| Area(e) di AT coinvolte | | <input type="checkbox"/> Comunicazione | <input type="checkbox"/> Accesso e uso del PC | <input type="checkbox"/> Controllo ambiente | |
| Livello(i) di apprendimento <i>(Consultare le Linee guida.)</i> | Livello del programma di apprendimento | <input type="checkbox"/> Base | <input type="checkbox"/> Intermedio | <input type="checkbox"/> Avanzato | |
| | Livello dei risultati specifici dell'apprendimento | <input type="checkbox"/> Si riferisce a un livello unico → Riferimento al livello EQF ____ | | | |
| | | <input type="checkbox"/> Livelli misti | | | |
| Finalità del programma di apprendimento ...deve esplicitare il/i motivo/i per cui viene attivato un percorso o intervento formativo, senza entrare negli aspetti operativi o didattici. | | | | | |
| Obiettivi del programma di apprendimento ...elencano in modo generale e sommario le tappe e/o gli elementi in cui si articola la finalità, ovvero i contenuti e le metodologie principali che consentono di raggiungerla. Il responsabile logico e/o grammaticale dell'azione è il formatore. Alcuni obiettivi potrebbero elencare sommariamente i contenuti presentati; altri illustrare le abilità da sviluppare; altri ancora indicare modalità di insegnamento particolarmente rilevanti per il raggiungimento della finalità. Ad es.: Far affrontare situazioni reali con l'assistenza del formatore; oppure: Far lavorare in modalità di apprendimento collaborativo. | | | | | |
| Specifici risultati dell'apprendimento ...indicano la prestazione che lo studente dovrà essere in grado di realizzare per dimostrare l'avvenuto apprendimento. Il responsabile logico / grammaticale dell'azione è sempre lo studente. Ovviamente i risultati presuppongono un'azione specifica che metta lo studente in grado di fornire tali prestazioni (ovvero l'insegnamento). "Di norma" i risultati sono preceduti dalla frase: "Dopo aver concluso l'apprendimento gli studenti saranno in grado di: ..." | | | | | |
| Riassunto degli argomenti e del contenuto del programma di apprendimento <i>(Includere un breve riassunto. Nella sezione B gli argomenti e il contenuto saranno esposti in modo esteso)</i> | | | | | |
| Profilo del programma di apprendimento rispetto alle categorie dell'ICF <i>(Chiarire il focus del programma di apprendimento)</i> | <i>Argomenti della formazione associate alle categorie dell'ICF</i> | Nessuno | Pochi concetti di base | Numero limitato di argomenti | Numero significativo di argomenti |
| | Funzioni e struttura del corpo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Partecipazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Carico di studio stimato in ore | | | | | |
| Modalità consigliata di verifica/valutazione del corso <i>(Se effettuata)</i> | | | | | |
| Modalità consigliata di valutazione del processo di apprendimento | | | | | |
| Coinvolgimento degli utilizzatori di AT e/o dei destinatari nella progettazione del programma di apprendimento | | | | | |

Sezione B: Layout del programma di apprendimento

Scomposizione del programma di apprendimento seguendo i risultati dell'apprendimento *(Ovvero: con quali contenuti e strategie il programma consente il raggiungimento dei risultati di apprendimento)*

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Risultato dell'apprendimento <i>(Riportare nuovamente nome e/o numero)</i> |
| Livello di apprendimento |
| Modalità di raggiungimento di questo risultato di apprendimento <i>(Contenuto e strategia)</i> |

Si prega di ripetere per ciascun risultato dell'apprendimento.

Scomposizione del programma di apprendimento in moduli *(Ovvero: il programma di apprendimento dal punto di vista organizzativo)*

| Unità/Modulo/Sessione <i>(nome o numero)</i> | Argomento(i) | Descrizione del contenuto | Modalità di insegnamento | Materiale di riferimento <i>(pubblicazioni, leggi, studio di casi ecc.)</i> | Supporto didattico consigliato <i>(video, slides, ecc.)</i> | Profilo del docente | Collegamento con i risultati dell'apprendimento <i>(indicare il numero)</i> | Ore |
|-------------------------------------------------|--------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
|-------------------------------------------------|--------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|

Si prega di compilare per ciascuna unità/modulo/sessione.





Ciò che segue è un esempio di un programma di apprendimento. Altri esempi possono essere consultati sul sito www.at4inclusion.org/kpt.

| Sezione A: Descrizione del programma di apprendimento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--|---|--|--|----------|--|--|--|---|----------------|--|--|--|---|
| Titolo del programma di apprendimento | Un'introduzione al ruolo e all'uso degli ausili nella Early Communication | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Progettista del programma di apprendimento | Brunella Stefanelli (Ausilioteca AIAS Bologna onlus) – e-mail: bstefanelli@ausilioteca.org | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Destinatari | Professionisti che lavorano in servizi pubblici e privati e che operano a diretto contatto con persone con disabilità in ambiti differenti (sanità, scuola, sociale, ecc.). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bisogni formativi rilevati per i destinatari | I bisogni formativi vengono identificati facendo riferimento a quanto emerge dai rapporti con il Centro Ausili Tecnologici. La mancanza o la carenza di conoscenza degli ausili e delle strategie relative alla comunicazione di bambini e di adulti con disabilità influenza l'efficienza nella fase di accesso al Centro Ausili e l'efficacia dell'intervento di AT e del relativo follow-up. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ambiti di utilizzo di AT | • Formazione • Sanitario/Riabilitativo • Sociale/Tempo libero • Casa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Area(e) di AT coinvolte | • Comunicazione | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Livello(i) di apprendimento (Consultare le Linee guida.) | Livello del programma di apprendimento: Base Livello dei risultati dell'apprendimento: Si riferisce a un livello unico Riferimento al livello del Quadro Europeo delle Qualifiche: 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Finalità del programma di apprendimento | La finalità di questo corso di livello base è di mettere in grado i professionisti di riconoscere e descrivere metodi e strumentazioni che possano facilitare la comunicazione di bambini molto piccoli e adulti con gravi disabilità, identificare eventuali bisogni e attivare un supporto professionale da parte di esperti. Il programma di apprendimento ha inoltre lo scopo di aumentare la qualità della richiesta degli utenti che si rivolgono al Centro Ausili Tecnologici. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Obiettivi del programma di apprendimento | <ul style="list-style-type: none"> • Illustrare metodi e strumenti per la comunicazione aumentativa che possano incrementare possibilità e occasioni comunicative. • Far conoscere e comprendere l'influenza dei vari fattori (personali, ambientali) e i principi fondamentali dell'AT nel lavoro sulla comunicazione con gli utenti. • Promuovere nei partecipanti il corretto uso della terminologia. • Presentare risorse del territorio (fra cui i Centri Ausili) e spiegare come possono essere attivati per supportare utilizzatori e operatori. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Specifici risultati dell'apprendimento | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere situazioni in cui possono essere utilizzati le strategie e le strumentazioni presentate 2. Discutere i principi fondamentali relativi all'intervento di AT. 3. Riconoscere e descrivere ausili "poveri" e "tecnologici" relativi a queste situazioni. 4. Spiegare le differenze fra comunicazione aided e non-aided e fra ausili "poveri" e "tecnologici" e descrivere a grandi linee le loro potenzialità e i loro limiti utilizzando una terminologia appropriata. 5. Descrivere alcuni fattori che possono influenzare il successo dell'introduzione di AT in situazioni date. 6. Elencare risorse informative pertinenti e servizi professionali raggiungibili e associarli con eventuali tipologie di bisogni. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Riassunto degli argomenti e del contenuto del programma di apprendimento | <p>Gli argomenti seguenti compongono l'ossatura del programma di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Base logica: comunicazione iniziale/linguaggio nell'età evolutiva e comunicazione alternativa per adulti in centri semi-residenziali e residenziali. • Tecnologia/ausili/strumentazione: dispositivi a bassa ed elevata tecnologia per la comunicazione. • Metodologia: strategie per facilitare la comunicazione, introduzione alle tabelle di comunicazione, passaporti personali. • Servizi: il servizio offerto dai Centri specializzati, risorse nei Centri AT indipendenti, team multidisciplinari, prestazioni. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profilo del programma di apprendimento rispetto alle categorie dell'ICF | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Argomenti della formazione associati alle categorie dell'ICF</th> <th>Nessuno</th> <th>Pochi concetti di base</th> <th>Numero limitato di argomenti</th> <th>Numero significativo di argomenti</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Funzioni e struttura del corpo</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Partecipazione</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> | Argomenti della formazione associati alle categorie dell'ICF | Nessuno | Pochi concetti di base | Numero limitato di argomenti | Numero significativo di argomenti | Funzioni e struttura del corpo | | X | | | Attività | | | | X | Partecipazione | | | | X |
| Argomenti della formazione associati alle categorie dell'ICF | Nessuno | Pochi concetti di base | Numero limitato di argomenti | Numero significativo di argomenti | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Funzioni e struttura del corpo | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Attività | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Partecipazione | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Carico di studio stimato in ore | Due giorni di 6 ore (12 ore) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Modalità consigliata di verifica/valutazione del corso | <p>La presentazione di un caso (video e informazioni essenziali) con la richiesta ai partecipanti di rispondere a una lista di domande.</p> <p>Domande chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quale soluzione ad elevata o bassa tecnologia potrebbe essere usata in questa situazione? Motiva la risposta. • Quali attività possono essere proposte all'utente? • Quali altre informazioni vorreste avere per capire quale azione mettere in atto? • Quale supporto professionale sarebbe necessario? A chi vi rivolgereste? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Modalità consigliata di valutazione del processo di apprendimento | Una lista di domande per raccogliere feedback sulla metodologia didattica, competenza del docente, contenuto, aspettative non soddisfatte, ulteriori bisogni di apprendimento associati. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coinvolgimento degli utilizzatori di AT e/o dei destinatari nella progettazione del programma di apprendimento | Colloquio con 6 potenziali partecipanti appartenenti a gruppi professionali differenti e 2 utilizzatori di CAA per feedback sul programma di apprendimento progettato. E-mail e interviste telefoniche. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



Sezione B: Layout del programma di apprendimento

Scomposizione consigliata del programma di apprendimento in risultati

| Risultato dell'apprendimento | Livello | Modalità di raggiungimento di questo risultato di apprendimento (contenuto e strategia) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Riconoscere situazioni in cui possono essere utilizzate le strategie e le strumentazioni presentate | Base | Questo risultato dell'apprendimento verrà raggiunto mostrando e commentando video di potenziali utilizzatori di comunicazione alternativa in contesti differenti. I partecipanti saranno addestrati a osservare il soggetto in un contesto e le sue modalità/strategie di comunicazione e di cogliere minimi segni di potenziali comunicativi che possono essere sviluppati. |
| 2. Discutere i principi fondamentali relativi all'intervento di AT | Base | I seguenti principi base saranno presentati separatamente e saranno inseriti nella discussione dei casi: <ul style="list-style-type: none"> • Motivazione: massimizzare l'autonomia e la partecipazione • Il ruolo centrale dell'utente e delle persone per lui significative • L'importanza del setting/ambiente dell'utilizzatore • Il progetto di vita come finalità e l'AT come strumento • La gestione delle aspettative dell'utente e delle persone per lui significative Il formatore disporrà di una checklist e dovrà assicurarsi che durante il corso questi principi base siano sufficientemente compresi. Una copia potrebbe essere distribuita ai partecipanti |
| 3. Riconoscere e descrivere ausili "poveri" e "tecnologici" relativi a queste situazioni 4. Spiegare le differenze fra comunicazione aided e non-aided e fra ausili "poveri" e "tecnologici" e descrivere a grandi linee le loro potenzialità e i loro limiti utilizzando una terminologia appropriata | Base | Verranno presentati e mostrati diversi ausili "poveri" e "tecnologici", spiegando per ciascun ausilio potenzialità e limiti in relazione a scopi e aspettative dell'utilizzatore, contesti di uso, ecc. Non ci sarà tempo per ogni singolo partecipante per provare gli ausili durante il corso, ma sarà possibile toccarli e manipolarli prima e dopo il corso e durante gli intervalli, in presenza di un esperto disponibile a rispondere alle domande. Inoltre verranno introdotte e spiegate le funzioni delle tabelle di comunicazione e del passaporto personale. Questo risultato dell'apprendimento verrà raggiunto tramite la presentazione dei prodotti e dei casi. Verranno indicate le principali caratteristiche delle varie soluzioni proposte. |
| 5. Descrivere alcuni fattori che possono influenzare il successo dell'introduzione di AT in situazioni date | Base | Questo risultato dell'apprendimento verrà raggiunto dopo aver mostrato e analizzato alcuni casi. I concetti chiave da trasmettere durante la presentazione di casi includono: <ul style="list-style-type: none"> - la complessità di fattori che interagiscono nel decidere l'intervento di AT (fattori contestuali, disponibilità di supporto, struttura e funzioni corporee, abilità, postura, aspettative, sviluppo cognitivo, prospettiva a lungo termine, servizi, normative, supporto nel tempo, ecc.) - altri fattori per il successo o il fallimento in un intervento di AT - l'importanza della conoscenza di strategie che possano favorire la comunicazione con una persona con disabilità comunicativa e/o che utilizza ausili di CAA. Il formatore disporrà di una checklist e dovrà assicurarsi che durante il corso questi principi base siano sufficientemente compresi. |
| 6. Elencare risorse informative pertinenti e servizi professionali raggiungibili e associarli con eventuali bisogni | Base | Verrà preparata una lista di Centri/servizi/risorse dell'area geografica di riferimento. Per ciascuna realtà verranno resi disponibili agli allievi i seguenti dati: mission/obiettivo, destinatari, attività, modalità di accesso. Se disponibili, verranno distribuiti volantini e brochure. In alternativa rappresentanti dei team dei Centri/servizi potranno essere invitati per presentare le loro realtà, ma in questo caso l'organizzatore del corso dovrebbe assicurarsi che ci sia tempo disponibile all'interno del programma. |



| Scomposizione consigliata del programma di apprendimento in moduli | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Unità/ Modulo/Sessione (nome o numero) | Modulo 1 | Modulo 2 | Modulo 3 | Modulo 4 | Modulo 5 | Modulo 6 |
| Argomento(i) | AT, intervento di AT e principi base | Comunicazione iniziale nell'età evolutiva e per adulti con severa disabilità in centri residenziali e semi-residenziali. | Strumentazioni e ausili di CAA. | Risorse per avviare e supportare un intervento di AT. | Valutazione dei risultati dell'apprendimento. | Valutazione del corso. |
| Descrizione del contenuto | <ul style="list-style-type: none"> - Introduzione generale di AT - Principi base - Introduzione generale sulla CAA | <p>Dopo una breve introduzione teorica sul razionale dell'intervento di CAA, verranno introdotti diversi casi di bambini e adulti con disabilità prima dell'intervento di CAA. Verrà sottolineata l'importanza dell'osservazione. In seguito verranno presentati altri casi per dimostrare metodologie di intervento e strumentazioni. Verranno evidenziati i concetti chiave menzionati nel risultato dell'apprendimento n. 5.</p> | <p>Verranno mostrati differenti ausili "poveri" e "tecnologici" e verrà dimostrato il loro uso, spiegando per ciascun ausilio potenzialità e limiti in riferimento agli scopi e aspettative dell'utilizzatore, contesti d'uso, ecc.</p> <p>Verrà evidenziato che gli strumenti mostrati sono esemplificativi di più categorie più per introdurre le caratteristiche generali degli ausili di CAA, che per fornire una panoramica completa delle soluzioni esistenti.</p> <p>Verranno prese in considerazione le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ausili "poveri" e "tecnologici" - modalità e tempo di registrazione dei messaggi - differenti livelli di registrazione - ausili monomessaggio e ausili con messaggi in sequenza o differenti livelli - accesso diretto e scansione - modalità e tempo di scansione <p>Verranno spiegate le tabelle di comunicazione e i passaporti personali.</p> <p>Inoltre brevi commenti su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posizionamento e accesso - l'integrazione con strumentazioni per il controllo ambiente - prescrizione e finanziamento | Presentazione dei Centri/servizi e di altre risorse di AT in relazione ai bisogni dell'utente. | Presentazione di un caso di studio e domande relative. | Somministrazione di un questionario di feedback sul programma di apprendimento. |
| Modalità di insegnamento | Lezione frontale | Lezione frontale e discussione di gruppo sulla base di una scheda di osservazione. | Lezione frontale. Lavoro pratico e in piccoli gruppi. Durante la seconda parte di questo gruppo tematico i partecipanti avranno la possibilità di toccare e usare gli ausili mostrati. Sia per gli ausili "poveri" che "tecnologici" verranno assegnati semplici compiti ai partecipanti che lavoreranno in piccoli gruppi (per es.: registrare un messaggio o aggiungere un oggetto-simbolo). | Presentazione dei servizi: attività e settore di competenza specifico. | Presentazione del caso. Risposta individuale anonima alle domande. Discussione di gruppo. | Materiale di riferimento (pubblicazioni, leggi, studio di casi, ecc.) |
| Articoli di differenti autori | | | Produrre un elenco dei servizi e una breve descrizione. Siti web. | | | Supporto didattico consigliato (video, slides, ecc.) |
| | Slides di PP | Video e slides in PP | | Depliant, brochures, volantini. | Video, slides. | |
| Profilo del docente | Un esperto di AT con un background educativo, esperienza nell'insegnamento e almeno 5 anni di esperienza "su campo". | Un esperto di AT con un background educativo, esperienza nell'insegnamento e almeno 5 anni di esperienza "su campo". Preferibilmente membro di un team multiprofessionale. | Come Modulo 2, assistito da un tecnico AT. | Un esperto di AT, membro di un team di un Centro specializzato, con buona conoscenza personale di altri team di professionisti. | Un esperto di AT, specializzato nella comunicazione e con almeno 5 anni di esperienza in un team di AT multiprofessionale. | |
| Risultati specifici dell'apprendimento relativi | (2) | (1) +(5) | (1) + (3) + (4) | (6) | | |
| Ore | 2.00 | 4.00 | 4.00 | 0.45 | 1.00 | 0.15 |



KPT Partners

Ausilioteca AIAS Bologna onlus – Coordinamento

Via Sant'Isaia 90
I-40123 Bologna
ausilioteca@ausilioteca.org
hoogerwerf@ausilioteca.org

ACE Centre Advisory Trust

92 Windmill Road
Headington – Oxford OX3 7DR, U.K.
training@ace-centre.org.uk

Associazione GLIC Gruppo di lavoro interregionale centri ausili informatici ed elettronici per disabili

c/o Ausilioteca AIAS Bologna onlus
Via Sant'Isaia 90
I-40123 Bologna
glic@ausilioteca.org

Central Remedial Clinic

Vernon Avenue – Clontarf
Dublin 3, Ireland
gcraddock@crc.ie / tmackeogh@crc.ie

Centro@usili

Associazione La Nostra Famiglia
Via Don Monza 20
I-23842 Bosisio Parini (LC)
centroausili@bp.inf.it

Forum nazionale per la riabilitazione

c/o FISH Via G. Cerbara 20
I-00147 Roma
presidenza@fishonlus.it

Katholieke Universiteit Leuven

Faculteit Geneeskunde
Afdeling Experimentele Oto-rhino-laryngologie
Kapucijnenvoer 33
B-3000 Leuven
inge.zink@uz.kuleuven.ac.be

MODEM Communication and Computer centre

Stichting Gouverneur Kinsbergen
Doornstraat 331
B-2610 Wilrijk
modem@stichtingkinsbergen.be
dirk.lembrechts@stichtingkinsbergen.be

National Disability Authority

25 Clyde Road
Dublin 4, Ireland
ekoornneef@nda.ie

Università di Bologna

Servizio per gli studenti disabili
Via Petroni 26
I-40126 Bologna
disabili@med.unibo.it

University College London

Department of Human Communication Science
Chandler House, 2 Wakefield Street
London WC1N 2PF, U.K.
m.clarke@ucl.ac.uk / s.bloch@ucl.ac.uk



Publicato con il contributo
della Commissione
Europea – Programma
Leonardo da Vinci



KPT Partners

