

Curriculum di preparazione al lavoro: come supportare i giovani adulti con disabilità intellettiva nel passaggio dalla scuola al lavoro

Ivan Traina¹, Arlene Mannion², Geraldine Leader²

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane

2. National University of Ireland Galway, Department of Psychology

Abstract¹

Ad oggi, la ricerca sulla disabilità intellettiva si è concentrata principalmente sull'infanzia e sugli interventi precoci piuttosto che sul passaggio dalla scuola al lavoro. Il curriculum di preparazione al lavoro descritto in questo articolo è stato progettato, implementato e sperimentato per supportare giovani adulti con disabilità intellettiva ad acquisire abilità socio-comunicative, di vita indipendente e di lavoro. La metodologia adottata per lo sviluppo del curriculum si è basata sull'Analisi Applicata del Comportamento, ed è stato erogato in concomitanza con tirocini individualizzati. Sono state effettuate valutazioni standardizzate pre e post-intervento per dimostrare l'effettiva acquisizione di abilità e il miglioramento della qualità di vita. I risultati di questa ricerca evidenziano l'efficacia e la replicabilità del curriculum, che può essere utilizzato per progettare interventi di formazione volti a trasferire competenze per la vita adulta e l'inclusione lavorativa.

Per contattare gli autori scrivere a:

Ivan Traina

Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, Lungadige Porta Vittoria, 17 37129 Verona (VR).

E-mail: ivan.traina@univr.it

¹ Questo manoscritto è il risultato del lavoro congiunto di tre autori. Ai soli fini dell'individuazione delle parti, Ivan Traina è autore dell'introduzione, del paragrafo "Metodologia utilizzata", di parte del paragrafo "Risultati" e delle conclusioni; Arlene Manion e Geraldine Leader sono autori di parte del paragrafo "Risultati" e delle conclusioni.

Introduzione

Contesto di riferimento

Negli ultimi decenni, gli studi sulla disabilità intellettiva si sono concentrati quasi esclusivamente sull'età infantile, piuttosto che su interventi rivolti all'inserimento lavorativo. Adolescenti, giovani e adulti con disabilità intellettiva sono una popolazione poco studiata (Lai et al., 2016), e sebbene negli ultimi anni siano state condotte alcune ricerche su metodologie che favoriscono l'inclusione nei contesti occupazionali (Vilà, Pallisera e Fulloma, 2009; Fasching, 2014; Vornholt et al., 2018), pochi studi sono stati condotti su programmi di transizione e curricula specifici per l'acquisizione delle competenze necessarie per la vita adulta (McCarron et al., 2011; McGlinchey et al. 2013; National Association for People with an Intellectual Disability, 2013; Gilson e Carter, 2016; Margie, 2016; Gustavsson, Wendelborg Tøssebro, 2021). La pubblicazione della Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2006), all'art. 27 mette in evidenza la centralità del tema "lavoro e occupazione" per le persone con disabilità, in particolare la necessità di "promuovere l'acquisizione di esperienze lavorative nel mercato del lavoro". Infatti, il passaggio dalla scuola al lavoro assume significati particolari durante il processo di transizione, specie per gli individui con disabilità intellettiva, poiché l'esperienza lavorativa implica una serie di competenze fondamentali per il processo di costruzione di un'identità adulta (Lascioli e Pasqualotto, 2021). Inoltre, essere occupati rappresenta una spinta significativa verso l'autodeterminazione e il raggiungimento di una buona qualità di vita (Wehmeyer, 2020). Sulla base di questi assunti, il curriculum di preparazione al lavoro descritto in questo articolo è stato progettato, implementato e testato per supportare giovani adulti con disabilità intellettiva. Questa iniziativa è stata realizzata nell'ambito del programma di transizione E-IDEAS (Empowerment of youth with Intellectual Disabilities through Educational and training curricula for Acquiring employment Skills), finanziato dall'ente di beneficenza RESPECT e dal Programma Marie-Curie Action2.

Competenze per la vita adulta

Le competenze necessarie per un'effettiva transizione alla vita adulta e all'inserimento lavorativo sono: abilità sociocomunicative, di vita indipendente e abilità legate al mondo del lavoro (OECD, 2011; Santos e Costa, 2016; Sullivan, Heng, Abells, Perry e Henze, 2019). La ricerca evidenzia il fatto che esistono significativi deficit di queste competenze nelle persone con disabilità intellettiva (Bremer e Smith, 2004; Matson, Dempsey e Fodstad, 2009; Kearney e Healy, 2011; Cregenzán-Royo, Bruno-Gasca e Fornieles-Deu, 2022). Di conseguenza, la mancanza di tali competenze rappresenta una barriera per l'accesso al mercato del lavoro e l'ottenimento di un impiego (O'Reilly et al., 2004; Matson, Terlonge, González e Rivet, 2006; Nota, Ferrari, Soresi e Wehmeyer, 2007; Lemaire e Mallik, 2008; Simonsen, 2010; Kruse, Schur, Rogers e Ameri, 2018; Shantz, Wang e Halik, 2018; Bross, Patry, Leko e Travers, 2021).

Struttura del curriculum

Il curriculum è stato progettato partendo dall'individuazione delle competenze ritenute essenziali per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro. Queste competenze sono state organizzate in 4 categorie: di base, sociali, di vita indipendente e lavorative. Ciascuna categoria è stata poi suddivisa in

² REA grant agreement no. PCOFUND-GA-2013-608728

moduli di apprendimento, e questi a loro volta sono stati suddivisi in unità didattiche con specifici obiettivi, attività, materiali e strumenti. Il curriculum è composto da 2 parti. La prima è stata sviluppata utilizzando un approccio “dall’alto verso il basso”, in quanto basato su risultati di ricerche e progetti precedenti, e comprende le strategie didattiche, i contenuti delle lezioni, i materiali e gli strumenti utilizzati durante le attività in aula. Questa parte è stata erogata in concomitanza con la seconda parte, i tirocini individualizzati (Hanson, Robinson e Codina, 2021), che sono stati organizzati adottando un approccio “dal basso verso l’alto”, focalizzato sull’analisi del contesto lavorativo, sull’identificazione dei prerequisiti rispetto allo svolgimento delle attività lavorative, sull’organizzazione di focus group e sulla raccolta di feedback provenienti da tutti i portatori di interesse coinvolti nel progetto di ricerca. I tirocini individualizzati sono stati parte integrante del curriculum, e sono stati personalizzati in base ai bisogni dei partecipanti da un lato, e delle capacità e delle risorse della comunità locale dell’altro. Come risultato, i partecipanti sono stati inseriti in:

- un negozio di acconciature,
- una caffetteria,
- un ristorante,
- un supermercato,
- un’organizzazione giovanile no-profit.

Inoltre, i compiti lavorativi sono stati eseguiti con il supporto di job coaches, che hanno aiutato i partecipanti a svolgere attività quali, per esempio, piegare gli asciugamani per il negozio di acconciature, mettere il prezzo ai prodotti del supermercato utilizzando la pistola prezzatrice, pulire il bancone della caffetteria, apparecchiare i tavoli del ristorante, svuotare e riempire la lavastoviglie, mettere in ordine i cassetti con le stoviglie, ecc. Vedi la tabella a pagina 76.

Metodologia utilizzata

La metodologia adottata per l’elaborazione del curriculum è basata sull’Analisi Applicata del Comportamento, pratica che consente di suddividere compiti complessi in una sequenza di passaggi più semplici (Steege, Mace, Perry Longenecker, 2007; Leaf et al., 2022), facilitando la comprensione delle azioni da compiere secondo una progressione logica. Inoltre, è stato utilizzato un approccio centrato sulla persona per la progettazione di lezioni, esercitazioni ed attività da svolgere (Kachne & Beyer, 2014; Watchman et al., 2021). I compiti lavorativi e i singoli passaggi per svolgerli sono anche stati videoregistrati e salvati su tablet attraverso la piattaforma educativa AVAIL³, una tecnologia assistiva che utilizza i medesimi principi dell’Analisi Applicata del Comportamento per aiutare le persone ad acquisire competenze fondamentali per vivere in modo indipendente. Come per la metodologia utilizzata per sviluppare il curriculum, anche la piattaforma AVAIL³ impiega l’analisi del compito, il processo di concatenamento delle singole azioni, e il rinforzo positivo (Jacobson, 2000). Fondamentalmente, i compiti e le istruzioni relative al loro svolgimento erano focalizzati sulle attività lavorative assegnate ai partecipanti, in modo da aumentare le probabilità che le risposte fornite agli stimoli e alle richieste fossero quelle corrette per le mansioni previste (Davies, Stock e Wehmeyer, 2002; Cullen, Simmons-Reed e Weaver, 2017). Inoltre, i presupposti educativi che hanno ispirato l’elaborazione del curriculum sono:

- il punto centrale è lo studente, e il contenuto delle lezioni deve essere aderente alle esperienze quotidiane dei partecipanti;

3 Disponibile all’indirizzo: <https://availsupport.com/>

Modulo	Unità Didattica	Finalità	Obiettivi	Attività	Materiali e strumenti
2. Competenze sociali	2.1. Competenze comunicative	Consentire ai partecipanti di acquisire abilità comunicative, capacità di seguire istruzioni e fornire informazioni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saper utilizzare efficacemente la comunicazione verbale e non verbale 2. Stimolare adeguate capacità di conversazione con coetanei e adulti 3. Comprendere i propri sentimenti e quelli degli altri 4. Saper seguire le istruzioni e saper dare informazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Video sulla comunicazione verbale e non verbale • Attività di gruppo su come utilizzare diversi tipi di comunicazione • Caso pratico su come presentarsi agli altri • Analisi di esempi sulla differenza tra una conversazione con gli amici e una conversazione con altri adulti • Gioco di ruolo su "di qualcosa a un amico" e "di qualcosa ad un adulto" • Esercizio su "descrivi una sensazione e quando l'hai provata" • Discussione di gruppo sull'espressione e la comprensione dei propri sentimenti e quelli degli altri • Gioco di ruolo su "Cosa provi quando..." 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Video • Schede di lavoro su comunicazione verbale e non verbale, e come presentarsi agli altri
	2.2. Competenze sociali proprie della vita adulta	Consentire ai partecipanti di acquisire competenze per la vita da adulti, saper dimostrare gentilezza, buone maniere e lavorare in modo indipendente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saper ottenere l'attenzione di un adulto 2. Saper dimostrare gentilezza e buone maniere 3. Saper rispondere alle richieste di genitori, amici, datori di lavoro 4. Conoscere il concetto di riservatezza 	<ul style="list-style-type: none"> • Gioco di ruolo su "come chiedere scusa e dire grazie" • Presentazione delle buone maniere nella vita quotidiana e nel lavoro • Video sulle cattive maniere da evitare • Attività di gruppo su esempi di cortesia • Gioco di ruolo su come lavorare in modo indipendente • Spiegazione del concetto di riservatezza sul lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Video • Schede di lavoro su come svolgere i propri compiti in modo indipendente
	2.3. Competenze di autodisciplina	Consentire ai partecipanti di sapere usare l'autocontrollo, pensare positivo e collaborare con gli altri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saper usare l'autocontrollo 2. Saper pensare positivo 3. Saper collaborare con gli altri 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione di gruppo e suggerimenti per migliorare il proprio autocontrollo • Gioco di ruolo sulla gestione dello stress e sul significato di pensiero positivo • Video sullo spirito di cooperazione • Caso pratico su "come risolvere un puzzle con gli altri" • Caso pratico sulla collaborazione: come preparare un piatto di pasta 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Video • Schede di lavoro sull'autocontrollo • Ingredienti per la preparazione di un piatto di pasta

Modulo	Unità Didattica	Finalità	Obiettivi	Attività	Materiali e strumenti
3. Competenze di vita indipendente	3.1.5.postamenti nella comunità locale	Consentire ai partecipanti di acquisire conoscenze di base sui principali sistemi di trasporto della comunità per muoversi in autonomia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saper comprendere il sistema di trasporto della comunità 2. Conoscere i principali segnali stradali e del trasporto pubblico 3. Favorire capacità orientamento nello spazio 4. Conoscere il concetto di sicurezza quando ci si sposta in autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione del sistema di trasporto pubblico e privato della comunità • Attività di gruppo su come prendere un autobus o un treno • Esercizio sulla conoscenza dei mezzi pubblici • Introduzione alla segnaletica stradale di base • Discussione di gruppo e video sulla sicurezza stradale • Spiegazione su come leggere una mappa stradale • Esercizio sui segnali stradali 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Mappa stradale della città • Orari e informazioni su autobus e treni • Video
	3.2.Gestione del tempo	Consentire ai partecipanti di acquisire competenze per saper essere organizzati, rispettare il tempo, dare priorità e affrontare eventi imprevisti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Essere consapevole del trascorrere del tempo e saper leggere l'orologio 2. Saper gestire un'agenda personale 3. Essere in grado di pianificare, dare priorità e stabilire obiettivi chiari 4. Saper affrontare eventi imprevisti 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso pratico su come leggere l'orologio (analogico e digitale) • Esercizio e discussione di gruppo su "fissa un appuntamento settimanale nell'agenda personale" • Caso pratico su come e quando utilizzare un'agenda personale • Spiegazione e gioco di ruolo su "come affrontare un evento imprevisto" • Presentazione di elementi di base sulla pianificazione e la definizione delle priorità di attività lavorative • Utilizzo di tabelle per aiutare a definire gli obiettivi 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Schede di lavoro su come pianificare un appuntamento, un compito, un impegno • Tabelle per definire gli obiettivi • Agenda personale
	3.3.Professionalità	Consentire ai partecipanti di assumere un comportamento appropriato per sostenere un colloquio e lavorare con gli altri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoscere i comportamenti adeguati da assumere durante un colloquio di lavoro 2. Saper essere puntuale 3. Saper conversare con colleghi e clienti 4. Essere consapevole dell'importanza di avere un aspetto appropriato sul luogo di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di gruppo su quali atteggiamenti e comportamenti è meglio assumere durante un colloquio di lavoro • Gioco di ruolo e suggerimenti su "il colloquio di lavoro" • Caso pratico su come essere puntuale • Esercizio e gioco di ruolo su come tenere una conversazione appropriata • Video su esempi di argomenti per "chiacchiere" • Discussione di gruppo su come mantenere un aspetto appropriato 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Schede di lavoro su come preparare un colloquio e come avere un aspetto appropriato • Video
	3.4. Competenze di Advocacy*	Consentire ai partecipanti di comprendere il significato del concetto di advocacy, saper identificare le barriere nella comunità, riconoscere risorse e supporti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere il concetto di advocacy 2. Stimolare la riflessione sulla difesa dei propri diritti 3. Saper identificare le barriere fisiche/architettoniche 4. Saper identificare le risorse e i supporti nella comunità 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione del concetto di advocacy • Attività di gruppo e video sulla difesa dei propri diritti • Analisi di esempi di barriere nella comunità, risorse e supporti • Discussione di gruppo sulle difficoltà incontrate nella vita quotidiana a causa dalle barriere (es. fisiche/architettoniche) • Discussione di gruppo ed esercizio sui diritti fondamentali 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione attraverso slides • Schede di lavoro su come metter in pratica l'Advocacy e sul rispetto dei diritti della persona • Video

Modulo	Unità Didattica	Finalità	Obiettivi	Attività	Materiali e strumenti
4. Competenze lavorative	4.1. Lavoro in squadra	Consentire ai partecipanti di saper comunicare le proprie esigenze, avere familiarità con la pratica del lavoro in squadra e conoscere la risoluzione pacifica dei conflitti	<ol style="list-style-type: none"> Essere in grado di comunicare bisogni personali Conoscere cosa vuol dire lavorare in squadra Stimolare la riflessione sulla risoluzione pacifica dei conflitti 	<ul style="list-style-type: none"> Spiegazione dell'importanza di saper comunicare i propri bisogni e saper fare richieste sul lavoro Presentazione dei principi base del lavoro di squadra Casi pratici su "esprimere bisogni e fare richieste", "creiamo la nostra storia fantasy comune;" e "cerchiamo di risolvere questo problema insieme" Video e suggerimenti per la risoluzione pacifica dei conflitti Gioco di ruolo su "come risolvo pacificamente un conflitto sul lavoro?" 	<ul style="list-style-type: none"> Presentazione attraverso slides Video Schede di lavoro sulla risoluzione pacifica dei conflitti
	4.2. Ricerca del lavoro	Consentire ai partecipanti di saper cercare lavoro, elaborare un curriculum, definire priorità e obiettivi di carriera	<ol style="list-style-type: none"> Elaborare un Curriculum Vitae (CV) e scrivere una lettera di presentazione Definire interessi e obiettivi di carriera Saper identificare le fonti per trovare le opportunità di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> Informazioni sull'elaborazione di un CV Caso pratico su "crea il tuo CV personale" Attività di gruppo sull'identificazione di interessi e priorità Spiegazione su come preparare una lettera di presentazione Caso pratico su "esempi di obiettivi occupazionali" Video e giochi di ruolo su "come ti prepari per un colloquio di lavoro?" 	<ul style="list-style-type: none"> Presentazione attraverso slides Schede di lavoro sulla preparazione del CV e della lettera di presentazione Video
	4.3. Sicurezza sul lavoro	Consentire ai partecipanti di essere consapevoli delle pratiche di sicurezza sul lavoro	<ol style="list-style-type: none"> Essere in grado di comprendere le regole sul posto di lavoro Essere consapevole delle principali pratiche di lavoro Stimolare le riflessioni sulla sicurezza delle persone sul lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> Discussione di gruppo sull'importanza del rispetto delle regole sul posto di lavoro Analisi di esempi e casi pratici sulla sicurezza Attività di gruppo su pratiche di lavoro sicure Gioco di ruolo su "cerca di spiegare agli altri le regole per essere al sicuro sul posto di lavoro" 	<ul style="list-style-type: none"> Presentazione attraverso slides Schede di lavoro sulla sicurezza sul posto di lavoro

*Il termine indica un insieme di azioni con cui un soggetto si fa promotore e sostiene attivamente la propria o la altrui causa

- il ruolo dell'insegnante è quello di facilitare sia l'apprendimento che il processo partecipativo;
- quello che viene appreso può migliorare il senso di fiducia in sé stessi, la capacità di pensare in modo critico, il coraggio di affrontare situazioni difficili e la capacità di risolvere i problemi di tutti i giorni;
- la varietà di materiali e strumenti può aiutare gli studenti a partecipare più attivamente alle attività svolte in aula;
- l'apprendimento dovrebbe essere divertente.

Attività didattiche svolte in aula

Le strategie e le attività didattiche adottate durante le lezioni sono state:

- riflessioni individuali per consentire ai partecipanti di esprimere le proprie idee, punti di vista e convinzioni;
- discussioni di gruppo per condividere percezioni, sentimenti ed esperienze;
- attività di gruppo per guidare i partecipanti a comprendere e risolvere problemi insieme;
- gioco di ruolo per mettere in pratica esempi di attività lavorative e abilità apprese;
- lavoro di squadra per rafforzare le capacità di comunicazione dei partecipanti, il senso di collaborazione, l'attitudine alla risoluzione dei problemi, la soluzione pacifica dei conflitti, e come per prendere le decisioni;
- casi pratici ed esercizi per insegnare compiti specifici basati su situazioni di vita reale o scenari immaginari;
- interviste non strutturate per raccogliere i feedback dei partecipanti sulle loro esperienze di tirocinio.

Strumenti e materiali impiegati

I seguenti strumenti e materiali sono stati utilizzati durante le attività in aula:

- presentazioni (slide) per aiutare i partecipanti a rimanere concentrati sugli argomenti esposti e fornire un supporto visivo per far capire meglio il contenuto trasmesso. Inoltre, le presentazioni sono state elaborate utilizzando lo stile dell'Easy-to-Read⁴, al fine di facilitarne la comprensione;
- immagini per fornire alternative al testo scritto;
- video per aggiungere dettagli rispetto agli argomenti presentati;
- schede di lavoro per lo svolgimento di esercizi e casi pratici;
- mappe e orari per insegnare ai partecipanti ad orientarsi nella comunità e per familiarizzare con il sistema di trasporto locale;
- tablet per stimolare un maggior coinvolgimento nelle attività di apprendimento e aumentare l'indipendenza dei partecipanti durante il tirocinio;
- piattaforma educativa AVAIL[®] per presentare e spiegare ai partecipanti le attività in aula e i compiti da svolgere durante il tirocinio.

Contesti in cui è stato svolto l'intervento

I contesti in cui ha avuto luogo l'intervento sono due. La parte teorica è stata svolta presso le aule della National University of Ireland a Galway e il centro di formazione St. Joseph di Ability West, per un totale di 4 mesi (96 ore). I tirocini individualizzati sono stati realizzati in cinque diversi contesti lavorativi (come riportato al paragrafo 1.3), 2 ore per 2 giorni alla settimana per 3 mesi, con il supporto di cinque job coaches provenienti da un'organizzazione locale no-profit.

⁴ Disponibile all'indirizzo: <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/>

Selezione dei partecipanti

I criteri di inclusione per la selezione dei partecipanti consistevano in: avere più di 18 anni, una diagnosi di disabilità intellettiva da lieve a moderata; essere in grado di fornire il consenso informato; risiedere nella comunità. Sono stati quindi selezionati 5 partecipanti (due maschi e tre femmine), di età compresa tra i 19 e 22 anni, tramite il centro di formazione professionale St. Joseph di Ability West. Un partecipante aveva una diagnosi di disabilità intellettiva moderata, e quattro partecipanti la sindrome di Down. Tutti risultavano avere frequentato scuole speciali e le informazioni sulla diagnosi e sul livello di abilità cognitive sono state ottenute dai loro fascicoli personali. La partecipazione alla ricerca è stata volontaria, e il consenso informato ottenuto anche dai genitori.

Risultati

Al fine di poter validare qualitativamente l'intervento e ottenere dati misurabili, i partecipanti sono stati valutati utilizzando delle scale di misurazione e questionari somministrati prima e dopo l'erogazione del curriculum e lo svolgimento dei tirocini. Inoltre, sono stati somministrati anche alle famiglie, agli educatori e ai job coaches. Le scale utilizzate hanno consentito di raccogliere i dati per valutare il miglioramento della qualità di vita dei partecipanti e l'acquisizione di competenze (soprattutto in ambito socio-comunicativo). Una sintesi della deviazione dei risultati ottenuta per ciascun partecipante è riportata nelle Figura 1 e 2 (dove K, M, F, G, Mt sono le lettere iniziali dei nomi dei partecipanti).

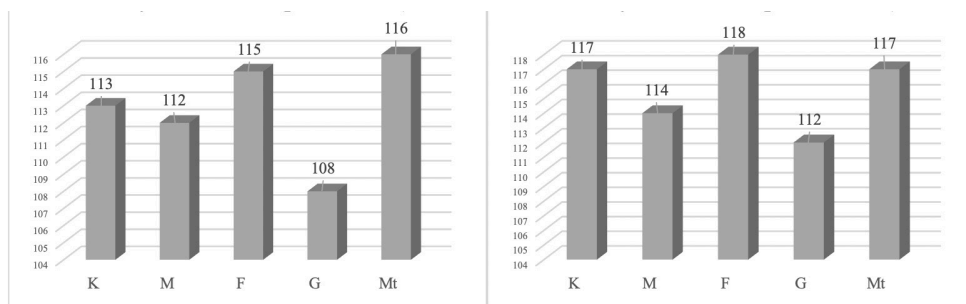


Fig. 1 Punteggi delle misurazioni prima e dopo l'intervento ottenuti attraverso la scala di San Martín*

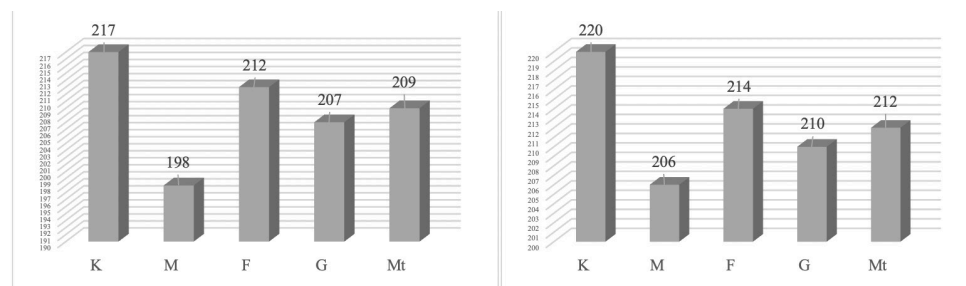


Fig. 2 Punteggi delle misurazioni prima e dopo l'intervento ottenuti attraverso la scala Vineland-II*

* Dati ricavati dall'articolo di Traina, I., Mannion, A., & Leader, G. (2021). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 1-14.

Discussione

In base ai dati raccolti, i partecipanti hanno dimostrato di aver acquisito correttamente la maggior parte delle competenze definite nei diversi moduli del curriculum. Questo si è verificato in particolare quando, dopo l'inizio delle lezioni, sono stati avviati anche i tirocini, mostrando come l'erogazione simultanea di entrambe le attività abbia determinato un miglioramento nell'esecuzione dei compiti lavorativi assegnati e della comprensione delle abilità necessarie per svolgerli. Sulla base dei risultati ottenuti nelle misurazioni prima e dopo l'utilizzo della scala San Martín, si possono evidenziare dei miglioramenti rispetto al benessere emotivo, relazioni interpersonali e autodeterminazione. Confrontando i risultati delle misurazioni effettuate con la scala Vineland-II, i partecipanti hanno aumentato i punteggi rispetto al comportamento adattivo, con un particolare miglioramento delle abilità di vita indipendente e socializzazione. Questo ha portato a mettere in atto comportamenti sociali più appropriati nei contesti lavorativi e ad una migliore gestione delle attività quotidiane. Nonostante non sia stata fatta un'analisi statistica dei punteggi (dato l'esiguo numero dei partecipanti), i risultati delle misurazioni svolte a seguito dell'intervento erano migliori rispetto a quelle iniziali, risultando indicativi di una significatività empirica. Inoltre, in base ai feedback dei job coach raccolti attraverso interviste e focus groups, le principali abilità lavorative acquisite dai partecipanti sono risultate essere la capacità di comunicazione e interazione con i colleghi, il rispetto della tempistica nelle consegne, la pulizia e l'autonomia. Le rilevazioni fatte a 3 mesi dalla conclusione dell'intervento hanno fornito ulteriori informazioni sulle competenze acquisite dai partecipanti durante le esperienze lavorative realizzate. Infine, altri esiti sono stati: un partecipante è riuscito a trovare lavoro in un ristorante per quattro giorni alla settimana. Un altro ha ottenuto un lavoro in un supermercato, e per un altro il periodo di tirocinio è stato prolungato di due mesi. Due partecipanti sono stati chiamati per un colloquio di lavoro rispettivamente presso una caffetteria e un ristorante. I risultati di questa ricerca hanno mostrato l'efficacia del curriculum, dimostrando come possa essere usato per realizzare interventi di educazione e formazione volti a trasferire le competenze necessarie per la vita adulta e un'effettiva inclusione nel mercato del lavoro. Infine, è stato constatato l'impatto positivo delle tecnologie assistive impiegate, che si sono rivelate uno strumento molto efficace per aiutare i partecipanti a comprendere i diversi passaggi necessari per svolgere con successo le attività lavorative proposte.

Conclusioni

Il curriculum descritto in questo articolo è una pratica sviluppata sul campo, e data la carenza di ricerche empiriche sui programmi di transizione, rappresenta un utile punto di partenza per futuri studi e approfondimenti. Inoltre, la ricerca svolta ha consentito di realizzare uno strumento replicabile e adattabile ad altri contesti, per supportare la transizione dalla scuola al lavoro, favorire l'acquisizione di competenze sociocomunicative, di vita indipendente e occupazionali, al fine di una maggiore inclusione nel mercato del lavoro.

Approvazione etica

La ricerca svolta ha ricevuto l'approvazione etica del Research Ethics Committee della National University of Ireland Galway.

Consenso informato

Il consenso informato è stato ottenuto da tutti i partecipanti inclusi nello studio.

Conflitto d'interesse

Gli autori dichiarano di non avere alcun conflitto di interessi.

Bibliografia

- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Information Brief*, 3(5), 1-5.
- Bross, L. A., Patry, M. B., Leko, M., & Travers, J. C. (2021). Barriers to competitive integrated employment of young adults with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(4), 394-408.
- Cregenzán-Royo, O., Brun-Gasca, C., & Fornieles-Deu, A. (2022). *Behavior Problems and Social Competence in Fragile X Syndrome: A Systematic Review*. *Genes*, 13(2), 280.
- Cullen, J. M., Simmons-Reed, E. A., & Weaver, L. (2017). Using 21st century video prompting technology to facilitate the independence of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 54(9), 965-978.
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent task performance for individuals with mental retardation through use of a handheld self-directed visual and audio prompting system. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 209-218.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 29(4), 505-520.
- Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(11), 3583-3596
- Gustavsson, A., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2021). Educated for welfare services—The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 424-432.
- Hanson, J., Robinson, D., & Codina, G. (2021). Supported internships as a vehicle for social inclusion. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 433-444.
- Jacobson, J. W. (2000). Converting to a behavior analysis format for autism services: Decision-making for educational administrators, principals, and consultants. *The Behavior Analyst Today*, 1 (3), 6-16.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 603-613.
- Kearney, D. S., & Healy, O. (2011). Investigating the relationship between challenging behavior, co-morbid psychopathology and social skills in adults with moderate to severe intellectual disabilities in Ireland. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1556-1563.
- Kruse, D., Schur, L., Rogers, S., & Ameri, M. (2018). Why do workers with disabilities earn less? Occupational job requirements and disability discrimination. *British Journal of Industrial Relations*, 56(4), 798-834.
- Lai, R., Elliott, D., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Attitudes of Research Ethics Committee Members Toward Individuals with Intellectual Disabilities: The Need for More Research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(2), 114-118.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., ... & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns about ABA-based intervention: An evaluation and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(6), 2838-2853.
- Lemaire, G. S., & Mallik, K. (2008). Barriers to supported employment for persons with developmental disabilities. *Archives of Psychiatric Nursing*, 22(3), 147-155.
- Margie, D. (2016). *Curriculum, transition and employment of individuals with disabilities: Interconnections, relationships and perspectives* (Doctoral dissertation, University of the Pacific).
- Matson, J. L., Terlonge, C., González, M. L., & Rivet, T. (2006). An evaluation of social and adaptive skills in adults with bipolar disorder and severe/profound intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 27(6), 681-687.
- Matson, J. L., Dempsey, T., & Fodstad, J. C. (2009). The effect of autism spectrum disorders on adaptive independent living skills in adults with severe intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1203-1211.
- McCarron, M., et al. (2011). *Growing older with an intellectual disability in Ireland 2011: First results from the intellectual disability supplement of the Irish longitudinal study on ageing*. Dublin: School of Nursing & Midwifery, Trinity College Dublin.
- McGlinchey E., et al. (2013). Exploring the Issue of employment for adults with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(4), 335-343.
- National Association for People with an Intellectual Disability, (2013). Implementing the National Disability Strategy: Inclusion Ireland position paper.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- OECD, (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusion-of-students-with-disabilities-in-tertiary-education-and-employment_9789264097650-en. (Ultimo accesso effettuato in data 20/05/2022)

- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C., & Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in developmental disabilities, 25*(5), 399-412.
- Santos, P. J. D. L., & Costa, R. S. (2016). Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis. *International Journal of Inclusive Education, 20*(7), 756-769.
- Shantz, A., Wang, J., & Malik, A. (2018). Disability status, individual variable pay, and pay satisfaction: Does relational and institutional trust make a difference?. *Human Resource Management, 57*(1), 365-380.
- Simonsen, M. (2010). *Predictors of supported employment for transitioning youth with developmental disabilities* (unpublished doctoral dissertation). College Park: University of Maryland.
- Steege, M. W., Mace, F. C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools, 44*(1), 91-99.
- Sullivan, W. F., Heng, J., Abells, D., Perry, A., & Henze, M. (2019). Supporting adults with intellectual and developmental disabilities to cope and thrive through transitions to later-life phases. *Canadian Family Physician, 65*(1), S30-S32.
- Vilà, M., Palliser, M., & Fullana, J. (2009). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 32*(1), 10-18.
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., ... & Corbière, M. (2018). Disability and employment—overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology, 27*(1), 40-55.
- Watchman, K., Mattheys, K., McKernon, M., Strachan, H., Andreis, F., & Murdoch, J. (2021). A person-centred approach to implementation of psychosocial interventions with people who have an intellectual disability and dementia—A participatory action study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34*(1), 164-177.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(19), 7121.