



Co-funded by
the European Union

Project Number: 2021-1-IT01-KA220-VET-000034736

FEBBRAIO 2023

Modello di abilità e competenze InTeaM4IEd

Risultati 1



Indice dei contenuti

1. Introduzione	3
2. Metodologia	6
2.1. Perché il Modello	6
2.2. Risultati della ricerca: Interviste nazionali per la definizione delle competenze emergenti specifiche del settore	12
2.3. Mappatura delle competenze/aree	14
3. Programma individuale di raccolta dati per l'IFP	15
4. Definizione di scenari reali all'interno del settore dell'ospitalità e raccomandazioni	17
5. Suggerimenti e raccomandazioni	24
6. Conclusioni	25
<i>Allegati</i>	26
References.....	27

1. Introduzione

Una delle principali questioni evidenziate dalla Commissione europea è quella di promuovere un'istruzione inclusiva e accessibile, prestando particolare attenzione a facilitare l'integrazione degli studenti vulnerabili e migliorando così la loro qualità di vita.

La mancanza di un'istruzione adeguata rimane il principale fattore di rischio per la povertà e l'esclusione delle persone con disabilità.

Inoltre, il sostegno all'inclusione sociale dei giovani con disabilità - in particolare degli studenti affetti da disturbi dello spettro autistico (ASD) - è uno dei punti centrali delle politiche europee e nazionali dei Paesi partner.

Il seguente documento - "**InTeaM4IEd Skills and Competences in the hospitality sector Model**" - è stato sviluppato dal Consorzio InTeaM4IEd, composto da un gruppo di 6 Organizzazioni, provenienti da 5 diversi Paesi europei (Italia, Spagna, Grecia, Portogallo e Paesi Bassi) nell'ambito del progetto "**Innovative Teaching Methodologies in Hospitality Schools for Inclusive Education**", co-finanziato dal Programma Erasmus+ della Commissione Europea. Il progetto è iniziato nel febbraio 2022 e avrà una durata complessiva di 30 mesi.

Questo Modello vuole offrire la possibilità a insegnanti, educatori, formatori e anche ai datori di lavoro dell'industria dell'ospitalità di imparare a gestire le sfide evolutive associate agli studenti ASD, guidandoli attraverso un approccio graduale - adattato ai requisiti e alle caratteristiche di apprendimento dell'individuo - volto a rafforzare quelle competenze che faciliterebbero l'integrazione degli studenti all'interno e all'esterno del sistema scolastico, con il risultato di sviluppare figure professionali capaci e impiegabili nel settore dell'ospitalità.

Si compone di sei sezioni, come segue:

1. Introduzione
2. Metodologia
 - a. Perché il modello
 - i. Teorie e approcci IBL e PBL
 - b. Risultati della ricerca: Interviste nazionali per la definizione delle competenze emergenti specifiche del settore
 - c. Mappatura delle competenze/aree
 - i. Da insegnare/acquisire

3. Programma individuale di raccolta dati per l'IFP
4. Definizione di sei scenari reali all'interno del settore alberghiero e raccomandazioni
5. Suggerimenti e raccomandazioni
6. Conclusioni
7. *Allegati*
8. *Riferimenti*

Quanto detto richiede lo sviluppo di approcci pedagogici che impieghino strategie ausiliarie, come prerequisito per la partecipazione alla società e per ottenere maggiori opportunità di lavoro.

Gli studenti ASD spesso presentano sfide uniche per le scuole, pertanto gli insegnanti e gli educatori devono comprendere meglio l'ASD e il modo in cui influisce sull'apprendimento, essere consapevoli di avere la responsabilità di mettere in atto le strategie più appropriate per incoraggiare i loro studenti ad acquisire nuove competenze spendibili nel mercato del lavoro, in quanto richieste dal settore specifico, ad esempio l'industria dell'ospitalità.

Considerando i punti precedenti, il Consorzio InTeam4IEd ha debitamente identificato e analizzato nel seguente modello le principali barriere che gli studenti con ASD nella formazione professionale iniziale nel settore alberghiero possono incontrare nel processo di apprendimento, nonché le principali sfide che gli insegnanti devono affrontare.

In particolare, nella **sezione 1**, offriamo una breve spiegazione del primo risultato del progetto, ossia il Modello. In particolare, il contesto europeo che ne fa da sfondo. Nella **sezione 2**, spieghiamo le principali esigenze/ragioni che hanno portato alla progettazione del Modello e diamo indicazioni sui principali utenti/beneficiari che potrebbero contribuire al suo ulteriore sfruttamento. Inoltre, il lettore può trovare brevi cenni alle due metodologie di approccio all'istruzione su cui si basa il Modello - ossia **l'Inquiry-Based Learning (IBL) e il Problem-Based Learning (PBL)** -. Inoltre, illustriamo anche i principali risultati rilevanti della ricerca condotta a livello nazionale. I risultati hanno aiutato i partner del progetto a identificare e descrivere le 15 abilità e competenze emergenti più rilevanti richieste dal settore alberghiero, rivolte principalmente agli studenti ASD.

Nella **sezione 3.** abbiamo incluso il modello suggerito agli educatori per raccogliere dati per l'istruzione e la formazione professionale riguardo alle attività di formazione/tirocinio/occupazione e per preparare un programma individuale per ogni studente con ASD basato sull'analisi del suo profilo.

Nella **sezione 4.** proponiamo sei scenari di vita reale, come importante risorsa per sottolineare alcuni possibili ostacoli o sfide che possono presentarsi durante la pratica quotidiana dei lavoratori/tirocinanti del settore alberghiero, in modo che possano avere una guida teorica e pratica su come gestire al meglio alcune situazioni che possono presentarsi nella loro professione. Nella **sezione 5.** abbiamo riassunto a livello generale una metodologia di approccio suggerita per gli educatori.

Nella **sezione 6.** - Conclusioni - riassumiamo ciò che è stato documentato e diamo evidenza ad aspetti specifici che mirano a facilitare lo sviluppo di attività nell'ambito dei prossimi due risultati del progetto: PR2 - F.H.E.M.T. - Flexible and Hybrid Educational Methodology and Tools e PR3 - InTeaM4IEd App.

Infine, gli allegati della **sezione 7.** racchiudono e sintetizzano i risultati delle attività che hanno portato alla definizione del Modello (PR1-A1 Raccolta delle evidenze sulle abilità e competenze emergenti e PR1-A2 MAP delle abilità e competenze). Nella **sezione n.8** viene fornito un elenco dei principali riferimenti.

2. Metodologia

2.1. Perché il Modello

Quando l'insegnamento delle scienze e le valutazioni si basano sulla lettura e sulla scrittura, gli studenti con disabilità non hanno lo stesso successo dei loro coetanei. Questa tendenza è evidente negli studi sulle classi e sulle valutazioni su larga scala. Donahoe e Zigmond (Donahoe & Zigmond, 1988), ad esempio, hanno scoperto che quando l'insegnamento e la valutazione delle scienze erano convenzionali, la maggior parte degli studenti con disabilità rischiava di ottenere un voto di D o inferiore. In un programma di valutazione delle scienze per lo stato di New York, il 69-75% degli studenti senza disabilità ha superato il test, mentre meno del 50% degli studenti con disabilità ha avuto successo (Cawley & Parmar, 2001). Uno sguardo più attento alle valutazioni su larga scala rivela un'altra tendenza problematica: Gli studenti con disabilità probabilmente ottengono punteggi ancora più bassi in scienze e matematica rispetto a quelli ottenuti in lettura, vocabolario e scrittura (Harnisch & Wilkinson, 1989). Nel complesso, **l'istruzione tradizionale può limitare il successo degli studenti con disabilità** nella loro carriera accademica, **come gli studenti con bisogni educativi speciali (SEN), ad esempio con diagnosi di difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD) o di disturbo dello spettro autistico (ASD).**

Il disturbo dello spettro autistico (ASD) è un disturbo dello sviluppo che dura tutta la vita ed è caratterizzato da una mancanza di interazione sociale, comunicazione e difficoltà comportamentali (Dillenburger et al. 2015). Si tratta di un disturbo dello spettro, il che significa che è molto complesso e che i suoi effetti sulle persone variano in misura diversa, essendo generalmente definito come una triade di disturbi: comunicazione sociale, interazione sociale e immaginazione sociale (Cashin & Barker, 2009; Autismo, H.F., 2011).

A questo proposito, il progetto InTeaM4IEd si propone di aiutare gli insegnanti e i tutor ad affrontare le difficoltà di apprendimento degli studenti ASD della VET iniziale nel settore dell'ospitalità e di sostenerli nello sviluppo di competenze spendibili all'interno del sistema educativo e all'esterno nell'industria dell'ospitalità.

L'obiettivo generale è quello di sviluppare un'innovativa Metodologia e Strumenti Educativi Flessibili e Ibridi (F.H.E.M.T), supportata dalla creazione di un'app

educativa (chatbot guidato dall'intelligenza artificiale), per assistere gli studenti nell'acquisizione di nuove competenze specifiche del settore, subito dopo aver indagato attraverso interviste semi-strutturate con esperti del settore le 15 competenze chiave emergenti nel settore (mappatura delle competenze).

L'analisi dei bisogni, condotta dai Partner durante l'ideazione e la preparazione della domanda di progetto, ha evidenziato che il numero di ex professionisti dell'ospitalità che si concentrano su altri settori alla ricerca di un lavoro più stabile è elevato e che l'industria dell'ospitalità fatica a trovare dipendenti dotati di capacità adeguate.

Tenendo conto di quanto sopra, il primo risultato del progetto (PR1) è finalizzato allo sviluppo di un **modello completo di abilità e competenze rivolto principalmente agli studenti ASD nell'ambito dell'istruzione alberghiera come futura forza lavoro nell'industria del turismo/ospitalità**.

Questo modello sarà sfruttato da insegnanti, formatori ed educatori dell'istruzione formale e non formale e andrà a beneficio degli studenti dell'istruzione e della formazione professionale, in particolare degli studenti ASD in condizioni di svantaggio, facilitando la creazione di nuove forme di lavoro e incrementando le opportunità transfrontaliere.

Il Modello rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo dei risultati chiave del progetto:

- migliorare le competenze degli studenti ASD, la loro occupabilità e la loro integrazione nel mercato del lavoro;
- promuovere l'acquisizione di dati di ricerca primaria/secondaria sui set di competenze necessarie nel settore dell'ospitalità, da abbinare alla formazione VET per gli studenti ASD;
- sottolineare la trasparenza e il riconoscimento delle capacità e delle competenze acquisite durante l'attuazione del progetto.

Tenendo conto dell'obiettivo principale di questo quadro, il Modello InTeaM4IEd intende dare agli utenti finali l'opportunità di acquisire o migliorare le 15 abilità e competenze selezionate, fornendo non solo una definizione esaustiva di ciascuna abilità e competenza, ma anche un **focus specifico sul Disturbo dello Spettro Autistico**,

accompagnando ogni abilità e competenza con alcuni scenari concreti di situazioni solitamente vissute dagli studenti ASD nelle scuole alberghiere e nel settore in generale.

Sulla base degli obiettivi del progetto, sono state identificate due metodologie di approccio all'istruzione, l'**Inquiry-Based Learning (IBL)** e il **Problem-Based Learning (PBL)**, descritte di seguito. L'approccio PBL - che utilizza esperienze di vita reale e contesti sociali come veicoli per l'esplorazione, l'acquisizione e l'applicazione di competenze - è stato quindi identificato come un abbinamento più efficace per lo sviluppo della seconda parte del Modello InTeaM4IEd. In questo senso, il secondo capitolo si concentra sulla stesura di **6 scenari, ambientati in contesti di vita reale**, utili a identificare le interazioni sociali da "affrontare" e "risolvere" attraverso l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione delle competenze.

Teorie e approcci IBL e PBL

Fino agli anni Cinquanta, la maggior parte delle teorie sull'insegnamento e sull'apprendimento si basava su esercitazioni in base alle quali, se i fatti venivano ripetuti abbastanza spesso, gli studenti li avrebbero appresi per memorizzazione. Gli sviluppi della psicologia cognitiva hanno reso gli educatori consapevoli del fatto che l'insegnamento non consiste solo nel comunicare fatti o abilità meccaniche, ma è un processo di comprensione del mondo (National Research Council, 2000; Borich, 2011; Linn et al., 1996; Westwood, 2008). La tendenza dei metodi didattici è stata poi trasformata in costruttivismo, secondo cui tutto l'apprendimento comporta la costruzione di conoscenza in una forma o nell'altra. Due degli approcci più utilizzati sono: **L'apprendimento basato sull'indagine (IBL)** e **l'apprendimento basato sui problemi (PBL)**.

Entrambi gli approcci sono influenzati dalla teoria del costruttivismo di Piaget, un approccio all'istruzione incentrato sullo studente che prevede l'apprendimento attivo e autentico nel mondo reale, l'indagine, le esperienze personali e la collaborazione.

L'**Inquiry-Based Learning (IBL)** è un metodo in cui gli studenti sono attivamente coinvolti nel loro processo di apprendimento, costruendo la conoscenza di un argomento o di un dominio attraverso lo svolgimento di indagini che seguono vagamente le fasi del metodo scientifico. Tutto inizia con una domanda. Una domanda essenziale permette agli insegnanti di coprire i risultati del curriculum e di ispirare la

curiosità degli studenti e aprire una conversazione. In altre parole, **gli studenti esplorano un argomento per interessarsi ad esso; formulano domande di ricerca e ipotesi; pianificano ed eseguono esperimenti; traggono conclusioni dai dati raccolti; presentano e comunicano i loro risultati ad altri e si impegnano in attività di riflessione** (Lazonder & Harmsen, 2016; Pedaste et al., 2015). Poiché la condivisione e la discussione dei risultati con gli altri è considerata fondamentale per approfondire la comprensione concettuale, quasi tutti gli approcci all'apprendimento basato sull'indagine fanno **uso del lavoro in piccoli gruppi** (Dobber et al., 2017).

Conducendo indagini secondo metodi e pratiche simili a quelli degli scienziati professionisti, gli studenti non solo acquisiscono le conoscenze e le competenze fondamentali della materia, ma **sviluppano anche le cosiddette "competenze del XXI secolo"** (ad esempio, capacità di apprendimento e di innovazione, capacità comunicative e sociali complesse, competenze informatiche e tecnologiche, gestione e sviluppo di sé). Queste competenze del XXI secolo sono ritenute importanti per **preparare gli studenti a partecipare a una società in rapida evoluzione** (NRC, 2012; SLO, 2016). L'IBL è raccomandato a livello nazionale e internazionale come metodo efficace per raggiungere gli obiettivi di apprendimento relativi a conoscenze, abilità e atteggiamenti in vari ambiti accademici per gli studenti di tutti i gradi dell'istruzione elementare (Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt, et al., 2014; Henderson, Beach, & Finkelstein, 2011; Inspectorate of Education, 2017; Olson & Riordan, 2012; Verkenningscommissie W&T, 2013).

Le revisioni e le meta-analisi hanno effettivamente dimostrato che, in alcune condizioni, l'IBL è un metodo efficace per raggiungere gli obiettivi di apprendimento in vari ambiti, come le conoscenze e le abilità (ad esempio, Alfieri et al., 2011; Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012; Minner, Levy, & Century, 2010). Tuttavia, i risultati degli studenti sembrano dipendere da un'attenta guida e direzione da parte dell'insegnante (ad esempio, Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). In particolare, l'IBL non guidato o non assistito sembra generalmente meno efficace dell'istruzione esplicita (Alfieri et al., 2011; Kirschner et al., 2006), ma quando gli studenti ricevono **un'adeguata guida da parte dell'insegnante durante l'IBL**, è stato dimostrato che imparano di più rispetto agli studenti a cui viene insegnato lo stesso contenuto con un'istruzione esplicita (Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Lazonder & Harmsen,

2016). Il ruolo dell'insegnante appare quindi molto importante nel guidare attivamente le attività IBL degli studenti.

I risultati delle ricerche sull'efficacia dell'IBL e sull'importanza della guida da parte dell'insegnante condotte su studenti con sviluppo tipico non sono necessariamente generalizzabili a popolazioni specifiche di studenti, come gli **studenti con disturbo dello spettro autistico (ASD)**. Gli studenti con ASD condividono caratteristiche che possono influire negativamente sul rendimento scolastico, comprese le competenze accademiche, sociali, professionali o personali. Esempi di queste caratteristiche includono una ridotta regolazione delle emozioni e problemi di comportamento internalizzante ed esternalizzante (Furlong, Morrison, & Jimerson, 2004; Gresham & Kern, 2004; Landrum, 2011), problemi nel funzionamento esecutivo, nel controllo dell'attenzione e della memoria (Diamond, 2013; VandenBroucke, Weeda, Lee, Baeyens, Westfall, Figner et al, 2018), ma anche difficoltà a stabilire e mantenere relazioni sociali positive con il personale scolastico e i coetanei (Furlong et al., 2004; Gresham & Kern, 2004). Date le difficoltà che questi studenti devono affrontare, è lecito chiedersi se l'IBL sia un approccio didattico adatto agli studenti con ASD per raggiungere vari obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti e/o se debbano essere apportate modifiche specifiche all'IBL.

L'IBL può essere un metodo particolarmente adatto per gli studenti con ASD, in quanto ha un effetto motivante sugli studenti, in quanto enfatizza la partecipazione attiva e fornisce esperienze pratiche (Kern, Bambara, & Fogt, 2002). I metodi tradizionali impongono agli studenti pesanti requisiti linguistici e di alfabetizzazione (Parmar, Duluca, & Janczak, 1994) che portano a frustrazione, disimpegno e talvolta anche a comportamenti di disturbo. Le esperienze pratiche e le maggiori opportunità di prendere decisioni durante l'insegnamento dell'IBL possono soddisfare il bisogno degli studenti con ASD di essere coinvolti attivamente nell'apprendimento (Scruggs & Mastropieri, 2007), determinando un maggiore impegno e un comportamento più adeguato in classe (Lane, 2004; Van der Worp-van der Kamp, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2014). Si può quindi affermare che **l'IBL offre l'opportunità di migliorare i risultati scolastici degli studenti con ASD.**

D'altra parte, il Problem-Based Learning (PBL), sebbene simile all'IBL, non è lo stesso. Il principio principale del PBL si basa sulla massimizzazione dell'apprendimento

attraverso l'indagine, la spiegazione e la risoluzione **partendo da problemi reali e significativi**. Pertanto, il PBL è l'arte di risolvere i problemi. Il PBL invita gli studenti a **risolvere un problema autentico del mondo reale** attraverso un'indagine. Incoraggia gli studenti a sperimentare un processo di apprendimento in cui indagano, testano, scoprono e ripetono, se necessario, per trovare una soluzione valida.

I problemi utilizzati nel PBL devono essere poco strutturati e consentire una libera indagine (Savery, 2006). Pertanto, il PBL inizia come apprendimento basato sull'indagine, ma va oltre. L'istruttore chiede costantemente: "Perché?". "Cosa vuoi dire?" "Come fai a sapere che è vero?" per modellare il pensiero di ordine superiore ponendo domande che sondano più a fondo le conoscenze degli studenti (Savery et al., 2001). Il ruolo dell'istruttore è quello di facilitatore e allenatore piuttosto che di leader. Inoltre, è importante chiarire quali sono le caratteristiche principali del problema reale, perché un problema reale deve creare un bisogno di sapere. L'elemento di problem solving del PBL richiede che gli studenti guardino a prospettive e ambiti multipli.

Il PBL necessita di abilità e conoscenze preliminari affinché gli studenti possano avere successo con questo metodo. Nelle fasi iniziali, durante l'identificazione del problema, le capacità di osservazione sono considerate altamente prioritarie (Barrows e Tamblyn, 1980; Mills e Treagust, 2003). Il PBL richiede agli studenti di possedere competenze di alfabetizzazione scientifica, di esplorare in profondità, di testare le idee e i processi scientifici, nonché di attingere alle competenze, al lavoro di gruppo e alla conoscenza delle variabili per risolvere i problemi.

Il PBL può fornire agli studenti diversi obiettivi importanti. Secondo i risultati della meta-analisi di Dochy et al. (Dochy, 2003), non ci sono studi che abbiano riportato risultati negativi significativi sui risultati del PBL in termini di conoscenze e competenze. Il PBL è stimolante, motivante e divertente (Norman e Schmidt, 2000). Questo importante risultato deriva dalla ricerca di una soluzione, se la soluzione è accettabile, in quanto gli studenti possono diventare intrinsecamente motivati ad apprendere. Il processo PBL può costruire una base di conoscenza ampia e flessibile. Il **PBL sviluppa anche efficaci capacità di problem solving, di autoapprendimento e di apprendimento continuo**. Mira a raggiungere risultati di ordine superiore identificando e fornendo agli studenti in anticipo tutti i passaggi necessari per risolvere un particolare problema (Borich, 2011).

Gli studenti con disabilità che influenzano le loro abilità sociali o comunicative probabilmente avranno difficoltà con l'apprendimento basato su progetti in un modo diverso dai loro coetanei. I bambini autistici presentano tipicamente difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale e spesso trovano il lavoro in collaborazione con i loro coetanei un'esperienza difficile e stressante. Tuttavia, con un intenso sostegno da parte dell'insegnante, gli studenti neurodivergenti sono in grado di partecipare agli esercizi di apprendimento collaborativo e persino di trarne beneficio. Il PBL è un approccio dinamico per gli studenti con disabilità, in quanto li prepara all'università, alla carriera e alla vita.

Secondo Kaltman (Kaltman, 2009), nel tentativo di offrire agli studenti il miglior sviluppo dalla scuola della prima infanzia, è necessario includere opportunità per temi di apprendimento concreti e pratici. Studiosi e psicologi concordano sul fatto che i bambini piccoli hanno bisogno di interagire con l'ambiente e possono trarre il massimo dalle esperienze di apprendimento pratico. Pertanto, per gli studenti autistici, **l'approccio PBL consente**, attraverso il coinvolgimento e la guida degli educatori, di ottenere risultati in termini di **impegno nelle attività di apprendimento** e di **migliorare le capacità di ascolto, creatività, problem-solving e comunicazione**.

2.2. Risultati della ricerca: Interviste nazionali per la definizione delle competenze emergenti specifiche del settore

Al fine di raccogliere prove relative alle nuove abilità e competenze emergenti nel settore dell'ospitalità attraverso la ricerca sul campo, i **Partner** hanno **raccolto 20 interviste semi-strutturate** (4/Paese Partner) **con i principali stakeholder a livello nazionale** - i cosiddetti "attori chiave" - stakeholder con un forte interesse e un impegno rilevante in relazione al Progetto. Questi attori chiave sono stati identificati tra: Organizzazioni attive nell'industria dell'ospitalità, enti/scuole di formazione professionale, centri di formazione, esperti del settore e organizzazioni che offrono servizi di supporto alla formazione nel settore dell'ospitalità a livello locale/regionale/nazionale. Devono inoltre essere coinvolti nel settore dell'ospitalità e/o avere una riconosciuta esperienza/esperienza nel trattare con studenti ASD con bisogni specifici di apprendimento.

A questo proposito, si definisce intervista semi-strutturata il metodo di ricerca che prevede un dibattito aperto, permettendo di far emergere nuove idee durante l'intervista come risultato di ciò che l'intervistato dice attraverso una serie di domande predefinite.

La conduzione di interviste ha dato al Consorzio la possibilità di raccogliere informazioni rilevanti sulla definizione delle abilità e delle competenze emergenti nel settore dell'ospitalità, soprattutto per gli studenti ASD, a livello nazionale. Inoltre, ha permesso ai partner di entrare in contatto con i principali stakeholder, contribuendo alla creazione di una rete di esperti in grado di supportare il Consorzio nello sviluppo dell'intero progetto e di sfruttarne ulteriormente i risultati.

Il **risultato** della ricerca sul campo ha permesso di **identificare e descrivere 15 abilità e competenze chiave emergenti nel settore dell'ospitalità** - rivolte principalmente agli studenti ASD - sulla base delle esperienze e delle esigenze del mercato del lavoro locale in 5 diversi Paesi europei (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia e Paesi Bassi), aggiungendo così non solo valore ai risultati del progetto, ma anche garantendone la flessibilità e l'adattabilità ad altri contesti nazionali in Europa.

Attraverso questa attività, il Consorzio ha anche la possibilità di diffondere il progetto tra i principali destinatari del progetto, che possono essere interessati a essere ulteriormente coinvolti in altre attività. In questo modo, sarà possibile raggiungere l'impatto desiderato di rendere InTeaM4IEd un punto di riferimento nell'utilizzo della metodologia e degli strumenti educativi flessibili e ibridi per affrontare i bisogni specifici di apprendimento degli ASD.

Tutti i dati emersi dalle **interviste condotte sono stati raccolti in 5 Rapporti Nazionali** (1/Paese) al fine di avere una panoramica generale a livello di Paese sullo stato attuale dell'arte delle abilità e delle competenze per il settore alberghiero e per facilitare un'analisi dettagliata e approfondita e il confronto di buoni risultati e per stimolare l'innovazione.

2.3. Mappatura delle competenze/aree

Da insegnare/acquisire

L'analisi concreta e il confronto pratico dei risultati nazionali hanno portato i partner a selezionare e concordare **15 competenze emergenti suddivise in 4 aree di competenza** relative ai campi della comunicazione, dell'emozione sociale, dell'autogestione e della tecnicità.

- **Abilità e competenze comunicative:** si riferiscono alla conoscenza di modelli comunicativi efficaci e appropriati e alla capacità di utilizzare e adattare tale conoscenza in vari contesti (Cooley & Roach, 1984). Comprendono abilità quali:
 1. Interazione sociale
 2. Comunicazione personale
 3. Comunicazione interpersonale

- **Abilità e competenze socio-emotive:** riguardano la gestione dell'eccitazione emotiva e l'impegno positivo nei contesti sociali. Comprendono: la conoscenza delle emozioni, la regolazione emotiva e l'espressione appropriata delle emozioni, le abilità sociali, tra cui l'assunzione di prospettive, l'empatia e la risoluzione di problemi sociali, l'autogestione e il processo decisionale responsabile.
 4. Controllo emotivo
 5. Capacità di risoluzione dei problemi
 6. Fiducia in se stessi
 7. Lavoro di squadra

- **Capacità e competenze di autogestione:** si riferiscono alla capacità di stabilire le priorità degli obiettivi, di decidere ciò che deve essere fatto e di essere responsabili nel completare le azioni necessarie. L'autogestione completa coinvolge quattro ambiti: fisico, mentale, sociale e spirituale.
 8. Flessibilità
 9. Resilienza

10. Concentrazione
11. Gestione dello stress
12. Gestione del rumore
13. Gestione del tempo

- **Capacità e competenze tecniche:** si riferiscono alle qualità acquisite grazie all'utilizzo e all'acquisizione di competenze nell'esecuzione di compiti fisici o digitali. Esistono diversi tipi di competenze tecniche. Le competenze tecniche sono le conoscenze e le abilità necessarie per applicare principi e informazioni tecniche specifiche in una funzione o in un ruolo lavorativo.

14. Competenze digitali
15. Competenze green

3. Programma individuale di raccolta dati per l'IFP

Al fine di raccogliere dati per l'IFP in merito alle attività di formazione/tirocinio/occupazione, gli insegnanti/tutor devono preparare un programma individuale per ogni studente con ASD basato sull'analisi del suo profilo sensoriale, tra le altre cose, e sulle difficoltà che può avere nelle interazioni sociali. Allo stesso modo, gli educatori dovrebbero essere responsabili della preparazione di un documento che includa le abilità, le difficoltà, le attitudini e le competenze che lo studente possiede, al fine di adattare i supporti in base alle sue caratteristiche (ad esempio, il modulo suggerito di seguito).

LOGO	Name of the organization
DATA COLLECTION TEMPLATE	

RESERVATION CODE	DATES OF STAY
	Check In Check Out

FIRST NAME	
AGE	>18

CONTACT DETAILS IN THE EVENT OF LOSS OR DISTRESS	VERBAL LANGUAGE

PERSONAL PREFERENCES AND INTERESTS / WHAT MAKES ME FEEL CALMED?	ALERT FEATURE/ WHAT MAKES ME FEEL DISTURBED?

OBSERVATIONS

4. Definizione di scenari reali all'interno del settore dell'ospitalità e raccomandazioni

In questo modello sono inclusi scenari di vita reale. Questi scenari si basano su varie situazioni che possono verificarsi nel settore dell'ospitalità; ostacoli o sfide che possono presentarsi durante la pratica quotidiana dei lavoratori/tirocinanti dell'ospitalità. Gli scenari reali scelti per il Modello InTeaM4IEd sono i seguenti:

1. *Il codice sicuro non funziona*
2. *Nessuna prenotazione nota*
3. *Tavola rotonda in classe - resistenza al cambiamento*
4. *Terrazza occupata - elaborazione degli stimoli*
5. *Pensiero orientato alla soluzione dei casi*
6. *Pianificazione e organizzazione, multitasking*

Tenendo conto delle ricerche effettuate nel corso del progetto, in particolare della serie di interviste con esperti nei settori del disturbo dello spettro autistico e dell'ospitalità. Nel tentativo di creare scenari che fossero allo stesso tempo completi e realistici, abbiamo concluso che questi scenari sarebbero stati i più adatti a essere integrati nel Modello. Questi scenari, eventi che possono accadere nella vita di tutti i giorni, hanno lo scopo di fornire una panoramica di una certa situazione e di chiarire quali attori chiave sono coinvolti in ogni caso, così come l'area delle competenze affrontate, le sfide generali per gli studenti, le sfide specifiche per gli studenti ASD e le raccomandazioni per insegnanti, formatori ed educatori. Pertanto, questi scenari di vita reale possono essere utilizzati non solo dagli studenti (con o senza ASD), ma anche dai loro insegnanti, formatori o persino dai datori di lavoro. L'obiettivo è quello di essere una risorsa importante per le persone che lavorano nel settore dell'ospitalità, in modo che possano avere una guida teorica e pratica su come agire in determinate situazioni nella loro professione.

Molti altri esempi avrebbero potuto essere adottati per questo Modello, tuttavia gli scenari selezionati servono anche come stimolo per l'autonomia degli studenti stessi, in modo che facciano sempre più ricerche su questi argomenti.

Scenario n.	1
Titolo dello scenario	<i>Il codice della cassaforte non funziona</i>
Breve panoramica	<p>Lo studente sta facendo molto bene il suo tirocinio, porta a termine tutti i suoi compiti con eccellenza e si adatta a tutto. Le aspettative nei suoi confronti sono molto alte. A causa della carenza di personale, viene inserito in un turno che non corrisponde alle sue responsabilità di stagista. Lo studente non ha avuto una pausa dall'inizio del suo turno. Durante la chiusura, il codice della cassaforte non funziona e lo studente crolla. Lo studente è in preda al panico e alla paura di fallire, perché il tutor si è fidato di lui e lui sente di non esserne all'altezza.</p> <p>Cosa deve fare lo studente? E il formatore?</p>
Attori chiave coinvolti/indirizzati	<p><input type="checkbox"/> insegnanti/formatori/educatori <input checked="" type="checkbox"/> studenti <input checked="" type="checkbox"/> datori di lavoro, familiari</p>
Area delle competenze affrontate	<p>Comunicazione <input checked="" type="checkbox"/> Socio-emozionale <input checked="" type="checkbox"/> Autogestione Tecnico</p>
Sfide generali per gli studenti	Preoccupazione/ruminazione eccessiva; crisi di astinenza
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	<p>Uno studente ASD può avere sfide specifiche a seconda delle sue caratteristiche. In questo scenario, potrebbe essere molto difficile per lo studente gestire le proprie aspettative e comunicare il problema. Lo studente ha bisogno di pause costanti e di supervisione durante le ore di lavoro.</p> <p>Grazie alle capacità di comunicazione e di gestione delle emozioni, lo studente sarà più in grado di parlare delle proprie difficoltà e sfide. Il formatore deve mettere lo studente a proprio agio nel condividere i propri pensieri e bisogni.</p>
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	<p>L'insegnante deve comprendere le difficoltà nell'interpretare i sentimenti e i segnali non verbali dei propri studenti e fornire loro varie soluzioni per diversi tipi di problemi - ad esempio: poiché alcune persone con ASD hanno la capacità di memorizzare le note musicali, installare un codice sonoro nella cassaforte. Assicurarsi che abbiano dei momenti programmati per riposare e stare nel proprio spazio. Fornire una guida con tutte le indicazioni necessarie da parte della struttura.</p> <p>Con queste strategie, l'insegnante migliorerà le capacità di gestione emotiva, di risoluzione dei problemi, di gestione dello stress e di gestione del tempo dei suoi allievi.</p>

Scenario n.	2
Titolo dello scenario	<i>Mancanza di prenotazione</i>
Breve panoramica	<p>Il nonno e la nonna sono sposati da 60 anni e vanno a cena fuori con tutti i figli e i nipoti. Vengono a cena con un gruppo di 35 persone, hanno prenotato una sala separata e si presentano al front office dello studente. La prenotazione non è presente nell'elenco. Lo studente avvia un'indagine sulla prenotazione mancante. Nel frattempo, la famiglia si agita: la nonna è in lacrime perché ha organizzato tutto, il nonno vuole sporgere denuncia, i bambini corrono per il corridoio e la madre deve allattare il suo bambino. Lo studente inizia a sentirsi molto ansioso e si blocca.</p> <p>Come deve procedere lo studente?</p>
Attori chiave coinvolti/indirizzati	<p><input type="checkbox"/> insegnanti/formatori/educatori</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> studenti</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> datori di lavoro, familiari</p>
Area delle competenze affrontate	<p><input checked="" type="checkbox"/> Comunicazione</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Socio-emozionale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Autogestione</p> <p>Tecnico</p>
Sfide generali per gli studenti	Problemi di percezione sensoriale; ritardi nell'elaborazione cognitiva; ansia.
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	<p>Uno studente ASD può avere difficoltà specifiche a seconda delle sue caratteristiche. In questo scenario, lo studente potrebbe bloccarsi o bloccarsi, quindi trarrà beneficio da uno "spazio sicuro" senza distrazioni. Il tutor deve dare allo studente il tempo necessario per elaborare la situazione prima di aspettarsi una risposta. Lo studente potrebbe anche avere qualche problema a comunicare una soluzione. Anche in questo caso, lo studente trarrà beneficio dallo sviluppo delle sue capacità comunicative e socio-emotive.</p>
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	<p>L'insegnante/formatore deve organizzare un team capace e preparato a sostenere lo studente con ASD e deve insegnare come gestire le emozioni. L'insegnante/formatore deve insegnare agli studenti le abilità comunicative e socio-emotive, come l'interazione sociale, il controllo emotivo e il lavoro di squadra.</p> <p>L'insegnante/formatore deve comprendere le difficoltà nell'interpretare i sentimenti e i segnali non verbali degli studenti, quindi deve fornire loro varie soluzioni per diversi tipi di problemi - per esempio: incoraggiare lo studente a scusarsi con la famiglia e concedergli qualche minuto per trovare una soluzione. L'insegnante/formatore dovrebbe anche essere consapevole della personalità e delle esigenze dello studente e fornire agli studenti alcune linee guida in anticipo, in modo che sappiano come agire e reagire quando si trovano ad affrontare questo tipo di situazione: controllare i dati di prenotazione in anticipo e identificare potenziali lacune e problemi che potrebbero essere risolti/comunicati prima che la situazione si presenti. In questo modo, gli studenti svilupperanno competenze di autogestione e comunicazione.</p>

Scenario n.	3
Titolo dello scenario	<i>Tavola rotonda in classe - resistenza al cambiamento</i>
Breve panoramica	Come insegnante, avete ideato un bel metodo di lavoro che vi ha permesso di organizzare la classe in modo diverso e di promuovere la comunicazione tra gli studenti. I tavoli e le sedie sono stati trasformati da due a due in tavole rotonde. Tuttavia, il vostro studente con ASD sembra molto disturbato e insiste per rimettere i tavoli e le sedie com'erano prima.
Attori chiave coinvolti/indirizzati	x insegnanti/formatori/educatori x studenti Datori di lavoro, parenti
Area delle competenze affrontate	x Comunicazione x Socio-emozionale x Autogestione Tecnico
Sfide generali per gli studenti	Resistenza al cambiamento; comportamenti di controllo; comportamenti ossessivo-compulsivi; insistenza sull'uniformità.
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	Uno studente ASD può avere sfide specifiche a seconda delle sue caratteristiche. In questo scenario, le sfide maggiori per lo studente sono i comportamenti sperimentati che possono derivare da un cambiamento inaspettato. Lo studente può comunicare in anticipo la possibilità di foto di come sarà la classe. In questo modo, lo studente avrà un po' di tempo per elaborare il cambiamento.
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	L'insegnante deve preparare il piano di transizione e fornire tutte le informazioni necessarie sul cambiamento, oltre a comprendere le specificità degli studenti, soprattutto di quelli con ASD. In questo scenario, abbiamo a che fare con una situazione di resistenza al cambiamento. A causa degli aspetti comportamentali, di elaborazione delle informazioni e sensoriali della loro diagnosi, molte persone nello spettro ASD spesso preferiscono ambienti familiari con una routine prevedibile. Pertanto, in una situazione di cambiamento, è importante che l'insegnante pianifichi in anticipo tutti i cambiamenti e fornisca le informazioni necessarie e un piano di transizione per prevenire questa resistenza. Per coinvolgere gli studenti ed essere più consapevoli delle loro sfide, potrebbe essere una buona soluzione chiedere loro idee per un nuovo formato della classe e chiedere loro di contribuire a modificarlo come preferiscono. In questo modo, gli studenti diventano gli agenti del cambiamento.

Scenario n.	4
Titolo dello scenario	<i>Terrazza occupata - elaborazione degli stimoli</i>
Breve panoramica	Il tempo è bello e la terrazza è piena. Lo studente prende l'ordinazione. Arriva una famiglia con 2 bambini piccoli... i bambini sono indaffarati, nervosi e affamati... chiede cosa vogliono bere... la coca cola ☒ non è permessa dalla mamma, il latte al cioccolato ☒ non è più nel magazzino del ristorante.... succo di mela, oh no, ancora arancia... infine prende nota dell'ordine per 2 adulti e 2 bambini. Vogliono anche mangiare la pizza... con la domanda se i bambini possono avere la loro pizza un po' più velocemente perché stanno morendo di fame. Nel frattempo, altri clienti pensano che lo studente sia rimasto in piedi a quel tavolo un po' troppo a lungo e gli fanno cenno che anche loro vogliono essere aiutati... panico. Come può lo studente gestire questa situazione
Attori chiave coinvolti/indirizzati	☐ insegnanti/formatori/educatori x studenti x datori di lavoro, famiglia, parenti
Area delle competenze affrontate	x Comunicazione x Socio-emozionale x Autogestione Tecnico
Sfide generali per gli studenti	Interazione sociale. Rispondere a segnali non verbali. Controllo delle emozioni.
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	Uno studente con ASD può avere difficoltà specifiche a seconda delle sue caratteristiche. Una persona con ASD ha spesso bisogno di più tempo per elaborare le informazioni. Con un'abbondanza di informazioni, non è più possibile organizzarsi. Gli studenti con ASD hanno bisogno di più tempo per elaborare gli stimoli. Reagiscono con forza agli stimoli perché non riescono a filtrare con la stessa rapidità. Si agitano più rapidamente se sono esposti a troppi stimoli.
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	In pratica, l'incidente si manifesta con la frustrazione, la rabbia o il ritiro di una persona. "Non ci sono più informazioni disponibili. È quindi importante trovare la pace, cercare un ambiente a basso stimolo". Dite allo studente ciò che osservate. Allontanatelo dalla situazione per osservarlo da lontano. Fate in modo che lo studente si renda conto della situazione e ponetegli delle domande. Per esempio, <ul style="list-style-type: none"> ● Cosa sta succedendo; ● cosa ne pensi; ● Qual è la cosa migliore che posso fare ora? <p>E poi...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● strutturare l'incarico ● Aiutare a stabilire le priorità ● 1 comando alla volta <p>descrizione e struttura del lavoro chiare</p>

Scenario n.	5
Titolo dello scenario	<i>Soluzione di un caso - pensiero orientato</i>
Breve panoramica	<p>La sala riunioni è stata prenotata da un'azienda. Il tavolino deve essere pronto per le 10.00. Alle 10.10 qualcuno si avvicina e chiede dove sia il caffè.</p> <p>Le ricerche mostrano che il caffè è stato servito in un'altra stanza. Quei ragazzi non avevano prenotato il caffè e alcune chicche. Lo studente ha confuso le sale. Si scatena il panico...</p> <ul style="list-style-type: none"> - prende il caffè dalla stanza, - lasciarlo lì (perché è già stato usato) e caricare i costi..... - da dove prende gli altri biscotti così velocemente? <p>Cosa deve fare lo studente?</p>
Attori chiave coinvolti/indirizzati	<input type="checkbox"/> insegnanti/formatori/educatori x studenti x datori di lavoro
Area delle competenze affrontate	x Comunicazione x Socio-emozionale x Autogestione Tecnico
Sfide generali per gli studenti	A volte le cose vanno male ovunque. Gli studenti devono imparare a gestirle. Capacità di risoluzione dei problemi
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	Gli studenti con ASD amano la prevedibilità. Hanno difficoltà a sopportare i cambiamenti, soprattutto quando arrivano inaspettati. Uno studente con ASD può diventare teso a causa di "sorprese" o eventi inaspettati.
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	<p>Uno studente con ASD può avere sfide specifiche a seconda delle sue caratteristiche. Molti studenti con ASD hanno una buona intelligenza e sono spesso analitici. Questo è un punto di forza che possono sfruttare al meglio quando risolvono i problemi. Utilizzando i loro punti di forza, è possibile comprendere situazioni che non capiscono bene. Imparano a inventare trucchi per affrontare le situazioni sociali. Escogitano alternative se qualcosa non funziona.</p> <p>Gli studenti ASD hanno problemi di funzione esecutiva. Imparate a inventare trucchi per affrontare le situazioni (sociali) con umorismo e soluzioni creative.</p> <p>In questo esempio: Il caffè verrà servito "lì" o "da questa parte", perché abbiamo pensato a una stanza migliore per voi e desideriamo offrirvi il meglio sotto tutti gli aspetti.</p> <p>La capacità di immedesimarsi nei sentimenti degli altri è complicata;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essere in grado di mettersi nella prospettiva degli altri; - empatizzare e simpatizzare con lo stato d'animo di un altro; - per rispondere in modo appropriato. <p>Tutti e tre sono più difficili per gli studenti con ASD che per gli altri.</p>

Scenario n.	6
Titolo dello scenario	<i>Pianificazione e organizzazione, multitasking</i>
Breve panoramica	<p>Gli studenti lavorano in cucina e preparano un pasto insieme. uno degli studenti ha il compito di preparare un'insalata.</p> <p>Agli studenti viene assegnato il compito di preparare la propria insalata seguendo un piano passo dopo passo. Tutti gli studenti cucinano le uova e, nel frattempo, si mettono al lavoro per lavare la lattuga e tagliare i pomodori e i cetrioli. Anche lo studente x cuoce le uova e aspetta ordinatamente per 8 minuti che il compito sia completato.</p> <p>Risultato... tutte le insalate sono pronte per essere servite, tranne quella dello studente x.</p>
Attori chiave coinvolti/indirizzati	<p>x insegnanti/formatori/educatori</p> <p>x studenti</p> <p>Datori di lavoro</p>
Area delle competenze affrontate	<p>x Comunicazione</p> <p>x Socio-emozionale</p> <p>x Autogestione</p> <p>x Tecnica</p>
Sfide generali per gli studenti	<p>La pianificazione e l'organizzazione sono importanti perché forniscono una visione d'insieme. Gli studenti hanno bisogno di una visione d'insieme per sapere cosa stanno facendo e qual è la situazione. Inoltre, gli studenti lavorano spesso in gruppo ed è importante che tutti sappiano a che punto sono del processo e cosa devono fare.</p>
Sfide specifiche per gli studenti ASD (si prenderanno in considerazione la personalità e il potenziale specifici; inoltre, il grado di disturbo autistico)	<p>Pianificare, organizzare e dare priorità è spesso difficile per gli studenti con ASD. Non sanno come affrontare un compito (panoramica). Ad esempio, molti studenti con ASD hanno difficoltà a prestare attenzione a un compito. Una persona con ASD vive il tempo in modo diverso. È quindi difficile stimare quanto tempo ci vorrà. Hanno difficoltà a completare i compiti (concentrazione).</p>
Raccomandazioni insegnanti/formatori/educatori	<p>Insieme allo studente, preparate un piano chiaro con, ad esempio, un pittogramma che possa offrire una maggiore visione d'insieme e una struttura. Insieme allo studente, è possibile suddividere i compiti in sottocompiti più piccoli, in modo che un compito di grandi dimensioni sia più gestibile e lo studente acquisisca una maggiore comprensione di ciò che è coinvolto in un compito (si noti che questi non diventano troppi piccoli sottocompiti, in modo da impantanarsi).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Indicate quanto tempo richiederà il compito. ● Lavorate a blocchi e fate delle pause. ● Controllare se le informazioni sono chiare <p>Una soluzione per le persone ASD potrebbe essere: vivere o misurare il tempo in modo diverso, altri modi di gestire il tempo</p>

	<p>possono aiutare. Ad esempio, cucinare le uova richiede 3 volte per lavare la lattuga, mentre lavare la lattuga richiede 1 volta per cantare la canzone "Tanti auguri a te". Le unità formali di misura del tempo e il loro significato (secondi, minuti in particolare) non sono molto convenienti e/o troppo astratte in alcuni casi.</p>
--	---

5. Suggerimenti e raccomandazioni

Gli scenari individuati riguardano situazioni a cui gli studenti con ASD non sono abituati (situazioni di supervisione), poiché non c'è possibilità di anticipazione. È quindi fondamentale per gli educatori individuare e proporre una metodologia generale per affrontare le situazioni "fuori dalla routine", poiché ciò si scontra con una delle principali difficoltà della condizione autistica: l'ampia comprensione. Non siamo in grado di risolvere in modo generale una situazione che è estremamente specifica e individuale, tuttavia abbiamo identificato possibili raccomandazioni per gli educatori, derivanti dagli scenari (vedi sopra).

A livello generale, gli approcci suggeriti per gli educatori sono i seguenti:

a) chiarire al meglio il contesto in cui lo studente è coinvolto (panoramica), fornendo chiarimenti se ha difficoltà a inquadrare la situazione nel suo complesso;

b) suddividere e organizzare i compiti in sottocompiti più piccoli, in modo che lo studente capisca meglio cosa comporta un compito e si assicuri di aver compreso la sequenza delle attività da svolgere;

c) indicare la durata di ogni compito, fornendo unità di misura semplificate (ad esempio, lavare la lattuga richiede 1 tempo per cantare la canzone "Tanti auguri a te");

d) assicurarsi che lo studente abbia dei momenti di riposo e/o dei momenti in cui stare nel proprio spazio mentre svolge i compiti;

e) anticipare le esigenze/difficoltà dello studente nel gestire una determinata situazione e fornire alcuni suggerimenti, in modo che sappia come agire e/o reagire alla difficoltà;

f) pianificare in anticipo eventuali modifiche alla routine dei compiti da svolgere, fornendo informazioni e coinvolgendo lo studente, possibilmente fin dall'inizio;

g) in caso di problemi:

- aiutare a ristabilire uno stato d'animo sereno;
- allontanare lo studente dall'ambiente problematico per osservare la situazione a distanza;
 - descrivere allo studente il proprio punto di vista sul problema e chiedergli di descrivere le sue osservazioni;
 - suggerire trucchi per affrontare le situazioni (sociali) con umorismo e soluzioni creative.

Si consiglia inoltre agli insegnanti/tutor di preparare un programma di formazione sulle caratteristiche dell'ASD con il resto degli studenti, che sono figure di supporto in possibili situazioni e scenari. Questo programma di formazione dovrebbe essere accompagnato dalla preparazione di quaderni di anticipazione e/o storie sociali che raccolgano, con un supporto visivo se necessario, le routine dello studente con ASD.

6. Conclusioni

In questo documento abbiamo dimostrato:

- a) La necessità per i formatori di acquisire le abilità e le competenze adeguate per poter interagire nelle classi in modo inclusivo con gli studenti con disabilità, in particolare quelli con ASD, in modo da creare un ambiente di apprendimento significativo;
- b) Approcci innovativi e metodologie più adatte agli insegnanti delle scuole alberghiere che si occupano dell'apprendimento di studenti con ADS, al fine di risolvere un problema di comportamento con un'attività di apprendimento cooperativo;
- c) Raccomandazioni per insegnanti, formatori ed educatori che formano gli studenti (con o senza ASD) su come comportarsi in determinate situazioni di vita quotidiana nel loro futuro contesto professionale nel settore dell'ospitalità, analizzando contesti basati su situazioni probabili che potrebbero verificarsi nel settore;

d) L'esigenza degli studenti (con o senza ASD) di acquisire/sviluppare competenze settoriali specifiche in linea con i requisiti del mercato del lavoro, utili per la loro futura professione nel settore dell'ospitalità;

e) Il potenziale di integrazione degli studenti con ASD nei programmi di istruzione e formazione professionale, facilitato da strumenti di formazione/apprendimento specifici, promuovendo così l'istruzione e la formazione come strumento di inclusione sociale e di pari opportunità.

Quanto presentato porterà allo sviluppo dei due prossimi risultati del progetto: PR2 - F.H.E.M.T. - Flexible and Hybrid Educational Methodology and Tools e PR3 - InTeaM4IEd App, che includerà i principali risultati ottenuti da PR1 e PR2 e sarà uno degli strumenti cardine per lo sfruttamento e la sostenibilità del progetto.

Il F.H.E.M.T. condurrà a obiettivi effettivi di formazione e apprendimento, in quattro ambiti: a) un settore b) un gruppo speciale di beneficiari finali (studenti ASD) e i formatori VET che compongono la comunità di insegnamento/apprendimento c) una metodologia che formatori e studenti utilizzeranno, ciascuno nel proprio ruolo specifico nella comunità di insegnamento/apprendimento d) la tecnologia (app) come facilitatore del processo in termini di erogazione e modalità.

Infine, prendendo spunto dal F.H.E.M.T, verrà sviluppata l'App InTeaM4IEd, come strumento interattivo e digitale.

Allegati

1. Metodologia di raccolta delle prove
2. Rapporti nazionali
3. Capacità e competenze MAP
4. Modello di raccolta dati

References

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
- Barrows HS, Tamblyn RM (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Borich GD (2011). *Effective teaching methods-research based practice*. Boston, MA: Pearson Education.
- Business Bliss Consultants FZE. (November 2018). Supporting Social Communication and Emotional and Behavioural Difficulties (Sebd) in Primary School. Retrieved from <https://ukdiss.com/examples/social-communication-and-emotional-and-behavioural-difficulties.php?vref=1>
- Cawley, J., Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S., & Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67(3), 311–328.
- Cooley, R. E., and Deborah A. Roach, "A Conceptual Framework," in *Competence in Communication: A Multidisciplinary Approach*, ed. Robert N. Bostrom (Beverly Hills, CA: Sage, 1984), 25.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dillenburger, K., McKerr, L., Jordan, J.A., Devine, P. & Keenan, M. 2015, "Creating an Inclusive Society... How Close are We in Relation to Autism Spectrum Disorder? A General Population Survey", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 28, no. 4, (Online) pp. 330-340.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & Van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>

Dochy F, Segers M, Bossche PV, Gijbels D (2003). Effects of problem based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction* 13:533-568.

Education Essay Sample: Project Based Learning (PBL) for Students with Autism. (2019, Oct 08). <https://speedypaper.com/essays/project-based-learning-pbl-for-students-with-autism>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Jimerson, S.R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 243-261). New York/London: The Guilford Press.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300-329. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>.

Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262-281). New York/London: The Guilford Press.

Harnisch, D., & Wilkinson, I. (1989). Cognitive return of schooling for the handicapped: Preliminary findings from high school and beyond. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching*, 48(8), 952-984. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20439>

Inspectorate of Education (2017). *Peil. Natuur en Techniek. 2015-2016* [Standard: Science and Technology. 2015-2016]. Ministry of Education, Culture, and Science. Retrieved _____ from:

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/05/31/peil-natuur-en-techniek-2015-2016>.

Kaltman, G. (2009). *Hands-on learning!*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Kern, L., Bambara, L., & Fogt, J. (2002). Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 317-326. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/43153394>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.

Landrum, T. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 209-220). New York/London: Routledge.

Lane, K. L., Wehby, J., & Barton-Arwood, S. (2005). Students with and at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Meeting Their Social and Academic Needs. *Preventing School Failure*, 49(2), 6–9. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.2.6-9>

Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. doi: [10.3102/0034654315627366](https://doi.org/10.3102/0034654315627366)

Linn MC, Songer NB, Eylon BS (1996). Shifts and convergences in science learning and instruction. In R. Calfee & D. Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 438-490). Riverside, NJ: Macmillan.

Mills JE, Treagust DF (2003). Engineering education is problem-based or project-based learning the answer? *J. Austr. Asso. Eng. Educ.* Retrieved from http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf.

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20347>

National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core idea*. Washington, DC: The National Academies Press.

Norman GR, Schmidt HG. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice and paper darts. *Med. Educ.* 34:721-728.

Oguz-Unver A, Arabacioglu S (2014). A comparison of inquiry-based learning (IBL), problem-based learning (PBL) and project-based learning (PJBL) in science education. *Acad. J. Educ. Res.* 2(7): 120-128.

Olson, S., & Riordan, D. G. (2012). *Engage to Excel: Producing One Million Additional College Graduates with Degrees in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Report to the President. *Executive Office of the President*.

Parmar, R. S., Deluca, D. B., & Janczak, T. M. (1994). Investigations into the relationship between science and language abilities of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 117-126. DOI: <http://dx.doi.org/vu-nl.idm.oclc.org/10.1177/074193259401500207>

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Savery JR (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdiscipl. J. Prob-Based. Learn.* 1(1). Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ijpbl>.

Savery JR, Duffy TM (2001). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. CRLT Technical Report No. 16- 01. Indiana University: Center for Research on Learning and Technology.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Science learning in special education: The case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality*, 15(2), 57-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362830701294144>

SLO (2016). *Wetenschap & technologie in het basis- en speciaal onderwijs* [Science & technology in primary and special education]. Enschede: SLO.

Van der Worp – Van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & Van den Bosch, E. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: a review. *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), 29-46. doi: 10.1080/08856257.2013.830444

VandenBroucke, L., Weeda, W.D., Lee, N.C., Baeyens, D., Westfall, J., Figner, B. & Huizinga, M. (2018). Heterogeneity in cognitive and socio-emotional functioning in adolescents with on-track and delayed school progression. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-16. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01572

Verkenningcommissie W&T (2013). *Advies verkenningcommissie wetenschap en technologie primair onderwijs* [Recommendations of the exploration committee for science and technology in primary education]. Utrecht/Den Haag: PO-Raad en Platform Bèta Techniek.

Westwood P (2008). What teachers need to know about teaching methods. Australia: Australian Council for Educational Research.