Scuola specializzata superiore in cure infermieristiche Bellinzona Lugano

PROGRAMMA DI FORMAZIONE

STUDIO POST-DIPLOMA

INFERMIERA/E ESPERTA/O CURE URGENTI

DIPLOMATA/O SPD SSS

Bellinzona, Agosto 2010
(Revisione Ottobre 2015)

INDICE

		Pagina
1.	**Introduzione**	
1.1.	Presentazione della scuola	4
1.2.	Contesto nazionale	4
1.2.1.	Base legale	4
1.2.2.	Piano quadro della formazione	4
1.2.3.	Riconoscimento del diploma SPD SSS	4
2.	**Generalità**	
2.1.	Profilo professionale e competenze dell'infermiere esperto in cure urgenti	5
2.1.1.	Campo lavorativo e contesto	5
2.1.2.	Processi di lavoro e competenze	6
3.	**Concezione pedagogica**	
3.1.	Orientamento	7
3.2.	Valori soggiacenti	7
3.3.	Principi pedagogici	7
3.3.1.	Andragogia	7
3.3.2.	Formazione per alternanza	8
3.3.3.	Transfer	8
3.3.4.	Competenze	9
3.3.5.	Postura riflessiva	10
3.3.6.	Approccio per situazioni problema	10
3.3.7.	Valutazioni	10
3.3.8.	Ruolo dell'insegnante	11
4.	**Descrizione della formazione**	
4.1.	Introduzione	12
4.2.	Organizzazione del programma	12
4.3.	Struttura della formazione teorica	12
4.4.	Presentazione della struttura modulare	13
4.4.1.	Asse 1 Gestione e leadership, percorso comune	14
4.4.2.	Asse 2 Sviluppo personale, percorso comune	14
4.4.3.	Asse 3 Sviluppo professionale, percorso comune	15

4.2.1. Asse 4 Assistenza in ambito cure urgenti, percorso specifico 17
4.3. Ricapitolazione ore d'insegnamento teorico 19
5. Sistema valutativo
5.2. Descrizione del sistema di valutazione 19
6. Sinottico generale della formazione 20
7. Bibliografia 22

1. INTRODUZIONE

1.1 Presentazione della scuola

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (detto in seguito dipartimento), per il tramite della Divisione della formazione professionale (detta in seguito divisione), adempie alle funzioni generali di pianificazione, di direzione pedagogica e d'amministrazione della Scuola specializzata superiore in cure infermieristiche (detta in seguito scuola).

I corsi per le formazioni di Infermiere esperto in cure anestesia, cure intense, cure urgenti diplomato SPD SSS sono organizzati dalla scuola presso la sede di Lugano.

I curricoli di studi si svolgono sull'arco di 24 mesi e comprendono l'articolazione di tre spazi apprenditivi: la formazione teorica, la formazione pratica e lo spazio definito training e transfert. I tre momenti rappresentano spazi privilegiati per l'acquisizione di conoscenze orientate verso scienze professionali specifiche e quelle ad esse connesse, lo sviluppo di competenze peculiari al profilo professionale delle rispettive specializzazioni e lo sviluppo di competenze trasversali.

La persona in formazione, al termine del curricolo di studi post-diploma prescelto ottiene un diploma rilasciato da una scuola specializzata superiore, garanzia dell'acquisizione di qualifiche comparabili a livello nazionale. Il diploma è riconosciuto dalla Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (detta in seguito SEFRI).

1.2 Contesto nazionale

1.2.1 Base legale

La formazione è regolamentata a livello federale attraverso le leggi e le direttive relative alla formazione professionale e la formazione professionale superiore. In particolare il piano quadro di formazione è formulato in conformità all'articolo 7 dell'Ordinanza del Dipartimento federale dell'economia pubblica (detto in seguito DFE) dell'11 marzo 2005 relativo alle prescrizioni minime per il riconoscimento di corsi di formazione e di studi post-diploma delle scuole specializzate superiori (Ord. SSS).

1.2.2 Piano quadro della formazione

Il Programma Quadro delle specializzazioni cure anestesia SPD SSS, cure intense SPD SSS, cure urgenti SPD SSS (detto in seguito PQ), ha quale scopo l'adempimento del mandato di formazione emanato dall'organizzazione mantello del mondo del lavoro per il settore sanitario (detta in seguito OdA Santé).

Il PQ approvato il 10 luglio 2009 dall'UFFT (ora SEFRI) prescrive una regolamentazione unitaria: delle condizioni di ammissione alla formazione, dell'organizzazione, dei contenuti e della procedura di qualificazione; garantisce il livello qualitativo della formazione e definisce la posizione dei tre titoli professionali sia sul piano nazionale che internazionale.

1.2.3 Riconoscimento del diploma SPD SSS

In qualità di studi post-diploma SSS le tre specializzazioni fanno parte del settore terziario della formazione professionale superiore del sistema svizzero della formazione.

La conclusione con successo del percorso formativo specifico porta al conseguimento del rispettivo seguente titolo:

- Infermiera esperta in cure anestesia diplomato SPD SSS[1]
- Infermiera esperta in cure intense diplomato SPD SSS
- Infermiera esperta in cure urgenti diplomato SPD SSS

2 GENERALITÀ

2.1 Profilo professionale dell'infermiere esperto in cure urgenti diplomato SPD SSS

L'infermiere esperto in cure urgenti diplomato SPD SSS, si avvale delle competenze acquisite alfine di erogare un' assistenza qualitativamente elevata e sicura nel contesto delle cure urgenti e pronto soccorso.

Basa il proprio agire su un sapere specialistico ampio e approfondito fondato sullo specifico infermieristico, sulle conoscenze medico scientifiche, tecnologiche, metodologiche e sulle scienze umane, dal momento dell'accoglienza fino alla dimissione dal servizio di pronto soccorso.

Opera in modo autonomo e/o in collaborazione con altri professionisti in un contesto professionale caratterizzato dall'emergenza o dall'urgenza, contrassegnato da un'evoluzione imprevedibile e di complessità variabile, questo indipendentemente dall'età e dalle caratteristiche socioculturali dell'utenza, in situazioni quindi in cui i molteplici fattori chiamati in causa implicano risposte differenziate. Sulla base di una valutazione iniziale e di criteri di priorità definiti, pianifica, eroga e valuta interventi infermieristici preventivi, educativi e terapeutici mirati e individualizzati ai bisogni dell'utente, in un team disciplinare o interdisciplinare intra o extra istituzionale, considerando nell'assistenza erogata anche le necessità del suo entourage.

Analizza ed assume in prima persona o in collaborazione, situazioni caratterizzate da incertezza, complessità, instabilità e/o evoluzione rapida, anticipandone i possibili effetti.

Collabora attivamente all'interno del contesto professionale alfine di garantire un'assistenza improntata alla continuità, alla qualità, e contribuendo al processo decisionale etico, promuovendo la ricerca e partecipando all'evoluzione in campo professionale.

2.1.1 Campo lavorativo e contesto

L'infermiere esperto diplomato SPD SSS, agisce in un ambito lavorativo che impone esigenze sempre più complesse a causa delle evoluzioni sociali e delle condizioni quadro mutevoli.
Al professionista che opera in area critica è richiesta infatti la capacità di padroneggiare con competenza situazioni professionali che si caratterizzano per i seguenti fattori:

- Complessità: il numero elevato di variabili impreviste e mutevoli caratterizza in modo particolare il processo di cura.
- Opacità e incertezza: le numerose variabili che non sono a priori identificabili per le persone coinvolte e che rappresentano dei pericoli potenziali, richiedono una gestione esplicita delle conoscenze da parte dei professionisti.
- Interdipendenza: le numerose variabili interdipendenti richiedono un'analisi efficiente, una collaborazione intra ed interprofessionale ed una comunicazione differenziata.

[1] *Nota per il lettore: I termini infermiera infermiere sono utilizzati come sinonimi nel testo*

- Dinamica: i cambiamenti rapidi delle situazioni pongono delle esigenze elevate riguardo all'agire professionale e all'organizzazione.

2.1.2 Processi di lavoro e competenze

Il programma di formazione si struttura attraverso il costante riferimento alla definizione del campo professionale di ognuna delle tre specializzazioni descritte nel PQ.

Dalla definizione del campo professionale scaturiscono i processi di lavoro e le competenze ad essi associate; il PQ annovera 1 processo di lavoro specifico alle rispettive specializzazioni e 3 processi di lavoro comuni, il seguente schema ricapitolativo presenta i processi di lavoro e gli orientamenti delle rispettive competenze, la versione integrale della descrizione delle competenze associate ai citati processi di lavoro è contenuta negli allegati del presente programma di formazione.

Processo di lavoro specifico alla specializzazione cure urgenti

Processo di lavoro 1: Processo delle cure specializzazione cure urgenti

1.1 Triage
1.2 Assistenza infermieristica specifica nelle cure urgenti
1.3 Assistenza medica nelle cure urgenti
1.4 Comunicazione e relazione
1.5 Impiego di dispositivi medico-tecnici
1.6 Trattamento farmacologico

Processi di lavoro comuni alle tre specializzazioni

Processo di lavoro 2: Cooperazione e coordinamento

2.1 Cooperazione intra e interprofessionale
2.2 Gestione della qualità e dei rischi
2.3 Documentazione infermieristica
2.4 Formazione e istruzione

Processo di lavoro 3: Gestione personale

3.1 Protezione personale
3.2 Sviluppo personale
3.3 Comunicazione e dinamiche di gruppo
3.4 Etica professionale e diritto

Processo di lavoro 4: Sapere e sviluppo della professione

4.1 Azione basata sull'evidenza
4.2 Sviluppo della professione

3 CONCEZIONE PEDAGOGICA

3.1 Orientamento

La concezione pedagogica della SSSCI, ispirandosi fondamentalmente al socio costruttivismo, considera, come aspetto basilare e fondamentale di una formazione in ambito professionale, la costante articolazione tra il dominio dell'apprendimento teorico e quello dell'apprendimento pratico, secondo il principio dell'alternanza.

Alle tradizionali modalità d'insegnamento dei due contesti d'apprendimento, rappresentati dall'istituzione scolastica e dai luoghi di stage, si affianca un ulteriore spazio (terzo luogo d'apprendimento) in cui si possano integrare i saperi espliciti ed impliciti alla base del processo di sviluppo delle competenze professionali peculiari anche all'assistenza in area critica.

3.2 Valori istituzionali

Uno degli elementi costitutivi della cultura d'istituto è rappresentato dai valori; è sostanzialmente in funzione dei valori istituzionali che il pensiero, il gesto e le scelte di fondo assumono un senso e possono guidare la pratica dell'insegnamento.
La valenza data ai principi pedagogici adottati dalla SSSCI e i criteri di scelta degli stessi sono fondati sui seguenti postulati.

- La pedagogia é centrata sulla responsabilità e l'autonomia della persona in formazione.
- La formazione offre delle condizioni d'apprendimento che mirano a sviluppare competenze personali, professionali, sociali e metodologiche.
- L'interazione é alla base dell'insegnamento e dell'apprendimento.
- I partner che intervengono nella formazione, mantengono un ruolo specifico, complementare ed evolutivo.
- Ogni persona, istituzione, società veicola e, al tempo stesso, é condizionata, da dei valori che costituiscono un elemento fondamentale anche nell'apprendimento.
- Le metodologie didattiche mirano al riconoscimento e all'evoluzione dei valori alfine di sviluppare riflessioni disciplinari e comportamenti etici, compatibili con l'evoluzione sul piano sociale e tecnico.

3.3 Principi pedagogici

3.3.1 Andragogia

I riferimenti concettuali a livello pedagogico devono considerare le caratteristiche delle persone in formazione e quindi nel nostro caso orientarsi verso i principi dell'andragogia.
Le peculiarità che caratterizzano l'adulto in formazione sono riassumibili nei seguenti principi:

- l'adulto ha un profondo bisogno di essere riconosciuto come soggetto autonomo ed indipendente dagli altri, le cui risorse siano riconosciute;
- il soggetto adulto ha una propria storia, costituita da esperienze significative; quindi ha una base ampia a cui rapportare i nuovi apprendimenti, che devono essere integrati in modo armonioso con le esperienze precedenti;
- l'attitudine dell'adulto in formazione affonda le proprie radici nel suo passato, il quale può ostacolare o favorire il processo d'apprendimento;

- l'adulto ha un proprio vissuto, un bagaglio esperienziale notevole e una struttura cognitiva che attiva in base alle proprie necessità e alle capacità d'adattamento che ha sviluppato;
- le operazioni mentali che caratterizzano l'apprendimento si innestano su preconoscenze o rappresentazioni, le stesse nel caso dell'adulto possono essere dei veri e propri facilitatori o ostacoli dell'apprendimento;
- l'adulto in formazione ha la necessità di conoscere le motivazioni per cui è sollecitato ad apprendere l'oggetto del suo sforzo cognitivo, egli deve inoltre recepire con chiarezza la spendibilità della nuova acquisizione.

3.3.2 Formazione per alternanza

L'alternanza, che vede come attori principali le persone in formazione, gli insegnanti e i professionisti della pratica, è intesa come la concreta possibilità per i formandi di essere confrontati con la complessità delle situazioni professionali e di poter sviluppare una conseguente postura riflessiva, centrata sull'azione e nell'azione; tale presupposto è ritenuto fondamentale per poter attivare e concretizzare il processo di professionalizzazione.

3.3.3 Transfert

La nozione di transfert, riporta ai processi caratteristici dell'apprendimento e non tanto al risultato; induce di conseguenza a centrarci sulla serie di fattori e di operazioni che portano al sapere. Si pone quindi l'attenzione non solo sulla connotazione nozionistica del sapere ma anche sulla caratteristica di trasferibilità che hanno le capacità.

Sono infatti le capacità che permettono al soggetto di dare risposte efficaci a situazioni problema mutevoli e di complessità variabile.

Il transfert può quindi essere definito come la capacità del professionista di rilevare degli elementi costituenti di una situazione conosciuta o famigliare alfine di applicarli in una nuova situazione. Questi elementi devono essere considerati come degli aspetti flessibili visto che le situazioni con le quali la persona in formazione e il professionista si trovano confrontati raramente sono identiche.

Il transfert é favorito anche dalla presenza di uno spazio specifico denominato terzo luogo d'apprendimento che:

- permette un apprendimento in un ambiente concepito per questo fine; orientato verso situazioni di laboratorio che permettono l'esercizio di attività puntuali finalizzate all'acquisizione e allo sviluppo di conoscenze, con particolare attenzione ai processi soggiacenti;
- permette di sperimentare in uno spazio specifico più ipotesi di risoluzione di un problema;
- permette di prospettare attraverso l'analisi comparativa più piste che portano alla risoluzione di un problema.

Il terzo luogo d'apprendimento implica la creazione di situazioni in cui vi è un'attività che necessariamente deve essere pensata elaborata ed attivata, che non si riduce ad uno spazio in cui si proponga tecnicismo laboratoriale operativo, ma piuttosto orientata verso eventi formativi in cui trovino spazio i dilemmi morali, l'opportunità di sviluppo della consapevolezza del sé, la possibilità di esplorare il punto di vista sul mondo degli altri e di sviluppare la propria postura riflessiva.

3.3.4 Competenze

La nozione di competenza assume un ruolo centrale nel discorso pedagogico scelto a guida nella costruzione del nuovo programma di formazione.
In un contesto come quello professionale, contrassegnato da un confronto costante con la complessità, è imperativo creare opportunità in cui si possano sviluppare competenze riproducibili in ambiti diversificati; la nozione di competenza va ben oltre il semplice trasferire le conoscenze teoriche alla pratica e non è semplicemente sinonimo di sapere, saper fare o saper essere anche se mobilizza, integra e organizza tali componenti; essa si definisce piuttosto come un saper agire, basato in parte sulla mobilizzazione dei propri saperi ma anche di quelli capitalizzati attraverso l'esperienza e le risorse presenti nel contesto in cui si è attivi. Le competenze si costruiscono quindi non solo in formazione guidata, ma anche durante la navigazione personale e professionale quotidiana.

L'orientamento maggiormente condiviso nel settore della formazione SPD SSS per quanto concerne le competenze fa capo alla seguente citazione:

European Qualifikation Framework: Definizione di competenza

La seguente é una definizione composita basata sull'analisi della documentazione pubblicata in Francia, Inghilterra, Germania e Stati uniti.

La competenza comprende:

1) *la competenza cognitiva, che implica l'utilizzazione di teorie e di concetti, come pure di conoscenze informali e tacite acquisite attraverso l'esperienza.*
2) *La competenza funzionale che è riferita a ciò che si dovrebbe saper fare all'interno di un quadro professionale d'apprendimento o di attività sociale data.*
3) *La competenza personale che implica il sapere come comportarsi in una situazione specifica e*
4) *la competenza etica che implica il possedere determinati valori personali e professionali.*

Questo concetto é quindi utilizzato in maniera integrativa: esprime la capacità dell'individuo di combinare in modo autonomo, tacito o esplicito e in un contesto particolare, gli elementi di conoscenze e di competenze che possiede.
La dimensione di "autonomia" è essenziale al concetto in quanto serve a distinguere i differenti livelli di competenza. Acquisire un certo livello di competenza può essere considerato come la capacità dell'individuo ad utilizzare e combinare le sue conoscenze, il suo saper fare e le sue più ampie competenze a seconda delle esigenze variabili provenienti da contesti, da situazioni e da problemi differenti. In altri termini, la capacità di un individuo di far fronte alla complessità, all'imprevisto e al cambiamento determina il suo livello di competenza.[2]

L'orientamento del programma, fa riferimento alle competenze anche per quanto concerne la formazione teorica; l'organizzazione di moduli, unità e tematiche non deve essere intesa come una sequenza organizzata di contenuti

[2] VERS UN CADRE EUROPEEN DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES; COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPÉENNES ; Bruxelles, 8/7/2005 ; SEC(2005) 957

rigidamente strutturati ma concepiti nel rispetto di due principi fondamentali: la trasversalità e la progressione a spirale.

3.3.5 Postura riflessiva

Apprendere significa in primo luogo interrogarsi, avendo a disposizione gli strumenti per poterlo fare, significa inoltre acquisire soprattutto procedure di pensiero e competenze trasferibili alla pratica professionale e dalla stessa trarre gli stimoli per affinare costantemente il nostro mondo conoscitivo.

L'esperienza costituisce pertanto un'irrinunciabile opportunità per apprendere, deve comunque essere significativa e ragionata, l'esperienza è potenzialmente sempre fonte d'insegnamento ma per essere veramente tale deve attivare un processo consapevole e strutturato.

L'esperienza è alla base della pratica riflessiva la quale costituisce uno degli aspetti costitutivi del percorso formativo, i principali vantaggi della pratica riflessiva sono riassumibili nei seguenti punti:

- Offre l'opportunità di collocare la supposizione e l'asserzione su basi di razionalità e di prove scientifiche.
- Permette il trasferimento del sapere (conoscenze) teorico nella pratica quotidiana. Con altre parole, può diminuire il divario teoria-pratica.
- La teoria sviluppata con la riflessione è meglio compresa rispetto al sapere teorico unico.
- Il sapere già esistente può essere ricostruito nuovamente e trasferito in una situazione specifica. La pratica tradizionale può essere rivalutata e riconsiderata nuovamente.

La postura riflessiva è parte integrante della metacognizione in quanto pone il soggetto al centro del proprio processo d'apprendimento, favorisce conseguentemente la presa di coscienza del proprio sistema esplicativo su tre diversi piani:

- La conoscenza delle proprie modalità di funzionamento cognitivo.
- L'autoconsapevolezza e autoregolazione cognitiva.
- La conoscenza delle variabili psicologiche connesse all'apprendere.

3.3.6 Approccio per situazioni problema

L'approccio per situazione problema costituisce una strategia didattica privilegiata, questo approccio, si basa sulla presentazione di situazioni "suggeritrici" di problemi significativi. Le caratteristiche principali delle situazioni problema sono le seguenti:

- sollecitano la persona in formazione, attraverso la problematizzazione, a formulare ipotesi alternative;
- favoriscono il dibattito scientifico, stimolando i conflitti socio-cognitivi potenziali;
- attraverso il riesame collettivo del percorso compiuto offrono l'opportunità di un ritorno riflessivo e metacognitivo, aiutando le persone in formazione ad esplicitare le strategie che hanno messo in atto e ad affinare le abilità disponibili per affrontare nuove situazioni-problema.

3.3.7 Valutazioni

Le scelte inerenti il sistema valutativo si basano sul ruolo che viene attribuito agli attori in gioco e riconoscono due modalità fondamentali: eterovalutazioni e autovalutazione.

Le eterovalutazioni, che a loro volta si distinguono in valutazioni formative e sommative, costituiscono apprezzamenti in cui il valutatore è posto al di fuori della situazione o dell'oggetto della valutazione.

Lo scopo delle valutazioni formative è quello di facilitare la progressione dell'apprendimento.

Questo tipo di valutazione favorisce l'adozione di attività d'apprendimento/insegnamento in funzione delle informazioni raccolte e propone in seguito le necessarie regolazioni.

Attraverso la valutazione sommativa si procede invece ad un inventario delle competenze acquisite dopo una sequenza o un'attività formativa di una durata più o meno lunga; in questo caso la valutazione si concretizza attraverso un apprezzamento intermedio o una certificazione finale.

Con gli spazi accordati all'autovalutazione si intende ribadire la centralità del soggetto impegnato nel proprio processo d'apprendimento. L'autovalutazione costituisce quindi uno strumento essenziale della realtà pedagogica. Essa non si limita semplicemente ad una tecnica accessoria di valutazione ma costituisce il mezzo essenziale per trasformare la conoscenza: da semplice saper fare puramente operativo a consapevolezza del proprio sapere; si permette così al soggetto di agire coscientemente sui propri processi cognitivi e si favorisce il raggiungimento di tutte le finalità educative quindi dell'autonomia.

3.3.8 Ruolo dell'insegnante

Alfine di poter proporre una formazione coerente con i principi pedagogici citati precedentemente, al docente è richiesto un ruolo di mediatore e di accompagnatore nel corso dei processi d'apprendimento, la progressione apprenditiva richiede inoltre organizzazione; le attività caratteristiche di questa concezione del ruolo di docente devono essere orientate verso i seguenti scopi:

- favorire la comunicazione, rendere il soggetto attivo, curioso, stimolato ad interessarsi al proprio modo di apprendere;
- creare occasioni catalizzatrici, occasioni d'incontro e di scambio tra i soggetti e il sapere;
- favorire il confronto attraverso attività realizzate con dei pari in un contesto sociale predeterminato;
- favorire delle attività di sostegno, orientate verso i processi d'integrazione dell'esperienza pratica;
- affinare la capacità di leggere la pratica attraverso quadri di riferimento teorici trasferibili.

All'insegnante si richiede inoltre la capacità di programmare spazi mediati atti a favorire attività metacognitive improntate verso:

- l'incremento da parte dello studente della conoscenza del proprio funzionamento cognitivo,
- lo sviluppo della disponibilità necessaria per impegnarsi in attività introspettive,
- l'impegno accresciuto nel progettare, attuare e valutare il proprio percorso formativo;
- la promozione di attività metacognitive, finalizzate al rinforzo dell'autostima e della motivazione.

4. DESCRIZIONE DELLA FORMAZIONE

4.1 Introduzione

Coerentemente con il quadro concettuale e in relazione alle attuali tendenze della pedagogia nel contesto delle formazioni professionali, dove è accresciuta la consapevolezza dei limiti dell'apprendimento teorico, specialmente in riferimento alla costruzione delle competenze utili nella pratica professionale, il programma di formazione é in stretta relazione alla pratica professionale e si articola intorno a situazioni intimamente connesse con il contesto lavorativo peculiare dell'infermiere esperto in cure urgenti.

Diventa pertanto determinante per le persone impegnate in curricoli di formazione SPD SSS affrontare con successo delle situazioni lavorative più o meno complesse sulla base delle relative responsabilità assegnate.

L'approccio per situazione problema intesa come "suggeritrice" di un problema significativo per la persona in formazione, le attività di training e transfert, e il costante riferimento alle competenze professionali costituiscono gli elementi portanti del dispositivo formativo.

Il programma di formazione pone quindi l'attenzione sulla centralità dell'esercizio della pratica lavorativa.
Il percorso formativo si definisce di conseguenza professionalizzante, l'apprendimento avviene attraverso occasioni in cui le varie componenti del sapere si possono integrare armoniosamente, accordando al campo esperienziale e alle attività di transfert uno spazio privilegiato.

4.2 Organizzazione del programma

Il biennio annovera il campo di formazione teorico il quale offre la possibilità di trattare delle teorie, dei concetti e dei modelli in modo sistematico e il campo della formazione pratica che permette un apprendimento basato su esperienze riflettute, in particolar modo lo sviluppo dell'identità professionale della persona in formazione e il campo del training e transfert, inteso quale spazio didattico specifico, nel quale le persone in formazione debitamente assistite, tramite diverse modalità di apprendimento, hanno l'opportunità di associare le conoscenze teoriche alla pratica professionale e di sviluppare capacità trasversali trasferibili.

L' apprendimento teorico proposto a scuola é suddiviso nei seguenti ambiti specifici:

- lezioni teoriche 610 ore,
- apprendimento autonomo e assistito 40 ore,
- apprendimento attraverso attività di approfondimento clinico e integrazione 50 ore.

La formazione pratica avviene presso i centri abilitati, prevede le seguenti forme d'apprendimento:

- apprendimento attraverso il transfert sottoforma di attività strutturate organizzate in collaborazione tra scuola e centro di formazione pratica,
- accompagnamento clinico individuale organizzato dai docenti in cure infermieristiche della scuola,
- accompagnamento clinico individuale organizzato dai centri di formazione della pratica.

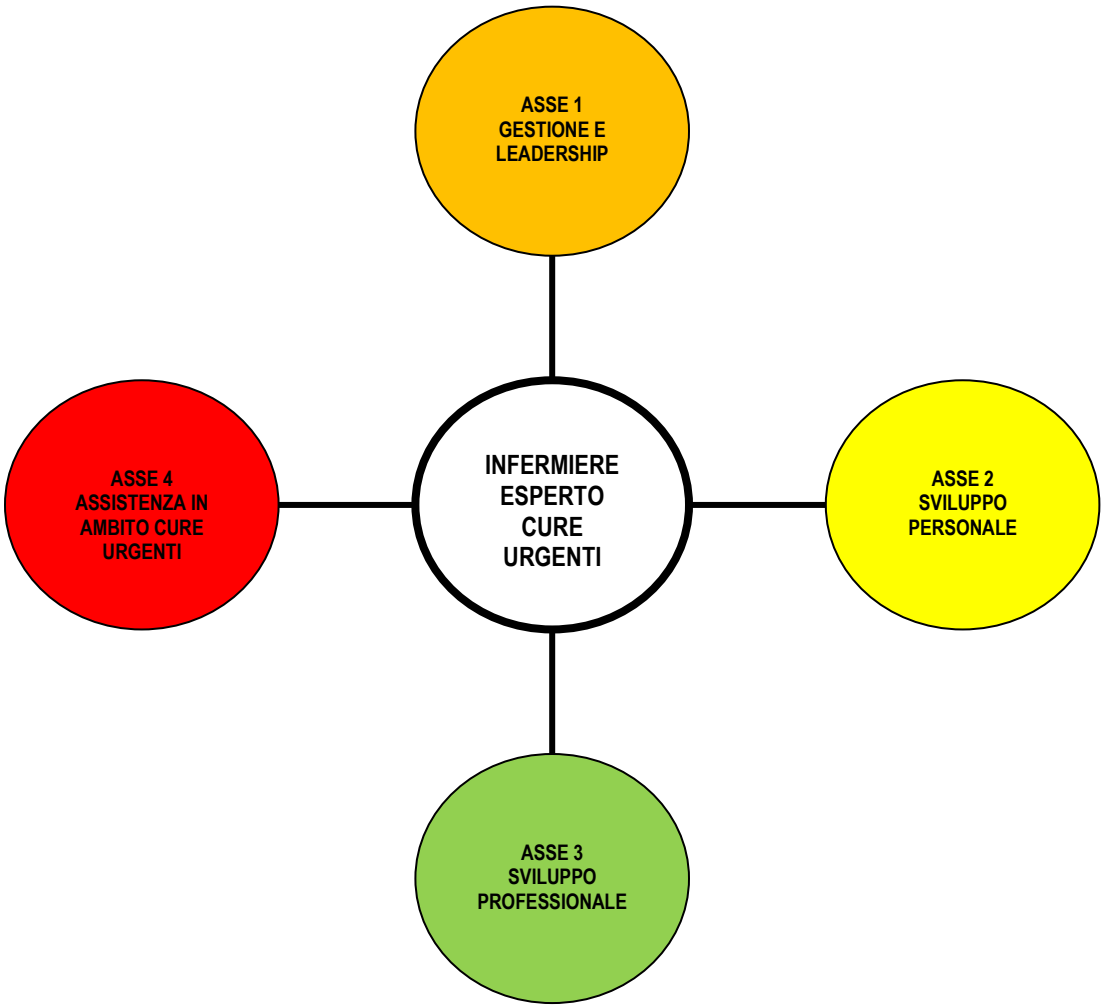
4.3 Struttura della formazione teorica

La formazione è basata su 4 assi formativi, gli assi 1, 2 e 3 rappresentano il percorso comune dei tre corsi di specializzazione, l'asse formativo 4 costituisce il percorso specifico delle cure urgenti, gli assi formativi fanno riferimento ai processi di lavoro e alle rispettive competenze contenute nel PQ federale.

Gli elementi integratori degli assi formativi sono i rispettivi moduli d'insegnamento, gli stessi organizzati in unità didattiche di durata variabile sono costituiti da tematiche specifiche.

L'articolazione dei moduli si basa sul principio della spirale, essi sono ripresi attraverso differenti livelli d'approfondimento a più riprese nel corso dell'anno.

Il seguente schema presenta le denominazioni dei citati assi formativi.



Di seguito, a partire dai 4 assi della formazione teorica vengono proposti: i riferimenti specifici ai processi di lavoro, ai moduli e alle unità didattiche che a loro volta li costituiscono.

4.4 Presentazione della struttura modulare

4.4.1 Asse 1 Gestione e leadership percorso comune cure anestesia, cure intense, cure urgenti

Area di competenza dell'asse 1

- Coordina e promuove la collaborazione tra i professionisti attivi nel contesto di area critica.
- Gestisce nell'ambito delle proprie competenze professionali le differenti attività che caratterizzano l'agire infermieristico in area critica.
- Promuove le situazioni di confronto, valorizzando l'esperienza, le similitudini e le differenze degli approcci.

Riferimento ai processi di lavoro del piano quadro: processo di lavoro 2 (percorso comune)

"*L'infermiere diplomato SPD SSS" in collaborazione con il servizio medico coordina le prestazioni richieste rispettando le priorità e garantendo uno svolgimento senza intoppi delle attività. Coopera in seno al team intra e interprofessionale e favorisce un buon clima di lavoro. Partecipa alla gestione della qualità e dei rischi, assume dei compiti di formazione e istruzione. Rileva e completa le informazioni importanti relative ai pazienti e assicura il flusso delle informazioni".*

Moduli e unità tematiche

Modulo 1.1 Ruolo e collaborazione interdisciplinare

- Identità ruoli e funzioni
- Processo di professionalizzazione
- Psicologia istituzionale
- Collaborazione interdisciplinare

Modulo 1.2 Organizzazione del lavoro e leadership

- Gestione dei dati
- Modelli organizzativi
- Gestione dei rischi e degli eventi critici

4.4.2 Asse 2 Sviluppo personale percorso comune cure anestesia, cure intense, cure urgenti

Area di competenza dell'asse 2

- Si impegna in un costante processo di sviluppo della propria autonomia e capacità di giudizio critico costruttivo, attraverso l'esplicitazione delle pratiche e la postura riflessiva.
- Promuove il proprio benessere.

Riferimento ai processi di lavoro del piano quadro: processo di lavoro 3 (percorso comune)

"L'infermiere diplomato SPD SSS" tutela e mantiene la propria salute, mantiene aggiornate le proprie competenze e le sviluppa ulteriormente, comunica con i differenti partner e sa gestire le dinamiche di gruppo anche in situazione di stress. Agisce conformemente ai principi etici e giuridici.

Moduli e unità tematiche

Modulo 2.1 Sviluppo personale

- Introduzione alla formazione
- Conoscenza di sé
- Progetto personale e professionale

Modulo 2.2 Strategie di coping

- Coping stress e burnout
- Crisi conflitto e negoziazione

Modulo 2.3 Misure di prevenzione e salute del lavoro

- Principi di salute del lavoro, sicurezza e rischi professionali
- Radioprotezione
- Principi di prevenzione e di igiene ospedaliera

4.4.3 Asse 3 Sviluppo professionale percorso comune cure anestesia, cure intense, cure urgenti

Area di competenza dell'asse 3

- Partecipa in prima persona nell'ambito delle varie attività formative proposte dal contesto di area critica.
- Si impegna attivamente in un processo di costante evoluzione professionale, accettando e promuovendo l'innovazione e il cambiamento.
- Problematizza e analizza la realtà clinica specifica al proprio percorso professionalizzante, proponendo o implementando i relativi miglioramenti della qualità dell'assistenza.

Riferimento ai processi di lavoro del piano quadro: processo di lavoro 4 (percorso comune)

"L''infermiere diplomato SPD SSS" segue l'evoluzione e le tendenze della ricerca delle cure infermieristiche e della medicina come pure nell'ambito delle politiche professionali e sanitarie, contribuisce attivamente all'applicazione dei risultati della ricerca nel proprio settore. Si impegna a favore del mantenimento e della promozione di una qualità ottimale delle cure e per l'attrattività della propria professione. Coopera se del caso a progetti di ricerca.

Moduli e unità tematiche

Modulo 3.1 Ricerca in ambito sanitario

- Etica e ricerca

- Orientamenti specifici della ricerca in campo sanitario
- Metodologie e tipi di progetti scientifici
- Epidemiologia
- Le banche dati
- Evidenza applicata al contesto dell'area critica

Modulo 3.2 Evoluzione e sviluppo della qualità in ambito sanitario
- Elementi di economia e politica sanitaria
- Governo clinico e area critica
- Valutazione della qualità in contesto sanitario

Modulo 3.3 Redazione del lavoro di diploma
- Rappresentazioni
- Problematizzazione
- Metodologie e fasi della ricerca
- Innovazione e cambiamento

Modulo 3.4 Etica professionale e diritto
- Etica clinica e risoluzione dei problemi
- Diritto in campo sanitario

Modulo 3.5 Funzione pedagogica del curante
- Correnti pedagogiche di riferimento utilizzate nel contesto formativo
- Peculiarità della relazione pedagogica
- Apprendimento formale e apprendimento informale
- Rappresentazioni e formazione
- Pedagogia in campo professionale

Modulo 3.6Analisi situazioni complesse in area critica
- Interculturalità e cure
- Approccio sistemico ai bisogni d'assistenza
- Accompagnamento al lutto
- Comunicazione professionale

4.4.4 Asse 4 Assistenza in ambito cure urgenti percorso specifico cure urgenti

Area di competenza dell'asse 4

- Pianifica e realizza in prima persona o in collaborazione, sulla base di un'analisi approfondita, percorsi assistenziali appropriati, in circostanze caratterizzate da incertezza, complessità e/o evoluzione rapida, anticipandone i possibili effetti.

Riferimento ai processi di lavoro del piano quadro: processo di lavoro 1 (percorso specifico)

"L'infermiere diplomato SPD SSS in cure urgenti è responsabile del triage, delle cure e degli interventi medici e diagnostici delegatigli.
Nelle circostanze specifiche che caratterizzano le situazioni di urgenza instaura una relazione di accompagnamento e di sostegno sia con i pazienti presi in consegna che con i loro congiunti.

Moduli e unità tematiche

Modulo 4.1: Elementi di base delle cure urgenti

- Ruolo specifico dell'infermiere di cure urgenti
- Triage
- Igiene in pronto soccorso

Modulo 4.2 Gestione situazioni critiche specifiche

- Area cardiologica ed emodinamica
- Area respiratoria
- Area neurologica
- Area traumatologia
- Area urgenze specialistiche
- Area gastroenterologia e metabolismo
- Trattamento farmacologico emodinamica
- Rianimazione cardiopolmonare avanzata 1
- Rianimazione cardiopolmonare avanzata 2
- La persona e il dolore
- Area psichiatrica
- Area pediatrica
- Area geriatrica

Modulo 4.3 Modulo Approccio globale alle situazioni complesse

- Gestione dell'aggressività
- Interrogativi etici
- Sostegno e accompagnamento

Modulo 4.4 Laboratorio disciplinare

- Approfondimento clinico e integrazione

4.5 Ricapitolazione ore d'insegnamento

ASSI DI COMPETENZA E MODULI D'INSEGNAMENTO	1°PERIODO	2°PERIODO	3°PERIODO	4°PERIODO
Asse 1 Gestione e leadership				
Modulo 1.1 Ruolo e collaborazione interdisciplinare	**21**	**14**		
Modulo 1.2 Organizzazione del lavoro e leadership	**3**		**11**	
Asse 2 Sviluppo personale				
Modulo 2.1 Sviluppo personale	**14**	**10**	**3**	
Modulo 2.2 Strategie di coping			**14**	
Modulo 2.3 Misure di prevenzione e salute del lavoro	**4**	**4**	**4**	
Asse 3 Sviluppo professionale				
Modulo 3.1 Ricerca in ambito sanitario	**14**			
Modulo 3.2 Evoluzione e sviluppo della qualità in ambito sanitario			**19**	
Modulo 3.3 Redazione del lavoro di diploma		**7**	**9**	
Modulo 3.4 Etica professionale e diritto	**8**	**4**	**8**	
Modulo 3.5 Funzione pedagogica del curante			**14**	
Modulo 3.6 Analisi situazioni complesse in area critica	**7**		**35**	
Asse 4 Assistenza in ambito cure urgenti				
Modulo 4.1 Elementi di base cure urgenti	**14**		**10**	
Modulo 4.2 Gestione situazioni critiche specifiche	**105**	**74**	**138**	
Modulo 4.3 Modulo Approccio globale alle situazioni complesse			**14**	
Modulo 4.4 Laboratorio disciplinare	**11**	**25**	**32**	
Esami e bilanci	**4**	**4**	**4**	**15**

5. SISTEMA VALUTATIVO

Come prescritto dal PQ degli SPD SSS i 4 processi lavoro sono valutati nel corso del biennio, il sistema di valutazione basato sulla verifica delle capacità e dello sviluppo delle competenze annovera tutti gli ambiti del sapere, comprende valutazioni organizzate nei periodi di formazione pratica e valutazioni proposte durante i periodi di formazione teorica.

5.1 Descrizione del sistema di valutazione

Nell'ottica della pedagogia per adulti il sistema di valutazione si compone sull'arco di tutta la formazione di valutazioni formative, autovalutazioni e valutazioni sommative.

Valutazione formativa

La valutazione formativa permette alla persona in formazione comprendere la sua situazione e all'insegnante di elaborare una diagnosi pedagogica in base alla quale adatterà i propri interventi al fine di permettere all'interessato di riorientare con regolarità il proprio processo d'apprendimento e attuare strategie efficaci per il superamento degli eventuali ostacoli apprenditivi.
La valutazione formativa si svolge periodicamente sull'arco di tutto il biennio, attraverso momenti prestabiliti di bilancio che vedono impegnati il discente, l'insegnante e i formatori della pratica.

Autovalutazione

Costituisce il mezzo essenziale per trasformare la conoscenza, da semplice saper fare puramente operativo a consapevolezza del proprio sapere; si permette così al soggetto di agire coscientemente sui propri processi cognitivi e si favorisce il raggiungimento di tutte le finalità educative, quindi l'autonomia.

Valutazione sommativa

Sancisce il raggiungimento delle competenze previste dalla formazione, il passaggio da un anno di formazione all'altro e di conseguenza l'ottenimento del diploma d'infermiera esperta in cure urgenti SPD SSS.

Principi

Considerato che il programma di formazione si basa sullo sviluppo di competenze attese, i principi della valutazione sommativa sono i seguenti:

- per ogni procedura di valutazione vengono stabilite le competenze e vengono definiti i relativi indicatori di riuscita;
- per ogni procedura di valutazione viene inoltre stabilito il numero di competenze minime richieste affinché la valutazione sia considerata acquisita.

L'insieme delle competenze valutate deve garantire che le persone in formazione che ottengono il diploma SPD SSS abbiano sviluppato il profilo professionale prescritto dal PQ.

Nel corso del biennio le valutazioni si basano sulle seguenti regole generali.

- Le valutazioni orali sono effettuate da due persone delle quali almeno una è un docente della scuola.

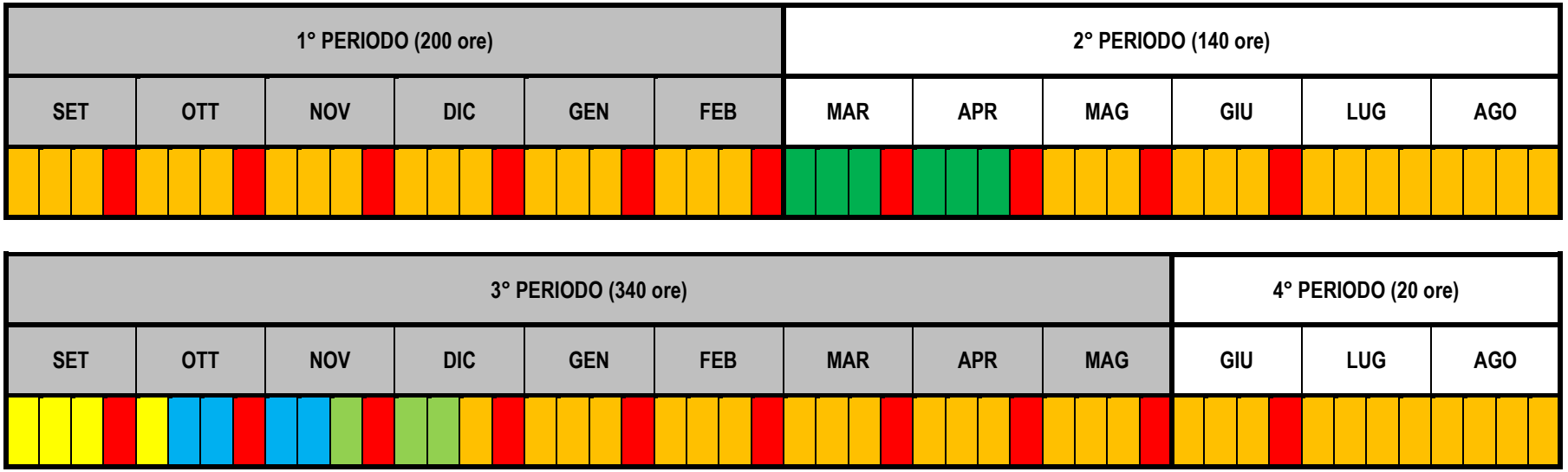
- Le valutazioni scritte sono elaborate e corrette da due docenti della scuola.
- Le verifiche di simulazione pratica sono effettuate da due persone delle quali almeno una è un docente della scuola.
- La valutazione dei periodi di pratica viene effettuata e comunicata dal luogo di stage, coinvolge la persona di referenza e l'équipe curante.
- Tutte le valutazioni che costituiscono la procedura di qualificazione finale per l'ottenimento del diploma SPD SSS sono effettuate da almeno due persone, delle quali almeno una è un docente della scuola. L'esame di diploma prevede la partecipazione in qualità di esaminatore di un professionista sanitario rappresentante dell'area di specializzazione.

La persona in formazione ha diritto di ripetere una volta l'esame finale per l'ottenimento del diploma, secondo le norme stabilite nel programma quadro d'insegnamento.

Piano delle valutazioni sommative

1° periodo
Rapporto di formazione pratica
Valutazione scritta
2° periodo
Valutazione orale (conoscenza apparecchi)
Valutazione scritta (analisi situazione caso clinico)
3° periodo
Prova pratica di simulazione
Rapporto di formazione pratica
Valutazione scritta
Esami di diploma SSS
Lavoro di diploma
Interrogazione orale riferita al lavoro di diploma
Prova pratica di simulazione

6. SINOTTICO GENERALE DELLA FORMAZIONE



Formazione teorica

Formazione pratica servizio PS di provenienza

4 settimane Formazione pratica servizio PS esterno

3 settimane formazione pratica servizio anestesia

6 settimane Formazione pratica servizio medicina intensiva

4 settimane Formazione pratica preospedaliero (stage opzionale)

8. BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Doudin P.A., Metacognizione e apprendimento, Milano, Franco Angeli, 1995
- Allal L., Evaluation pédagogique: régulation des processus de formation, Fascicule 1 éd. Genève
- Allal L., Cardinet J., Perrenoud Ph., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Ed Peter Lang, Bern 1981
- Astolfi J.P., L'erreur, outil pour enseigner, ESF, Paris, 1997
- Astolfi P., L'école pour apprendre, ESF, Paris, 1992
- Bachelard G., La formation de l'esprit scientifique, Librairie philosophique, J. Vrin, Paris 1983.
- Berbaum J., Développer la capacité d'apprendre, Paris, ed. ESF, 1995
- Blandino G., Granieri B., La disponibilità ad apprendere, Cortina, Milano, 1995
- Boscolo P., Psicologia dell'apprendimento, Torino, UTET, 1996
- Bruscaglioni M., La gestione dei processi nella riformulazione degli adulti, Milano, Franco Angeli, 1991
- Calamandrei C., L'assistenza infermieristica, storia, teoria, metodi, La nuova Italia scientifica, Roma 1993
- Commission des communautes européennes, Vers un cadre européennes des certifications professionnelles, Bruxelles, 8/7/2005 ; sec(2005) 957
- Contessa G., La formazione, Città degli studi, Milano, 1993
- Cornoldi C., Impara a studiare, Trento, ed. Erickson, 1993
- Evéquoz G., Les compétences clés, Liaisons, Paris, 2004
- De La Garanderie A., I profili cognitivi, La nuova Italia scientifica, Roma, 1989
- Demetrio D., L'età adulta, La nuova Italia scientifica, Roma, 1990
- Demetrio D., Manuale d'educazione degli adulti, Laterza, Milano, 1996
- Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris, 1996
- Develay M., Donner du sens à l'école ESF, Paris, 1996
- Doise W., Mugny, G., Le développement social de l'intelligence, Interédition, 1981
- Doudin P.A. e Martin D. De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie, CVRP, Lausanne, 1992
- Frega R., Competenza e agire riflessivo: L'emeregere di un paradigma, Professionalità n.67 2002
- Giordan A., De Vecchi G., Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux et Niestlé, Lausanne 1987.
- Hardji Ch., L'évaluation, règle du jeu: des intentions aux outils, ESF, Paris 1992
- Knowles M., Quando l'adulto impara, Angeli, Milano, 1993
- Le Boterf G., De la compétence à la navigation professionnelles, Les éditions d'organisation, Paris, 1997
- Liverta Sempio O., Vygotskij, Piaget, Bruner: Concezione dello sviluppo, Cortina, Milano, 1998
- Mangeat M. e Merieu Ph., La métacognition, une aide au travail des éléves, ESF, Paris 1997
- Martin Ch, Le pouvoir du praticien, être expert pour former, Loisirs et pédagogie, Lausanne 2000.
- Meirieu Ph., Imparare……ma come?, Cappelli, Bologna, 1990
- Mucchielli R., Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Paris, ESF, 1993
- Perrenoud, P., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, Paris, 1999
- Piaget J., Où va l'éducation, Denoel-Gauthier, Paris 1988
- Polito M., Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo, Erickson, Trento 2003
- Quaglino G.P., Fare formazione, Il Mulino, Bologna, 1985
- Reboul O., Les valeurs de l'éducation, Colin, Paris, 1992
- Sally G., Kay W. Apprendimento basato sui problemi nella professione infermieristica, Ambrosiana, Milano, 2007
- Sasso L., Lotti A., Problem-Based Learning per le professioni sanitarie, McGraw-Hill, Milano, 2007

- Schön D., Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Les Èditions Logiques, Montréal,1994
- Stroombats M., Savoir-faire et compétences au travail, Ed. de l'Université, Bruxelles, 1993
- Zannini L., La tutorship nella formazione degli adulti, Guerrini e associati Spa, Milano, 2005

Testi, pubblicazioni specifiche:

- A.N.I.N., Assistenza infermieristica specialistica, Elsevier / Masson, 2006
- Carpenito-Moyet L.J., Diagnosi infermieristiche, Ambrosiana editrice 2006
- Chiaranda M., Urgenze ed emergenze, Istituzioni, Piccin, Padova. 2012
- Cosentini R., Aliberti, S., Brambilla A.M., L'ABC della ventilazione meccanica non invasiva in urgenza, McGraw Hill, Milano, 2010
- Dubin D., Interpretazione dell'ECG, Monduzzi, Milano, 2014
- Gai V., Medicina d'urgenza, CGE, Torino. 2013
- Kette F., Schiraldi F., Emogasanalisi, fluidi ed elettroliti, IRC, Bologna. 2008
- Larsen R., Ziegenfuss T., La respirazione artificiale, Springer, Milano, 2009
- Nava S., Fanfulla F., Ventilazione meccanica non invasiva, Springer, Milano, 2010
- Schiraldi F., Guiotto G., Equilibrio acido base. Fluidi e elettroliti, McGraw Hill, Milano, 2012

Riviste:

- Scenario, Aniarti, Firenze
- Oxymag - Revue de référence infirmière en anesthésie et reanimation, Elsevier Masson, Paris

Sitografia:

- http://www.siga-fsia.ch
- http://www.sgar-ssar.ch