



Autism Focused Intervention  
Resources & Modules

## Supporto Visivo (VS) ---PIB Pacchetto In Breve---

### Componenti del pacchetto breve delle PIB

Questa panoramica sulla pratica basata sull'evidenza relativa al Supporto Visivo (SV) include i seguenti componenti:

1. **Panoramica:** un rapido sommario delle caratteristiche della pratica, che include: che cos'è, chi la può usare e con chi, quali abilità vanno usate e le istruzioni per il suo utilizzo.
2. **Evidenze di ricerca:** I criteri del NPDC per l'inclusione della pratica basata sull'evidenza del SV e gli specifici studi di ricerca che rispettano tali criteri.
3. **Guida passo-passo:** Usa la *Guida passo-passo del SV* come schema per pianificare, implementare e monitorare il SV. Ciascun passaggio include una breve descrizione come utile promemoria mentre stai imparando il processo.
4. **Checklist per l'implementazione:** Usa la *Checklist del SV* per capire se stai applicando la pratica in modo corretto.
5. **Schede di raccolta dati:** Usa le schede di raccolta dati come metodo per raccogliere ed analizzare i dati per determinare se l'alunno con DSA sta compiendo dei progressi.
6. **Scheda dei Suggerimenti per i Professionisti:** Usa la *Scheda dei Suggerimenti per i Professionisti* come risorsa supplementare per fornire ai professionisti che lavorano con alunni con DSA informazioni di base riguardo alla pratica.
7. **Guida per i genitori:** Usa la *guida per i genitori sul SV* per aiutare i genitori o i membri della famiglia a comprendere alcune informazioni di base riguardo alla pratica usata con i loro figli.
8. **Risorse aggiuntive:** Usa le *Risorse Aggiuntive* per imparare di più riguardo la pratica.
9. **Standard CEC:** Una lista degli standard CEC applicati specificamente al SV.
10. **Fonti organizzate per numero:** una lista di riferimenti bibliografici usati per la stesura del modulo organizzati per numero.

### RIFERIMENTO BIBLIOGRAFICO

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). *Visual Supports*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/visual-supports>

Questa breve  
panoramica ti  
sosterrà nell'uso di  
questa pratica basata  
sull'evidenza:  
il Supporto Visivo  
(SV)

Per maggiori  
informazioni  
visita  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

## Che cos'è il Supporto Visivo?

I supporti visivi sono segnali concreti che vengono accompagnati o sono usati al posto di un segnale verbale per fornire all'alunno le informazioni relative ad una routine, attività, aspettativa comportamentale, o dimostrazione di abilità. I supporti visivi possono includere: immagini, parole scritte, oggetti, organizzazione dell'ambiente, confini visivi, agende visive, mappe, etichette, sistemi organizzativi, sequenze temporali e copioni (script).

Particolari tipologie di supporto visivo potrebbero non mostrarsi così efficaci per alunni con DSA. Per esempio, gli *organizzatori grafici* non hanno una così forte evidenza di efficacia come le agende visive individualizzate.

I vari tipi di supporti visivi possono essere divisi in tre categorie: confini visivi, suggerimenti visivi, agende visive. La tabella fornisce un quadro delle tre categorie, alcuni esempi del tipo di supporti visivi associati con ogni categoria, una definizione di quella categoria e come i supporti visivi potrebbero essere usati per intervenire su un'abilità o un comportamento.

## Evidenze di ricerca

Alla luce di una recente rassegna di ricerche, i Supporti Visivi rispettano i criteri per le pratiche basate sull'evidenza con 18 studi di ricerca su caso singolo. Questa pratica si rivela efficace con alunni in età precoce (3-5 anni) fino ad alunni delle scuole superiori (15-22 anni). Le Pratiche basate sull'Evidenza (PBE) e gli studi contenuti nel 2014 [EBP report](#) illustrano in dettaglio come i supporti visivi possano essere usati in modo efficace per indirizzare: risultati sociali, comunicativi, comportamentali, di gioco, cognitivi, relativi ai prerequisiti all'apprendimento scolastico, scolastici, motori e adattivi.

## Come è usato il SV?

I Supporti Visivi possono essere usati da una varietà di professionisti, come insegnanti, educatori speciali, terapeuti, tecnici specializzati e addetti all'intervento precoce in ambienti educativi e di comunità. Anche I genitori e diversi membri della famiglia possono usare questa tipologia di interventi a casa.



**AFIRM**

## ---Le evidenze di ricerca dei Supporti Visivi---

Il [National Professional Development Center \(NPDC\) on Autism Spectrum Disorder](#) ha adottato i seguenti criteri per determinare se una pratica sia evidence-based. (cioè basata sulle 'evidenze di ricerca'). Il report sulle PBE fornisce maggiori informazioni riguardo al processo con cui sono state esaminate le diverse ricerche prese in esame (Wong et al., 2014).

L'efficacia deve essere stabilita prendendo in considerazione ricerche di alta qualità pubblicate su giornali scientifici, che hanno superato una revisione fra pari che facciano ricorso a :

- Studi randomizzati o quasi-sperimentali (due studi sperimentali ad alta qualità o studi quasi sperimentali)
- Studi su caso singolo (tre diversi esaminatori o i gruppi di ricerca devono avere condotto 5 studi su caso singolo di alta qualità).
- Combinazione di differenti evidenze scientifiche [(una ricerca ad alta qualità con gruppo randomizzato o quasi sperimentale e tre studi ad alta qualità su caso singolo condotti da almeno tre diversi esaminatori o da gruppi di ricerca differenti (sia negli studi che coinvolgono gruppi di soggetti che su casi singoli)].

### RASSEGNA

**Il Supporto Visivo rispetta i criteri stilati dal [NPDC](#) per essere definito un intervento basato sull'evidenza** con 18 studi di ricerca su caso singolo. Questa pratica si rivela efficace con alunni in età precoce (0-2 anni) fino ad alunni delle scuole superiori (15-22 anni). Le Pratiche basate sull'Evidenza (PBE) e gli studi contenuti nel 2014 EBP Report illustrano in dettaglio come i supporti visivi possano essere usati in modo efficace per indirizzare: risultati sociali, comunicativi, comportamentali, di gioco, cognitivi, relativi ai prerequisiti all'apprendimento scolastico, scolastici, motori e adattivi.

**Nella tabella qui sotto , sono riportate le aree su cui poter ottenere risultati positivi tramite l'impiego dei SV in base all'età dei soggetti.**

Interventi precoci (0-2 anni)	Scuola dell'Infanzia (3-5 anni)	Scuola Primaria (6-11 anni)	Scuola Secondaria di primo grado (12-14 anni)	Scuola secondaria di Secondo grado (15-22 anni)
Nessuno studio	Sociale	Sociale	Sociale	Sociale
	Comunicazione	Comunicazione	Comunicazione	Comunicazione
	Comportamentale	Comportamentale	Comportamentale	Comportamentale
	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	
	Gioco	Gioco	Gioco	
	Abilità cognitive			
		Abilità motorie		
		Capacità adattive		
		Risultati Scolastici	Risultati Scolastici	

## Interventi precoci (0-2 anni)

Nessuno Studio

## Scuola dell'infanzia (3-5 anni)

Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241. doi: 10.1901/jaba.2008.41-237

\*Cale, S. I., Carr, E. G., Blakeley-Smith, A., & Owen-DeSchryver, J. S. (2009). Context-based assessment and intervention for problem behavior in children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 33(6), 707-742. doi: 10.1177/0145445509340775

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script - fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 191-202. doi: 10.1901/jaba.1998.31-191

Matson, J. L., Sevin, J. A., Box, M. L., Francis, K. L., & Sevin, B. M. (1993). An evaluation of two methods for increasing self - initiated verbalizations in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 389-398. doi: 10.1901/jaba.1993.26-389

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25(1), 58-72. doi: 10.1177/105381510202500106

Murdock, L. C., & Hobbs, J. Q. (2011). Tell me what you did today: A visual cueing strategy for children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 162-172. doi: 10.1177/1088357611405191

\*West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 229-241. doi: 10.1177/1088357608324715

## Scuola elementare (6-11 anni)

Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 206-217. doi: 10.1177/1088357611421169

Bock, M. A. (1999). Sorting laundry: Categorization strategy application to an authentic learning activity by children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(4), 220-230. doi: 10.1177/108835769901400404

\*Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 351-370. doi: 10.1353/etc.0.0103

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553-567. doi: 10.1023/A:1005687310346

\*Cale, S. I., Carr, E. G., Blakeley-Smith, A., & Owen-DeSchryver, J. S. (2009). Context-based assessment and intervention for problem behavior in children with autism spectrum disorder. *Behavior modification, 33*(6), 707-742. doi: 10.1177/0145445509340775

\*Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06.006

\*MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 89-97. doi: 10.1901/jaba.1993.26-89

Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 218-229. doi: 10.1177/1088357611423543

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*(1), 126. doi:10.1044/1092-4388(2004/012)

\*West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(4), 229-241. doi: 0.1177/1088357608324715

## Scuola media (12-14 anni)

\*Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 351-370. doi: 10.1353/etc.0.0103

\*Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06.006

\*MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 89-97. doi: 10.1901/jaba.1993.26-89

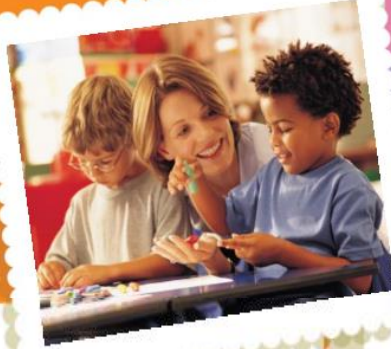
O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Edrisinha, C., & Andrews, A. (2005). An examination of the effects of a classroom activity schedule on levels of self-injury and engagement for a child with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(3), 305-311. doi: 10.1007/s10803-005-3294-1

Peterson, L., McLaughlin, T. F., Weber, K. P., & Anderson, H. (2008). The effects of model, lead, and test technique with visual prompts paired with a fading procedure to teach "where" to a 13-year-old echolalic boy with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*(1), 31-39. doi: 10.1007/s10882-007-9077-1

**Scuola superiore (15-22 anni)**

Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 1-2. doi: 10.2511/rpsd.36.1-2.46

\* Ricerche che includono partecipanti con range di età diversi.



## Supporto Visivo (SV) ---Guida passo-passo---

### PRIMA DI INIZIARE...

E' importante aver rispettato ciascuno dei punti qui sotto elencati per essere sicuri di aver selezionato la pratica basata sull'evidenza (PBE) che con maggior probabilità possa rispondere alle esigenze di apprendimento dell'alunno.

Hai maggiori informazioni riguardo a...?

Stabilire un obiettivo o un risultato che specifichi chiaramente quando il comportamento si manifesta, quale sia l'abilità bersaglio, e in che modo il gruppo di lavoro si potrà accorgere che l'alunno possiede tale abilità...

Individuare pratiche basate sull'evidenza...

Se la risposta a qualsiasi di queste domande è "no" riesaminate il processo di come selezionare una PBE.

Per maggiori informazioni visita:  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

Questa guida evidenzia come pianificare, usare e monitorare la pratica dei supporti visivi. Tenete a mente che le tre categorie di supporti visivi sono:

- Confini visivi
- Suggerimenti visivi
- Agende visive

Mentre ogni categoria è lievemente diversa, la guida pratica è applicabile a tutte.

Quando le caratteristiche uniche sono legate a specifiche categorie, le identificheremo attraverso esempi e avvertimenti.



# Ora sei pronto per iniziare...

## Passaggio 1: Pianificazione del SV

Il passaggio alla pianificazione spiega come identificare quali supporti visivi potrebbero funzionare con gli alunni e come sviluppare e preparare i supporti visivi selezionati.

### 1.1 Identificare i supporti visivi necessari per acquisire o mantenere le abilità bersaglio

Per individuare quando i supporti visivi dovrebbero essere usati, pensate alle attività e agli eventi che accadono durante la giornata e quali comportamenti o abilità bersaglio potreste voler indirizzare.



[La Griglia di Prevalutazione dei Supporti Visivi nella sezione Risorse vi aiuterà a definire la categoria di supporti \(confini visivi, segnali visivi, agende visive\) che potrebbero funzionare meglio per gli alunni con DSA.](#)

### 1.2 Sviluppare / preparare il supporto visivo per l'alunno basato su valutazioni individualizzate.

Usate le valutazioni per sviluppare e preparare la presentazione del supporto visivo che sia più utile per l'alunno con SDA. Questo processo è leggermente diverso per ciascuna categoria di supporti visivi.

- Confini visivi
  - Creando confini visivi, ricordate che i confini forniscono informazioni su dove una particolare area della classe o a casa inizia o finisce e quali attività sono completate in un'area o setting.
  - Per creare confini, usate i confini naturali, oggetti, mobili, nastro adesivo sul pavimento o impronte per definire chiaramente l'area di confine.
- Segnali Visivi
  - I segnali visivi comprendono gli schemi grafici, le istruzioni visive, le etichette, le tavole di scelta.
  - Preparando i segnali visivi considerate:
    - Le informazioni necessarie da essere presentate visivamente.
    - La forma di rappresentazione (oggetti, fotografie, disegni o immagini simbolo, parole, frasi, o una combinazione dei formati)
- Agende Visive:
  - Per creare un'agenda visiva, considerate i cinque componenti nucleo di un'agenda:
    - Forma di rappresentazione:
      - Oggetti funzionali
      - Oggetti rappresentazionali
      - Fotografie
      - Disegni o immagini simbolo
      - Parole o frasi, o
      - Una combinazione

- Lunghezza dell'agenda
  - Un item, per indicare le transizioni successive;
  - Due item, presentati da sinistra a destra o dall'alto in basso;
  - Tre o quattro item, presentati da sinistra a destra o dall'alto in basso;
  - Mezza giornata, presentata da sinistra a destra o dall'alto in basso;
  - Giornata piena, presentata da sinistra a destra o dall'alto in basso o
  - Agenda basata sulla tecnologia.
- Metodo di manipolare la scheda
  - L'alunno con DSA porta un oggetto che sarà usato nell'attività successiva
  - L'alunno con DSA porta un oggetto/segnale visivo che rappresenta un'area successiva e unisce l'oggetto/segnale visivo ad una tasca, cestino, busto nel luogo rappresentato
  - L'alunno con DSA segnala il segnale visivo sull'agenda come completato.
- Luogo dell'agenda
  - Le informazioni dell'agenda portate all'alunno.
  - Un'agenda fissa in una posizione centrale (su un muro, scaffale, banco) o
  - Un'agenda portatile che l'alunno con DSA possa portare nei vari luoghi (per es. un blocco appunti, quaderno, strumento palmare).
- Determinate il metodo per iniziare l'uso dell'agenda e passare da un'attività a quella successiva
  - Lo staff porta le informazioni dell'agenda all'alunno con DSA o
  - L'alunno con DSA si sposta vicino all'agenda usando segno di transizione visivo.

### 1.3 Organizzare tutti i materiali necessari

Prima che gli alunni con DSA arrivino, accertatevi che i confini visivi siano a posto e che tutti i segnali visivi e le agende visive siano pronte.

## Passaggio 2: Usare il SV

Il processo di insegnamento di come usare un supporto visivo varia secondo la categoria.

- Confini Visivi
  - Presentare all'alunno con DSA il confine stabilito e sottolineare i confini importanti e i compiti portati a termine in questa area.
  - Usare il *modeling* per insegnare all'alunno con DSA a stare dentro i confini.
- Segnali Visivi
  - Mostrare all'alunno con DSA il segnale visivo sviluppato
  - Stare dietro l'alunno quanto si suggerisce l'uso del supporto visivo al fine di essere sicuri che l'alunno stia guardando le informazioni visive e non l'adulto.
  - Usare parole/termini concisi e rilevanti mentre si insegna il segnale visivo.
  - Assistere l'alunno nella partecipazione all'attività/evento con il supporto visivo.
- Agenda Visiva
  - Stare dietro l'alunno con DSA quando si suggerisce l'uso della scheda visiva.
  - Mettere le informazioni della scheda nella mano dell'alunno.
  - Usare parole/termini concisi e rilevanti (identificare il luogo verso cui l'alunno sta facendo la transizione)
  - Assistere l'alunno con DSA nell'arrivare al luogo/attività definito e suggerire all'alunno di mettere i materiali dell'agenda nel posto appropriato.
  - Assicurarsi che l'alunno rimanga nella posizione prevista finché non gli viene suggerito di usare l'agenda per la transizione.
  - Ripetere i passaggi finché l'alunno con DSA non è in grado di portare a termine la sequenza in autonomia nelle varie attività/luoghi.

### 2.2 Sfumare i suggerimenti il più presto possibile quando i criteri sono soddisfatti

Sfumando velocemente i suggerimenti, gli adulti insegneranno all'alunno con DSA a non basarsi sui suggerimenti dell'adulto ma piuttosto a usare i supporti visivi in autonomia.

### 2.3 Usare i supporti visivi regolarmente e nei vari ambienti

Assicurarsi che tutti gli adulti che stanno lavorando con l'alunno con DSA siano costanti con le aspettative, rinforzi, correzioni, e il completamento relativamente all'uso dei supporti visivi.

### Passaggio 3: Monitorare il SV

Il seguente procedimento descrive come l'uso dei supporti visivi possa essere monitorato e come adeguare la vostra pianificazione in base ai dati

#### 3.1 Raccogliere i dati sui comportamenti bersaglio e usare i supporti visivi.

Raccogliere i dati sull'uso dei supporti visivi da parte dell'alunno. Includere le informazioni relative al livello di autonomia durante l'uso, il tempo di concentrazione, la quantità di lavoro completato, e l'uso di comportamenti appropriati. Per quanto riguarda i segnali visivi e le agende, includere il livello di autonomia durante l'uso e le varie forme/lunghezze dei supporti visivi che l'alunno usa.



La [Scheda di monitoraggio in itinere dei supporti visivi](#) e la [Scheda sulle Nota Aneddotica dei Supporti Visivi](#) nella sezione Risorse possono essere usate per raccogliere informazioni sull'uso di un supporto visivo

#### 3.2 Determinare il passaggio successivo in base i progressi dell'alunno.

Se in base ai dati raccolti l'alunno con DSA sta mostrando progressi con i supporti visivi, continuate a usare questa pratica con l'alunno. Gradualmente nuove abilità e comportamenti bersaglio possono essere presentati all'alunno con DSA.

Se il comportamento o abilità bersaglio non sta migliorando, ponetevi le seguenti domande:

- È stato ben definito il comportamento o abilità bersaglio?
- il comportamento o abilità bersaglio è misurabile o osservabile?
- L'abilità è troppo difficile e bisogna spezzettarla in passaggi più piccoli?
- Abbiamo dedicato abbastanza tempo a usare questa strategia?
- I supporti visivi sono stati usati con accuratezza?
- I supporti visivi sono appropriati per l'alunno con DSA?
  - I confini visivi sono chiari? L'alunno ha bisogno di confini aggiuntivi?
  - La forma di rappresentazione (per .es. oggetto, foto, e/o parole) è appropriata per l'alunno?
  - La lunghezza del supporto visivo è appropriata per l'alunno?
  - È necessario che gli adulti forniscano più supporto all'alunno nell'usare il supporto visivo?
- Se vi siete rivolti questi problemi e l'alunno con DSA continua a non mostrare progressi, prendete in considerazione la scelta di usare una pratica diversa basata sull'evidenza con l'alunno con DSA.

## Supporti Visivi (SV)

---Checklist per l'implementazione---

Prima di iniziare:

Avete....

- identificato il comportamento?
- raccolto i dati di riferimento attraverso l'osservazione diretta?
- stabilito un obiettivo o un risultato che affermi chiaramente quando il comportamento emergerà, qual è l'abilità bersaglio, e come verrà a conoscenza il team quando l'abilità è padroneggiata.

**Se la risposta a qualsiasi di queste è "no", fate riferimento alla sezione "Scegliere le PBE" del sito.**

	Osservatore			
	Data			
	Iniziali Osservatore			
<b>Passaggio 1: Pianificazione</b>				
1.1 Identifica i supporti visivi necessari ad acquisire o mantenere le abilità bersaglio				
1.2 Sviluppa / prepara il supporto visivo per l'alunno in base a valutazioni personalizzate				
1.3 Organizza tutti i materiali necessari				
<b>Passaggio 2: Uso</b>				
2.1 Insegnare all'alunno come usare il supporto visivo				
- <i>Confini</i>				
<input type="checkbox"/> Presentare il confine all'alunno				
<input type="checkbox"/> Usare il <i>modeling</i> per insegnare all'alunno a stare dentro il confine				
<input type="checkbox"/> Usare il rinforzo per incoraggiare l'alunno a stare dentro il confine				
<input type="checkbox"/> Usare un feedback correttivo quando l'alunno non sta dentro il confine				
- <i>Segnali</i>				
<input type="checkbox"/> Mostrare all'alunno il segnale visivo				
<input type="checkbox"/> Stare dietro all'alunno quando si suggerisce l'uso di un segnale visivo				
<input type="checkbox"/> Usare parole/termini concisi e rilevanti mentre si insegna il segnale visivo				
<input type="checkbox"/> Assistere l'alunno nel partecipare all'attività/evento con il supporto visivo				
- <i>Agende</i>				
<input type="checkbox"/> Stare dietro all'alunno quando si suggerisce l'uso di un'agenda visiva				
<input type="checkbox"/> Mettere le informazioni dell'agenda in mano all'alunno				
<input type="checkbox"/> Usare parole/termini concisi e rilevanti				
<input type="checkbox"/> Assistere l'alunno nel raggiungere l'attività/il luogo definito, e fornirgli il suggerimento				
<input type="checkbox"/> Assicurarsi che l'alunno sia in grado di completare in autonomia la sequenza nelle varie attività/luoghi				
2.2 Usare i supporti visivi regolarmente e nei vari ambienti.				
<b>Passaggio 3: Monitoraggio</b>				
3.1 Raccogliere i dati sui comportamenti bersaglio e sull'uso dei supporti visivi (autonomia durante l'uso e progressi nelle varie forme/tipologie di supporti)				
3.2 Determinare i passaggi successivi in base ai progressi dell'alunno.				



--- Note Aneddotiche SV ---

Nome dell'alunno \_\_\_\_\_

Gli educatori possono osservare i comportamenti bersaglio quando accadono usando le note aneddotiche. Le Note Aneddotiche è uno strumento che assiste più educatori nel raccogliere informazioni sul comportamento bersaglio dell'alunno, commenti e piani per i passaggi successivi

**Note Aneddotiche:**

Data	Osservazione Iniziale	Abilità/comportamento target, Commenti e piano per i prossimi passaggi
Data	Osservazione Iniziale	Abilità/comportamento target, Commenti e piano per i prossimi passaggi
Data	Osservazione Iniziale	Abilità/comportamento target, Commenti e piano per i prossimi passaggi

Per maggiori informazioni  
visita  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)



Autism Focused Intervention  
Resources & Modules

## ---SV Pre-valutazione dell'alunno---

Nome dell'alunno: \_\_\_\_\_ Data/orario: \_\_\_\_\_

Valutatore: \_\_\_\_\_

Indicazioni: Completare la griglia sottostante per definire quale categoria di supporti visivi usare. Osservare i comportamenti bersaglio quando accadono usando le note aneddotiche.

### Confini Visivi

1. C'è un problema di sicurezza?  Sì  No
2. L'alunno con DSA ha difficoltà a stare in un luogo?  Sì  No
3. L'alunno conosce ciò che lei/lui deve fare in un area?  Sì  No
4. L'alunno lascia sempre un luogo per frustrazione?  Sì  No
5. L'alunno con DSA ha sempre difficoltà ad entrare nello spazio di lavoro degli altri e/o usare i materiali di lavoro o personali degli altri?  Sì  No

*Se rispondete sì a qualsiasi di queste domande, può essere utile usare i confini visivi con l'alunno con DSA*

### Suggerimenti visivi

Descrivete l'attività/evento /concetto \_\_\_\_\_

1. L'attività/evento/concetto causa frustrazione nell'alunno?  Sì  No
2. L'attività/evento/concetto causa ansia nell'alunno?  Sì  No
3. è richiesto all'alunno con DSA di riuscire nell'attività/evento/concetto?  Sì  No
4. Per l'alunno con DSA, l'attività/evento/concetto è difficile da capire solo quando è fornita solo l'indicazione verbale?  Sì  No

*Se rispondete sì a qualsiasi di queste domande, può essere utile usare i segnali visivi con l'alunno con DSA.*

**Per maggiori  
informazioni visita:**  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

## Agende Visive

1. L'alunno ha difficoltà nel muoversi da un'area all'altra?  Sì  No
2. L'alunno si dimentica ciò che gli è chiesto di fare successivamente?  Sì  No
3. L'alunno con DSA mostra un comportamento disturbante/inappropriato quando fa la transizione?  Sì  No

*Se rispondete sì a qualsiasi di queste domande, può essere utile usare i segnali visivi con l'alunno con DSA*

### Note Aneddotiche:

Data	Osservazione Iniziale	Abilità/comportamento target, Commenti e piano per i prossimi passaggi
Data	Osservazione Iniziale	Abilità/comportamento target, Commenti e piano per i prossimi passaggi

**Per maggiori  
informazioni visita:**  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)





Autism Focused Intervention Resources & Modules

## --- Griglia di Monitoraggio dei Progressi---

Nome dell'alunno: \_\_\_\_\_ Data/orario: \_\_\_\_\_

Valutatore: \_\_\_\_\_

Comportamento Target \_\_\_\_\_

Per maggiori informazioni visita:

[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

### Passaggi / Compiti:

Passaggi / Compiti	Data				
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Quantità di tempo in cui l'alunno è stato concentrato sul compito o distratto dal compito (cerchiarne una)					

A = autonomo; AS = autonomo con supporto visivo; SS = suggerimento con supporto visivo 0 = errore o problema

### Seleziona la rappresentazione visiva e la presentazione:

Se applicabile, barra la forma di rappresentazione e la lunghezza della presentazione del segnale visivo o dell'agenda visiva

#### Forma di rappresentazione

- Oggetti
- Fotografie
- Disegni o immagini simbolo
- Parole
- Frasi
- Combinazioni: \_\_\_\_\_
- Note \_\_\_\_\_

#### Lunghezza della presentazione

- Un item
- Due item
- 3-4 item
- Mezza giornata o 5-7 item
- Intera giornata o 8+ item

## Supporti Visivi (SV) --- Suggestimenti per i professionisti ---

### I Supporti Visivi...

- Sono delle pratiche basate sull'evidenza per bambini ed adolescenti con disturbi dello spettro autistico (DSA) da 0 a 22 anni che possa essere implementato in contesti diversi.
- Sono un gruppo di interventi specifici che minimizzano il supporto dell'adulto mentre incrementano l'autonomia dell'alunno con DSA. Questa pratica comprende confini visivi, segnali visivi (schemi grafici, tavole di scelta e istruzioni visive) e agende visive.

### Perché usarli?

- Gli alunni con DSA faticano con le istruzioni verbali relative a ciò che va fatto o ciò che accadrà dopo.
- I supporti visivi presentano le informazioni in un modo che aiuta l'alunno con DSA a focalizzarsi su elementi chiave.
- I supporti visivi possono incrementare i comportamenti di concentrazione sul compito e promuovere l'autonomia dell'alunno con DSA.

### Esiti:

- L'evidenze di ricerca suggeriscono come i SV possano essere utilizzati per raggiungere risultati nelle seguenti aree:

INTERVENTI PRECOCI (0-2)	SCUOLA DELL'INFANZIA (3-5)	SCUOLA PRIMARIA (6-11)	SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO (12-14)	SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (15-22)
Nessuno studio	Abilità Sociali	Abilità Sociali	Abilità Sociali	Abilità Sociali
	Comunicazione	Comunicazione	Comunicazione	
	Comportamento	Comportamento	Comportamento	
	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	Prerequisiti all'apprendimento scolastico	
	Gioco	Gioco	Gioco	
	Abilità Cognitive			
		Abilità Motoria		
		Comportamento Adattivo	Comportamento Adattivo	
		Risultati Scolastici	Risultati Scolastici	

### Supporti Visivi (SV)



### Suggestimenti:

- Prendete in considerazione i comportamenti o le abilità bersaglio per definire quale categoria di supporti visivi potrebbe andare meglio incontro alle necessità dell'alunno.
- Usate una forma di rappresentazione basata sulle valutazioni personalizzate per presentare visivamente i comportamenti o le abilità bersaglio.
- Sfumate il supporto dell'adulto per promuovere l'autonomia dell'alunno.



## Supporti Visivi (SV)

Queste schede  
sono state  
progettate come  
risorse  
supplementari per  
fornire  
informazioni di  
base riguardo alla  
pratica

**Per maggiori  
informazioni visita:**

[www.afirm.fpq.unc](http://www.afirm.fpq.unc)

## Supporti Visivi --- Suggestimenti per i professionisti ---

### 1. Pianificazione

- Identificate i supporti visivi necessari per acquisire o mantenere le abilità bersaglio
- Sviluppate / Preparate il supporto visivo per l'alunno sulla base delle valutazioni personalizzate
- Organizzate tutti i materiali necessari

### 2. Utilizzo

- Insegnate all'alunno come usare il supporto visivo
- Sfumate i suggerimenti il più velocemente possibile quanto sono soddisfatti i criteri
- Usate i supporti visivi regolarmente e in tutti gli ambienti

### 3. Monitorare

- Raccogliete i dati sui comportamenti bersaglio e sull'uso dei supporti visivi (autonomia durante l'uso e progressi nelle varie forme/tipologie di supporti)
- Definite i passaggi successivi sulla base dei progressi dell'alunno

## Supporto Visivo --- Suggerimenti per i genitori ---



Questa introduzione all'IBA dedicata ai genitori è stata progettata come risorsa supplementare per poter rispondere a domande di base riguardo alla pratica.

Per avere maggiori informazioni potete parlare con:

---

Per maggiori informazioni visita:  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

Questa introduzione fornisce informazioni di base riguardo a come fornire rinforzi alla funzione di un comportamento

### Che cos'è il SV?

- Il SV è una delle pratiche basate sull'evidenza per bambini ed adolescenti con disturbi dello spettro autistico (DSA) da 0 a 22 anni.
- I Supporti Visivi forniscono le informazioni chiave sotto forma di oggetti, fotografie, disegni, o stampe che aiutano l'alunno con DSA.
- I Confini Visivi (definire visivamente uno spazio dove avviene l'attività), i segnali visivi (schemi grafici e istruzioni visive), e le agende visive sono tipologie di supporti visivi.

### Perché usare i SV con i bambini?

- I supporti visivi forniscono le aspettative all'alunno, incrementano la concentrazione sul compito e promuovono l'autonomia.
- Le ricerche hanno mostrato come i supporti visivi si sono rivelati efficaci con gruppi di diverse età per acquisire risultati nelle seguenti aree: comportamento, abilità cognitive, comunicazione, gioco, abilità sociali, prerequisiti all'apprendimento, abilità motorie, capacità adattive e risultati scolastici.

### Quali attività possono essere fatte a casa?

- Sviluppate una agenda per una routine (come andare a dormire o essere pronti per la scuola) o un'attività (come fare la doccia o andare in bagno) usando immagini, parole o una app.
- Fate fotografie delle attività preferite da vostro figlio e poi mettetele su una tavola. Vostro figlio può scegliere un'attività dalla tavola di scelta.
- Sono disponibili molte applicazioni per aiutare a creare supporti visivi:
  - Pictello – <http://www.assistiveware.com/product/pictello>
  - iPrompts – <http://www.handholdadaptive.com/StoryMaker>


**AFIRM**
Autism Focused Intervention  
Resources & Modules

Guarda queste  
risorse per  
supportare  
l'utilizzo  
dell'Intervento  
Basato sull'  
Antecedente.

Per maggiori  
informazioni visita:  
[www.afirm.fpg.unc.edu](http://www.afirm.fpg.unc.edu)

## ---Risorse Aggiuntive---

### Articoli:

Ganz, J. B., Boles, M. B., Goodwyn, F. D., & Flores, M. M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 3-12. doi: 10.1177/1088357613504991

Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47, 35-45.

Shane, H. C., Laubsher, E. H., Schlosser, R. W., Flynn, S., Sorce, J. F., & Abramson, J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 42(6), 1228-1235. doi: 10.1007/s10803-011-1304-z

### Applicazioni:



*First Then Visual Schedule HD* by Good Karma Applications, INC (\$14.99)



*iPrompts*® by Handhold Adaptive, LLC (\$49.99/ Pro-\$99.99)



*Pictello* by AssistiveWare (\$19.99)

### Libri:

Cohen, M. J. & Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House, Inc.

### Siti Web:

Autism Speaks (n.d.). Visual tools. Retrieved on December 9, 2015, from:

<https://www.autismspeaks.org/family-services/resource-library/visual-tools>

Center for Autism and Related Disabilities (2015). Visual supports: Helping your child understand and communicate. Retrieved on December 9, 2015, from:

<http://card.ufl.edu/resources/visual-supports/>

Indiana Resource Center for Autism (2015). Visual supports. Retrieved on December 9, 2015, from:

<http://www.iidc.indiana.edu/pages/visualsupports>

Gli standard CEC che si applicano a tutte le 27 pratiche basate sull'evidenza si possono trovare sul nostro sito: <http://afirm.fpg.unc.edu/learn-afirm>

Sotto ci sono gli Standard CEC che si applicano specificatamente al modulo dei Supporti Visivi (SV)

Standard	Descrizione
<b>Standard di Preparazione Iniziale 2: Ambienti di Apprendimento</b>	
ISCI 2 S4	Progettare ambienti di apprendimento che incoraggino una partecipazione attiva in attività individuali o di gruppo
ISCI 2 S5	Modificare l'ambiente di apprendimento per gestire i comportamenti
ISCI 2 S9	Creare un ambiente che incoraggi l'auto-sostegno e incrementi l'autonomia
<b>Standard di Preparazione Iniziale 4: Valutazione</b>	
DDA4 K2	Valutazioni delle condizioni ambientali che promuovono la massima prestazione degli individui con disabilità evolutive / disturbi dello spettro autistico
ISCI 4 S5	Interpretare le informazioni dalle valutazioni formali e informali
<b>Standard di Preparazione Iniziale 5: Strategie di Pianificazione Formativa</b>	
ISCI 5 S7	Incorporare e implementare la tecnologia assistiva e formativa nel programma educativo
ISCI 5 S9	Preparare e organizzare i materiali per applicare le programmazioni delle lezioni quotidiane
ISCI 5 S13	Usare strategie per facilitare l'integrazione nei vari ambienti
ISCI 5 S18	Usare strategie che promuovano transizioni riuscite per individui con eccezionalità
DDA5 S2	Applicare programmi formativi che promuovano una comunicazione efficace usando sistemi di comunicazione aumentativa alternativa e verbale per persone con disabilità evolutive / disturbi dello spettro autistico
DDA5 S5	Usare regolarmente strategie proattive e supporti comportamentali positivi
DDA5 S10	Strutturare l'ambiente fisico per fornire un apprendimento ottimale alle persone con disabilità evolutive / disturbi dello spettro autistico
<b>Standard di Preparazione Iniziale 7: Collaborazione</b>	
ISCI 7 S8	Fornire l'esempio delle tecniche e allenare gli altri nell'uso dei metodi formativi e degli adattamenti
<b>Standard di Preparazione Avanzata 1: Valutazione</b>	
ACSI1 K2	Varietà di metodi per misurare e formulare un giudizio sulla prestazione delle persone con eccezionalità
<b>Standard di Preparazione Avanzata 3: Programmi, servizi e risultati</b>	
SEDAS3 K3	Modificare la comunicazione verbale e non verbale e il comportamento didattico in accordo con le necessità delle persone con disabilità evolutive / disturbo dello spettro autistico
SEDAS3 S6	Sistemare ambienti di programma per facilitare la comunicazione spontanea
SEDAS3 S7	Progettare e applicare istruzioni che promuovano una comunicazione effettiva e abilità sociali per le persone con disabilità evolutive / disturbi dello spettro autistico
SEDAS3 S9	Creare opportunità e fornire supporti per le persone per organizzare e mantenere i materiali personali nei vari ambienti.

## ---Riferimenti bibliografici al Modulo---

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5, American Psychiatric Publishing. doi: org/10.1176/appi.books.9780890425596.
2. Mesibov, G. B., Shea, V., & Shopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.  
<http://search.lib.unc.edu/search?R=UNCb4678039>
3. Kaldy, Z., Kraper, C., Carter, A., & Blaser, E. (2011). Toddlers with autism spectrum disorders are more successful at visual search than typically developing toddlers. *Developmental Science*, 14, 980-988. doi: 10.1111/i.1467-7687.2011.01053.x
4. Hume, K., Wong, C., Plavnick, J., & Schultz, T. (2014). Use of visual supports with young children with autism spectrum disorders. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (pp. 375-402) New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-0401-3
5. Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45. doi:10.1177/0040059914542794
6. Duker, P., & Rasing, E. (1989). Effects of redesigning the physical environment on self-stimulation and on-task behavior in three autistic-type developmentally delayed individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 449-459. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF0221294>
7. Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132. doi: 10.1901/jaba.1998.31-191
8. Massey, N. G., & Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-35.
9. Morrison, R. S., Sainato, D. M., BenChaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25(1), <http://libproxy.lib.unc.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/233252148?accountid=14244>
10. Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-67. doi: 10.1023/A:1005687310346

- 11.Dettmer, S., Simpson, R., Myles, B., & Ganz, J. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163-170.  
<http://libproxy.lib.unc.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/205053560?accountid=14244>
- 12.MacDuff, G., Krantz, P., & McClannahan, L. (1993). Teaching children with autism to initiate peers: Effects of a script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132. doi: 10.1901/jaba.1993.26-121
- 13.Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>
- 14.Smith, S., & Collet-Klingenberg, L. (2009). Implementation checklist for visual boundaries. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin. 58-72.
- 15.Hume, K., & Smith, S. (2009). Steps for implementation: Visual supports. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. <http://autismpdc.fpg.unc.edu>
9. Morrison, R. S., Sainato, D. M., BenChaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25(1),  
<http://libproxy.lib.unc.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/233252148?accountid=14244>
- 10.Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-67. doi: 10.1023/A:1005687310346
- 11.Dettmer, S., Simpson, R., Myles, B., & Ganz, J. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163-170.  
<http://libproxy.lib.unc.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/205053560?accountid=14244>
- 12.MacDuff, G., Krantz, P., & McClannahan, L. (1993). Teaching children with autism to initiate peers: Effects of a script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132. doi: 10.1901/jaba.1993.26-121
- 13.Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>
- 14.Smith, S., & Collet-Klingenberg, L. (2009). Implementation checklist for visual boundaries. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin. 58-72.
- 15.Hume, K., & Smith, S. (2009). Steps for implementation: Visual supports. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. <http://autismpdc.fpg.unc.edu>