Programma ampliato per bambini e adolescenti con deficit visivo in Svizzera



PADV Programma ampliato per bambini e adolescenti con deficit visivo

Autori
Fabian Winter, PhD, professore di educazione per ipovedenti, HfH
Viktoria Albert, ricercatrice junior, HfH

Istituto di ricerca
Scuola universitaria intercantonale di pedagogia speciale di Zurigo (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
Casella postale 5850
CH-8050 Zurigo

Committente
Unione centrale svizzera per il bene dei ciechi UCBC
Gestione del progetto: Vivianne Visschers, PhD
Schützengasse 4
CH-9001 San Gallo
T +41 (0)71 223 36 36
forschung@szblind.ch
www.szblind.ch/forschung
www.ucba.ch/recherche

Nota preliminare di citazione
Winter, F. e Albert, V. (2026). **Programma ampliato per bambini e adolescenti con deficit visivo in Svizzera.** Zurigo & San Gallo: Scuola universitaria intercantonale di pedagogia speciale (HfH) & Unione centrale svizzera per il bene dei ciechi UCBC.

Illustrazioni
Samuel Jordi
sajo.ch

Foto
Daniel Winkler
www.danielwinkler.ch

Impaginazione
sags GmbH
www.sags.ch

Indice

4 Ringraziamenti
9 Prefazione

11 Parte I: Il contesto
12 Introduzione
16 Terminologia
21 Apprendimento e deficit visivo
23 Educazione precoce speciale e formazione precoce
26 Educazione inclusiva
28 Struttura

39 Parte II: Le undici aree di apprendimento
40 01 | Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC)
53 02 | Comunicazione (C)
67 03 | Ipovisione (I)
81 04 | Scrittura Braille (B)
95 05 | Tecnologie assistive (TA)
115 06 | Orientamento e mobilità (OM)
132 07 | Attività quotidiane (AQ)
144 08 | Interazione sociale (IS)
154 09 | Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP)
162 10 | Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF)
170 11 | Pianificazione della carriera e della vita (PCV)

177 Parte III: La valutazione del fabbisogno (V-PADV)
178 Introduzione e contesto della V-PADV
185 Valutazione del fabbisogno (V-PADV)
200 Spiegazioni relative alla V-PADV
206 Indicatori della V-PADV

246 Parte IV: Ulteriori informazioni
247 Bibliografia
253 Appendice

Ringraziamenti

Questo progetto non sarebbe stato possibile senza il sostegno finanziario e la fiducia di numerose istituzioni e numerosi cantoni. L'UCBC e il team di autori colgono l'occasione per ringraziare sentitamente le seguenti organizzazioni.

Cantoni, fondi e altre istituzioni pubbliche:

- Scuola universitaria intercantonale di pedagogia speciale (HfH)
- Cantone di Appenzello Interno
- Cantone di Berna
- Repubblica e Cantone di Ginevra
- Cantone di Glarona
- Cantone dei Grigioni
- Cantone di Sciaffusa
- Cantone di Svitto
- Cantone di San Gallo
- Cantone Ticino, Fondo Graziano Papa
- Cantone di Uri
- Cantone di Zurigo, Gemeinnütziger Fonds Bildung
- Fondo della lotteria del Cantone di Turgovia
- Città di Zurigo (grazie al sostegno della Schule Fokus Sehen)
- Stiftung OdA Gesundheit und Soziales, Cantone Soletta
- Swisslos Cantone di Argovia

SWISSLOS Kanton Aargau

Thurgau Lotteriefonds

Organizzazioni affiliate all'UCBC:

- Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen
- obvita
- Stiftung Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung

- Stiftung Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen
- Stiftung Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde
- Stiftung visoparents
- Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana

Ringraziamo le numerose colleghe e i numerosi colleghi del settore della vista che hanno partecipato allo sviluppo del programma. Un ringraziamento particolare va alle esperte e agli esperti che hanno accompagnato e sostenuto il progetto in modo competente nell'ambito di diverse discussioni di gruppo:

- **Thomas Fischer**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Françoise Gay Truffer**, Les Marmettes – Fondation Romande SourdAveugles (FRSA), Valese
- **Peter Hänggli**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basilea
- **Christine Hofstetter**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Thomas Imhof**, Visiopädagogischer Dienst Lucerna
- **Julian Iriogbe**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, San Gallo
- **Caren Kamerzin**, Centre de compétences pour déficits visuels (CCDV), Ginevra
- **Karin Kürsteiner**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurigo
- **Carmen Lauber**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Ticino
- **Manuela Leiste**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurigo
- **Valérie Melloul,** Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Lukas Riedo**, Stiftung Heilpädagogischer Dienst Grigioni
- **Astrid Schimmel**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basilea Campagna
- **Gisela Spiegel**, Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Soletta (ex) / Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen (SZBLIND)

- **Alexander Wyssmann**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna

Ringraziamo inoltre le professioniste e i professionisti del settore della vista che nell'ambito della consultazione tramite questionario online hanno messo a disposizione le loro competenze e hanno contribuito all'ulteriore sviluppo del programma grazie a feedback articolati:

- **Chloé Aguet**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Petra Aldridge**, Schweizerische Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte (SbS) e Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basilea
- **Vivian Aldrige**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basilea
- **Alessio Barass**, Università di Friburgo
- **Mirko Baur**, deafblind inclusion – Servizio specializzato svizzero per la sordocecità congenita
- **Barbara Fischer**, Fachstelle Fokus Plus, Soletta
- Jasmin Föhner, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Claudia Friedli**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Lucia Furrer-Odermatt**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Daniela Hedinger**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovia
- **Brigit Hintermann**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Eliane Hollenstein**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Siegfried Jäger**, Visiopädagogischer Dienst Lucerna
- **Karin Lehninger**, Low Vision Zentrum für sehbehinderte Kinder und Jugendliche, Zurigo
- **Elzbieta Lobacz**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Ticino
- **Isabelle Magnenat**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna

- **Alexandra Marxer**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, San Gallo
- **Margrit Meier**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovia
- **Stefanie Müller**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Viola Oser**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna (ex)
- **Nurit Oswald**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurigo
- Paolo Pasinelli, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Ticino
- **Philipp Penner**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurigo
- **Mathias Rackl**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Simone Salzmann**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurigo
- **Sibylle Schelker**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovia
- **Ulrike Schnittker**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurigo
- **Rebekka Scholl**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna
- **Roberta Sonvico**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Ticino
- **Fritz Steiner**, IRLEN Centre Svizzera
- **Brigitte Suter**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basilea
- **Fabienne Sypowski**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Lucia Trampenau**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Stephanie Uher**, Stiftung visoparents, Zurigo e Zugo
- **Sarah Wabnitz**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basilea Campagna e Fachhochschule Nordwestschweiz (FNHW)

Un ulteriore ringraziamento va alle responsabili e ai responsabili della Commissione Pedagogia speciale dell'UCBC, che hanno reso possibile il progetto e lo hanno accompagnato e sostenuto:

- **Carmelina Castellino**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berna (Presidente della Commissione)
- **Sarah Altermatt**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basilea Campagna
- **Raphaëlle Bertrand**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Michaela Blum**, Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Soletta
- **Siegfried Jäger**, Visiopädagogischer Dienst Lucerna
- **Urs Kappeler**, Stiftung visoparents, Zurigo e Zugo
- **Barbara Keller**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurigo
- **Margrit Meier**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovia
- **Petra Persello-Stokkel**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovia (ex)
- **Rosa Piller**, Stiftung Les Buissonnets, Friburgo
- **Katinka Probst**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zugo
- **Barbara Roux**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurigo
- **Petra Van Kesteren**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, San Gallo

Non da ultimo, desideriamo ringraziare tutte le persone che non sono menzionate qui per nome, ma che hanno contribuito al progetto attraverso scambi di opinioni professionali, consulenze o supporto organizzativo.

Prefazione

Dr.ssa Vivianne Visschers, responsabile per la ricerca dell'UCBC

«Aiutami a fare da solo» Maria Montessori

Noi esseri umani impariamo attraverso la percezione. Fin dalla nascita scopriamo il nostro ambiente circostante attraverso i nostri sensi: raccogliamo informazioni in modo mirato, osserviamo le persone intorno a noi e comunichiamo con loro. In tutto ciò, la vista, ovvero la percezione visiva, riveste un'importanza fondamentale. Se questo senso non funziona, o funziona solo limitatamente, l'apprendimento risulta più difficile. La comunicazione e le informazioni devono quindi essere rese accessibili in un altro modo.

I bambini e gli adolescenti vogliono e sanno imparare molte cose. Come spugne assorbono consapevolmente o inconsapevolmente le informazioni che vengono loro proposte. È risaputo che tutto ciò che si impara durante l'infanzia è un valore aggiunto per il futuro, e da piccoli generalmente si impara più facilmente e più in fretta. Oltre a ciò, come già osservato da Maria Montessori, le abilità e le conoscenze acquisite rafforzano la fiducia in sé, poiché permettono ai bambini e agli adolescenti di agire, a seconda dell'età, in modo indipendente e autonomo.

Ciò vale ovviamente anche per i bambini e gli adolescenti con un deficit visivo o con un deficit visivo e uditivo. Anche per loro è fondamentale imparare quanto prima, tenendo conto della loro età, ad agire in modo indipendente e autonomo. Per avere successo a scuola e, in seguito, nel mondo del lavoro e per condurre una vita inclusiva hanno bisogno di conoscenze e abilità supplementari. Questi vantaggi non migliorano solo la qualità di vita delle dirette interessate e dei diretti interessati e promuovono una comunità diversificata, ma a lungo termine contribuiscono anche a ridurre i costi sociali.

Da tempo la Commissione Pedagogia speciale dell'UCBC si impegna a favore di un Programma ampliato per bambini e adolescenti con deficit visivo in tutta la Svizzera. Il suo desiderio non è solo promuovere il benessere delle dirette interessate e dei diretti interessati, ma offrire anche un quadro di riferimento di qualità per le istituzioni educative svizzere attive nel settore della vista.

Per questi motivi, nel 2023 l'UCBC ha deciso di lanciare il progetto di ricerca e di sviluppo «Programma ampliato per deficit visivo» (PADV). L'aver potuto combinare le conoscenze scientifiche e la ricerca partecipativa con esperte ed esperti si è rivelato più che prezioso: i risultati emersi dalle ricerche condotte a livello nazionale e internazionale hanno fornito le basi per strutturare il Programma e le sue aree di apprendimento. Nel contempo le professioniste e i professionisti attive e attivi nel settore della vista hanno condiviso il loro enorme bagaglio di esperienze pratiche e di conoscenze acquisite lavorando con persone con deficit visivo o con deficit visivo e uditivo. Questo approccio ha confermato ancora una volta che «insieme si ottiene di più» non solo in termini di quantità, ma anche di diversità.

Ciò che mi ha particolarmente colpita è stato il modo in cui il team di ricerca, composto dal prof. dr. Fabian Winter e da Viktoria Albert, ha raccolto, strutturato e integrato i numerosi contributi provenienti da fonti di vario genere. Il risultato è molto convincente: un programma basato su dati scientifici e orientato alla pratica, comprendente anche un metodo per determinare il fabbisogno individuale di ogni allieva e di ogni allievo.

Con il PADV è ora disponibile uno strumento che poggia su fondamenta solide, di cui va coerentemente promossa l'attuazione nel sistema educativo svizzero. A tale scopo, l'UCBC e le istituzioni educative nel settore della vista auspicano di poter contare sul sostegno e sulla collaborazione di altre istituzioni educative e autorità, affinché il PADV possa essere proposto a tutte le allieve e a tutti gli allievi con deficit visivo o con deficit visivo e uditivo che vivono in Svizzera.



Parte I: Il contesto

12 Introduzione
16 Terminologia
21 Apprendimento e deficit visivo
23 Educazione precoce speciale e formazione precoce
26 Educazione inclusiva
28 Struttura



Introduzione

L'educazione inizia con l'accesso. Per i bambini e gli adolescenti che non apprendono, o apprendono solo in misura limitata, basandosi su informazioni visive, tale accesso può risultare più difficile. I processi di sviluppo nella prima infanzia, l'organizzazione dell'insegnamento, i materiali didattici e le interazioni sociali presuppongono in larga misura l'utilizzo di informazioni visive.

Affinché anche le allieve e gli allievi con deficit visivo possano partecipare all'educazione su un piano di parità, servono ambienti di apprendimento accessibili e lo sviluppo mirato di competenze specifiche, che sono spesso il presupposto per acquisire i contenuti del piano di studio generale. McLinden et al. (2023, pag. 34) riassumono questa interazione con la formula: «Access to Learning – Learning to Access». Da un lato occorre garantire l'accesso all'offerta educativa, dall'altro occorre ampliare le competenze delle allieve e degli allievi affinché possano apprendere in modo autodeterminato.

Ne deriva un mandato educativo ampliato, che trova espressione anche in iniziative curricolari internazionali analoghe (Allman & Lewis, 2014; Degenhardt & VBS, 2011/2016; Hewett et al., 2022) e ora presentato per la prima volta in Svizzera come Programma ampliato per deficit visivo (PADV).

Il PADV mira a un equilibrio tra approcci universali e specifici e coniuga la prospettiva dell'UDL con lo sviluppo mirato di competenze individuali. In tal modo segue un principio fondamentale della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, art. 24), secondo cui tutti i bambini e gli adolescenti, indipendentemente dal tipo di disabilità o dal luogo di istruzione e di formazione, hanno diritto a un'educazione su una base di pari opportunità.

In questa ottica, il PADV va inteso come uno strumento per promuovere la partecipazione ai processi di apprendimento, che integra i piani di studio svizzeri delle diverse regioni linguistiche ed è pubblicato in tre lingue (tedesco, francese e italiano). Pur mantenendo una struttura comune, si è consapevolmente tenuto conto delle specificità linguistiche e regionali. Il

programma è inoltre disponibile in tutte e tre le lingue anche in formato accessibile.

Il PADV è destinato a tutti i bambini, gli adolescenti e i giovani adulti che non apprendono, o apprendono solo in misura limitata, sulla base di informazioni visive. Si tratta di allieve e allievi con diverse forme di deficit visivo, per esempio deficit visivo da lieve a grave/cecità, CVI, deficit multiplo e deficit visivo e uditivo (per una differenziazione terminologica si veda il capitolo «Terminologia»). Non è stata definita una fascia d'età specifica, poiché molti contenuti mantengono la loro rilevanza per diverse fasi della vita e i percorsi evolutivi ed educativi possono differire notevolmente in presenza di un deficit visivo. Per questo motivo, nel PADV si utilizzano i termini "allieve" e "allievi" per indicare bambini, adolescenti e giovani adulti.

Nel Programma ampliato vengono trattati principalmente i bisogni educativi connessi alla vista. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo occorre inoltre considerare anche aspetti specifici legati all'udito e al doppio deficit sensoriale, che non possono essere trattati in modo esaustivo nell'ambito del presente programma; tuttavia, diverse aree di apprendimento riprendono già le esigenze fondamentali di questo gruppo target (cfr. ad es. l'area di apprendimento Comunicazione).

Il presente programma non è destinato soltanto alle allieve e agli allievi, ma anche al loro ambiente circostante: la famiglia e le professioniste e i professionisti che lavorano con bambini e adolescenti con deficit visivo, tra le quali figurano le persone attive nel campo della pedagogia speciale scolastica (PSS), nell'educazione precoce speciale (EPS), nei settori della riabilitazione e altre figure professionali specializzate nel lavoro con bambini e adolescenti con deficit visivo o che stanno seguendo una formazione in questo campo. Tali professioniste e professionisti lavorano spesso in team, ad esempio con figure professionali attive nella scuola regolare, nel campo della logopedia, dell'ergoterapia, della psicoterapia e della psicologia scolastica.

Il Programma ampliato per deficit visivo si articola in quattro parti. La **Parte I** presenta i fondamenti teorici, comprendenti le definizioni terminologiche, le conoscenze relative all'apprendimento in presenza di deficit

visivo, l'educazione precoce speciale nel PADV, la concezione di inclusione e la struttura del programma. La **Parte II** concretizza le undici aree di apprendimento, descrive le competenze fondamentali delle allieve e degli allievi e definisce gli ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno. Nella **Parte III** si trova una valutazione dei fabbisogni, che consente di stimare e motivare il fabbisogno individuale di sostegno pedagogico speciale per le allieve e gli allievi con deficit visivo. La **Parte IV** contiene la bibliografia e l'appendice, che include integrazioni orientate alla pratica relative alle undici aree di apprendimento, ad esempio le risorse materiali, il materiale didattico, gli strumenti diagnostici e ulteriori pubblicazioni.

Con il PADV è ora disponibile per la prima volta in Svizzera uno strumento che offre alle professioniste e ai professionisti coinvolti nel sostegno, nonché ai genitori, un punto di riferimento comune e un linguaggio condiviso, indipendentemente dalle specificità cantonali, il che facilita la comunicazione e può aiutare a formulare e attuare obiettivi educativi comuni.

In questa ottica, il programma intende favorire il dialogo tra professioniste, professionisti e famiglie sul modo in cui rendere accessibili le offerte educative e, al contempo, sviluppare competenze specifiche.

Processo partecipativo di elaborazione e sviluppo

Il Programma ampliato per deficit visivo (PADV) è stato sviluppato tra il 2024 e il 2026 nell'ambito di un progetto cooperativo della Scuola universitaria intercantonale di pedagogia speciale (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH) e dell'Unione centrale svizzera per il bene dei ciechi (UCBC). Al lavoro di sviluppo, durato due anni, hanno partecipato complessivamente oltre 55 esperte ed esperti provenienti da istituzioni educative svizzere di tutte le regioni del Paese, con esperienza pluriennale nell'ambito dell'educazione di allieve e allievi con deficit visivo. Nel processo di elaborazione sono state esplicitamente coinvolte anche diverse professioniste e diversi professionisti con deficit visivo o cieche.

Il programma è stato sviluppato in tre fasi successive e interconnesse. In una prima fase si è proceduto a una revisione sistematica delle pubblicazioni rilevanti nel contesto pianificazione educativa e deficit visivo, che costituisce la base teorica del programma (02/2024-07/2024). In seguito,

su tale base si sono svolti tre incontri consecutivi di gruppo con 15 esperte ed esperti, durante i quali è stata elaborata la concezione di base, dal punto di vista dei contenuti e della struttura, del programma (09/2024-02/2025). Nella terza fase sono stati raccolti i feedback di 41 professioniste e professionisti del settore su una prima versione provvisoria, con particolare attenzione alla praticabilità e all'applicabilità nel contesto educativo (10/2025-12/2025).

Parallelamente al lavoro di sviluppo, la Commissione di pedagogia speciale dell'UCBC ha svolto la funzione di gruppo di accompagnamento specialistico e di principale sounding board per il team di autrici e autori. La Commissione dell'UCBC è composta prevalentemente da figure dirigenziali di istituzioni educative nel settore del deficit visivo.

Il risultato è un programma elaborato attraverso un processo altamente partecipativo, che può al contempo essere inteso come una raccolta di saperi professionali consolidati.

Terminologia

Il concetto di disabilità e i termini ad essa correlati sono in continuo mutamento. In questo programma ci atteniamo al concetto generalmente riconosciuto secondo il quale la disabilità deriva da un'interazione situazionale tra fattori legati alla persona, all'attitudine e all'ambiente circostante che possono limitare la partecipazione (cfr. ICF e CRPD). In linea con questo concetto e in conformit//à con la terminologia dell'UCBC, parliamo di deficit visivo o visivi (UCBC, 2024). Siamo di fronte a un deficit visivo quando una perdita delle funzioni elementari compromette la percezione visiva o una o più funzioni visive. Il termine generico comprende quindi uno spettro diversificato di deficit visivi che, in interazione con l'ambiente fisico, sociale o attitudinale, possono diventare una disabilità.

Questo concetto funzionale di disabilità è in contrasto con i sistemi di classificazione medico riferita alle persone orientati principalmente all'assegnazione di misure di sostegno, come le classificazioni dell'ICD-11 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)[1] o la classificazione della Società Oftalmologica Tedesca (DOG)[2]. In questo documento ci atteniamo alla classificazione dell'OMS perché può essere utilizzata in tutte le regioni linguistiche della Svizzera. Essa si basa principalmente sulla valutazione dell'acuità visiva (visus) e/o delle limitazioni del campo visivo, il che permette in particolare di rilevare molti disturbi visivi di origine oculare. Tuttavia, i fattori individuali e ambientali non vengono sufficientemente considerati. Inoltre, i deficit visivi possono essere presenti anche al di fuori dell'ambito definito dall'OMS, ad esempio nei casi in cui nel cervello le informazioni visive vengono elaborate in modo diverso dal solito. I disturbi visivi di origine cerebrale (DVOC), noti anche come Cerebral Visual Impairment (CVI), hanno talvolta un impatto significativo sulla vista. Anche se

[1] Nell'ICD-11, l'OMS distingue sei livelli (versione originale inglese): (1) Mild vision impairment (Visus < 0.5), (2) Moderate Vision impairment (Visus < 0.3), (3) Severe vision impairment (Visus < 0.1), (4) Blindness (Visus < 0.05), (5) Blindness (Visus < 0.02), (6) Blindness no light perception (cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità - ICD-11, 2022).

[2] La DOG distingue tre livelli: (1) disabilità visiva (acuità visiva ≤ .30), (2) grave disabilità visiva (acuità visiva ≤ .05) e (3) cecità (acuità visiva ≤ .02) (DOG 2011, pag. 2).

i termini DVOC e CVI vengono spesso usati come sinonimi, nel presente documento verrà utilizzato il termine CVI, poiché è consolidato in ambito pedagogico e diffuso a livello internazionale.

Un deficit visivo è inoltre presente nelle persone con deficit visivo e uditivo[3] e, in molti casi, anche nelle persone con deficit multiplo. Soprattutto in questi ultimi gruppi di persone, spesso i problemi alla vista non sono immediatamente evidenti, il che significa che non di rado vengono scoperti solo a distanza di anni.

Esistono molte sovrapposizioni tra diversi tipi di deficit visivo oculare, CVI, deficit visivo e uditivo e deficit multiplo, come illustrato nella Figura 1.

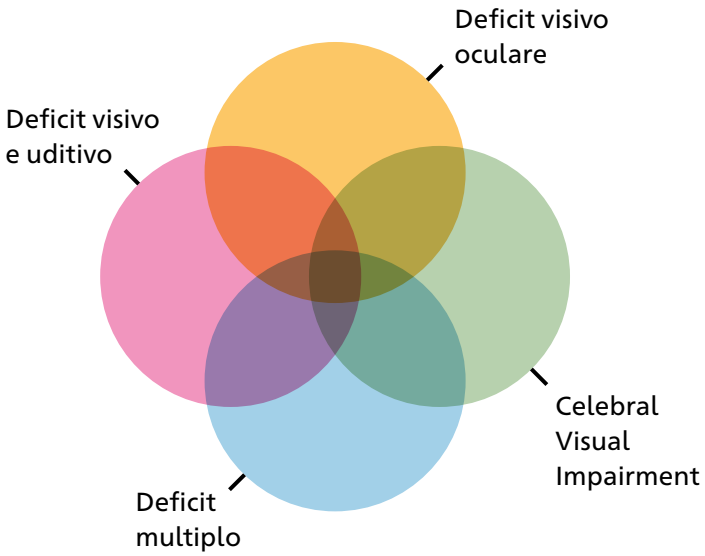


Figura 1
I problemi di vista possono essere dovuti a una o più cause. Spesso nella pratica si sovrappongono.

[3] Il deficit visivo e uditivo (la terminologia varia a seconda del contesto o della professione) indica una combinazione specifica di deficit sia visivo che uditivo, in cui un senso non può compensare l'altro. Può essere prelinguale/congenito oppure postlinguale/acquisito (ev. anche legato all'età). Può essere descritto in termini funzionali grazie al WHO-ICF Core Set Deafblindness (cfr. Wittich & Dumassais, 2025).

In questo documento utilizziamo il termine «deficit visivo/deficit visivi» come termine generico per indicare tutte le forme di problemi alla vista, indipendentemente dalla causa (ad es. oculare o cerebrale), dalla gravità (da moderato a grave), dal momento in cui è insorto (ad es. congenito, acquisito) o dalla presenza di ulteriori deficit (ad es. a livello uditivo, motorio o cognitivo). Il termine ha lo scopo di semplificare la comunicazione.

Laddove è richiesta una differenziazione più precisa, utilizziamo termini specifici, ad esempio deficit visivo lieve, moderato o grave, cecità, CVI, deficit visivo e uditivo e deficit multiplo. Questa terminologia si basa su definizioni comunemente accettate in medicina e pedagogia speciale, garantendo così una classificazione precisa. La Figura 2 illustra le relazioni tra i vari termini specialistici e le classificazioni.

Figura 2 Relazione tra i termini specialistici in uso nel settore svizzero della cecità e della disabilità visiva (basato su Lang & Heyl, 2021, pag. 21, e su una comunicazione personale con V. Visschers, 25.3.2025)

Classificazione medica secondo l'ICD-11 dell'OMS 2022

Limitazione delle funzioni visive	**Deficit visivo lieve**	**Deficit visivo moderato**	**Deficit visivo grave**	**Cecità ***
Ad es. per quanto riguarda l'acuità visiva, il campo visivo, il contrasto ecc.	Acuità visiva da < 0,5 a ≥ 0,3 o deficit comparabile	Acuità visiva da < 0,3 a ≥ 0,1 o deficit comparabile	Acuità visiva da < 0,1 a ≥ 0,05 o deficit comparabile	Acuità visiva da < 0,05 o deficit comparabile

Cerebral Visual Impairment (CVI)/disturbo visivo di origine cerebrale (DVOC)
Deficit delle funzioni visive cerebrali, ad esempio per quanto riguarda la forma, il colore, il movimento, la coordinazione occhio-mano, la percezione spaziale e il riconoscimento di oggetti e persone

Deficit multiplo
Deficit visivo combinato con deficit motorio e/o cognitivo

Deficit visivo e uditivo
Deficit specifici e combinati alla vista e all'udito, che si rafforzano reciprocamente

Possibile limitazione dell'attività e della partecipazione
Interazione di strutture e funzioni corporee individuali, tenendo conto di fattori ambientali e personali.

* Nell'ICD-11 (OMS, 2022) la cecità è suddivisa in tre livelli: Cecità (I): acuità visiva da < 0,05 a ≥ 0,02 o deficit comparabile; Cecità (II): acuità visiva < 0,02 o deficit comparabile; Cecità (III): nessuna percezione della luce. Per motivi di chiarezza, qui viene rappresentata in un unico livello.

Tra i termini correlati e frequentemente utilizzati nell'ambito della vista rientra anche il concetto di riabilitazione. Il termine indica il recupero e il mantenimento delle capacità necessarie per garantire la partecipazione alla vita sociale (Grote & Thiele, 2014). Nel contesto dei deficit visivi congeniti, tuttavia, questo concetto risulta problematico, poiché non si tratta tanto di recuperare delle capacità quanto piuttosto di mettere in condizione una persona di condurre una vita autodeterminata.

In Svizzera il titolo di esperta o esperto in riabilitazione è una denominazione professionale protetta, che designa le professioniste e i professionisti con una formazione specialistica pluriennale nei settori Ipovisione, Attività quotidiane oppure Orientamento e mobilità, che si conclude con un esame professionale federale superiore. Questa qualifica è di fondamentale importanza per la qualità del sostegno offerto. Per evidenziare la professionalità e l'elevato standard formativo di questa categoria professionale, nel presente programma utilizziamo il termine «esperta o esperto in riabilitazione» esclusivamente per indicare questa specifica categoria professionale. In tutti gli altri contesti, invece, parliamo coerentemente di aree di apprendimento PADV anziché di aree di riabilitazione. Questa distinzione dovrebbe costituire uno spunto per un'ulteriore riflessione sulla terminologia specialistica utilizzata nella pedagogia speciale. I concetti di carattere medico-deficitario, che si sono sviluppati nel corso della storia, vanno ripensati a favore di una prospettiva orientata all'educazione e allo sviluppo, che ponga al centro l'empowerment, la partecipazione e l'autodeterminazione.

Apprendimento e deficit visivo

Le persone con deficit visivo hanno lo stesso potenziale di apprendimento delle persone vedenti, ma spesso utilizzano modalità diverse per accedere ai contenuti didattici. Nella nostra società, i processi di apprendimento sono per lo più basati sulla vista, ma questo dato di fatto visivo deve essere consapevolmente messo in discussione. Poiché la maggior parte delle allieve e degli allievi apprende visivamente, la vista prevale sia nei programmi educativi sia nelle routine quotidiane (Zihl et al., 2012). Molti materiali e metodi didattici presuppongono la percezione visiva.

Già nella prima infanzia gli stimoli visivi favoriscono l'attenzione, suscitano curiosità e stimolano il contatto con l'ambiente circostante. Senza il controllo visivo è più difficile muoversi con sicurezza e fare esperienze dirette con l'ambiente circostante, il che, a sua volta, può compromettere la formazione dei concetti (Lang, 2017b).

Un meccanismo di apprendimento particolarmente significativo è l'apprendimento per modellamento: il comportamento osservato invita all'imitazione, soprattutto nell'apprendimento sociale (Petermann & Petermann, 2018). Le bambine e i bambini con deficit visivo che non hanno questo accesso visivo spontaneo, o che lo hanno solo in misura limitata, rischiano quindi maggiormente ritardi nello sviluppo socio-emotivo (Hofer, 2017). Ciò rende ancora più importanti gli approcci tattili-corporei e mirati all'apprendimento per imitazione e un ambiente circostante sensibilizzato e preparato. Inoltre, sono fondamentali gli approcci alternativi: l'apprendimento tattile, uditivo e multimodale. Poiché con questi approcci di solito le informazioni vengono acquisite in modo sequenziale e non simultaneo, esigono maggiori risorse cognitive e più tempo. Le capacità mnemoniche assumono una funzione compensatoria fondamentale. Ulteriori deficit, come quelli di natura cognitiva o motoria, possono rendere questi processi molto più difficili e richiedono un approccio individualizzato e interdisciplinare.

In questo contesto le professioniste e i professionisti nel campo della vista svolgono un ruolo fondamentale: sono specializzate e specializzati nell'apprendimento attraverso altri sensi e hanno conoscenze specifiche

sulle modalità di apprendimento tattili, uditive e multimodali. Il loro compito è quello di creare approcci alternativi che tengano conto delle possibilità percettive individuali delle allieve e degli allievi e che permettano loro di abbattere le barriere e fare esperienze di apprendimento significative e motivanti. Queste professioniste e questi professionisti elaborano programmi educativi, condividono le loro conoscenze e forniscono consulenza ai genitori e alle persone di riferimento, nonché ad altre professioniste, altri professionisti e insegnanti, su opportunità di apprendimento e di sviluppo accessibili e orientate alla partecipazione.

Educazione precoce speciale e formazione precoce

Un deficit visivo può influenzare in modo particolare i processi di sviluppo e apprendimento nella prima infanzia, poiché molte delle prime opportunità di gioco e apprendimento nella vita quotidiana sono caratterizzate dalla dimensione visiva, ad esempio per quanto riguarda l'attenzione, l'esplorazione e l'apprendimento per imitazione (o modellamento) (Sarimski & Lang, 2020). Pertanto i bambini e le bambine con deficit visivo sviluppano spesso percorsi evolutivi individuali in ambiti fondamentali quali la motricità, il linguaggio, la comunicazione, l'apprendimento socio-emotivo e la cognizione (Brambring, 2005). Occorre inoltre considerare che lo sviluppo della vista non è ancora completato alla nascita, ma continua a differenziarsi, soprattutto nei primi anni di vita, durante fasi delicate dello sviluppo. Questo sviluppo visivo precoce dipende in larga misura dall'esperienza e dall'ambiente circostante e può essere influenzato positivamente da un contesto ricco di stimoli e progettato in modo mirato, nonché da adeguate opportunità di interazione e di sostegno. I bambini e le bambine con deficit visivo e le loro famiglie hanno quindi particolarmente bisogno di un accompagnamento professionale a orientamento preventivo.

In Svizzera questo compito è assunto dal servizio di educazione precoce speciale (EPS). Si tratta di una misura di pedagogia speciale gratuita e volontaria che mira a fornire sostegno e consulenza alle bambine e ai bambini con deficit o problemi di sviluppo, e alle loro famiglie, dalla nascita fino al massimo a due anni dopo l'entrata a scuola (CDPE, 2023). La responsabilità dell'organizzazione dell'EPS spetta ai Cantoni, motivo per cui strutture, competenze e forme di offerta possono differire. Spesso si distinguono sei ambiti di intervento dell'EPS: diagnostica, sostegno all'allieva o all'allievo, consulenza e accompagnamento dei genitori e delle persone di riferimento, coordinamento e collaborazione interdisciplinare, diagnosi precoce e prevenzione, nonché sostegno in contesti integrativi (CDPE, 2023; Lütolf, Venetz & Koch, 2018; Sarimski, 2021).

In Svizzera esistono servizi specializzati di EPS, nonché professioniste e professionisti adeguatamente qualificate e qualificati per le bambine e i bambini con deficit visivo, deficit uditivo o deficit visivo e uditivo.

Caratteristiche dell'EPS specializzata nel campo della vista sono una valutazione delle funzioni visive elementari adeguata all'età e al livello di sviluppo, conoscenze approfondite sugli effetti diretti e indiretti dei deficit visivi, nonché competenze specifiche nella promozione della percezione visiva, aptica e multimodale.

Un ulteriore ambito centrale è la consulenza orientata alla famiglia (Sarimski, 2017). I genitori e le persone di riferimento vengono sensibilizzati nell'ambiente di vita della bambina o del bambino e aiutati a creare in modo mirato nella quotidianità condizioni favorevoli allo sviluppo visivo e a scegliere attività ludiche e di apprendimento adeguate. L'EPS specializzata pone inoltre le basi fondamentali per l'educazione e lo sviluppo, promuovendo le prime esperienze, tra l'altro, nelle aree di apprendimento Orientamento e mobilità (OM) e Attività quotidiane (AQ). L'EPS specializzata aiuta a sviluppare competenze pre-alfabetiche e pre-numeriche, effettua valutazioni specifiche finalizzate alla scelta del sistema di scrittura (Braille, scrittura in nero o uso combinato), coinvolgendo i genitori, le e gli insegnanti di pedagogia speciale, e prepara le transizioni alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare. Parallelamente, l'EPS specializzata garantisce lo scambio interdisciplinare con le professioniste e i professionisti dei settori medico e terapeutico e favorisce la creazione di reti solide, in particolare per quanto riguarda le reti di genitori, i preasili o i passaggi all'asilo nido e alla scuola. I servizi di consulenza di educazione precoce specializzata con specializzazione nel campo della vista sono accessibili, tra l'altro, tramite i siti web dell'UCBC e dell'Associazione professionale per l'educazione precoce (Berufsverband Heilpädagogischer Früherziehung BVF).

I compiti dell'EPS specializzata poc'anzi illustrati evidenziano che un sostegno precoce alle bambine e ai bambini con deficit visivo e alle loro famiglie costituisce una condizione fondamentale per il successo dei percorsi educativi e partecipativi. In questo contesto, il PADV segue una concezione di educazione orientata all'intero arco della vita: l'educazione della prima infanzia e l'educazione scolastica non vengono considerate ambiti separati, bensì parti integranti di un processo educativo continuo. Di conseguenza, nel PADV i campi d'azione dell'EPS e della PSS sono collegati tra loro. Tutte le undici aree di apprendimento specifiche sono rilevanti anche per

l'EPS (cfr. figura 3), sebbene con pesi differenti a seconda del livello di sviluppo, della situazione di vita e dei bisogni individuali di sostegno. Essi riprendono campi d'azione fondamentali che rivestono particolare importanza per l'EPS. Nel PADV, sia le competenze delle allieve e degli allievi sia gli ambiti di responsabilità dell'ambiente circostante fanno esplicito riferimento ai compiti e alle modalità operative dell'EPS, creando così un quadro di riferimento comune nel settore della vista.

Educazione inclusiva

In linea con i principi dell'UNESCO, con «educazione inclusiva» intendiamo un processo continuo che mira a garantire a tutte le persone l'accesso a un'educazione di alta qualità e a consentire loro di sviluppare il proprio potenziale individuale (Commissione tedesca per l'UNESCO, 2019). Il presente programma mira a contribuire alla concreta attuazione di questo diritto umano, in particolare per le allieve e gli allievi con deficit visivo.

In Svizzera, «inclusione» e «integrazione» sono concetti complessi che talvolta vengono interpretati in modi diversi (Kronenberg, 2021). Per gli autori del presente programma, inclusione non significa semplicemente inserire formalmente una persona in una scuola regolare o aspettarsi che tutte le persone facciano esperienze educative identiche (Hewett et al., 2023), ma è piuttosto da intendersi come un principio che riconosce la diversità delle condizioni individuali e richiede la creazione di ambienti di vita e di apprendimento in cui i diversi percorsi di sviluppo e di apprendimento, come quelli legati al deficit visivo, siano rispettati e sostenuti in modo mirato. Phil Hatlen (1996) riassume questa idea nella formulazione dell'Expanded Core Curriculum (ECC): «The opportunity to be equal and the right to be different» (pag. 25). Egli sottolinea così la tensione tra il diritto a un'educazione su base paritaria e il riconoscimento delle differenze individuali. Il diritto all'uguaglianza non dovrebbe portare a una standardizzazione dei processi educativi e il diritto alla diversità non dovrebbe essere inteso erroneamente come una legittimazione della separazione. Un sistema educativo inclusivo dovrebbe tener conto di entrambe le esigenze e conciliarle.

In Svizzera, il diritto a un'educazione inclusiva si è progressivamente affermato grazie a diverse basi legali (cfr. LDis, 2004; CDPE,2007; CRPD, 2014), portando a una riorganizzazione del sistema educativo. Il principio guida è stato: «integrare prima di separare» (Kronenberg 2021, pag. 44). Tale orientamento ha modificato profondamente sia l'accesso all'educazione, sia i contesti di apprendimento per molte allieve e molti allievi con deficit visivo. Oggi la maggior parte delle allieve e degli allievi con deficit visivo e senza altri deficit frequenta la scuola regolare, nella misura in cui i loro bisogni educativi possano essere adeguatamente soddisfatti in tali scuole

(Orthmann Bless & Bless, 2023). Queste allieve e questi allievi frequentano le lezioni con le compagne e i compagni vedenti, mentre i contenuti specifici, come l'orientamento e la mobilità, il Braille o le tecnologie assistive, vengono trasmessi loro in contesti separati per periodi di tempo limitati. Secondo Hatlen (1996), questi momenti non vanno considerati come una forma di esclusione, bensì come espressione del diritto alla diversità. I programmi specifici sono indispensabili per rispondere ai bisogni educativi individuali e per garantire le pari opportunità.

Allo stesso tempo occorre sottolineare che, in un sistema educativo inclusivo, è importante che le allieve e gli allievi con deficit visivo possano incontrare persone che vivono una condizione simile, tenendo conto che numericamente le allieve e gli allievi con deficit visivo rappresentano una minoranza e che, di conseguenza, sono maggiormente esposti al rischio di emarginazione sociale o di esclusione. La condivisione di esperienze legate alla disabilità e l'empowerment sono componenti essenziali di un sistema educativo inclusivo che possono favorire la partecipazione sociale.

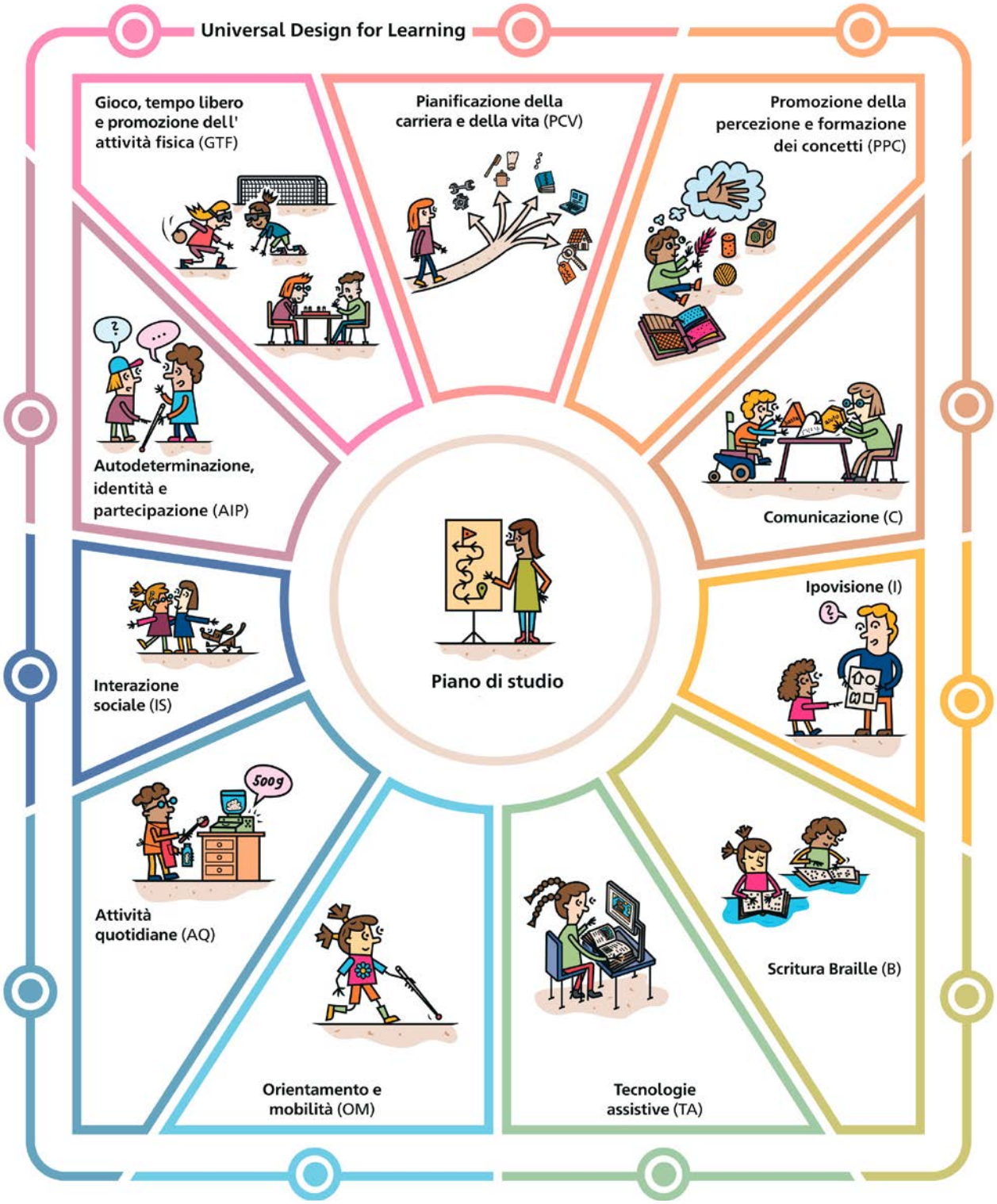
Struttura

Il PADV si basa su un modello a tre fasi che supporta la pianificazione e l'attuazione sistematica di processi educativi individualizzati. Il PADV coniuga gli standard educativi svizzeri con approcci di sostegno fondati sulla pedagogia speciale ed è completato da un concetto quadro basato sui diritti umani e orientato all'inclusione.

- **Livello 1: standard educativi, piani di studio e possibilità di proseguire gli studi**
  Il PADV si basa sui tre piani ufficiali di studio svizzeri (Lehrplan 21, PER, Piano di studio), garantendo così la conformità con gli standard educativi nazionali.
- **Livello 2: undici aree di apprendimento specifiche**
  Queste aree definiscono i campi d'azione fondamentali per sostenere le allieve e gli allievi con deficit visivo e servono allo sviluppo individualizzato delle competenze.
- **Livello 3: Universal Design for Learning (UDL)**
  In quanto concetto quadro didattico generale, l'UDL sostiene la progettazione lungimirante e priva di barriere degli ambienti di apprendimento e rafforza i principi dell'insegnamento inclusivo.

I tre livelli si completano a vicenda e consentono una progettazione dei processi educativi orientata alla partecipazione. Di seguito vengono illustrati dettagliatamente i tre livelli del PADV. In tale contesto viene inoltre approfondito il ruolo della diagnostica nell'ambito della pedagogia speciale.

Figura 3 Partendo dai tre piani di studi in vigore in Svizzera, il PADV propone degli approfondimenti in undici aree di apprendimento specifiche, che si iscrivono in un quadro concettuale basato sull'UDL.



Livello 1 – Standard educativi, piani di studio e possibilità di proseguire gli studi

Il PADV si basa sui tre piani di studio ufficiali svizzeri: il Lehrplan 21 (Svizzera tedesca, compreso il Plan d'instrucziun 21 nei Grigioni), il Plan d'études romand (Svizzera francese) e il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Ticino). I vari piani di studio attuano gli standard educativi nazionali definiti dalla CDPE, formulati come competenze di base (cfr. CDPE, 2011). Il PADV è quindi incentrato su un orientamento alle competenze, che garantisce l'allineamento ai piani di studio attualmente in vigore. Allo stesso tempo, il PADV amplia questo approccio: oltre agli obiettivi di apprendimento, vengono specificati anche gli ambiti di responsabilità del contesto scolastico e familiare. Uno dei compiti fondamentali delle istituzioni educative del settore della vista consiste nel facilitare sistematicamente l'acquisizione di queste competenze. Si è volutamente rinunciato to a una suddivisione in cicli fissi, come previsto dagli standard educativi nazionali. Spesso i percorsi educativi delle allieve e degli allievi con deficit visivo non seguono un andamento lineare attraverso le varie fasce d' età, ma sono in gran parte determinati da fattori individuali, come il tipo di deficit visivo e il momento in cui è insorto, o la disponibilità di oferte di sostegno. Il PADV indica quindi le competenze di base, indipendenti dallo sviluppo, che sono spesso un prerequisito per partecipare con successo alle lezioni in classe. Il PADV è da intendersi come un'integrazione del piano di studi cantonale che si prefigge di favorire l'accesso all'apprendimento, ridurre le barriere e garantire la qualità dell'educazione.

Livello 2 – Undici aree di apprendimento specifiche

Le undici aree di apprendimento definite nel PADV costituiscono i principali campi d'azione per la progettazione inclusiva dei processi educativi scolastici nel settore della vista (cfr. Figura 3). Queste aree sono state sviluppate, nell'ambito di un processo basato sul consenso, sulla base di una revisione della letteratura e nel corso di incontri partecipativi con esperte ed esperti che hanno coinvolto tutte e quattro le regioni linguistiche della Svizzera. Tali aree rispecchiano i campi di azione pedagogica in cui le istituzioni educative consentono un accesso e una partecipazione mirati in

base ai prerequisiti individuali e alle situazioni di vita delle allieve e degli allievi. Non tutte le allieve e tutti gli allievi con deficit visivo necessitano di un sostegno specifico in ciascuna di queste aree. Le undici aree di apprendimento fungono piuttosto da quadro di riferimento per creare processi educativi individualizzati basati sui bisogni. Nell'elencare le competenze all'interno delle varie aree si è prestata particolare attenzione a metterle in ordine cronologico crescente, con un grado di complessità progressivo.

Le undici aree di apprendimento sono descritte più dettagliatamente qui di seguito.

- **Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC)**
  In caso di deficit visivo, deficit uditivo e in particolare di deficit visivo e uditivo, nonché di deficit multiplo, la comunicazione può risultare molto complicata e richiedere approcci adattati, spesso tattili-corporei e multimodali, adeguati ai bisogni individuali. Lo sviluppo delle competenze comunicative presuppone un'analisi approfondita del mondo percettivo delle allieve e degli allievi e l'adozione consapevole di strategie di collaborazione consapevoli interattive da parte dei partner comunicativi. A tale scopo la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) offre metodi e strumenti specifici, che in caso di deficit visivo devono essere adattati in modo mirato alle condizioni visive individuali.

- **Comunicazione (C)**
  In caso di deficit visivo, deficit uditivo e in particolare di deficit visivo e uditivo, nonché di deficit multiplo, la comunicazione può risultare molto complicata e richiedere approcci adattati, spesso tattili-corporei e multimodali, adeguati ai bisogni individuali. Lo sviluppo delle competenze comunicative presuppone un'analisi approfondita del mondo percettivo delle allieve e degli allievi e l'adozione consapevole di strategie di collaborazione consapevoli interattive da parte dei partner comunicativi. A tale scopo la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) offre metodi e strumenti specifici, che in caso di deficit visivo devono essere adattati in modo mirato alle condizioni visive individuali.

- **Ipovisione (I)**
  Per le allieve e gli allievi con deficit visivo è di fondamentale importanza che imparino a utilizzare al meglio il loro potenziale visivo. Sulla base di una diagnosi funzionale, l'ambiente visivo, i materiali e l'illuminazione vengono adattati tenendo conto dei bisogni e il fabbisogno individuale di ausili visivi viene valutato sistematicamente.

- **Scrittura Braille (B)**
  Il Braille non è solo un mezzo di comunicazione, ma ha anche una valenza culturale. In quanto unico sistema di scrittura tattile, consente alle persone con deficit visivo di accedere all'educazione e di partecipare alla comunicazione scritta.

- **Tecnologie assistive (TA)**
  Oltre alle tecnologie di uso comune come i computer, le allieve e gli allievi con deficit visivo imparano a utilizzare anche hardware e software specializzati, aumentando così la loro possibilità di accesso e autodeterminazione.

- **Orientamento e mobilità (OM)**
  In questa area di apprendimento, le allieve e gli allievi con deficit visivo imparano a orientarsi nell'ambiente circostante e a muoversi nel modo più indipendente e sicuro possibile in ambienti familiari e sconosciuti, nonché a utilizzare mezzi ausiliari come il bastone bianco.

- **Attività quotidiane (AQ)**
  Questa area di apprendimento illustra le competenze necessarie per condurre una vita autodeterminata con un deficit visivo. Tra queste competenze figurano, ad esempio, vestirsi, curare il proprio corpo, preparare e consumare i pasti, occuparsi delle faccende domestiche, gestire il tempo e il denaro, e confrontarsi con le norme e le aspettative sociali.

- **Interazione sociale (IS)**
  Le bambine e i bambini vedenti apprendono molti aspetti dell'interazione sociale e delle maniere osservando e imitando le altre persone. Le allieve e gli allievi con deficit visivo apprendono strategie alternative per comprendere le interazioni sociali. Il loro ambiente circostante può rispondere alle loro esigenze specifiche e sostenerli.

- **Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP)**
  Questa area di apprendimento si riferisce allo speciale compito evolutivo di una persona con deficit visivo di diventare un individuo autodeterminato. Ciò include accettare il proprio deficit, parlarne apertamente, comunicare le esigenze che ne derivano e difendere i propri diritti.

- **Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF)**
  Un deficit visivo può limitare notevolmente l'accesso alle attività ludiche e ricreative. Per questo motivo è più che mai importante che le allieve e gli allievi con deficit visivo scoprano varie attività ludiche e ricreative, sviluppino i propri interessi e partecipino attivamente alle attività del tempo libero. In questo contesto la promozione dell'attività fisica è di fondamentale importanza, poiché favorisce lo sviluppo motorio adeguato all'età, rafforza la consapevolezza del proprio corpo e contribuisce a far scoprire il piacere per l'attività fisica e lo sport.

- **Pianificazione della carriera e della vita (PCV)**
  Questa area di apprendimento si concentra sullo sviluppo di competenze e di comportamenti per una carriera e una vita adulta autodeterminate. L'attenzione è focalizzata sull'analisi dei propri interessi, dei punti di forza e delle opportunità per sviluppare piani realistici per il futuro. L'obiettivo è far sì che le allieve e gli allievi possano plasmare attivamente il proprio futuro personale e professionale, al fine di condurre una vita soddisfacente e indipendente.

La diagnostica come base dei processi educativi individualizzati

L'organizzazione contenutistica e metodologica delle undici aree di apprendimento specifiche richiede un esame approfondito dei requisiti di apprendimento individuali e dei percorsi di sviluppo delle allieve e degli allievi. In questo contesto, la diagnostica riveste un ruolo centrale: è un principio fondamentale dell'intervento di educazione speciale (Tönnissen et al., 2024). La diagnostica costituisce la base di ogni progetto educativo individualizzato ed è strettamente legata all'obiettivo di rendere l'educazione accessibile, significativa ed efficace per le allieve e gli allievi con deficit visivo. La diagnostica prende in considerazione sia i fattori personali che quelli ambientali, ad esempio sotto forma di modello biopsicosociale (ad es. con l'aiuto dell'ICF). La diagnostica non serve solo ad acquisire conoscenze, ma è parte integrante dei processi educativi: sostiene la riflessione, aiuta a definire gli obiettivi e promuove percorsi di apprendimento individuali.

Nel contesto del deficit visivo, la diagnostica comprende i seguenti ambiti:

- requisiti percettivi (visivi, aptici, uditivi)
- funzioni evolutive (cognitive, motorie, socio-emotive)
- linguaggio e comunicazione (non verbale, verbale, espressiva, ricettiva)
- scelta del sistema di scrittura e adattamento dei caratteri (ad es. sistema Braille, scrittura in nero o uso combinato; ingrandimento dei caratteri, contrasto, interlinea e spaziatura dei caratteri ecc.)
- attività quotidiane (ad es. igiene personale, alimentazione, vestirsi e svestirsi ecc.)
- Orientamento e mobilità (inclusi concetti corporei e spaziali, tecniche di protezione, ausili per la mobilità ecc.)
- tecnologie assistive (ad es. necessità di tecnologie assistive visive, aptiche o uditive)
- ipovisione (ad es. fabbisogno di mezzi ausiliari di ingrandimento analogici o digitali, analisi delle condizioni di illuminazione e contrasto, valutazione diagnostica delle funzioni visive elementari, descritta in dettaglio nell'area di apprendimento Ipovisione)
- competenze scolastiche (ad es. in lettura, ortografia, matematica, attitudine al lavoro e motivazione)

Una sfida è rappresentata dalla mancanza di strumenti diagnostici basati sulla teoria dei test, adattivi ed equi per il gruppo target (Goodman et al., 2011). Spesso gli strumenti standardizzati esistenti devono essere adattati e integrati con metodi qualitativi, come le osservazioni sistematiche, le interviste o le liste di controllo (Heyl, 2021). Un progetto promettente in questo ambito è il progetto IDS-2 BS, che fornisce materiali per test adattati e norme specifiche per le allieve e gli allievi con deficit visivo, cieche o ciechi, che permetteranno di valutare, su un piano di parità, le funzioni intellettive ed evolutive, nonché il rendimento scolastico (Hofer et al., 2019). Ciò rappresenta una base fondamentale per prendere decisioni fondate in materia di educazione e sostegno. Nell'appendice sono riportate le raccomandazioni relative a procedure e strumenti appropriati per tutte le altre aree di apprendimento del PADV.

La diagnostica nell'ambito della pedagogia speciale costituisce quindi la base per comprendere le esigenze e i bisogni individuali nelle undici aree di apprendimento del PADV. Allo stesso tempo, la sola diagnostica individuale non basta a garantire la partecipazione: deve essere inserita in un sistema strutturalmente orientato alla diversità. È proprio qui che entra in gioco l'UDL quale terzo livello del PADV. In quanto concetto quadro generale, l'UDL mira a progettare fin dall'inizio gli ambienti di apprendimento in modo tale da ridurre al minimo gli adattamenti individuali.

Livello 3 – Universal Design for Learning (UDL)

Al terzo e ultimo livello, il PADV fa riferimento all'UDL, che funge da concetto quadro generale (cfr. Figura 3). La CRPD, ratificata dalla Svizzera nel 2014, impone l'attuazione della progettazione universale (CRPD, art. 4 cpv. 1 lett. f). Inoltre, in Svizzera la Legge sui disabili (LDis) richiede la prevenzione e l'eliminazione delle barriere nelle istituzioni pubbliche, comprese le scuole.

Il concetto di UDL si sta affermando nel campo dell'educazione. L'UDL è un modello quadro inclusivo che mira a progettare sin dall'inizio gli ambienti di apprendimento in modo tale che tutte le allieve e tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro condizioni e dai loro prerequisiti o deficit,

abbiano accesso all'educazione. In questo contesto, le potenziali barriere all'apprendimento vengono identificate in anticipo e ridotte in modo proattivo (cfr. CSPS 2025).

L'UDL si basa sulla consapevolezza che le barriere si trovano nel sistema di insegnamento e non nell'individuo (Moore, 2007; Wember & Melle, 2018). Invece di adattare le allieve e gli allievi al sistema esistente, il sistema educativo viene sviluppato in modo tale che prenda in considerazione e sostenga la diversità delle allieve e degli allievi.

Una delle istanze principali dell'UDL è che vengano considerate varie categorie di diversità, come la disabilità, la lingua, la cultura, la migrazione, il genere o il background sociale. L'UDL non si rivolge quindi esclusivamente alle allieve e agli allievi con disabilità, ma a tutte le persone la cui partecipazione è compromessa da limitazioni strutturali o metodologiche. L'UDL si rifà a tre principi fondamentali che si basano conoscenze neuropsicologiche e guidano la progettazione degli ambienti di apprendimento (CAST 2024).

- Sviluppare diversi modi per sostenere l'impegno nell'apprendimento (engagement): creare ambienti di apprendimento che stimolino la motivazione e l'interesse delle allieve e degli allievi, offrendo possibilità di scelta, garantendo la rilevanza dei contenuti e favorendo le interazioni sociali.
- Sviluppare diversi modi di presentare le informazioni (presentazione): fornire le informazioni in diversi formati (ad es. visivo, uditivo, tattile) per soddisfare le varie preferenze percettive e di elaborazione delle allieve e degli allievi.
- Sviluppare diversi modi di elaborare le informazioni e di presentare i risultati dell'apprendimento (attivazione ed espressione): consentire alle allieve e agli allievi diverse forme di espressione per dimostrare le loro conoscenze e abilità, ad esempio attraverso lavori scritti, presentazioni orali o progetti creativi.

L'UDL si prefigge di mettere in condizione le allieve e gli allievi di organizzare il proprio apprendimento in modo autodeterminato, mirato, consapevole, creativo, autentico, strategico e orientato all'azione (CAST, 2014). In questi principi didattici si riflettono anche aspetti importanti della didattica specifica per le allieve e gli allievi con deficit visivo (Lang, 2017a). Nella didattica specifica occorre quindi orientare l'insegnamento alle esigenze individuali delle allieve e degli allievi in termini di contenuti, obiettivi, orientamento all'azione e ritmo. Questi adattamenti didattici rappresentano anche i principi fondamentali dell'insegnamento inclusivo secondo l'UDL, di cui tutte le allieve e tutti gli allievi possono beneficiare.

Importanza dell'UDL per le allieve e gli allievi con deficit visivo

Per le allieve e gli allievi con deficit visivo, l'UDL offre una serie di vantaggi in quanto:

- mette a disposizione materiali didattici accessibili, come le illustrazioni tattili, le descrizioni verbali delle immagini o i libri di testo adattati;
- crea ambienti di apprendimento accessibili, ad esempio grazie a contrasti, linee guida o scritte in Braille;
- consente modalità alternative di accesso ai contenuti didattici, ad esempio attraverso l'uso di screen reader, presentazioni ingrandite o informazioni audio;
- promuove offerte accessibili di attività fisica e di svago, come le attività sportive o ricreative inclusive;
- sostiene obiettivi di apprendimento adattati individualmente e forme di apprendimento differenziate, ad esempio attraverso l'uso dell'abaco o di mezzi ausiliari tattili durante le lezioni di matematica;
- utilizza tecnologie con funzioni di accessibilità integrate, come VoiceOver, Zoom o TalkBack;
- offre possibilità di scelta nel processo di apprendimento per rafforzare l'autonomia e l'autodeterminazione delle allieve e degli allievi.

Quanto più i principi dell'UDL sono radicati nel sistema educativo, tanto minore sarà il bisogno di un sostegno specifico e individuale. La progettazione lungimirante e accessibile degli ambienti di apprendimento è una

strategia sostenibile e attenta alle risorse volte a garantire pari opportunità nell'educazione. In questo contesto l'UDL rappresenta una base comune per tutte le discipline della pedagogia speciale. L'integrazione consapevole dell'UDL nel PADV sottolinea la volontà delle istituzioni del settore della vista di progettare processi educativi inclusivi in collaborazione con altri settori e di rivendicare quindi, in linea con la CRPD, un'educazione su base paritaria e ambienti di apprendimento accessibili.

Parte II: Le undici aree di apprendimento

40 01 | Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC)
53 02 | Comunicazione (C)
67 03 | Ipovisione (I)
81 04 | Scrittura Braille (B)
95 05 | Tecnologie assistive (TA)
115 06 | Orientamento e mobilità (OM)
132 07 | Attività quotidiane (AQ)
144 08 | Interazione sociale (IS)
154 09 | Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP)
162 10 | Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF)
170 11 | Pianificazione della carriera e della vita (PCV)



01 Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC)

In caso di deficit visivo, la percezione e la formazione dei concetti sono prerequisiti fondamentali per apprendere e interagire in modo attivo con l'ambiente circostante. Per percezione si intende la ricezione, l'elaborazione e la memorizzazione consapevoli delle informazioni provenienti dall'ambiente circostante. La percezione è essenziale per lo sviluppo e costituisce la base per la formazione dei concetti, con cui si intende il processo di dare un nome alle cose, basandosi sulle proprie esperienze, e di suddividerle in categorie mentali. Se alcuni o più sistemi percettivi smettono di funzionare in tutto o in parte, l'accesso alle informazioni proveniente dall'ambiente circostante può risultare compromesso. Serve quindi un ambiente che permetta di fare esperienze concrete, ad esempio attraverso materiale ludico o didattico altamente stimolante, attraverso incontri reali e verbalizzazioni di accompagnamento. In questo contesto, gli altri sistemi percettivi assumono un importante ruolo compensatorio. È quindi indispensabile promuovere in modo mirato la percezione - in particolare a livello tattile, uditivo e propriocettivo - e proporre sistematicamente esperienze concrete, il che richiede risorse di tempo adeguate. Nel contesto del deficit visivo e uditivo e dei deficit multipli correlati, questa area di apprendimento è particolarmente importante, poiché un senso non può compensare l'altro. La formazione dei concetti richiede quindi spesso esperienze accessibili in modo sistematico attraverso il corpo e il tatto. È fondamentale esplicitare, nella pratica pedagogica quotidiana, il diverso accesso al mondo e le sue conseguenze per la formazione dei concetti, e ricavarne modalità di accesso adeguate.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… la promozione della percezione possa iniziare fin dalla nascita ed essere pianificata, accompagnata e valutata, in un'ottica orientata alla famiglia e alla vita quotidiana, da una professionista qualificata o da un professionista qualificato in educazione precoce speciale;
… i bambini e le bambine con deficit visivo e uditivo o deficit multiplo abbiano accesso, in ragione dei loro specifici bisogni di sostegno, a professioniste specializzate e professionisti specializzati con una formazione adeguata, nonché a offerte di educazione precoce speciale;
… venga effettuata una valutazione diagnostica completa dei prerequisiti percettivi, che comprenda anche la valutazione medica della vista e dell'udito nonché di eventuale CVI;
… si agisca tenendo conto delle risorse per sostenere in modo mirato e influenzare positivamente i processi di percezione, esplorazione e formazione dei concetti nelle fasi sensibili dello sviluppo;
… siano disponibili tempo e risorse per attività adeguate, che si riallaccino al contesto di vita delle allieve e degli allievi, volte a promuovere la percezione, che prevedano tempi adeguati e la possibilità di ripetere gli esercizi e che tengano conto di tutti i deficit (deficit visivo e uditivo, deficit multiplo, DSA);
… i genitori e le altre persone di riferimento non siano soltanto coinvolti e coinvolte, ma possano beneficiare anche di una consulenza specialistica e messi e messe in condizione di sostenere in modo mirato, nella vita quotidiana, i processi di percezione e di formazione dei concetti;
… gli spazi siano progettati in modo tale da favorire la promozione della percezione o possano essere adattati (ad es. illuminazione, mezzi ausiliari, assenza di rumori molesti);
… i programmi di insegnamento e di sostegno siano progettati nello spirito dell'UDL coinvolgendo diversi sistemi percettivi, al fine di rendere accessibili i nuovi concetti alle allieve e agli allievi (ad es. attraverso illustrazioni tattili proposte regolarmente);

… il personale insegnante e il personale di assistenza sia specificamente formato riguardo alla formazione dei concetti delle allieve e degli allievi con deficit visivo e utilizzi un linguaggio pedagogico condiviso;
… le condizioni nelle quali le allieve e gli allievi riescono a percepire al meglio o manifestano reazioni chiare siano osservate e documentate sistematicamente, al fine di poterle considerare nell'ambito delle misure di sostegno (ad es. livello di illuminazione e grado di ingrandimento), riferimento incrociato: La diagnostica come base dei processi educativi individualizzati, riferimento incrociato: I;
… le allieve e gli allievi con deficit visivo siano protette e protetti dal sovraccarico sensoriale e che le persone di riferimento riconoscano i segnali non verbali di sovraccarico e di bisogno di ritirarsi delle allieve e degli allievi;
… i genitori e le altre persone di riferimento siano coinvolti attivamente nella promozione della percezione, ad esempio introducendo insieme concetti nella vita quotidiana, coordinando l'uso dei concetti e creando contesti di apprendimento cooperativo.

Percezione visiva

Le allieve e gli allievi con deficit visivo dovrebbero sfruttare al meglio il proprio senso della vista. Molte funzioni visive si sviluppano nel corso dell'infanzia, tuttavia, questo sviluppo può essere ostacolato dal deficit visivo. Di conseguenza per molte allieve e molti allievi con deficit visivo è fondamentale che vengano adottate misure mirate di promozione della percezione visiva.

La promozione della percezione visiva si prefigge di stimolare l'utilizzo del senso della vista e di favorire il maggior sfruttamento possibile del potenziale visivo individuale. Essa mira a rafforzare in modo mirato le funzioni visive quali la fissazione, lo spostamento dello sguardo o il riconoscimento visivo, in particolare laddove gli stimoli quotidiani non sono sufficienti. I mezzi ausiliari ottici ed elettronici aiutano a sfruttare il potenziale visivo. Ne deriva una forte sovrapposizione con l'area di apprendimento Ipovisione (I), riferimento incrociato: I.

Le allieve e gli allievi …

… reagiscono agli stimoli visivi, in particolare alle fonti luminose, ad esempio volgendo lo sguardo, la testa o il corpo verso di loro;
… si rivolgono o si allontanano in modo mirato da un oggetto, ad esempio volgendo lo sguardo, la testa o il corpo;
… mostrano una reazione a uno stimolo visivo, ad esempio facendo il gesto di afferrare, sorridendo, muovendosi;
… fissano a lungo un oggetto;
… seguono con lo sguardo un oggetto in movimento (visual tracking);
… spostano in modo mirato lo sguardo da un oggetto e l'altro (saccadi);
… distolgono deliberatamente lo sguardo quando le informazioni visive sono troppo forti o irrilevanti;
… esplorano con lo sguardo e ottengono una visione d'insieme, ad esempio di una nuova stanza, di un'immagine o di una pagina di un libro;
… afferrano in modo mirato gli oggetti che vedono;
… allenano la coordinazione occhio-mano, ad esempio seguendo una linea o facendo esercizi sulla lightbox;
… riconoscono e indicano le forme e le associano;
… riconoscono le differenze di dimensioni e confrontano le grandezze;
… riconoscono e nominano i colori e li associano correttamente;
… riconoscono le figure in diverse prospettive, ad esempio in un libro illustrato;
… distinguono tra figura e sfondo nella disposizione degli oggetti;
… riconoscono e nominano volti familiari;
… riconoscono le persone in base a caratteristiche distintive, come la corporatura, i movimenti o la statura;
… memorizzano informazioni visive, ad esempio oggetti e luoghi, e riescono a ricordarle;
… distinguono le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti in scene visive complesse;
… utilizzano in modo mirato strategie per migliorare la visione, ad esempio avvicinandosi, cambiando posizione, sfruttando i contrasti e utilizzando mezzi ausiliari visivi o per l'orientamento;
… comunicano esigenze visive, ad esempio: «Ho bisogno di più luce» o «Me lo puoi ingrandire?»;
… segnalano un sovraccarico visivo, ad esempio in caso di sovrastimolazione visiva o di abbagliamento;

… sviluppano e utilizzano strategie per proteggersi dal sovraccarico visivo;
… creano immagini visive o rappresentazioni spaziali (rappresentazioni mentali) e le utilizzano per riconoscere, confrontare, orientarsi e formare concetti (per le allieve e gli allievi con deficit visivo da lieve a grave o CVI).

Percezione uditiva

L'udito fornisce informazioni utili per orientarsi e per riconoscere persone, oggetti e pericoli, inoltre consente di ricevere informazioni anche a grandi distanze e ha un ruolo importante nelle interazioni sociali. Le allieve e gli allievi con deficit visivo utilizzano l'udito come strategia compensatoria, ricevono informazioni attraverso spiegazioni e descrizioni (verbalizzazioni) delle persone di riferimento e utilizzano gli screen reader con sintesi vocale come mezzo ausiliario. Inoltre, ricevono informazioni sull'ambiente circostante tramite l'udito, che utilizzano per orientarsi e muoversi, riferimento incrociato: OM – Ecolocalizzazione.

È importante che le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo possano sfruttare al massimo il proprio potenziale uditivo per accedere alle informazioni provenienti dall'ambiente circostante. A tale scopo servono una valutazione diagnostica dell'udito continua, apparecchi acustici personalizzati e associazioni positive legate all'esperienza uditiva. In generale, il sostegno mirato alla percezione uditiva rafforza la capacità di partecipare al contesto sociale, educativo e della vita quotidiana.

Le allieve e gli allievi …

… reagiscono ai rumori e al silenzio, ad esempio girando il corpo o la testa verso la fonte del rumore, muovendosi verso quest'ultima o cercando di afferrarla;
… riconoscono suoni simili;
… riconoscono da dove provengono i rumori, ad esempio da davanti o da dietro;

- … riconoscono se un suono proviene dall'interno o dall'esterno e se è vicino o lontano;
- … riconoscono se un suono si sta avvicinando o allontanando;
- … utilizzano l'udito per orientarsi nello spazio, ad esempio attraverso punti di orientamento acustico, riferimento incrociato: OM;
- … associano i rumori a categorie specifiche, ad esempio i rumori della natura, del regno animale, di macchinari o voci, e dal rumore riconoscono chi o che cosa lo ha prodotto;
- … associano le fonti sonore a un oggetto o a un'azione e ne interpretano il significato, ad esempio bussare = qualcuno vuole entrare;
- … riconoscono le persone dalla loro voce;
- … parlano di impressioni ed esperienze uditive;
- … distinguono tra suoni o informazioni importanti e non importanti;
- … escludono in modo mirato i suoni irrilevanti (selezione uditiva);
- … applicano strategie di ascolto, ad esempio l'attenzione focalizzata, la ripetizione o la concentrazione;
- … memorizzano informazioni acustiche (ad es. sequenze, sequenze di suoni o istruzioni verbali), e sono in grado di riconoscerle o metterle in pratica;
- … segnalano un sovraccarico uditivo o una sovrastimolazione uditiva;
- … sviluppano e utilizzano strategie per ridurre il sovraccarico o la sovrastimolazione, ad esempio isolandosi, utilizzando le cuffie o facendo delle pause;
- … comprendono contenuti riprodotti con voce sintetica tramite la sintesi vocale;
- … sono in grado di valutare quando la sintesi vocale è troppo veloce o troppo complessa;
- … segnalano un sovraccarico dovuto alla densità linguistica o alla velocità della sintesi vocale;
- … sviluppano preferenze riguardanti la voce e la velocità di ascolto e le utilizzano in modo mirato per sostenere la comprensione uditiva;
- … sviluppano e utilizzano strategie per elaborare e memorizzare informazioni uditive.

Percezione aptica

Le allieve e gli allievi con deficit visivo percepiscono gran parte del loro ambiente circostante attraverso il senso del tatto. A differenza dell'ambiente visivo, che è costantemente disponibile e molto stimolante, l'ambiente tattile deve essere esplorato attivamente dalle allieve e dagli allievi. La percezione aptica è pertanto un processo intenzionale e corporeo che richiede un'esplorazione consapevole e un sostegno mirato. Lo sviluppo delle abilità aptiche è fondamentale per formare i concetti, per accedere alla grafica tattile e per imparare la scrittura Braille. La percezione aptica riveste un'importanza particolare per le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo, che compensano le informazioni visive e uditive mancanti o limitate grazie a strategie aptiche e utilizzano il tatto come accesso principale al mondo.

Le allieve e gli allievi …

… esplorano nuovi oggetti con il tatto e li manipolano utilizzando entrambe le mani;
… si aprono a nuove esperienze tattili e superano la propria riluttanza;
… percepiscono gli oggetti che non sono a portata di mano, ad esempio cercando di raggiungere con le mani oggetti acustici che non si trovano nelle immediate vicinanze;
… indicano le diverse consistenze, ad esempio dura, morbida, ruvida, liscia, fredda o rigata;
… indicano diversi materiali, ad esempio legno, ferro, plastica, argilla, pietra o vetro;
… utilizzano correttamente termini come linea, spigolo, curva e superficie;
… riconoscono oggetti identici o simili al tatto e li raggruppano, ad esempio in base al materiale, alla consistenza, alla struttura, alla forma o alle dimensioni;
… riconoscono al tatto le forme geometriche di base e le indicano, ad esempio cerchio, quadrato, rettangolo o esagono;
… sviluppano strategie tattili specifiche, ad esempio la palpazione tattile con entrambe le mani, la palpazione tattile graduale con la punta delle dita, la palpazione tattile completa o l'utilizzo di una

mano come punto di riferimento;
- utilizzano il tatto per acquisire informazioni in modo mirato, distinguono tra stimoli importanti e non importanti e ignorano gli stimoli di disturbo;
- seguono una linea con le dita, ad esempio linee dritte, a punti, tratteggiate o ondulate;
- seguono con il tatto una linea complessa che prevede ostacoli o incroci;
- disegnano su una pellicola per il disegno tattile e seguono le linee tracciate da loro;
- imparano e utilizzano, durante la lettura di grafici tattili, concetti spaziali come sinistra, destra, sopra, sotto, orizzontale, verticale o diagonale;
- leggono grafici tattili (ad es. tavola tattile, grafici termoformati, grafici in Braille o mappe in rilievo) e ne ricavano informazioni, se necessario con il sostegno dell'insegnante;
- esplorano modelli tattili, ne ricavano informazioni e stabiliscono collegamenti con oggetti reali;
- imparano la relazione esistente tra oggetti reali (3D) e grafici tattili (2D), nei grafici tattili riconoscono le diverse viste (vista laterale, vista dall'alto, sezione trasversale), sanno perché gli oggetti reali sono rappresentati in modo diverso nei grafici (ad es. un cane ha solo due zampe nella vista laterale, ma nella realtà ne ha quattro) e associano i grafici all'oggetto reale;
- leggono mappe o rappresentazioni tattili di percorsi e le comprendono;
- creano grafici tattili propri (ad es. disegni o piani generali) utilizzando mezzi ausiliari tattili (ad es. piastrine magnetiche, oggetti in velcro o strumenti di geometria);
- utilizzano diversi grafici tattili per l'apprendimento e ne ricavano informazioni in modo autonomo.

Percezione olfattiva

Gli stimoli olfattivi forniscono alle persone con deficit visivo importanti informazioni sull'ambiente circostante e le aiutano a orientarsi, ad esempio

grazie all'odore tipico di un'aula, di una palestra o di prodotti alimentari. Poiché gli stimoli olfattivi vengono trasmessi direttamente al sistema limbico del cervello, essi possono risultare intensi e inconsci. Nell'ambito della promozione della percezione, gli odori dovrebbero essere utilizzati in modo mirato e ponderato. In particolare, per le allieve e gli allievi con ulteriori deficit cognitivi o sensoriali, la percezione olfattiva può contribuire alla compensazione intermodale e aprire nuovi accessi al mondo, ad esempio grazie a ricordi olfattivi, confronti tra odori o processi di apprendimento associativo.

Le allieve e gli allievi …

… percepiscono consapevolmente i diversi odori e li distinguono, ad esempio dolce, acido, pungente o piacevole;
… si aprono a impressioni olfattive nuove e insolite, mostrano curiosità o si avvicinano attraverso un'esplorazione cauta;
… parlano di esperienze olfattive e descrivono impressioni o sensazioni associate a determinati odori;
… utilizzano gli odori per riconoscere alimenti, materiali, oggetti o persone;
… utilizzano gli stimoli olfattivi per orientarsi nello spazio, ad esempio odore di cibo = vicino c'è la cucina, cloro = piscina.

Percezione gustativa

La percezione gustativa ha un ruolo centrale nell'alimentazione e nella qualità della vita. Essa è strettamente legata alla percezione olfattiva e tattile e influenza sia le preferenze alimentari sia il comportamento durante i pasti. Degli stimoli non familiari o l'assenza di aspettative visive possono generare insicurezza e rifiuto, pertanto per sviluppare la percezione gustativa è particolarmente importante un approccio attento e rispettoso. Un approccio graduale (ad es. prima toccare, annusare, leccare, poi mordere e sputare), oppure un approccio con alimenti conosciuti e simili, può aiutare le allieve e gli allievi ad aprirsi a nuove esperienze. Come per tutte le proposte volte a promuovere la percezione, per infondere fiducia servono volontarietà, un'atmosfera positiva e una comunicazione chiara.

Le allieve e gli allievi …

… riconoscono, nominano e distinguono gusti e sapori;
… distinguono e nominano i sapori, ad esempio dolce, acido, salato o amaro;
… riconoscono gli alimenti dal loro sapore, anche senza informazioni visive o tattili;
… differenziano le consistenze e le proprietà degli alimenti, ad esempio morbido, granuloso, liquido, denso o cremoso;
… parlano di impressioni gustative e descrivono preferenze, avversioni o caratteristiche sensoriali;
… si aprono, per quanto possibile, a sapori e consistenze diverse e provano alimenti sconosciuti in un ambiente protetto.

Propriocezione

La propriocezione trasmette informazioni sulla posizione del corpo nello spazio, sulla relazione tra le parti del corpo, sul dosaggio della forza, sulla direzione del movimento, sulla coordinazione spazio-temporale dei movimenti e sull'immaginazione spaziale in relazione a diverse prospettive. Essa costituisce la base della consapevolezza corporea. Le allieve e gli allievi con deficit visivo fanno spesso molta fatica a sviluppare competenze propriocettive, poiché non hanno feedback visivi o ne hanno solo in misura limitata. Alle allieve e agli allievi con deficit visivo le sequenze dei movimenti, che chi vede acquisisce attraverso l'imitazione visiva, devono pertanto essere descritte in modo esplicito, insegnate verbalmente e spesso mostrate mediante movimenti paralleli o co-attivi. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo, promuovere la propriocezione è di fondamentale importanza, poiché anche i feedback uditivi sono limitati. In questo caso, la percezione del proprio corpo assume una funzione compensatoria ancora più marcata e nel contempo è importante per la comunicazione (ad es. un ritmo comune, la co-regolazione, la coordinazione tra corpo e tatto). Questa area di apprendimento descrive spesso i requisiti relativi alle forme di comunicazione, che risultano particolarmente rilevanti nel contesto del deficit multiplo o del deficit visivo e uditivo, riferimento incrociato – C.

Le allieve e gli allievi …

… reagiscono al tocco sul corpo, ad esempio attraverso l'attenzione, l'azione o la denominazione;
… sperimentano come orientarsi nello spazio attraverso movimenti mirati del corpo, ad esempio dondolare, ruotare e percepire i limiti;
… percepiscono il proprio corpo e le singole parti del corpo grazie a stimoli sensoriali e percettivi provenienti dall'esterno, ad esempio pesi sul o al corpo, oggetti che esercitano pressione sul corpo o ne indicano i limiti, come capi di abbigliamento, braccialetti, elastici o simili;
… percepiscono sequenze ricorrenti di movimenti o di tocchi del corpo come segnali che un'azione sta iniziando;
… utilizzano stimoli vicini al corpo, ad esempio materiali sulle articolazioni, superfici strutturate, per definire lo spazio e stabilizzare lo schema corporeo;
… utilizzano la percezione del centro e dei confini del corpo per orientarsi nelle interazioni tattili;
… percepiscono e descrivono la posizione delle singole parti del corpo l'una rispetto all'altra;
… nominano le parti del proprio corpo, ad esempio testa, spalle, pancia, gambe, piedi;
… reagiscono ai movimenti nell'ambito di interazioni co-attive e li controllano attraverso la ripetizione ritmica o l'interruzione;
… si orientano, così come altre persone, nello spazio e nel tempo, utilizzando punti di riferimento vicini al corpo, ad esempio il braccialetto della persona di riferimento;
… sperimentano il proprio corpo in diverse posizioni, ad esempio in posizione supina, seduta o eretta, con o senza sostegno, eventualmente con l'aiuto di mezzi ausiliari; in posizione seduta, sul pavimento o su diverse superfici di seduta, liberamente o con limiti;
… riconoscono e descrivono la posizione spaziale di un oggetto rispetto al proprio corpo, ad esempio davanti, dietro, sopra o sotto;
… riconoscono e descrivono la relazione spaziale tra più oggetti ricorrendo a diversi sensi, per esempio il tatto, l'udito, l'olfatto e la vista;

… utilizzano termini spaziali riferiti al corpo come destra e sinistra, sopra e sotto, davanti e dietro, dentro e fuori;
… riconoscono i cambiamenti strutturali dello spazio attraverso l'esplorazione tattile e adattano di conseguenza il proprio comportamento;
… descrivono movimenti e posizioni del corpo a memoria o con il sostegno di rappresentazioni tattili, ad esempio miniature, bambole o modelli tattili.

Percezione vestibolare

La percezione vestibolare (senso dell'equilibrio) fornisce informazioni sulla posizione, sul movimento e sull'accelerazione del corpo nello spazio e, insieme alla propriocezione, rappresenta la base per il controllo posturale, l'equilibrio e la memoria motoria che consente di eseguire movimenti mirati e di valutare le distanze. Nelle allieve e negli allievi con deficit visivo, immaginare i cambi di direzione, come camminare in linea retta, le distanze e le dimensioni spaziali, non è automatico, ma presuppone esperienze motorie di vario genere ripetute nel tempo, feedback consapevoli e un accompagnamento verbale.

Per le allieve e gli allievi con deficit multiplo e/o in carrozzella, il sistema vestibolare è fondamentale, poiché attraverso le accelerazioni, le frenate, i dislivelli e le vibrazioni del terreno percepiscono informazioni essenziali sull'orientamento e sulla posizione del corpo, importanti per la sicurezza, l'orientamento e il controllo del movimento, riferimento incrociato: OM e riferimento incrociato: GTF.

Le allieve e gli allievi …

… allenano l'equilibrio attraverso diverse forme di movimento: sperimentano i movimenti oscillatori e li eseguono autonomamente, rotolano su una tavoletta a ruote o su una palla da ginnastica, stanno in piedi su una gamba, si mantengono in equilibrio su panchine ecc.;
… percepiscono consapevolmente i cambiamenti di movimento, velocità e direzione e reagiscono di conseguenza, ad esempio in caso di

frenata, accelerazione, rotazione o cambio di direzione;

- … sperimentano e distinguono diversi stimoli vestibolari (ad es. oscillare, rotolare, inclinarsi, ruotare) e li mettono in relazione con la posizione del proprio corpo e la stabilità;
- … utilizzano le informazioni vestibolari per orientare il proprio corpo, ad esempio per percepire sopra/sotto, davanti/dietro o per orientare il corpo nello spazio;
- … collegano la percezione vestibolare con altri sensi (in particolare la propriocezione, il tatto e l'udito) per interpretare meglio i movimenti, le distanze e i cambiamenti spaziali.

02 Comunicazione (C)

Comunicare è un diritto fondamentale, che inizia ben prima dell'uso del linguaggio convenzionale e comprende tutte le forme di condivisione di significati, emozioni, bisogni e relazioni. Per molte allieve e molti allievi con deficit visivo, uditivo, visivo e uditivo o multiplo, l'accesso alla comunicazione risulta tuttavia ostacolato fin dall'inizio. Lo sviluppo della comunicazione segue percorsi individuali e spazia da forme espressive preintenzionali e non convenzionali a forme di comunicazione intenzionale, ma individuali, fino a sistemi linguistici (ad es. lingua orale o lingua dei segni) regolati da convenzioni e norme. Se l'accesso al linguaggio non è (ancora) possibile o è molto limitato a causa delle condizioni individuali, i metodi, le strategie e i mezzi ausiliari della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) possono sostenere in modo mirato lo sviluppo della comunicazione e della comprensione del parlato. La CAA può essere utilizzata sia nella fase prelinguistica, sia come supporto al linguaggio o come sostituto del linguaggio. Nel contesto del deficit visivo e, in particolare,



del deficit visivo e uditivo, la CAA comprende la progettazione di un ambiente accessibile e di routine affidabili, la messa a disposizione di informazioni contestuali, nonché forme di comunicazione vicini al corpo, come i movimenti co-attivi, i body sign e i gesti individuali. A ciò si aggiungono, a titolo integrativo, i mezzi ausiliari elettronici, che spesso sono concepiti principalmente in chiave visiva e quindi devono essere adattati in modo mirato per le allieve e gli allievi con deficit visivo. Il presupposto per un impiego efficace della CAA è una valutazione approfondita dei prerequisiti comunicativi, sensoriali e cognitivi, nonché un confronto consapevole con

il mondo percettivo ed esperienziale di ciascuna allieva e ciascun allievo. Lo sviluppo della comunicazione e, se del caso, della comprensione del parlato avviene attraverso percorsi evolutivi individuali, inseriti in strategie mirate di interazione, come il «modelling»[4] e lo «scaffolding»[5], e in un comportamento interattivo responsivo. Poiché la comunicazione è sempre dialogica e orientata alla relazione, le persone di riferimento e i partner comunicativi rivestono un ruolo centrale. La costruzione di fiducia, affidabilità e significati condivisi è di fondamentale importanza, in particolare nelle forme di comunicazione vicini al corpo. Nel capitolo seguente vengono pertanto descritte e presentate in modo sistematico le competenze sia delle allieve e degli allievi sia delle persone di riferimento.

Nota: nell'area di apprendimento Interazione sociale vengono trattate le specificità comunicative che possono emergere nel contesto del deficit visivo e che riguardano meno l'apprendimento formale della lingua quanto piuttosto gli aspetti pragmatici e interazionali della comunicazione, come la disponibilità limitata di informazioni relative allo sguardo, alla mimica, alla gestualità, alla postura o agli indizi situazionali. Tali aspetti vengono trattati in quel capitolo poiché sono di fondamentale importanza per instaurare un contatto, gestire la conversazione, assumere la prospettiva altrui, regolare la vicinanza e la distanza, nonché in relazione all'insorgere e alla risoluzione di malintesi, riferimento incrociato: IS – Comunicazione nell'interazione sociale.

[4] Per modelling si intende che le persone di riferimento utilizzano attivamente il sistema di CAA, ad esempio selezionando simboli sul comunicatore vocale oppure completando la lingua orale con segni.

[5] Per scaffolding si intende che le persone di riferimento riducono progressivamente il proprio sostegno, permettendo alla bambina o al bambino di assumere un controllo sempre maggiore della comunicazione.

Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

La scuola, l'istituzione educativa e l'ambiente circostante si assumono le seguenti responsabilità strutturali e pedagogiche affinché la comunicazione e la CAA possano essere integrate in modo duraturo nella quotidianità scolastica.

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… lo sviluppo delle competenze comunicative sia accompagnato, fin dalla nascita, da una professionista qualificata o da un professionista qualificato in educazione precoce speciale;
… i genitori e le persone di riferimento beneficino di una consulenza specialistica e siano messi in condizione di riconoscere, interpretare e sostenere in modo responsivo i segnali comunicativi nella vita quotidiana;
… l'educazione precoce speciale, in particolare in caso di deficit visivo e di deficit visivo e uditivo, assuma un ruolo di coordinamento nello sviluppo interdisciplinare della comunicazione;
… la promozione della comunicazione e la CAA siano integrate nel piano individuale di sostegno e nello sviluppo scolastico;
… siano previste risorse temporali e finanziarie sufficienti per la formazione continua, i software, il materiale e l'implementazione della CAA;
… i mezzi ausiliari della CAA siano introdotti, adattati e valutati in modo sistematico;
… siano creati, con le allieve e gli allievi, sistemi di comunicazione multimodali in cui sia possibile scegliere le forme di comunicazione e i mezzi ausiliari in base al contesto e alle interlocutrici e agli interlocutori;
… sia offerta consulenza e assistenza specifica in ambito CAA per il lavoro quotidiano, ad esempio grazie a referenti CAA, reti di CAA o congressi sulla CAA;
… siano introdotti e implementati strumenti di comunicazione con l'aiuto di professioniste e professionisti che operano nell'ambito della CAA e del deficit visivo e uditivo;

… le professioniste, i professionisti e il personale di assistenza seguano regolarmente corsi di formazione continua in CAA e possano contare sul sostegno di un'équipe multiprofessionale;
… le professioniste, i professionisti e il personale di assistenza dispongano delle competenze necessarie per sviluppare e promuovere lo sviluppo della comunicazione, in particolare in relazione ai deficit sensoriali multipli;
… siano creati e mantenuti rituali e situazioni quotidiane che favoriscano la comunicazione;
… le allieve e gli allievi con deficit multiplo possano fare esperienze di comunicazione in un ambiente sicuro e stimolante;
… alle allieve e agli allievi sia messo a disposizione materiale specificatamente adattato alla comunicazione (ad es. oggetti di riferimento tattili);
… si risponda in modo attivo ai segnali delle allieve e degli allievi con deficit multiplo, si tenga conto dei loro bisogni emotivi e si creino opportunità di apprendimento;
… i familiari e le persone di riferimento siano coinvolti nelle strategie di comunicazione delle allieve e degli allievi.

Ambiti di responsabilità aggiuntivi in caso di deficit visivo e uditivo

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… professioniste qualificate e professionisti qualificati con una formazione specifica nel campo del deficit visivo e uditivo siano a disposizione come referenti fissi delle allieve e degli allievi, dei familiari, delle persone di riferimento e del personale specializzato;
… tutte le professioniste, tutti i professionisti e tutto il personale di assistenza dispongano di conoscenze di base e di una comprensione di base del deficit visivo e uditivo, in particolare per quanto riguarda le ripercussioni sulla percezione, sulla comunicazione, sull'orientamento, sulle relazioni interpersonali e sull'apprendimento;
… in caso di sospetto deficit visivo e uditivo o di diagnosi di deficit visivo

e uditivo vengano avviati tempestivamente accertamenti diagnostici specifici, ad esempio una valutazione delle funzioni visive elementari, una valutazione delle funzioni uditive elementari, una valutazione della percezione aptica e del livello di sviluppo comunicativo;

… le informazioni relative all'ambiente circostante e a conversazioni siano rese accessibili in tempo reale, se necessario, ad esempio chi è presente nella stanza, quando cambia l'argomento e quali segnali non verbali importanti (adattati a livello tattile, visivo o uditivo).

Forme di comunicazione pre-intenzionali e capacità precoce di dialogo

Con questi termini si intendono le prime forme di scambio che precedono la comunicazione pianificata consapevolmente o utilizzata in modo mirato. I segnali pre-intenzionali nascono spesso spontaneamente dalla tensione corporea, dai movimenti, dai suoni, dalla mimica, dall'orientamento dello sguardo o del corpo, nonché da forme di espressione tattile-corporea. Non hanno ancora un significato stabilito, ma possono essere percepiti come significativi dalle persone di riferimento familiari e ricevere una risposta. La capacità dialogica precoce si sviluppa a sua volta quando le persone di riferimento "raccolgono" questi segnali in modo affidabile e rispondono agli stessi con modalità comuni di azione e percezione, favorendo la creazione di modelli di interazione ricorrenti, la prevedibilità e la coordinazione reciproca nel contatto. Questi dialoghi precoci possono essere intesi come proto-conversazioni, in cui il significato nasce dal ritmo, dalla tensione, dalle pause e dal contatto. Caratteristiche qualitative centrali di questi dialoghi precoci sono l'attunement (sintonizzazione), la co-presenza e la co-regolazione attraverso risposte affidabili, provenienti dalle immediate vicinanze e prevedibili.

La persona di riferimento…

… interpreta i segnali di comunicazione pre-intenzionale (ad es. tensione corporea, cambiamenti del respiro, emettere ogni singolo fono, movimenti) e reagisce agli stessi;

… avvia dinamiche di reciprocità nella comunicazione precoce e stabilisce l'attenzione condivisa;
… costruisce la co-presenza creando e mantenendo in modo affidabile la vicinanza spaziale, l'orientamento comune e l'attenzione condivisa attraverso il contatto e l'azione congiunta;
… mostra attunement adattando il tempo, il ritmo, la qualità del contatto e le pause ai segnali corporei e ai bisogni delle allieve e degli allievi;
… sostiene la co-regolazione mediante interazioni prevedibili e calme, transizioni chiare e stimoli mirati, permettendo alle allieve e agli allievi di ridurre la tensione e di mantenere il contatto.

Le allieve e gli allievi…

… sperimentano le reazioni ai propri segnali pre-intenzionali;
… sviluppano, attraverso le interazioni co-attive, le prime forme di attenzione condivisa e mantengono la co-presenza tramite la vicinanza, il contatto e l'orientamento comune;
… mostrano sintonizzazione nell'interazione modulando la velocità, la ripetizione, la prosecuzione o l'interruzione mediante segnali corporei o tattili;
… percepiscono la reciprocità nelle interazioni ricorrenti e vivono la comunicazione come un processo dialogico;
… manifestano segnali di sovraccarico o di bisogno di ritirarsi e possono ritrovare una disponibilità regolata all'interazione grazie a routine condivise e prevedibili;
… iniziano ad attendersi e ad anticipare schemi ricorrenti.

Forme di comunicazione non codificate

Le forme di comunicazione non codificate sono modalità di comprensione individuali e situazionali che non si basano su significati stabiliti o su regole standardizzate. Esse si sviluppano a partire dal movimento, dalla percezione corporea, dal contatto, dalla gestualità e dall'azione condivisa e sono strettamente legate alla relazione, al contesto e all'esperienza. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo e con deficit multiplo, le

forme di comunicazione non codificate sono fondamentali per la comunicazione, poiché si collegano direttamente alle risorse sensoriali, motorie ed emotive disponibili. Attraverso la ripetizione in situazioni simili, queste forme di comunicazione possono essere riconosciute, ricordate e anticipate, contribuendo così allo sviluppo di una comprensione comunicativa. Le forme di comunicazione non codificate possono coesistere con forme di comunicazione codificate e prepararle o integrarle.

Movimenti co-attivi

I movimenti co-attivi (co-active movements) rappresentano una forma di comunicazione di base. I movimenti iniziati dalle allieve e dagli allievi con deficit vengono imitati dalla persona di riferimento in modo tangibile attraverso diversi canali sensoriali. In questo modo si crea un dialogo non verbale, nel quale le allieve e gli allievi si alternano nei movimenti dalle forme e caratteristiche diverse, concentrando l'attenzione comune su tali movimenti.

I movimenti vengono eseguiti insieme. Iniziando o interrompendo consapevolmente il movimento, si può instaurare una comunicazione di base.

La persona di riferimento …

… imita i movimenti delle allieve e degli allievi a livello tattile, visivo e uditivo e si presta a ulteriori ripetizioni e variazioni alternate del movimento.

Le allieve e gli allievi …

… focalizzano l'attenzione sull'esecuzione congiunta e alternata dei movimenti;
… controllano l'interazione interrompendo e riprendendo consapevolmente il movimento.

Segni sul corpo o body sign

I segni sul corpo o body sign sono gesti o segni eseguiti direttamente sul corpo di una persona, con o senza contatto manuale, il che rende l'informazione meno astratta e più tangibile.

La persona di riferimento …

… introduce body sign per determinate situazioni quotidiane e di apprendimento, ad esempio per la doccia si imitano con le dita le gocce che cadono sulla testa o su altre parti del corpo;
… ripete i body sign in situazioni appropriate.

Le allieve e gli allievi …

… mostrano una reazione al tocco e lo anticipano;
… collegano una determinata situazione a un tocco specifico;
… vengono preparate o preparati alle situazioni imminenti con i body sign.

Gesti

I gesti sono movimenti comunicativi creati individualmente e in modo spontaneo, che non hanno un significato universalmente riconosciuto.

La persona di riferimento …

… presta attenzione e reagisce ai gesti delle allieve e degli allievi;
… utilizza i gesti per integrare la lingua orale e adatta la velocità e la distanza visiva alle allieve e agli allievi.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano i propri gesti per esprimere dei bisogni;
… riconoscono visivamente e comprendono i gesti delle persone di riferimento.

Forme di comunicazione codificate

Le forme di comunicazione codificate sono sistemi per comprendersi convenzionalizzati e condivisi socialmente, con significati e regole stabiliti (ad es. lingue o alfabeti tattili). A differenza delle forme di espressione individuali e prelinguistica, possono essere apprese, comprese da chiunque e consentono di comunicare in modo differenziato e preciso.

Segni

I segni sono movimenti regolamentati delle mani e delle braccia con un significato stabilito, rivolti a un'interlocutrice o a un interlocutore. Nella Svizzera italiana viene utilizzata la lingua dei segni italiana (LIS). Si tratta di una lingua naturale a pieno titolo, dotata di una propria grammatica e di una propria cultura. Oltre alla lingua dei segni, vi sono raccolte di segni di supporto o semplificati (ad es. PORTA), che si orientano alle lingue dei segni, ma non costituiscono lingue autonome, e vengono impiegate nell'ambito della CAA..

La persona di riferimento …

… utilizza la lingua dei segni per dialogare e supportare la lingua parlata;
… conosce il significato dei gesti e sa reagire in modo appropriato agli stessi.

Le allieve e gli allievi …

… percepiscono i segni a livello visivo e/o tattile;
… utilizzano segni semplici per esprimere bisogni primari.

Segni tattili

Nella lingua dei segni tattile, i segni vengono eseguiti sotto le mani della persona segnante. Si distingue inoltre tra segni tattili con e senza cambio

di mano (posizione di monologo e di dialogo).

La persona di riferimento, le allieve e gli allievi …

… utilizzano entrambe le mani per eseguire i segni tattili durante la comunicazione (posizione monologica);
… percepiscono i segni tattili con entrambe le mani (posizione di monologo);
… utilizzano la mano sinistra come mano dell'ascoltatrice o dell'ascoltatore sulla mano dell'interlocutrice o dell'interlocutore (posizione di dialogo);
… utilizzano la mano destra come mano dell'interlocutrice o dell'interlocutore sotto la mano dell'ascoltatrice o dell'ascoltatore (posizione di dialogo).

Metodo Malossi

Il metodo Malossi è un sistema di scrittura tattile che utilizza punti definiti sul palmo della mano per rappresentare le lettere dell'alfabeto. Toccando questi punti si possono formare parole e frasi.

La persona di riferimento, le allieve e gli allievi …

… comunicano tracciando e toccando punti sul palmo della mano, esercitando una certa pressione ed eseguendo movimenti mirati;
… codificano i messaggi secondo il metodo Malossi, ossia "scrivendoli" sul palmo della mano dell'interlocutrice o dell'interlocutore, e decodificano e percepiscono i messaggi sul proprio palmo della mano.

Lingua dei segni supportata dalla lingua orale

Quando una persona dispone di una capacità uditiva sufficiente, ma la sola lingua orale non risulta adeguata, può essere utile completare il messaggio con i segni. Questo approccio può rivelarsi efficace anche per le allieve e gli allievi con deficit visivo che incontrano difficoltà nel riconoscere chiaramente i segni esclusivamente visivi.

La persona di riferimento …

… utilizza la lingua orale e le espressioni facciali per accompagnare i segni;
… utilizza l'intonazione e le espressioni facciali per trasmettere informazioni non verbali.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano la lingua orale o elementi della stessa in aggiunta alla lingua dei segni per esprimere stati d'animo ed emozioni.

Progettazione degli ambienti e delle strutture

Per le persone con deficit multiplo o deficit visivo e uditivo, un ambiente strutturato in modo chiaro e multisensoriale è un prerequisito fondamentale per comunicare con successo. Grazie ai contrasti visivi, alle marcature tattili o a caratteristiche uditive, queste persone riescono a orientarsi e a riconoscere le occasioni comunicative. La comunicazione aumentativa e alternativa è particolarmente efficace quando le routine quotidiane vengono trasformate in rituali, gli spazi sono strutturati in modo funzionale e i materiali, come i tabelloni con i simboli, i calendari con oggetti o le parole tattili, sono posizionati in modo mirato nel campo visivo o a portata di mano delle allieve e degli allievi. I vari momenti che scandiscono la vita quotidiana dovrebbero essere preannunciati con oggetti di riferimento, gesti, segni, segnali acustici o modi di dire ricorrenti. Un ambiente favorevole alla CAA fornisce un contesto di azione chiaro, evita il sovraccarico, favorisce gli incontri sociali e rende i segnali comunicativi più accessibili e fruibili per tutte le persone coinvolte.

Oggetti di riferimento e simboli tattili

Gli oggetti di riferimento sono oggetti che si possono tastare e che hanno un significato specifico per le allieve e gli allievi con deficit multiplo. Possono rappresentare una persona (nel caso ad es. di un braccialetto), ma anche un'attività specifica (ad es. un cucchiaio da tavola). Con l'aiuto degli oggetti di riferimento si possono esprimere desideri e bisogni in modalità non verbale e annunciare o strutturare attività, ad esempio con un sistema a calendario o un programma giornaliero. I simboli tattili con un significato astratto, come le parole chiavi tattili, possono essere un importante supporto per la comunicazione.

La persona di riferimento …

… introduce degli oggetti di riferimento per annunciare le attività;
… utilizza gli oggetti di riferimento per strutturare e pianificare la vita quotidiana o crea un piano giornaliero e settimanale con tali oggetti;
… porta un segno personale tattile che permette di riconoscerla senza ombra di dubbio e tramite il quale si può comunicare in sua assenza.

Le allieve e gli allievi …

… tastano gli oggetti di riferimento e ne comprendono il significato;
… si adattano alla routine quotidiana o settimanale grazie agli oggetti di riferimento;
… riconoscono le persone sulla base degli oggetti di riferimento;
… operano scelte o esprimono bisogni con l'aiuto degli oggetti di riferimento.

Pittogrammi e immagini

I simboli grafici utilizzati nella CAA includono fotografie, immagini, disegni, simboli e scritte. Possono figurare su schede, in libri, raccoglitori, lavagne o applicazioni di comunicazione elettronica. In caso di deficit visivo, i simboli grafici andrebbero scelti con attenzione in termini di ingrandimento, contrasto, prospettiva, colori e complessità.

La persona di riferimento …

… crea una correlazione tra pittogramma e realtà, dando così il significato iconico;
… sceglie i pittogrammi in base alle esigenze visive del gruppo target e li posiziona nel campo visivo;
… adatta in modo specifico i pittogrammi e le immagini, ad esempio a livello di ingrandimento, contrasto, colori e bordi;
… dispone i pittogrammi, a seconda del contesto, secondo la direzione di lettura (da sinistra a destra) oppure secondo la sequenza di un processo (dall'alto verso il basso).

Le allieve e gli allievi ...

… comprendono il significato iconico dei pittogrammi;
… utilizzano i pittogrammi per esprimere bisogni primari;
… sanno ingrandire e riconoscere i pittogrammi con mezzi ausiliari visivi.

Mezzi ausiliari elettronici per la CAA

I mezzi ausiliari elettronici spaziano dai dispositivi semplici ai sistemi di comunicazione altamente complessi che, a seconda del modello e della configurazione, possono essere utilizzati per avviare la comunicazione oppure possono contenere un ampio ventaglio di parole e di elementi di frasi. Per le persone con deficit visivo, i dispositivi vanno assolutamente posizionati nel campo visivo della persona. In particolare per quanto riguarda i display destinati alla CAA, occorre analizzare l'interfaccia utente in funzione delle esigenze visive (ad es. contrasti, colori, disposizione dei simboli, dimensione dei tasti) e delle condizioni di utilizzo.

Le allieve e gli allievi …

… sperimentano i meccanismi di causa-effetto azionando pulsanti e interruttori e percepirsi come parte attiva del proprio ambiente, ad esempio con il dispositivo Power-Link;

- … partecipano a situazioni comunicative, ad esempio durante il cerchio mattutino, tramite pulsanti come il BIGmack con messaggi audio registrati;
- … si percepiscono in grado di agire ed efficaci, avviando, mantenendo e concludendo in modo mirato azioni comunicative con ausili tecnici di CAA;
- … utilizzano una tabella di comunicazione elettronica su tablet, ad esempio MetaTalk o l'applicazione TD Snap;
- … adattano in modo mirato le interfacce utente in collaborazione con a una o un professionista, ad esempio modificando le dimensioni dei simboli, riducendo il numero di campi, impostando contrasti cromatici chiari, una disposizione coerente e la modalità scura;
- … sperimentano che gli ausili elettronici per comunicare diventano comprensibili e utilizzabili grazie a un modelling coerente da parte delle persone di riferimento;
- … utilizzano i mezzi ausiliari elettronici di CAA in diversi contesti (in classe, nel tempo libero, durante le terapie, nella vita quotidiana);
- … utilizzano i mezzi ausiliari elettronici di CAA per esprimere bisogni, opinioni e decisioni personali.

03 Ipovisione (I)

L'area di apprendimento Ipovisione descrive la valutazione delle funzioni visive elementari nelle attività quotidiane, il sostegno mirato della capacità visiva tramite l'impiego di materiali e mezzi ausiliari adeguati, nonché la consulenza relativa alla progettazione di ambienti di vita e di lavoro specificamente adattati. L'obiettivo è permettere alle allieve e agli allievi di utilizzare il massimo potenziale visivo possibile. Nel settore della prima infanzia, la presa a carico in caso di ipovisione inizia fin dalla nascita con un approccio orientato alla famiglia e alla vita quotidiana. Lo sviluppo della vista è sostenuto in modo mirato promuovendo la percezione visiva e apportando adattamenti all'ambiente circostante legati alla vista, ad esempio negli spazi in cui i piccoli giocano, mangiano, vengono cambiati o all'asilo nido. Nel contesto scolastico, è fondamentale valutare il bisogno di ingrandimento e adattare il materiale didattico alle condizioni individuali, in particolare per quanto riguarda l'illuminazione, i colori, il contrasto e il posizionamento. Le allieve e gli allievi con ulteriori deficit o CVI traggono beneficio dalla riduzione della complessità visiva.

Tutte le misure si prefiggono di garantire sempre il miglior sostegno possibile e l'utilizzo ottimale della capacità visiva da vicino e da lontano per permettere alle allieve e agli allievi di orientarsi, di comunicare (CAA) e di partecipare alla vita scolastica e quotidiana, nonché di ridurre lo stress visivo. In caso di deficit visivo e uditivo o di deficit multiplo, le valutazioni dell'ipovisione devono essere sempre pianificate tenendo conto delle funzioni uditive elementari e delle modalità di comunicazione, poiché le esigenze di accesso e di carico si influenzano a vicenda. In Svizzera, il settore dell'ipovisione è gestito da esperte ed esperti in riabilitazione con una formazione specifica e in possesso di un diploma federale superiore.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… un'esperta o un esperto in riabilitazione nel campo dell'ipovisione valuti sin dalla nascita e a intervalli regolari le funzioni visive elementari e, in particolare, con sufficiente anticipo, prima delle transizioni (scuola dell'infanzia-scuola primaria-scuola secondaria-formazione/liceo-studi), nell'ambito di valutazioni generali dello sviluppo oppure in caso di un'indicazione medica, ad esempio in seguito al peggioramento della capacità visiva;
… i genitori di bambini con deficit visivo vengano informati quanto prima e in modo comprensibile sulle offerte di educazione precoce speciale; a tale scopo vanno create reti solide e attivate collaborazioni con i servizi di pediatria e di oftalmologia e con altri servizi specialistici rilevanti;
… una professionista o un professionista con una qualifica in educazione precoce speciale e una qualifica aggiuntiva in ipovisione valuti fin dalla nascita e a intervalli regolari lo sviluppo delle funzioni visive elementari e il comportamento visivo nella vita quotidiana;
… le esperienze e le osservazioni dei genitori e delle persone di riferimento importanti confluiscano nella valutazione delle funzioni visive elementari;
… in caso di sospetto deficit visivo e uditivo, venga coordinata la valutazione delle funzioni visive e uditive elementari;
… venga richiesta e sistematicamente implementata una selezione di mezzi ausiliari e tecnologie assistive adeguati alla situazione visiva;
… le professioniste, i professionisti e le persone di riferimento promuovano lo sviluppo e l'utilizzo delle funzioni visive elementari sia nel contesto scolastico sia nella vita quotidiana;
… le barriere visive presenti nell'ambiente circostante vengano analizzate ed eliminate; a tal fine, l'ambiente di vita e di apprendimento va progettato in modo da risultare visivamente accessibile (ad es. mediante marcature ad alto contrasto, illuminazione del posto di lavoro, posizionamento del materiale ludico e didattico) o il materiale didattico va adattato in modo mirato;

… l'illuminazione nell'ambiente di apprendimento sia progettata in modo adeguato ai bisogni, ricorrendo a una consulenza specialistica, e tenga conto delle esigenze visive delle allieve e degli allievi in termini di resistenza, orientamento e benessere;
… siano offerte forme alternative di accesso alle informazioni attraverso altri canali sensoriali, ad esempio tattili o uditivi, quando le informazioni visive non possono essere utilizzate o lo sono solo in misura limitata;
… gli effetti del deficit visivo sull'apprendimento e sulla vita quotidiana siano spiegati all'ambiente scolastico e familiare utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile;
… sia garantita una collaborazione interdisciplinare (lavoro di rete) tra i vari servizi specializzati, ad esempio il servizio di oftalmologia, di riabilitazione nel campo dell'ipovisione, di pedagogia speciale scolastica, di educazione precoce speciale e altri servizi in ambito terapeutico;
… il personale insegnante della scuola regolare, le pari e i pari, i genitori e le altre persone di riferimento siano sensibilizzati riguardo alle esigenze visive individuali delle allieve e degli allievi con deficit visivo.

Diagnostica delle funzioni visive elementari e complesse e dei fattori ambientali

Il punto di partenza per ogni valutazione della percezione visiva è una perizia medica recente, ad esempio una perizia oftalmologica. Sulla base di questa perizia, l'esperta o l'esperto in riabilitazione nel campo dell'ipovisione valuta le funzioni visive elementari in condizioni reali, ad esempio in condizioni di illuminazione quotidiana. Durante tale valutazione vengono prese in considerazione le seguenti funzioni visive elementari:

- l'acuità visiva
- il campo visivo
- la sensibilità al contrasto
- la percezione dei colori
- la visione binoculare e la stereopsi
- la motricità oculare (fissazione, saccadi, movimenti di inseguimento)

- l'accomodazione, inclusa la convergenza e la divergenza
- l'adattamento alla luce e al buio
- la sensibilità all'abbagliamento (fotofobia)

È inoltre particolarmente importante determinare il fabbisogno individuale di ingrandimento. In caso di sospetti disturbi della percezione visiva o di CVI, vengono valutate anche le funzioni visive cognitive/complesse (cfr. Weber et al., 2018), ad esempio:

- l'attenzione visiva
- la scansione e la ricerca visiva
- il riconoscimento visivo (ad es. forme, contorni, oggetti, volti, espressioni facciali, lettere, numeri)
- il controllo visivo del movimento (ad es. coordinazione occhio-mano e occhio-piede)
- l'orientamento visivo e la percezione dello spazio
- la memoria visiva
- l'influenza del clutter e del crowding

Le esperte e gli esperti in riabilitazione analizzano le condizioni visive dell'ambiente di apprendimento e di vita, ad esempio per quanto riguarda l'illuminazione, la progettazione cromatica e dei contrasti, nonché l'accessibilità dei materiali didattici in condizioni visive difficili. Tengono inoltre conto della resistenza del sistema visivo, in particolare degli effetti di diversi stimoli visivi (ad es. luce, contrasto, colori, motivi o movimento), che possono causare disagio, stress o comportamenti di evitamento.

In aggiunta, si può ricorrere a una consulenza professionale in materia di luce e illuminazione al fine di ridurre l'abbagliamento e la sovrastimolazione visiva e di garantire un'illuminazione funzionale e personalizzata nell'ambiente di apprendimento e di vita.

A tal fine, le osservazioni relative alle funzioni visive elementari possono fornire informazioni preziose per la progettazione dell'interazione, ad esempio:

- a quale distanza e in quali condizioni le allieve e gli allievi reagiscono agli stimoli visivi?
- A quale distanza riconoscono persone, oggetti, gesti o espressioni facciali?
- Come cambia la vista in condizioni di illuminazione variabili?
- Come si manifestano i problemi visivi, ad esempio leggendo, muovendosi o attraverso sintomi fisici (ad es. mal di testa)?
- Per quanto tempo riescono a svolgere compiti visivi senza stress o calo delle prestazioni?
- In quali condizioni visive (luce, colori, contrasti, movimento) le allieve e gli allievi si affaticano, si ritirano o si agitano rapidamente?

Le osservazioni e i risultati della valutazione delle funzioni visive elementari vengono documentati in un rapporto di valutazione.

Progettazione dell'ambiente di apprendimento e di lavoro per allieve e allievi con deficit visivo

Gli spazi dedicati al gioco, all'apprendimento, all'attività fisica, alla vita quotidiana e al lavoro delle allieve e degli allievi con deficit visivo vengono adattati in modo mirato per quanto riguarda l'illuminazione, i contrasti e i colori. L'obiettivo è creare un ambiente privo di barriere e visivamente adattato, che sostenga l'apprendimento, il movimento e l'orientamento. Particolare attenzione va prestata agli spazi che presentano un maggiore rischio per la sicurezza, come le scale, i locali annessi alle aule, le cucine, i bagni, gli spogliatoi o i laboratori.

Possibili misure:

- allestire l'ambiente di gioco e scegliere i materiali ludici tenendo conto delle funzioni visive elementari, ad esempio illuminazione, contrasti, complessità ridotta e accessibilità multisensoriale, riferimento incrociato: PPC;

- adattare la postazione di lavoro, ad esempio optando per un'illuminazione non abbagliante o adeguando la distanza tra il banco e la lavagna o lo schermo;
- utilizzare mezzi ausiliari ergonomici, come i banchi inclinati o gli arredi regolabili in altezza;
- adattare i materiali di lavoro e di esercitazione, ad esempio mediante ingrandimento, alto contrasto, riduzione della complessità visiva o digitalizzazione;
- utilizzare mezzi ausiliari visivi con ingrandimento e mezzi ausiliari per leggere e scrivere, ad esempio rigature o strumenti di scrittura ad alto contrasto;
- utilizzare mezzi ausiliari per strutturare e organizzare gli spazi, ad esempio sistemi di archiviazione o aree dedicate ai materiali chiaramente identificabili;
- garantire un buon accesso alle prese di corrente nelle postazioni di apprendimento e di lavoro e una disposizione sicura negli spogliatoi e negli armadietti;
- ricorrere a marcature tattili e visive, ad esempio scritte o pavimentazione tattile.

Le misure devono essere sempre attuate in modo individualizzato tenendo conto delle funzioni visive elementari di ciascuna allieva e di ciascun allievo.

Mezzi ausiliari visivi ottici ed elettronici

L'uso di mezzi ausiliari visivi ottici ed elettronici può contribuire in modo significativo a un utilizzo efficace del potenziale visivo. Un obiettivo centrale è che le allieve e gli allievi con deficit visivo utilizzino i mezzi ausiliari visivi in modo autonomo, competente e adeguato al contesto e alla situazione, il che presuppone opportunità autentiche di apprendimento e di pratica, accompagnate da una o un professionista. L'area di apprendimento Mezzi ausiliari visivi elettronici si sovrappone in parte con l'area Tecnologie assistive. per questo motivo sono presenti alcuni riferimenti incrociati.

Competenze per l'uso funzionale dei mezzi ausiliari visivi

Le seguenti competenze descrivono i requisiti di base per un uso appropriato e riflessivo dei mezzi ausiliari visivi ottici ed elettronici e si applicano indipendentemente dal tipo di dispositivo.

Le allieve e gli allievi …

… dimostrano di comprendere le modalità di utilizzo e i limiti dei mezzi ausiliari visivi (ad es. riduzione del campo visivo o effetti del contrasto), e applicano strategie di compensazione (ad es. scansione visiva o passaggio dalla vista dettagliata a quella d'insieme);
… adattano il mezzo ausiliare visivo al compito visivo specifico, ad esempio regolando la distanza di lettura, impostando il contrasto o il fattore di ingrandimento;
… utilizzano mezzi ausiliari ergonomici, fissazioni e posizionamenti adeguati per svolgere un compito visivo in modo prolungato e con comfort visivo;
… analizzano i vantaggi e gli svantaggi dei diversi mezzi ausiliari visivi ottici ed elettronici in relazione alla loro funzionalità, maneggevolezza e idoneità per compiti visivi specifici e scelgono il supporto più appropriato a seconda del contesto;
… comunicano con le pari e i pari e con le professioniste e i professionisti in merito all'uso dei mezzi ausiliari visivi, ad esempio fornendo istruzioni, spiegazioni o presentandoli;
… si assumono la responsabilità della cura, della conservazione e dei difetti dei mezzi ausiliari visivi, compresi la pulizia, il trasporto corretto e il ricorso al servizio di riparazione.

Protezione dall'abbagliamento e filtri spettrali

La protezione dall'abbagliamento e i filtri spettrali sono misure importanti nell'ambito nel campo dell'ipovisione per limitare l'abbagliamento, la sovrastimolazione visiva e l'affaticamento. Essi supportano le funzioni visive elementari, in particolare in caso di fotofobia, di adattamento limitato

alla luce e al buio o di CVI, riducendo le componenti luminose fastidiose e le distribuzioni di luminanza sfavorevoli.

L'obiettivo è creare un ambiente ottimizzato che favorisca la resistenza visiva, l'orientamento e il benessere nella quotidianità scolastica. Tra le misure di protezione dall'abbagliamento rientrano sia i mezzi ausiliari personali (ad es. i filtri spettrali, i filtri antiabbagliamento e i cappellini con visiera), sia le misure riferite all'ambiente (ad es. l'illuminazione indiretta o le veneziane antiriflesso).

Le allieve e gli allievi …

… provano, con una o un professionista, i filtri spettrali (ad es. le lenti con filtro antiabbagliamento) in diverse condizioni quotidiane e valutano che influsso hanno sul benessere visivo e sulla resistenza;
… sviluppano una comprensione di base riguardo alle condizioni di luce abbaglianti e a quelle che alleviano il carico visivo, e apprendono come ridurre o adattare in modo mirato l'illuminazione e le fonti di stimolazione visiva nell'ambiente circostante;
… utilizzano in modo adeguato alla situazione e sempre più autonomo misure di protezione dall'abbagliamento (ad es. cappellini con visiera o lenti filtranti) nella quotidianità scolastica, sul piazzale della scuola o durante le uscite;
… percepiscono i segnali di sovrastimolazione visiva o di affaticamento visivo e reagiscono adottando strategie adeguate (ad es. riducendo gli stimoli, facendo delle pause).

Lightbox

La lightbox è un mezzo ausiliario importante nel campo dell'educazione precoce speciale. Tuttavia, spesso viene utilizzata anche per promuovere la percezione visiva delle allieve e degli allievi con deficit multiplo o CVI. Il suo sfondo illuminato uniformemente con luminosità e colore della luce regolabili, crea un ambiente ricco di contrasti e a stimolazione ridotta.

La lightbox è particolarmente adatta a sostenere le funzioni visive elementari quali l'attenzione visiva, la fissazione, la coordinazione occhio-mano, la percezione delle forme, il riconoscimento dei colori e i movimenti di inseguimento.

Le allieve e gli allievi …

… mostrano interesse visivo e attenzione visiva nei confronti della lightbox e percepiscono le variazioni di luminosità e di colore della luce;
… percepiscono gli stimoli visivi sulla lightbox, fissano e seguono gli oggetti sulla lightbox;
… distinguono i materiali visivi in base a caratteristiche visive, quali la forma, il colore e le dimensioni, sulla lightbox;
… localizzano gli oggetti sulla lightbox e utilizzano la coordinazione occhio-mano per eseguire movimenti di presa mirati;
… giocano con gli oggetti sulla lightbox (ad es. blocchi di plexiglas colorati o semplici puzzle), dimostrando coordinazione visuo-motoria, riconoscendo le relazioni tra le parti e il tutto e mantenendo l'attenzione visiva per un periodo di tempo prolungato.

Lenti di ingrandimento

Le lenti di ingrandimento sono mezzi ausiliari ottici che permettono alle allieve e agli allievi con deficit visivo di riconoscere meglio piccoli dettagli, testi e immagini. Possono avere diversi fattori di ingrandimento e diverse tipologie, ad esempio ci sono le lenti di ingrandimento portatili, quelle da tavolo o quelle con base di appoggio e illuminazione integrata. A seconda della tipologia, possono essere utilizzate in modo flessibile a scuola, a casa o in altri contesti quotidiani. L'uso sicuro ed efficace delle lenti di ingrandimento richiede spesso una buona coordinazione occhio-mano, quindi è opportuno esercitare e applicare strategie di scansione visiva e di lettura.

Le allieve e gli allievi …

… coordinano i movimenti della testa, degli occhi e delle mani e stabiliscono una distanza adeguata tra l'occhio, la lente di ingrandimento e l'oggetto;
… scelgono una lente di ingrandimento adeguata in funzione del bisogno di ingrandimento, della situazione in cui viene utilizzata e del compito visivo;
… utilizzano tecniche di scansione sistematica, ad esempio per seguire le righe nei testi;
… utilizzano la lente di ingrandimento in modo autonomo con diversi formati di testo e immagini, ad esempio libri, opere di consultazione, giornali, etichette o libri illustrati;
… conoscono i limiti dell'ingrandimento ottico e sono in grado, in caso di bisogno, di ricorrere a mezzi ausiliari visivi alternativi, ad esempio a lenti di ingrandimento elettroniche o a videoingranditori.

Monocoli e telescopi

I monocoli e i telescopi sono mezzi ausiliari visivi ottici dotati di ingrandimento angolare che consentono alle allieve e agli allievi con deficit visivo di riconoscere oggetti lontani, come cartelli, tabelloni informativi o nomi di strade. Sono disponibili in diversi modelli e fattori di ingrandimento e possono essere regolati per distanze medie e lunghe. L'uso mirato di monocoli e telescopi sostiene la partecipazione alle attività scolastiche, l'orientamento e la mobilità negli spazi pubblici, e le attività del tempo libero. Un'introduzione accurata, accompagnata da esercizi sistematici, è il prerequisito per essere utilizzati in modo funzionale.

Le allieve e gli allievi …

… conoscono lo scopo del monocolo e rispettano le regole di sicurezza, ad esempio evitare di guardare il sole e utilizzarlo solo da fermi;

- … tengono il monocolo in modo adeguato alla situazione visiva, ad esempio in posizione eretta e con il braccio libero, se necessario sostenendo il gomito con l'altra mano o appoggiandolo su una superficie stabile;
- … localizzano oggetti fissi utilizzando il monocolo (spotting);
- … mettono a fuoco il monocolo, inizialmente a una distanza fissa, e successivamente a distanze diverse;
- … utilizzano il monocolo per riconoscere oggetti e immagini, ad esempio pittogrammi, cartelli stradali o fotografie;
- … scansionano una superficie, ad esempio una lavagna, con il monocolo utilizzando una tecnica di scansione sistematica, come tecnica a zig-zag (tecnica a meandro);
- … copiano testi dalla lavagna con l'aiuto del monocolo, eventualmente cambiando la mano che tiene il monocolo per non interrompere la scrittura con la mano con cui scrivono;
- … seguono un oggetto in movimento con il monocolo (tracing);
- … sviluppano tecniche di scansione sistematica per localizzare oggetti in movimento nello spazio, tenendo conto dei punti di orientamento disponibili (tracking);
- … utilizzano il monocolo durante le attività del tempo libero e in situazioni quotidiane, ad esempio allo zoo, a teatro o durante le gite.

Occhiali-lente e occhiali telescopici con ingrandimento

Gli occhiali-lente sono mezzi ausiliari ottici che consentono un elevato ingrandimento a distanza ravvicinata garantendo al contempo un ampio campo visivo. Possono essere utilizzati a mani libere e pertanto sono particolarmente adatti alla lettura, alla scrittura e alle attività scolastiche quotidiane. Gli occhiali-lente sono disponibili anche in versione bifocale, in cui la parte superiore della lente è destinata alla visione da lontano e la parte inferiore all'ingrandimento da vicino. Gli occhiali-lente sono particolarmente funzionali se combinati con altri adattamenti, come le lampade da tavolo, o con un computer o un tablet.

Gli occhiali telescopici con ingrandimento combinano un telescopio integrato nella montatura per guardare lontano e una lente di ingrandimento supplementare attivabile per guardare vicino.

Mentre il telescopio consente di ingrandire oggetti più lontani (ad es. la lavagna), la lente aggiuntiva permette di lavorare a distanza ravvicinata, ad esempio leggere, scrivere o svolgere attività di motricità fine. In questo modo, con un unico mezzo ausiliario visivo è possibile coprire diverse distanze di lavoro.

Gli occhiali telescopici con ingrandimento sono particolarmente indicati in caso di elevato fabbisogno di ingrandimento e quando serve una maggiore distanza di lavoro rispetto agli occhiali con lente di ingrandimento. Tra i limiti di questi occhiali figurano il campo visivo ridotto, il peso maggiore e un design appariscente; per questo motivo richiedono un'indicazione mirata e un'adeguata istruzione all'uso.

Le allieve e gli allievi …

… applicano strategie per orientarsi nei testi, ad esempio titoli, immagini o caratteristiche strutturali;
… utilizzano gli occhiali-lente per osservare più da vicino parti o dettagli del testo;
… posizionano il dito all'inizio della riga per facilitare il passaggio alla riga successiva;
… spostano il testo da leggere all'interno del campo visivo per mantenere la linea di lettura;
… cambiano autonomamente i diversi occhiali per la visione da vicino e da lontano;
… utilizzano gli occhiali-lente in modo appropriato per i compiti scolastici di lettura e scrittura, ad esempio con libri, quaderni o schede di lavoro;
… quando utilizzano gli occhiali bifocali, coordinano in modo mirato il passaggio dalla visione da lontano a quella da vicino;

… utilizzano in modo mirato gli occhiali telescopici con ingrandimento per attività che richiedono un elevato fattore di ingrandimento, distinguendo in modo adeguato alla situazione tra esigenze di visione da vicino e da lontano;
… quando utilizzano gli occhiali telescopici con ingrandimento passano autonomamente dalla modalità telescopio alla modalità lente per vedere da vicino e adattano la posizione e la distanza di lavoro in funzione del compito visivo.

Lente d'ingrandimento elettronica

La lente di ingrandimento elettronica è un mezzo ausiliario visivo mobile che ingrandisce testi e immagini visualizzandoli su uno schermo. Spesso offre funzioni aggiuntive, come fattori di ingrandimento regolabili, modalità di contrasto e di colore e illuminazione integrata, che facilitano la lettura e il riconoscimento, in particolare a distanza ravvicinata. Rispetto ai mezzi ausiliari visivi ottici, con le lenti di ingrandimento elettroniche è possibile ottenere un ingrandimento maggiore. Inoltre, queste lenti catturano le immagini e i testi per salvarli e guardarli in un secondo momento, riferimento incrociato: TA – Lente di ingrandimento elettronica

Videoingranditore

Un videoingranditore è un mezzo ausiliario elettronico che cattura materiali stampati come testi, immagini o grafici tramite una telecamera e li visualizza fortemente ingranditi su uno schermo. L'ingrandimento, il contrasto e la resa dei colori possono essere regolati individualmente. Sul tavolino a croce mobile sotto la telecamera è possibile svolgere direttamente attività di lettura e scrittura. Molti dispositivi offrono inoltre funzioni di lettura vocale, riferimento incrociato: TA – Videoingranditore.

Telecamera da tavolo

La telecamera da tavolo è un ausilio visivo elettronico che permette di ingrandire contenuti situati a distanza. Questo ausilio cattura, ad esempio, ciò che appare sulla lavagna, ciò che viene proiettato con un beamer o l'immagine di oggetti distanti, e poi trasmette l'immagine ingrandita a uno schermo o a un dispositivo mobile. Grazie a funzioni regolabili individualmente, come lo zoom, l'aumento del contrasto e la regolazione del colore, è possibile adattare l'immagine alle esigenze visive delle allieve e degli allievi, riferimento incrociato: TA – Telecamera da tavolo.

Software di ingrandimento

I software di ingrandimento sono mezzi ausiliari digitali che ingrandiscono i contenuti visualizzati sullo schermo del computer, come testi, immagini o elementi grafici, rendendoli più visibili. Per agevolare l'orientamento sullo schermo, questi software includono anche funzioni aggiuntive, quali la regolazione del contrasto dei colori, la riproduzione vocale (screen reader) dei contenuti e l'evidenziazione del puntatore del mouse o dei campi di inserimento del testo, riferimento incrociato: TA – Software di ingrandimento

04 Scrittura Braille (B)

La scrittura Braille è un sistema di scrittura tattile che consente di partecipare e di accedere alla comunicazione scritta. Essa rappresenta un presupposto fondamentale per l'apprendimento scolastico delle allieve e degli allievi che non riescono a utilizzare, o ci riescono solo in misura limitata, la scrittura in nero. Esiste il diritto all'accesso a programmi formativi per l'apprendimento e l'uso della scrittura Braille quale unica modalità tattile di lettura, sancito dalla CRPD (cfr. art. 24 cvp. 3 lett. a). La scrittura Braille non è soltanto uno strumento di comunicazione, ma ha anche un'importante valenza culturale. In quanto strumento di comunicazione, garantisce l'accesso all'istruzione e supporta la libertà di opinione e di informazione.

L'apprendimento della scrittura Braille richiede esercitazioni tattili, molteplici modalità di accesso alla scrittura stessa e l'introduzione di strumenti di scrittura specifici per produrre e rappresentare il Braille, ad esempio macchine per scrivere in Braille, stampanti in Braille o display in Braille. Qualora siano ancora presenti capacità visive sufficienti, può essere presa in considerazione un'utilizzazione duale della scrittura Braille e della scrittura in nero. Le decisioni relative al sistema di scrittura dovrebbero essere fondate su una valutazione pedagogico-diagnostica e su decisioni condivise tra insegnanti e persone di riferimento, ma devono coinvolgere anche le allieve e gli allievi in modo adeguato alla loro età.



A causa delle diverse lingue nazionali, in Svizzera si applicano tre sistemi normativi differenti: nella Svizzera tedesca è in vigore il sistema della scrittura Braille tedesca (BSKDL, 2018), nella Svizzera romanda il regolamento del Code Braille Français (CBFU, 2008) e in Ticino il Codice Braille Italiano (Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", 2015).

Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… alle allieve cieche e agli allievi ciechi o con grave deficit visivo vengano proposti, nello spirito dell'emergent literacy, programmi per la prima infanzia volti all'apprendimento della scrittura Braille;
… a tutte le allieve e a tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro condizioni cognitive, comunicative o motorie e in particolare in presenza di deficit multiplo, venga riconosciuto il diritto a esperienze e programmi di literacy, il che include l'accesso alla scrittura (Braille);
… la literacy (Braille) per le allieve e gli allievi con deficit multiplo sia intesa e resa possibile come un processo che rende il mondo leggibile attraverso le relazioni, le azioni, gli oggetti, i simboli, il Braille e la scrittura;
… le allieve e gli allievi con deficit visivo e uditivo abbiano accesso alla scrittura Braille e la promozione del Braille sia coordinata con quella della comunicazione;
… il piacere di scrivere venga stimolato in modo mirato e la motivazione e il piacere di leggere in Braille vengano sviluppati e mantenuti;
… prima dell'inizio della scuola dell'obbligo e in caso di un peggioramento significativo della capacità visiva si proceda a una valutazione professionale sull'utilizzo del sistema di scrittura più adeguato (scrittura Braille, scrittura in nero o utilizzo duale);
… l'insegnamento della scrittura Braille sia impartito in modo regolare e sistematico, in particolare nella fase iniziale dell'apprendimento della lingua scritta;
… l'insegnamento della scrittura Braille sia affidato a una professionista qualificata o a un professionista qualificato che abbia seguito una formazione di base e continua specifica in insegnamento del Braille (ad es. CAS insegnamento della scrittura Braille);
… sia proposta una formazione specialistica da parte di professioniste e professionisti sugli strumenti di scrittura, come la tavoletta e il puntuerolo, la macchina da scrivere Braille (dattilobraille) o la riga Braille;

- … i materiali didattici e di apprendimento in Braille, comprese le trascrizioni specifiche per le diverse materie, siano disponibili tempestivamente o vengano adattati;
- … le allieve e gli allievi di tutte le discipline beneficino di offerte formative equivalenti e che i contenuti necessari delle materie di insegnamento, come musica, scienze naturali o matematica, siano disponibili in Braille e in altre modalità di accesso adeguate ai bisogni;
- … alle allieve e agli allievi che leggono in Braille sia garantita un'adeguata compensazione degli svantaggi, in particolare sotto forma di tempo supplementare per le attività di lettura e scrittura nonché per le verifiche, tenendo conto delle evidenze scientifiche (ad es. relative alla velocità media di lettura in Braille);
- … si realizzi una cooperazione interprofessionale nell'ambito della promozione della lettura e della scrittura, in particolare tra insegnanti della scuola regolare, genitori, persone di riferimento, esperte ed esperti in riabilitazione;
- … tutto il personale insegnante e di assistenza sia sensibilizzato e introdotto ai fondamenti della scrittura Braille, alle specificità del suo utilizzo e alle esigenze particolari legate alla doppia modalità di scrittura;
- … le e gli insegnanti di Braille dispongano di solide competenze didattico-metodologiche per promuovere la lettura e la scrittura e applichino metodi efficaci e basati sulle evidenze, adeguati alle allieve e agli allievi (ad es. lettura ad alta voce ripetitiva, lettura a coppie, lettura a eco).

Decisione riguardo alla scelta del sistema di scrittura

La decisione relativa al sistema di scrittura più adeguato (scrittura Braille, scrittura in nero o apprendimento duale della scrittura) che le allieve e gli allievi con deficit visivo devono apprendere ha conseguenze di ampia portata. Per questo motivo, tali decisioni devono sempre essere motivate caso per caso, tenendo conto dell'età e dello sviluppo delle allieve e degli allievi, e dovrebbero essere prese dal team pedagogico coinvolgendo i genitori e, se possibile, le allieve e gli allievi.

La decisione deve poggiare su una valutazione sull'uso della scrittura, che prende in considerazione, tra l'altro, i seguenti aspetti:

- i referti oftalmologici e le valutazioni prognostiche relative alla vista;
- le funzioni visive elementari e le preferenze percettive individuali;
- le esigenze scolastiche e pratiche in materia di lettura e scrittura;
- le competenze linguistiche scritte già acquisite e i prerequisiti esistenti;
- la disponibilità a utilizzare le tecnologie assistive e le relative competenze;
- le risorse personali e temporali disponibili.

Queste informazioni devono essere raccolte e valutate da una professionista o da un professionista con una qualifica in pedagogia speciale e una specializzazione in deficit visivo, attiva o attivo nel settore dell'educazione precoce speciale o della pedagogia speciale scolastica. I risultati della valutazione devono essere comunicati in modo trasparente a tutte le persone coinvolte, al fine di giungere a una decisione fondata. La decisione deve essere riesaminata a intervalli regolari.

La professionista o il professionista con una qualifica in pedagogia speciale e una specializzazione in deficit visivo …

… raccoglie informazioni relative alla prognosi oftalmologica, alle funzioni visive elementari, alle preferenze percettive, alle esigenze di lettura e scrittura, ai prerequisiti esistenti o alle competenze linguistiche scritte già acquisite, alle tecnologie assistive e alle risorse personali e temporali disponibili;
… utilizza metodi diagnostici (ad es. osservazioni e test) per raccogliere ulteriori informazioni sull'uso della scrittura;
… comunica i risultati al team pedagogico, ai genitori e alle allieve e agli allievi;
… redige un rapporto di pedagogia speciale che documenti in modo differenziato e comprensibile la raccomandazione relativa alla scelta o alla revisione del sistema di scrittura;

… avvia una revisione regolare della decisione relativa al sistema di scrittura, al fine di rispondere in modo adeguato alle nuove condizioni, ad esempio in caso di peggioramento della vista o di nuovi sviluppi tecnologici.

Accesso alla scrittura Braille

L'accesso alla scrittura Braille avviene attraverso percorsi diversificati, adeguati all'età e allo sviluppo delle allieve e degli allievi, che prevedono sia esperienze tattili di base sia competenze digitali.

Le allieve e gli allievi …

… esplorano in modo autonomo o guidato i libri illustrati tattili e sviluppano un interesse per le storie;
… vengono rese attente e resi attenti dalle persone di riferimento sulla presenza del Braille nella vita quotidiana e riconoscono le scritte in Braille come forma di scrittura, anche se non sanno ancora leggerle;
… utilizzano etichette in Braille per contrassegnare giocattoli, materiale didattico o oggetti di uso quotidiano;
… conoscono e utilizzano le offerte delle biblioteche specializzate, ad esempio la SBS (la Biblioteca svizzera per persone cieche, con disabilità visiva o di lettura) e la Biblioteca Braille e del libro parlato di Unitas;
… dispongono di conoscenze di base sul prestito, sulla gestione e sull'utilizzo di testi digitali e di e-book in Braille;
… hanno accesso a libri adatti alla loro età nel sistema Braille preferito, ad esempio tramite la biblioteca della scuola, il centro multimediale o una biblioteca specializzata;
… sanno dove si trova spesso la scrittura Braille nei luoghi pubblici, ad esempio negli ascensori, nelle stazioni ferroviarie, sui treni o sui cartelli indicatori;
… hanno l'opportunità di confrontarsi con altre persone che utilizzano la scrittura Braille e riflettono sulle proprie esperienze di lettura e scrittura;

… conoscono tecniche per orientarsi nei testi cartacei ed elettronici, ad esempio attraverso le gerarchie di titoli, i numeri di pagina o le strutture dei paragrafi;
… convertono testi elettronici in Braille e li stampano ricorrendo al sistema Braille preferito;
… leggono testi elettronici utilizzando una riga Braille;
… formattano testi elettronici per la riga Braille, ad esempio mediante modelli di formattazione;
… sanno come adattare il sistema Braille utilizzato sulla riga Braille in base alle esigenze individuali, riferimento incrociato: TA.

Allenamento tattile e movimenti di lettura

La lettura della scrittura Braille richiede una percezione tattile differenziata, movimenti manuali coordinati dal punto di vista motorio e l'utilizzo consapevole di strategie di lettura su un supporto cartaceo o sulla riga Braille. Per quanto riguarda l'apprendimento tattile, si rimanda anche a riferimento incrociato: PPC – Percezione aptica.

Le allieve e gli allievi …

… distinguono gli oggetti in base alle loro caratteristiche tattili, ad esempio forma, peso, dimensioni e texture;
… riconoscono la scrittura Braille distinguendola da altre texture tattili;
… distinguono con il tatto singole parole in Braille, ad esempio in base alla lunghezza delle parole o a caratteristiche specifiche come le consonanti doppie;
… analizzano la disposizione spaziale dei punti all'interno della cella Braille;
… riconoscono differenze tattili tra i diversi segni Braille, ad esempio tra la «a» e la «t»;
… riconoscono gli elementi tattili del testo come i titoli, i rientri e i numeri di pagina;
… durante la lettura adottano una postura rilassata, ad esempio mantenendo le braccia piegate a circa 90 gradi;

- … spostano le mani in posizione orizzontale e parallela sopra il foglio;
- … rispettano il senso di lettura da sinistra a destra;
- … durante la lettura in Braille, entrambe le mani svolgono compiti differenti, ad esempio anticipando ed eseguendo il cambio di riga;
- … effettuano correttamente il cambio di riga;
- … durante la lettura utilizzano i polpastrelli esercitando una pressione adeguata e muovono le mani in modo fluido e regolare;
- … muovono entrambe le mani in modo indipendente;
- … utilizzano strategie di lettura a due mani, ad esempio spostando parallelamente le mani;
- … eseguono con sicurezza il cambio di riga facendo sì che una mano termini la lettura della riga in corso, mentre l'altra individui già l'inizio della riga successiva;
- … applicano la tecnica delle «forbici», nella quale la lettura avviene in tre segmenti: la mano destra conclude la riga mentre la mano sinistra inizia la riga successiva; in seguito entrambe le mani leggono parallelamente la parte centrale, prima che la mano destra termini la riga e la mano sinistra passi alla riga seguente;
- … durante la lettura utilizzano una mano per leggere e l'altra per controllare la riga Braille;
- … riflettono sulle differenze tra la lettura su supporto cartaceo e la lettura su riga Braille.

Nota: se si osservano parecchie ripetizioni, ad esempio quando le allieve e gli allievi tornano indietro per rileggere una parola, oppure movimenti di "sfregamento" verticali per riconoscere singole lettere, è opportuno prevedere un allenamento tattile intensivo.

Strumenti di scrittura e impaginazione dei testi

Si può scrivere un testo in Braille utilizzando una tavoletta e un punteruolo, una macchina da scrivere specifica (la dattilobraille) oppure una riga Braille. Quest'ultima è descritta in modo approfondito nell'area di apprendimento Tecnologie assistive, riferimento incrociato: TA – Riga Braille.

La dattilobraille

Con la dattilobraille è possibile scrivere testi in Braille. La scrittura avviene premendo simultaneamente più tasti, sia su dispositivi meccanici sia su modelli con supporto elettronico.

Le allieve e gli allievi …

… associano correttamente i polpastrelli ai punti Braille, utilizzando l'indice della mano sinistra per il punto 1, il medio per il punto 2 e l'anulare per il punto 3, e l'indice della mano destra per il punto 4, il medio per il punto 5 e l'anulare per il punto 6;
… adottano una postura ergonomica davanti alla dattilobraille, con le braccia piegate a circa 90 gradi e la schiena dritta (a tale scopo serve un tavolo regolabile in altezza);
… inseriscono autonomamente la carta nella dattilobraille;
… nominano correttamente i tasti della dattilobraille, ad esempio la barra spaziatrice o della riga Braille;
… premono i tasti simultaneamente e uniformemente e scrivono correttamente le lettere, usando in modo appropriato le dita;
… utilizzano i tasti speciali (tasto Backspace, nuova riga ecc.);
… impostano i margini per utilizzare in modo ottimale il foglio di carta;
… correggono gli errori direttamente sulla dattilobraille, ad esempio utilizzando il tasto per tornare indietro o una gomma per il Braille;
… correggono manualmente, in un secondo momento, gli errori presenti nei testi scritti con la dattilobraille, ad esempio con una gomma o un punzone in legno;
… sottolineano parti del testo (ad es. utilizzando le linee a forma di «c» o di «g»);
… formattano i testi in Braille in modo strutturato su supporto cartaceo (ad es. ricorrendo a titoli, elenchi, rientri, colonne, tabelle o numeri di pagina);
… si prendono cura della dattilobraille, garantendone un trasporto corretto e una conservazione adeguata;
… utilizzano, se disponibile, una dattilobraille elettronica.

Altri strumenti di scrittura

Le allieve e gli allievi …

… conoscono la tecnica di scrittura in Braille con tavoletta e punteruolo;
… utilizzano un'etichettatrice in Braille per contrassegnare oggetti di uso quotidiano e didattici;
… scrivono utilizzando una tastiera Braille integrata in una riga Braille, riferimento incrociato: TA – Riga Braille;
… utilizzano l'immissione in Braille sullo smartphone o sul tablet (ad es. tramite una tastiera su schermo in Braille);
… collegano una riga Braille a uno smartphone o a un tablet e la utilizzano per inserire e leggere testi, nonché per navigare e controllare il dispositivo.

Sistemi di scrittura Braille

La scrittura Braille varia in funzione delle lingue, di conseguenza in questa area del PADV occorre fare una distinzione tra le tre regioni linguistiche della Svizzera. Quanto esposto qui di seguito si riferisce alla Svizzera italiana.

Il Braille italiano comprende l'alfabeto, i simboli non matematici, il Braille informatico e ulteriori forme di rappresentazione, ad esempio per ambiti matematici o musicali, e si rifà al regolamento della Biblioteca Italiana per i Ciechi.

Questa varietà di sistemi distingue in modo fondamentale la scrittura Braille dalla scrittura in nero: mentre quest'ultima viene letta visivamente ed è un sistema di segni unitario, la scrittura Braille è un sistema di scrittura tattile nel quale i segni assumono spesso significati diversi a seconda del contesto. Inoltre, la velocità media di lettura della scrittura Braille è generalmente nettamente inferiore (circa due o tre volte più lenta), il che comporta complessivamente un maggiore fabbisogno di tempo per l'apprendimento, l'esercizio e l'utilizzo.

Nota: nella scrittura Braille, le lettere maiuscole non vengono utilizzate frequentemente. Nel contesto scolastico si raccomanda tuttavia di utilizzare il segno di maiuscola nella scrittura di base e nella scrittura integrale.

Alfabeto e simboli non matematici

In italiano, nell'alfabeto Braille ogni lettera corrisponde a un segno specifico. Esistono inoltre altri simboli per i numeri, i segni di punteggiatura e altri segni. Tutti questi simboli sono elencati nel Codice Braille Italiano.

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono le 26 lettere dell'alfabeto latino in Braille;
… leggono e scrivono le vocali con l'accento grave à, è, ì, ò, ù;
… leggono e scrivono i segni di punteggiatura (punto, virgola, punto interrogativo, punto esclamativo, parentesi);
… scrivono i segni di annuncio (ad es. segno di maiuscola, segno numerico, segno di maiuscole continue);
… conoscono i segni di evidenza e i segni di fine effetto in Braille.

Braille informatico (Eurobraille)

Nei Paesi di lingua italiana, il Braille informatico a 8 punti si basa sull'Eurobraille, definito negli anni Ottanta del secolo scorso. Esso si fonda sul principio di associare 256 caratteri selezionati della tastiera del computer (lettere, segni di punteggiatura, comandi, incluso lo spazio) alle 256 combinazioni possibili degli otto punti di una cella Braille a 8 punti.

Il Braille informatico viene utilizzato principalmente sulle righe Braille e consente di accedere direttamente ai contenuti digitali, riferimento incrociato: TA – Riga braille.

Le allieve e gli allievi …

… nominano i punti 7 e 8 della cella Braille;
… leggono e scrivono le lettere maiuscole in Braille informatico;
… leggono e scrivono le vocali con l'accento grave à, è, ì, ò, ù in Braille informatico;
… leggono e scrivono i numeri in Braille informatico (rappresentati con il punto 6);
… annotano espressioni matematiche in Braille informatico;
… usano una macchina Braille speciale a 8 punti per scrivere in Braille informatico su carta (ad es. la Elotype 5).

Scrittura in nero

Anche le allieve e gli allievi che utilizzano la scrittura Braille devono disporre di conoscenze di base della scrittura in nero, poiché nella vita quotidiana è importante conoscere le forme delle lettere, ad esempio per descrivere forme (ad es. a U o a L). È inoltre fondamentale che sappiano apporre una firma autografa per validare contratti e documenti ufficiali.

Le allieve e gli allievi …

… conoscono il proprio nome rappresentato con la scrittura in nero e sono in grado di riprodurlo per iscritto, eventualmente con il supporto di un modello;
… descrivono le caratteristiche di base delle lettere rappresentate con la scrittura in nero e sono in grado di distinguerle anche al tatto.

Sistemi di scrittura speciali

I caratteri disponibili nella scrittura Braille non bastano per rappresentare tutti i segni utilizzati nella scrittura in nero. Per questo motivo sono stati

sviluppati sistemi di scrittura speciali che consentono di rappresentare in modo adeguato in Braille anche le notazioni della matematica, della chimica, della musica e di altre discipline. Tali sistemi sono descritti in modo dettagliato nel Codice Braille Italiano.

Simboli matematici

Il Codice Braille Italiano definisce i principi fondamentali della scrittura matematica, ad esempio per la rappresentazione di numeri, cifre, frazioni semplici, operazioni di calcolo e per la notazione di espressioni matematiche più complesse.

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono i segni delle operazioni nella scrittura Braille;
… leggono e scrivono le parentesi di raggruppamento, le frazioni semplici, le lettere greche, gli esponenti e gli indici;
… leggono e scrivono il simbolo di percentuale, di arrotondamento e di segmento;
… leggono e scrivono le frecce;
… applicano una notazione definita per i procedimenti di calcolo scritti;
… leggono scale e rapporti;
… leggono e scrivono le unità di misura per le superfici e i volumi;
… leggono e scrivono le funzioni trigonometriche, le frazioni più complesse, le radici quadrate e cubiche, e i segni degli operatori matematici;
… indicano correttamente come continua una formula nella riga successiva.

LaTeX

A complemento o in alternativa alla scrittura matematica in Braille, per la matematica al computer viene spesso utilizzata una forma semplificata di LaTeX.

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono le parentesi graffe, le frazioni, le radici quadrate e cubiche, le funzioni trigonometriche, le lettere greche, gli esponenti, gli indici e i segni degli operatori matematici;
… leggono e scrivono il codice per gli arrotondamenti, le linee rete e le frecce;
… leggono e scrivono il codice semplificato per le frazioni, le radici quadrate e le frecce;
… leggono e scrivono altre notazioni importanti per le lezioni.

Scienze naturali

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono le unità di misura scientifiche;
… leggono e scrivono le formule chimiche;
… estraggono e annotano le cariche chimiche;
… leggono e scrivono le frecce delle reazioni chimiche.

Lingue straniere

La scrittura Braille è specifica per ciascuna lingua, pertanto esistono sistemi Braille per le lingue straniere, regolamentati dalle rispettive commissioni nazionali.

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono i segni inglesi per il punto, il punto interrogativo, la maiuscola e la sterlina;
… leggono e scrivono il Braille inglese non abbreviato (Unified English braille Grade 1 = non abbreviato);
… leggono e scrivono il Braille inglese abbreviato (anche Unified English braille Grade 2 = abbreviato);
… leggono e scrivono altri segni speciali del Braille inglese;

… leggono e scrivono il Braille tedesco, riconoscendo le eventuali differenze rispetto all'italiano;
… leggono e scrivono il Braille di altre lingue straniere importanti, riconoscendo le eventuali differenze rispetto al Braille italiano.

Braille musicale

La notazione musicale Braille consente alle allieve e agli allievi cieche, ciechi e con deficit visivo severo un accesso paritario all'educazione musicale, alla teoria musicale e alla pratica musicale autonoma. Si tratta di un sistema di notazione completo, con il quale si possono leggere e scrivere tutti i contenuti teorici musicali dei programmi delle scuole di formazione generale. In Svizzera solo poche figure professionali hanno conoscenze approfondite della notazione musicale Braille. L'impiego di mezzi ausiliari tecnici, come i dispositivi di registrazione, ha modificato il bisogno di notazioni percepibili con il tatto. Tuttavia, l'accesso alla notazione musicale Braille costituisce la base per scelte informate tra la notazione tattile e i mezzi ausiliari tecnici. Occorre pertanto garantire che anche le allieve e gli allievi che utilizzano la scrittura Braille abbiano accesso alla notazione musicale Braille.

Le allieve e gli allievi …

… leggono e scrivono i contenuti di teoria musicale dei piani di studio con l'aiuto della notazione musicale Braille. Leggono e scrivono ad esempio i valori delle note, le pause e le misure, i segni di ottava, di fine e di ripetizione, le puntature, le legature e le alterazioni;
… si confrontano con i vantaggi e gli svantaggi della notazione musicale Braille e dei mezzi ausiliari tecnici;
… riflettono e prendono decisioni sull'impiego della notazione musicale Braille, dei mezzi ausiliari tecnici o di approcci combinati in diverse situazioni di apprendimento musicale.

05 Tecnologie assistive (TA)

Per le allieve e gli allievi con deficit visivo, le tecnologie permettono di accedere meglio ai contenuti del piano di studio generale, di accedere rapidamente e autonomamente alle informazioni e di essere parte integrante della nostra società sempre più digitalizzata. Oltre alle tecnologie di uso comune, come il computer, lo smartphone e il tablet, spesso servono software e hardware specifici per un accesso visivo adattato (ad es. software di ingrandimento, lenti di ingrandimento elettroniche, videoingranditori, sintesi vocale ecc.) nonché per un accesso non visivo (ad es. screen reader con sintesi vocale o riga Braille). In molti casi, le allieve e gli allievi hanno bisogno di tecnologie di entrambi gli ambiti.

Le esigenze individuali e i benefici derivanti dall'uso delle tecnologie dovrebbero essere determinati nell'ambito di una consulenza personalizzata sui mezzi ausiliari. A tal fine sono determinanti il tipo di deficit visivo e le barriere quotidiane e di accesso che ne conseguono. Poter disporre di materiale didattico accessibile è essenziale per accedere ai contenuti, e altrettanto importanti risultano ripetute e sistematiche formazioni per imparare a utilizzare le tecnologie. Nell'ambito dell'educazione precoce speciale, le tecnologie assistive vengono spesso utilizzate per promuovere la percezione, per il gioco o la comunicazione.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… le professioniste e i professionisti del settore deficit visivo dispongano di conoscenze adeguate e di opportunità di formazione continua nel campo delle tecnologie assistive e dell'UDL;
… il fabbisogno di tecnologie delle allieve e degli allievi con deficit visivo venga determinato individualmente e verificato a intervalli regolari basandosi sulla situazione di apprendimento individuale. A tal fine è fondamentale collaborare con altre professioniste e altri professionisti, ad esempio delle aree PADV o dell'ambito terapeutico;
… ai genitori e alle persone di riferimento vengano forniti accompagnamento e consulenza affinché possano scegliere in modo consapevole le tecnologie e le applicazioni più adeguate, utilizzarle con moderazione tenendo anche conto dello sviluppo delle allieve e degli allievi, integrarle in maniera armoniosa nella vita familiare, nelle routine quotidiane e nei momenti di gioco e di interazione;
… i media digitali vengano impiegati nell'educazione precoce speciale in modo situazionale e orientato allo sviluppo, ad esempio per promuovere la percezione visiva, per creare materiale visivo personalizzato o per sostenere lo sviluppo grafo-motorio;
… venga fornita una consulenza individuale sulle tecnologie, che tenga conto dei bisogni e delle capacità delle allieve e degli allievi e che permetta loro di scoprire diversi modelli e preferenze personali, ad esempio differenti righe Braille o videoingranditori;
… in caso di deficit visivo e uditivo o di deficit multipli affini, le tecnologie vengano scelte e configurate in modo che le informazioni siano accessibili in maniera ridondante e multimodale;
… le tecnologie assistive siano richieste tramite gli enti che sostengono i costi. In questo processo, le istituzioni forniscono consulenza e informano il contesto scolastico e familiare delle allieve e degli allievi sull'importanza delle tecnologie assistive;
… vengano richiesti e messi a disposizione strumenti didattici elettronici accessibili, ad esempio in formato e-book standard o in altri formati accessibili;

- non si ricorra alle tecnologie uditive in modo isolato, ma in modo adeguato allo sviluppo, in particolare per quanto riguarda il livello linguistico, la comprensione uditiva, il carico mnemonico e l'attenzione;
- le offerte di apprendimento e di insegnamento digitali siano progettate, per quanto possibile, in modo accessibile e privo di barriere. Ciò comprende anche la consulenza alle scuole regolari nella progettazione di spazi didattici accessibili;
- gli obiettivi di apprendimento dell'area Tecnologie assistive siano chiaramente definiti e siano disponibili sufficienti opportunità di esercitazione e di apprendimento. A tal fine, vengono esercitate la scelta della tecnologia adeguata alla situazione, l'adattamento delle tecnologie alle preferenze personali, l'uso, la manutenzione e le strategie di risoluzione dei problemi;
- gli esperti nell'ambito del deficit visivo condividano e trasmettano le proprie conoscenze sulle tecnologie assistive al personale pedagogico, specializzato e di sostegno operante nelle scuole.

Prodotti di uso comune

Le persone con deficit visivo usano i computer, i tablet e gli smartphone grazie a funzioni di accessibilità, comandi da tastiera, controllo gestuale e input vocale. Poiché l'utilizzo delle tecnologie da parte delle allieve e degli allievi con deficit visivo differisce in modo significativo dall'uso standard basato prevalentemente sulla vista, è importante che tali tecnologie vengano introdotte in modo sistematico e mirato, con il supporto di professioniste e professionisti.

Utilizzo del computer

Per le persone con deficit visivo è fondamentale saper usare in modo

efficace un computer. Il computer, infatti, consente di rendere accessibili le informazioni visivamente (ad es. mediante caratteri ingranditi e ad alto contrasto), acusticamente (ad es. tramite la sintesi vocale) oppure tattilmente (ad es. mediante una riga Braille).

Il computer può quindi essere considerato un "ponte di comunicazione", poiché non si limita a rendere accessibili le informazioni, ma favorisce anche il confronto e la collaborazione tra persone con e senza deficit visivo. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo il computer può fungere da matita, penna, quaderno e libro di testo. Di conseguenza, insegnare strategie di utilizzo specifiche rappresenta una componente essenziale della partecipazione digitale.

Le allieve e gli allievi …

… avviano e spengono autonomamente un computer o un notebook e lo ripongono correttamente nella custodia per trasportarlo;
… assumono una postura ergonomica durante il lavoro al computer, mantenendo una posizione eretta;
… utilizzano il computer senza mouse, ricorrendo ai comandi da tastiera;
… navigano all'interno di un browser utilizzando i comandi da tastiera, ad esempio i tasti Tab, Backspace o Shift;
… denominano in modo univoco gli elementi del sistema operativo, ad esempio finestra, file, desktop o barra delle applicazioni;
… utilizzano le funzioni di accessibilità del sistema operativo, ad esempio le impostazioni relative al contrasto, ai colori, alle dimensioni dei caratteri e al puntatore del mouse;
… si orientano nell'interfaccia utente del sistema operativo e utilizzano denominazioni coerenti per gli elementi dell'interfaccia ad esempio finestra, campo di immissione, menu a tendina o link;
… salvano i file in diverse posizioni e su differenti dispositivi di archiviazione, utilizzando nomi di file adeguati che permettano loro di trovarli rapidamente;
… creano cartelle e sottocartelle, le aprono e le gestiscono, strutturando un sistema di archiviazione che favorisca l'organizzazione e l'accesso ai file;

… navigano tra più finestre e programmi aperti utilizzando i comandi da tastiera;
… utilizzano la funzione di ricerca del sistema operativo, ad esempio per avviare programmi o richiamare rapidamente file e cartelle.

Dattilografia

La digitazione sulla tastiera è una competenza fondamentale per tutte le allieve e tutti gli allievi. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo riveste un'importanza particolare, poiché consente loro di utilizzare in modo sicuro ed efficace il computer e di creare e modificare autonomamente dei testi. Partendo dalle lettere contrassegnate in modo tattile nella fila centrale dei tasti, si può piano piano imparare come sono disposti i vari tasti. L'obiettivo è che le allieve e gli allievi utilizzino la tastiera con sicurezza e senza controllo visivo. Come soluzione transitoria, si possono utilizzare tastiere con tasti grandi e ad alto contrasto o adesivi tattili. Inoltre occorrono programmi accessibili di esercitazione alla scrittura, adattabili alle esigenze individuali.

Le allieve e gli allievi …

… trovano con precisione e senza controllo visivo i tasti su una tastiera standard e sono in grado di nominarli con sicurezza;
… utilizzano in modo sicuro i percorsi tattili per raggiungere le singole lettere senza guardare la tastiera, aumentando la velocità di scrittura e riducendo gli errori di digitazione;
… esercitano il metodo a dieci dita ricorrendo a programmi di scrittura accessibili e utilizzano tale metodo per digitare testi.

Smartphone e tablet

La maggior parte degli smartphone e dei tablet offre funzioni di accessibilità integrate nell'ambito dell'Universal Design, che facilitano l'accesso alle informazioni, ad esempio tramite l'ingrandimento, la sintesi vocale e

le visualizzazioni ad alto contrasto. Questi dispositivi possono semplificare in modo significativo la vita quotidiana in ambito privato e scolastico.

Le allieve e gli allievi …

… fanno le prime esperienze di causa-effetto con i tablet e gli smartphone, ad esempio con tocchi mirati, reazioni o feedback visivi;
… sperimentano e utilizzano i dispositivi, ad esempio gli smartphone e i tablet, come supporti durante le lezioni e nella vita quotidiana;
… utilizzano applicazioni per la promozione mirata della percezione visiva (ad es. contrasto, movimento, forme, simboli), con una scelta e un impiego adattati individualmente e ragionati, riferimento incrociato: PPC;
… utilizzano le funzioni di base del tablet, ad esempio l'accensione, il controllo tramite gesti, la luminosità e il volume;
… conoscono e utilizzano le funzioni di accessibilità integrate, ad esempio l'ingrandimento, l'inserimento vocale e testuale, la regolazione del contrasto e lo screen reader;
… utilizzano il tablet in classe per ingrandire i contenuti della lavagna, visualizzare e organizzare i documenti o lavorare su materiale didattico in formato digitale;
… utilizzano applicazioni di riconoscimento ottico del testo (OCR), con funzioni di lettura vocale o di annotazione di documenti;
… organizzano in modo autonomo il materiale didattico e i file personali in formato digitale, ad esempio in cartelle o servizi cloud;
… lavorano con materiale didattico in formato digitale, ad esempio sotto forma di versioni PDF messe a disposizione;
… utilizzano i tablet in combinazione con dispositivi esterni, ad esempio display Braille o tastiera Braille;
… scelgono e adattano in modo autonomo le funzioni di accessibilità ai bisogni individuali.

Applicazioni Office, comunicazione, accessibilità, Internet e intelligenza artificiale

La maggior parte delle applicazioni informatiche per l'elaborazione di testi, fogli di calcolo, presentazioni o per la comunicazione digitale offre funzioni di accessibilità. Tuttavia, l'utilizzo senza barriere di tali applicazioni richiede l'impiego di comandi da tastiera, funzioni di accessibilità o altre tecnologie assistive. Il piano di studio generale non tiene conto in modo sistematico di questi requisiti specifici, di conseguenza in questa area di apprendimento vengono descritti approcci, strategie e possibilità per garantire un accesso strutturato e privo di barriere.

Elaborazione di testi

Durante l'elaborazione dei testi, le allieve e gli allievi con deficit visivo utilizzano sempre più spesso i comandi da tastiera. Per lavorare in modo più strutturato possibile, si sceglie la visualizzazione Struttura o si utilizzano modelli di formattazione personalizzati, il che presuppone esercitazioni guidate, affinché l'elaborazione di testi possa essere utilizzata nel modo più efficace e produttivo possibile.

Le allieve e gli allievi …

… eseguono le operazioni di base dell'elaborazione di testi, se necessario utilizzando i comandi da tastiera (ad es. avvia e chiudi applicazioni, crea, apri, salva, copia, rinomina, stampa e chiudi file, passa da una finestra all'altra e salva);
… nella videoscrittura nascondono elementi di comando e di modifica superflui (ad es. barre degli strumenti, barre laterali, aree di menu) oppure utilizzano modalità di visualizzazione adeguate (ad es. modalità di lettura) per ridurre la complessità visiva;
… utilizzano la funzione di ricerca e vi ricorrono per navigare all'interno dei documenti;
… nascondono gli elementi superflui durante l'elaborazione di testi,

riducendo così la complessità visiva;
- … applicano tecniche per estrarre informazioni strutturali e utilizzano tali informazioni per navigare nei documenti, ad esempio con l'ausilio di titoli;
- … rielaborano i testi utilizzando i comandi da tastiera, cercando parti di testo, evidenziando, sostituendo ed eliminando sezioni;
- … utilizzano le funzioni di zoom del programma di elaborazione testi per impostare l'ingrandimento individuale e conoscono la differenza rispetto all'ingrandimento ottenuto tramite le funzioni di accessibilità;
- … navigano nella struttura del documento o nella visualizzazione Struttura ed evidenziano e copiano intere sezioni;
- … utilizzano comandi da tastiera specifici per elaborare testi e, se necessario, i tasti di routing del cursore o i comandi della riga Braille per modificare i documenti e i file;
- … aprono, modificano, navigano e creano autonomamente documenti accessibili in un formato accessibile (ad es. in formati standard per e-book), impostando correttamente i titoli e inserendo testi alternativi per le immagini;
- … attivano e disattivano il controllo ortografico e visualizzano i suggerimenti di correzione;
- … utilizzano modelli di formato per strutturare, organizzare e aumentare l'accessibilità dei testi;
- … utilizzano modelli di formato personalizzati, ad esempio modelli e visualizzazioni di bozza appositamente adattati alle esigenze delle persone con deficit visivo;
- … inseriscono immagini e grafici in un file, ne modificano le dimensioni e conoscono le diverse opzioni di posizionamento.

Tabelle e fogli di calcolo

Le tabelle richiedono una visione d'insieme spaziale e la comprensione simultanea delle righe e delle intestazioni delle colonne. Inoltre, quando si naviga con lo screen reader e la riga Braille, è possibile visualizzare solo una parte della tabella alla volta. Ciò rende le tabelle un oggetto di apprendimento impegnativo, che non presuppone solo competenze

operative consolidate, ma anche una solida formazione dei concetti.

Le allieve e gli allievi …

… comprendono il concetto di tabella e sono in grado di utilizzare elementi quali le righe, le colonne e le intestazioni;
… se necessario, contrassegnano correttamente le intestazioni di colonne e di righe in modo accessibile per lo screen reader;
… creano tabelle semplici nei programmi di elaborazione di testi;
… navigano all'interno delle tabelle;
… effettuano calcoli utilizzando software di foglio elettronico;
… inseriscono formule di uso comune nel foglio di calcolo;
… utilizzano programmi di foglio elettronico in combinazione con software di ingrandimento, screen reader e riga Braille;
… creano e denominano grafici.

Presentazioni

Durante le presentazioni, le allieve e gli allievi con deficit visivo non devono soddisfare gli stessi criteri visivi delle loro peer e dei loro peer vedenti. Tuttavia, le presentazioni sono una componente fondamentale dei requisiti scolastici e professionali e possono essere preparate e presentate in modo efficace anche senza controllo visivo, grazie alle funzioni di struttura e ai comandi da tastiera.

Le allieve e gli allievi …

… creano diapositive per le presentazioni con l'aiuto di modelli e funzioni di struttura;
… conoscono le tecniche per gestire una presentazione anche senza controllo visivo durante l'esposizione;
… sviluppano, se necessario anche senza controllo visivo o con controllo visivo limitato, un progetto per una presentazione informativa che non risulti sovraccarica;
… rendono accattivanti le presentazioni anche senza immagini, ad esempio utilizzando materiali tattili o altri dispositivi sensoriali.

E-mail e comunicazione

Nell'era della digitalizzazione, la comunicazione tramite e-mail è uno strumento fondamentale di partecipazione; le tecnologie assistive, come gli screen reader, la riga Braille e il software di ingrandimento, consentono un utilizzo autonomo e privo di barriere.

Le allieve e gli allievi …

… imparano a elaborare e a ricevere e-mail e a renderle accessibili tramite la sintesi vocale, la riga Braille o l'ingrandimento;
… utilizzano i servizi di messaggistica e i social network con il supporto di funzioni di accessibilità;
… creano, gestiscono e amministrano elenchi di contatti.

Internet

L'utilizzo di Internet è una componente fondamentale della partecipazione digitale. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo ciò comporta difficoltà specifiche, poiché i siti web cambiano continuamente e spesso risultano difficilmente accessibili senza una visione d'insieme. Un utilizzo sicuro e autonomo presuppone contenuti accessibili e strategie operative specifiche basate sui comandi da tastiera. In particolare, occorre insegnare in modo sistematico e far esercitare l'accesso non visivo tramite gli screen reader e la riga Braille.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano i comandi da tastiera per le funzioni di base di un browser web, ad esempio per spostarsi nella barra degli indirizzi, tra i link e in avanti e indietro;
… utilizzano strategie specifiche per le persone con deficit visivo per orientarsi nei siti web, ad esempio tramite la visualizzazione dei link e dei titoli;

… utilizzano in modo efficace gli screen reader e le righe Braille per fare ricerche e navigare nei siti web, ad esempio selezionando direttamente i campi dei moduli, individuando i link e utilizzando i titoli per la navigazione.

Accessibilità e sicurezza

Quando si tratta di scegliere applicazioni digitali, l'accessibilità e la sicurezza giocano un ruolo fondamentale per le allieve e gli allievi con deficit visivo. In questo contesto, anche l'ambiente scolastico e formativo deve tenere conto dell'accessibilità quando sceglie formati didattici digitali.

Da parte delle allieve e degli allievi, invece, servono particolari capacità di risoluzione dei problemi e strategie di compensazione, soprattutto quando non è possibile garantire una piena accessibilità. A tal fine, occorre riflettere in modo mirato anche sulle misure di sicurezza legate all'utilizzo delle applicazioni digitali.

Le allieve e gli allievi …

… scelgono software didattici e applicativi in base a criteri di accessibilità, ad esempio in relazione alla compatibilità con le tecnologie assistive;
… scelgono applicazioni sui dispositivi mobili in base a criteri di accessibilità, ad esempio applicazioni didattiche o servizi digitali;
… riconoscono i documenti non accessibili, ad esempio i file PDF, e i siti web non accessibili e sviluppano strategie di compensazione;
… utilizzano misure per proteggere i dati personali (ad es. l'oscuramento dello schermo, l'utilizzo di cuffie o strategie sicure di gestione delle password) durante la compilazione di moduli o l'inserimento di credenziali;
… imparano a effettuare acquisti su Internet, verificando gli standard di sicurezza e, se necessario, le funzioni di accessibilità.

Utilizzo dell'intelligenza artificiale (IA)

Molte persone con deficit visivo utilizzano strumenti di intelligenza artificiale come parte integrante delle tecnologie assistive, ad esempio per il riconoscimento del testo, il riconoscimento facciale, il riconoscimento delle immagini o la descrizione dell'ambiente circostante. Affinché le allieve e gli allievi con deficit visivo non utilizzino questi e altri strumenti in modo del tutto passivo, è importante che apprendano a impiegarli in modo autonomo, competente e riflessivo.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano in modo mirato le tecnologie basate sull'IA nella vita quotidiana e nel contesto scolastico e riflettono sui relativi vantaggi e limiti;
… conoscono e utilizzano strumenti di IA dedicati all'accessibilità per poter accedere alle informazioni e all'ambiente esterno, ad esempio Seeing AI, Be My AI o Envision;
… spiegano il funzionamento di base delle tecnologie basate sull'IA e ne valutano la rilevanza per l'accessibilità nella vita quotidiana;
… riconoscono i malfunzionamenti o i limiti tipici degli strumenti di IA, ad esempio il riconoscimento impreciso delle immagini o le problematiche legate alla protezione dei dati personali;
… riconoscono i rischi connessi all'uso delle applicazioni di IA e sviluppano strategie per utilizzarle in modo sicuro, critico e responsabile;
… utilizzano chatbot basate sull'IA per attività scolastiche e quotidiane, ad esempio per reperire informazioni, supportare lo studio di un argomento o preparare una presentazione.

Hardware e software specializzati

Esistono software e hardware sviluppati appositamente per le persone con deficit visivo che possono facilitare notevolmente l'accesso alle informazioni. Ne sono un esempio i software di ingrandimento, le lenti di

ingrandimento elettroniche, i videoingranditori, gli screen reader, le righe Braille e la sintesi vocale. In alcuni casi, queste tecnologie possono essere attribuite anche alle aree di apprendimento Ipovisione e Scrittura Braille, motivo per cui qui di seguito figurano una serie di riferimenti incrociati.

Scelta, manutenzione e utilizzo

Le competenze in questo ambito sono fondamentali per un utilizzo sostenibile, consapevole ed efficace di tutte le tecnologie (assistive).

Le allieve e gli allievi …

… si informano, prima di procurarsi una tecnologia, e si avvalgono di servizi di consulenza sui modelli più adatti, poi li provano e operano una scelta ponderata in base alle esigenze individuali e ai compiti da svolgere;
… applicano strategie per scegliere, utilizzare e combinare in modo mirato le tecnologie assistive, tenendo conto dell'efficacia, della semplicità d'uso e del contesto di applicazione;
… conoscono i principali servizi di consulenza, fornitori e le opzioni di finanziamento, ad esempio l'assicurazione invalidità o i negozi specializzati in riabilitazione;
… utilizzano le tecnologie disponibili in modo funzionale e appropriato, anche in combinazione con mezzi ausiliari visivi per le persone ipovedenti, ad esempio occhiali con lenti di ingrandimento o tablet;
… utilizzano le tecnologie in modo responsabile, identificano autonomamente eventuali malfunzionamenti e applicano misure adeguate per risolverli o per richiedere assistenza;
… riflettono sulle possibilità e sui limiti delle tecnologie utilizzate e sono in grado di valutare soluzioni alternative in funzione della situazione e del contesto.

Lente di ingrandimento elettronica

Una lente di ingrandimento elettronica è un mezzo ausiliario portatile che

consente di ingrandire testi e immagini e di visualizzarli su uno schermo. Offre spesso funzioni aggiuntive, come i fattori di ingrandimento regolabili, modalità di contrasto e illuminazione integrata, che facilitano in particolare la lettura e il riconoscimento a distanza ravvicinata, riferimento incrociato: I – Lente di ingrandimento elettronica

Le allieve e gli allievi …

… conoscono le impostazioni di base della lente di ingrandimento elettronica (ad es. accensione e spegnimento, messa a fuoco, livelli di zoom, regolazione della luminosità e del contrasto, opzioni di colore e inversione);
… si orientano su una pagina e scansionano le righe, le colonne o le sequenze, ad esempio con immagini o numeri;
… cercano, trovano ed estraggono in modo sistematico informazioni visive da rappresentazioni illustrative;
… leggono testi o tabelle utilizzando la lente di ingrandimento elettronica;
… utilizzano autonomamente la lente di ingrandimento nella vita quotidiana;
… utilizzando lo zoom, individuano oggetti fissi con la lente di ingrandimento elettronica;
… scansionano una superficie con la lente di ingrandimento elettronica per individuare oggetti fissi, ad esempio mediante la tecnica a zig-zag o meandro;
… seguono le linee guida utilizzando la lente di ingrandimento elettronica (tracing);
… seguono oggetti in movimento con la lente di ingrandimento elettronica mantenendo una distanza costante;
… utilizzano la fotocamera per congelare l'immagine, ad esempio della lavagna o di modelli di testo;
… ingrandiscono l'immagine fissa;
… navigano all'interno dell'immagine fissa fino alle sezioni corrispondenti.

Videoingranditore

Un videoingranditore è uno strumento elettronico che riproduce su uno schermo, ingrandendoli notevolmente, documenti stampati, come testi o immagini. Con questo dispositivo è possibile regolare il contrasto e svolgere compiti di lettura e scrittura, riferimento incrociato: I – Videoingranditore

Le allieve e gli allievi …

… conoscono le impostazioni di base (ad es. accensione e spegnimento, ingrandimento, messa a fuoco automatica e nitidezza, luminosità, contrasto, opzioni di colore, inversione);
… conoscono le tecniche di orientamento da utilizzare con il videoingranditore e riescono a individuare passaggi di testo e immagini sotto la telecamera;
… cercano, trovano e ricavano in modo sistematico informazioni visive da rappresentazioni illustrative;
… fissano e sganciano il tavolino a croce;
… applicano la tecnica di lettura con il tavolino a croce;
… impostano un livello di ingrandimento individuale e sanno adattarlo in base al compito visivo;
… assumono una postura ergonomicamente corretta per la lettura, prestando attenzione a mantenere una distanza visiva adeguata;
… configurano le impostazioni del monitor (ad es. divisione dello schermo);
… si orientano su una pagina e scansionano le righe, colonne e le sequenze, ad es. con immagini o numeri;
… in caso di bisogno, svolgono anche altre attività sotto il videoingranditore (ad es. osservano piccoli oggetti, contano il denaro, giocano, applicano lo smalto sulle unghie);
… individuano la penna sul monitor;
… guardano il monitor mentre scrivono, dipingono o disegnano;
… disegnano o dipingono forme e immagini semplici sotto il videoingranditore;
… scrivono lettere e numeri;
… riconoscono la propria grafia scrittura sotto il videoingranditore;

… compilano testi con spazi vuoti e moduli;
… evidenziano e sottolineano parole nei testi;
… realizzano disegni geometrici e ne ricavano informazioni.

Telecamera da tavolo

Una telecamera da tavolo è uno mezzo ausiliario elettronico per persone con deficit visivo che consente di ingrandire oggetti distanti e di visualizzarli su uno schermo o su un computer portatile. Una telecamera ha spesso funzioni quali lo zoom, l'aumento del contrasto e la regolazione del colore.

Le allieve e gli allievi …

… si posizionano in modo ergonomico e adeguato davanti al dispositivo;
… conoscono le possibilità e i limiti della telecamera da tavolo;
… si assumono la responsabilità del dispositivo, ad esempio per quanto riguarda la conservazione, il trasporto e la cura;
… iniziano a usare autonomamente la telecamera da tavolo;
… localizzano degli oggetti fissi utilizzando lo zoom;
… identificano degli oggetti con la telecamera;
… scansionano una superficie con la telecamera per trovare oggetti fissi (tecnica a meandro);
… seguono le linee guida con la telecamera da tavolo (tracing);
… seguono degli oggetti in movimento con la telecamera da tavolo mantenendo una distanza costante (tracking), ad esempio le espressioni facciali o i gesti dell'insegnante;
… si orientano nello spazio e sulla lavagna con la telecamera da tavolo;
… utilizzano la telecamera da tavolo per copiare ciò che è scritto sulla lavagna;
… utilizzano la telecamera da tavolo per leggere quanto scritto sulla lavagna, proiettato dal beamer o dalla lavagna interattiva.

Software di ingrandimento

Un software di ingrandimento aiuta le persone con deficit visivo a vedere i contenuti sul computer ingrandendo testi, immagini e altri elementi grafici. Spesso hanno anche funzioni come la regolazione del contrasto dei colori, la riproduzione vocale e l'evidenziazione del puntatore.

Le allieve e gli allievi …

… attivano e disattivano la funzione zoom nel software;
… conoscono le tecniche per individuare il puntatore del mouse sullo schermo;
… utilizzano i comandi da tastiera e altre opzioni per adattare il software di ingrandimento alle esigenze individuali e situazionali;
… conoscono le diverse modalità di ingrandimento e sviluppano preferenze personali, ad esempio schermo intero, schermo diviso, lente di ingrandimento o finestra fissa;
… configurano e utilizzano le estensioni del puntatore del mouse e del testo;
… riconoscono il vantaggio delle immagini create in formato vettoriale, che non si pixelizzano durante l'ingrandimento.

Dattilobraille

Con l'aiuto di una dattilobraille è possibile scrivere testi in Braille. A tal fine è necessario premere, in modo meccanico o elettronico, combinazioni di tasti corrispondenti ai punti Braille. Una descrizione dettagliata delle competenze è disponibile nell'area di apprendimento Scrittura Braille, riferimento incrociato: B – Dattilobraille.

Screen reader e sintesi vocale

Gli screen reader consentono di organizzare le informazioni elettroniche e di restituirle tramite sintesi vocale e/o display Braille. Gli screen reader più utilizzati sono JAWS, NVDA e VoiceOver. Offrono numerose funzioni e

possibilità di impostazione con cui è possibile controllare la sintesi vocale (ad es. velocità di lettura o voce). Per quanto riguarda l'uso della sintesi vocale vi sono sovrapposizioni con l'area di apprendimento Percezione uditiva. I relativi aspetti sono approfonditi nel relativo capitolo, riferimento incrociato: PPC – Percezione uditiva.

Le allieve e gli allievi …

… conoscono il tasto dello screen reader sulla tastiera del computer (ad es. il tasto JAWS o NVDA);
… conoscono i comandi da tastiera per il controllo di base dello screen reader, ad esempio per gestire la sintesi vocale;
… avviano, interrompono e riprendono in modo mirato la sintesi vocale per elaborare le informazioni ascoltate;
… adattano la sintesi vocale, ad esempio selezionando un profilo di voce, modificando la velocità in base alla situazione e navigando avanti e indietro nei testi;
… distinguono tra informazioni di contenuto e informazioni di navigazione della sintesi vocale e adattano di conseguenza la velocità;
… sanno valutare se il solo ascolto non è sufficiente per comprendere con sicurezza i contenuti;
… valutano quando è opportuno utilizzare un display Braille, uno screen reader o combinare entrambe le tecnologie;
… valutano quando, oltre alla sintesi vocale, è utile ricorrere ad altri mezzi ausiliari uditivi (ad es. audiolibri, formati DAISY o registrazioni audio) per comprendere, apprendere o memorizzare contenuti.

Riga Braille

Le righe Braille sono dispositivi tattili di lettura e di input che, in combinazione con uno screen reader, visualizzano contenuti digitali in scrittura Braille e consentono così un accesso diretto alla lingua scritta. A seconda della situazione, può essere opportuno utilizzare la sintesi vocale, una riga Braille o combinare entrambe le tecnologie. La scelta di una riga Braille avviene in base ai bisogni e presuppone una consulenza professionale sui mezzi ausiliari.

Le allieve e gli allievi …

… denominano in modo chiaro i tasti e i pulsanti della riga Braille;
… collegano la riga Braille ad altri dispositivi (ad es. tramite cavo, Wi-Fi o Bluetooth);
… utilizzano, oltre ai comandi da tastiera, le possibilità di controllo dei propri mezzi ausiliari (ad es. la navigazione rapida o il cursor routing);
… conoscono le modalità di navigazione dello screen reader (ad es. la modalità ad aree o la modalità strutturata) e i diversi cursori;
… adattano l'output in Braille tramite lo screen reader (ad es. mostrando o nascondendo marcature ed elementi strutturali);
… utilizzano i comandi da tastiera e altre possibilità per adattare lo screen reader ai bisogni individuali e situazionali;
… conoscono uno screen reader alternativo e ne conoscono le funzioni di base;
… riconoscono il sistema di scrittura Braille visualizzato sulla riga Braille (ad es. Braille informatico o Braille integrale) e sanno modificarlo nello screen reader;
… sviluppano strategie di risoluzione dei problemi in relazione a errori della riga Braille (ad es. eseguendo un riavvio).

Altri mezzi ausiliari elettronici

Questi includono tutti i dispositivi sviluppati appositamente per le persone con un deficit (visivo) e che rendono più accessibile la vita quotidiana, la scuola e il lavoro, riferimento incrociato: AQ

Le allieve e gli allievi …

… imparano a conoscere e a utilizzare mezzi ausiliari adeguati alla situazione (ad es. calcolatrici tascabili, dizionari elettronici, dispositivi per il riconoscimento dei colori o dei prodotti);
… imparano e utilizzano mezzi ausiliari elettronici di uso quotidiano (ad es. dispositivi di riconoscimento dei colori, orologi tattili, bilance con sintesi vocale);

… in caso di bisogno utilizzano dispositivi audio (ad es. lettori DAISY, registratori digitali, AudioPen o mezzi ausiliari acustici per la vita quotidiana con sintesi vocale);
… in caso di bisogno utilizzano strumenti di misurazione elettronici con sintesi vocale (ad es. voltmetri o termometri);
… utilizzano mezzi ausiliari elettronici per la comunicazione aumentativa e alternativa (ad es. talker, dispositivi Step-by-Step o tablet con applicazioni CAA), riferimento incrociato: C.

06 Orientamento e mobilità (OM)

Nell'area di apprendimento Orientamento e mobilità (OM), le allieve e gli allievi con deficit visivo acquisiscono in modo mirato capacità e nozioni che permettono loro di orientarsi e muoversi nell'ambiente circostante in modo sicuro, efficiente e il più possibile autonomo, sia in situazioni a loro familiari sia in contesti nuovi o sconosciuti. Al centro vi sono i concetti corporei e spaziali, nonché l'allenamento delle funzioni percettive, che vanno introdotti già nella prima infanzia, rispettivamente fin dall'età neonatale. In seguito, diventano importanti le tecniche di accompagnamento da parte di persone vedenti, l'apprendimento di tecniche di protezione e di scorrimento e le tecniche di utilizzo di mezzi ausiliari come il bastone lungo o il bastone di segnalazione. Un'attenzione particolare è dedicata alla formazione dei concetti, all'apprendimento di routine ricorrenti e al loro radicamento in contesti quotidiani adeguati all'età e al livello di sviluppo. L'area di apprendimento Orientamento e la mobilità è di competenza di esperte e di esperti in riabilitazione con una formazione specifica e un diploma professionale superiore. Il sostegno è proposto in setting individuali e tiene conto dei prerequisiti di apprendimento individuali, dei diversi gradi di deficit visivo e di eventuali disabilità aggiuntive. In caso di deficit visivo e uditivo, l'orientamento e la mobilità risultano spesso ostacolati, poiché le informazioni visive e uditive per l'orientamento sono disponibili solo in misura limitata. Sono quindi necessarie esperienze precoci legate al corpo, all'azione e allo spazio nonché un supporto tattile e corporeo ravvicinato. Il dialogo con i genitori, con altre professioniste e con altri professionisti garantisce che a scuola e nella vita quotidiana tutte le allieve e tutti gli allievi possano costantemente mettere in pratica e sviluppare ulteriormente le competenze apprese. Questa area di apprendimento è strettamente collegata all'area Promozione della percezione e formazione dei concetti, riferimento incrociato: PPC, poiché lo sviluppo della percezione sensoriale è fondamentale nell'area Orientamento e mobilità e sarà trattato anche qui.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… si ricorra regolarmente a un'esperta qualificata o a un esperto qualificato in riabilitazione con una specializzazione in Orientamento e mobilità (OM) che pianifichi, attui e documenti il sostegno mirato;
… le allieve e gli allievi con deficit visivo possano beneficiare regolarmente di lezioni di OM fin dalla primissima infanzia o perlomeno dal primo ciclo, e nel caso delle allieve e degli allievi un po' più grandi idealmente a cadenza settimanale (ad es. sotto forma di doppia lezione);
… i genitori e le persone di riferimento vengano guidati in modo mirato già nella prima infanzia a organizzare consapevolmente esperienze quotidiane di orientamento e mobilità e ad accompagnarle in modo adeguato allo sviluppo;
… in caso di deficit visivo e uditivo e di deficit multipli affini, l'OM sia pianificato in modo coordinato con le funzioni uditive elementari, l'accesso alla comunicazione e gli ausili per l'orientamento, poiché le esigenze relative ad accesso, ritmo e carico si influenzano reciprocamente;
… le allieve e gli allievi abbiano completato una formazione di base in OM entro la fine della scuola dell'obbligo, in particolare per prepararsi alla mobilità autonoma nella vita quotidiana e nel contesto professionale, nonché all'uso di eventuali mezzi ausiliari come il cane guida;
… le allieve e gli allievi con deficit visivo e altri deficit (ad es. CVI, deficit visivo e uditivo, limitazioni motorie) beneficino di un sostegno OM personalizzato, comprensivo di materiali, metodi e ausili per la mobilità adeguati;
… in collaborazione con esperti in OM, vengano sviluppati e regolarmente verificati piani di sostegno individuali, adeguati alla realtà di vita, agli obiettivi di mobilità e al livello di sviluppo delle allieve e degli allievi;
… venga fornita una consulenza continua sugli ausili specifici per la mobilità (ad es. sulle diverse varianti del bastone bianco, sulle mappe

tattili, sugli ausili acustici per l'orientamento o sui mezzi ausiliari elettronici per la navigazione);
- le aule scolastiche e gli spazi didattici siano progettati possibilmente senza barriere architettoniche (ad es. mediante sistemi di guida tattili, un design ad alto contrasto, una struttura spaziale chiara, scritte in Braille o pittogrammi);
- i genitori beneficino regolarmente di una consulenza, vengano regolarmente informati e coinvolti attivamente nella promozione della mobilità (ad es. con esercitazioni assistite, momenti di confronto e dialogo o attività di sensibilizzazione nella quotidianità familiare);
- vi sia uno scambio coordinato con tutte le persone di riferimento pedagogiche e terapeutiche, al fine di integrare l'orientamento e la mobilità nella quotidianità scolastica (ad es. orario delle lezioni, uscite, lezioni di AQ);
- il collegio dei docenti e le altre figure professionali e di riferimento (ad es. il personale del servizio tecnico o il personale di assistenza) siano sensibilizzati sui temi dell'OM, affinché le competenze specifiche del settore possano essere integrate in modo duraturo nel sistema scuola;
- il contesto scolastico e familiare (ad es. il personale insegnante, il personale di assistenza e i genitori) possa beneficiare di una formazione nelle tecniche di accompagnamento da parte di persone vedenti e le applichi in modo coerente;
- l'OM, radicato in diverse aree di apprendimento, sia inteso e vissuto come principio educativo e di vita interdisciplinare;
- gli ambienti di apprendimento extrascolastici (ad es. il tragitto casa-scuola, i campi estivi, il tempo libero) siano integrati attivamente nel sostegno dell'OM, al fine di favorire il trasferimento delle competenze nella vita quotidiana e rafforzare l'autonomia.

Consapevolezza del corpo e dello spazio

Una consapevolezza corporea articolata e una comprensione solida della posizione nello spazio e dei concetti riguardanti lo spazio costituiscono la base per un orientamento e una mobilità mirati. Le allieve e gli allievi con deficit visivo imparano a utilizzare il proprio corpo come punto di

riferimento e a orientarsi nello spazio utilizzando termini direzionali con riferimenti variabili come destra, sinistra, davanti e dietro nello spazio.

Le allieve e gli allievi …

… riconoscono, nominano e indicano con sicurezza le parti del proprio corpo;
… conoscono concetti fondamentali relativi al corpo e al movimento (ad es. destra/sinistra, davanti/dietro, sopra/sotto), presupposto fondamentale per orientarsi e per muoversi in modo mirato;
… con l'aiuto di informazioni uditive, tattili, propriocettive e vestibolari riconoscono direzioni, distanze e posizioni nello spazio;
… utilizzano stimoli familiari (ad es. punti di riferimento acustici o linee guida tattili) per orientarsi in ambienti conosciuti;
… conoscono i punti cardinali e utilizzano semplici caratteristiche ambientali, come la posizione del sole, per orientarsi in modo approssimativo all'aperto.

Accompagnamento da parte di persone vedenti e tecniche di protezione

L'accompagnamento da parte di persone vedenti prevede tecniche standardizzate che le persone vedenti applicano quando fungono da guida per le allieve e gli allievi non vedenti. È importante che l'ambiente circostante applichi queste tecniche in modo coerente, adeguandole alle esigenze della persona accompagnata.

Le tecniche di protezione includono strategie di base per proteggersi da ferite, ad esempio nella parte superiore, centrale o inferiore del corpo. Sono soprattutto i più piccoli e le allieve e gli allievi con deficit multipli ad avere particolarmente bisogno di queste tecniche.

Le allieve e gli allievi …

… conoscono il principio dell'accompagnamento da parte di persone vedenti e scelgono, insieme alla persona che le o li accompagna, una

tecnica di guida adeguata alle loro esigenze (ad es. al gomito, alla spalla o al polso);
- … apprendono e applicano le tecniche di base dell'accompagnamento da parte di persone vedenti (ad es. adattare l'andatura, effettuare cambi di direzione e di lato, superare passaggi stretti, porte e altre situazioni tipiche della vita quotidiana);
- … riconoscono le situazioni in cui hanno bisogno di un sostegno e richiedono in modo mirato l'accompagnamento da parte di una persona vedente;
- … sanno affrancarsi da un accompagnamento inadeguato o inaffidabile e comunicare alla persona che le o li accompagna come desiderano essere guidate o guidati;
- … si orientano nell'appartamento, nella comunità terapeutica o in spazi interni familiari utilizzando strategie proprie (ad es. camminare lungo le pareti, individuare e utilizzare il corrimano);
- … su richiesta, portano le mani davanti al corpo per proteggersi («la posizione dell'aratro»);
- … proteggono la parte superiore del corpo (testa), tenendo un braccio piegato diagonalmente davanti al viso;
- … proteggono la parte inferiore del corpo, tenendo mantenendo un braccio teso diagonalmente davanti al corpo verso il basso;
- … tengono le mani unite davanti al corpo all'altezza dell'addome per proteggere la parte centrale del corpo;
- … applicano sempre più spesso le tecniche di protezione del corpo in modo autonomo e adeguato alla situazione;
- … scendono le scale in modo adeguato alla situazione (ad es. sedendosi sui gradini, tenendosi al il corrimano) e imparano a scendere le scale in tutta sicurezza anche senza corrimano.

Strategie di emergenza e di autoaiuto

Questo ambito di competenza trasmette strategie che consentono alle allieve e agli allievi con deficit visivo di agire in modo autonomo anche in situazioni difficili o impreviste. L'obiettivo è permettere loro di risolvere problemi, di beneficiare in modo mirato del sostegno e di muoversi in tutta sicurezza nella vita quotidiana e durante i vari tragitti.

Le allieve e gli allievi …

… si muovono in modo autonomo, sicuro ed efficiente su percorsi conosciuti, da quelli semplici a quelli complessi;
… reagiscono in modo adeguato in situazioni sconosciute o difficili (ad es. in caso di deviazioni, panne o disorientamento);
… chiedono aiuto, informazioni e rifiutano consapevolmente un'offerta di aiuto;
… conoscono le offerte di assistenza nelle stazioni ferroviarie (ad es. i servizi di assistenza nelle stazioni delle grandi città);
… conoscono la mobilità assistita (ad es. il servizio di accompagnamento dei viaggiatori Compagna) e in caso di bisogno sanno come farvi capo.

Aule ed edifici scolastici

La capacità di orientarsi nell'ambiente scolastico immediato è particolarmente importante per le allieve e gli allievi con deficit visivo. L'obiettivo è che possano orientarsi in modo autonomo e sicuro in classe, nell'edificio nel perimetro scolastico. L'attenzione è posta sulla struttura degli spazi, sulla creazione di percorsi interni e sul riconoscimento mirato di punti di riferimento rilevanti nella vita scolastica quotidiana. In questo contesto, gli elementi ambientali quali la segnaletica tattile (ad es. in Braille), le pavimentazioni a contrasto, i sistemi di guida e i corrimano sono importanti ausili per l'orientamento.

Per promuovere in modo sostenibile la mobilità, è fondamentale che la scuola e l'ambiente circostante contribuiscano attivamente alla creazione di strutture prive di barriere e accessibili sia visivamente sia tattilmente, in linea con il principio dell'UDL.

Le allieve e gli allievi …

… trovano autonomamente l'aula, le altre aule e i servizi igienici;
… si orientano in classe, trovano il proprio posto a sedere, le entrate e le uscite;

… riconoscono i piani, sono in grado di nominarli e si muovono con sicurezza tra un piano e l'altro;
… conoscono il perimetro scolastico, compresi gli edifici, il piazzale e le aree esterne importanti.

Traffico stradale

La sicurezza nel traffico stradale è un requisito fondamentale per la mobilità autonoma delle allieve e degli allievi con deficit visivo, che imparano a riconoscere i pericoli, ad applicare le regole del traffico e ad affrontare consapevolmente le situazioni di attraversamento, sia in ambienti familiari che sconosciuti. In caso di deficit visivo e uditivo e di deficit multipli, gli stimoli sonori (auditive cues) possono essere limitati o distorti. I riferimenti visivi e uditivi vengono quindi integrati con strategie tattili, strutturali e centrate sulla persona, ad esempio con sistemi di guida tattili, routine di posizionamento chiare o co-navigazione. Grazie a misure strutturali adeguate, come i semafori tattili-acustici, i sistemi di guida per ciechi e gli attraversamenti chiaramente riconoscibili, anche l'ambiente circostante può contribuire a una maggiore sicurezza e partecipazione.

Sviluppo della comprensione del traffico

Le allieve e gli allievi …

… conoscono diversi elementi e termini relativi alla struttura di una strada (ad es. carreggiata, incrocio, rotonda, marciapiede, pista ciclabile e fermata);
… conoscono i segnali stradali (ad es. i semafori stradali, i semafori pedonali, le strisce pedonali) e ne comprendono la funzione;
… comprendono e spiegano le regole del traffico pedonale riguardanti l'attraversamento delle strade, in particolare ai passaggi pedonali, ai semafori e agli incroci;
… conoscono diverse tipologie di strade (ad es. strada parallela e trasversale, strada a senso unico, strada a più corsie);

… spiegano cosa si intende per circolazione a destra e conoscono le eccezioni (ad es. nelle strade a senso unico);
… comprendono perché, in quanto persone con deficit visivo, dovrebbero essere visibili nel traffico stradale e che i mezzi ausiliari come il bastone bianco (o il bastone di segnalazione) sono fondamentali.

Comportamento e sicurezza nel traffico stradale

Le allieve e gli allievi …

… dimostrano di comportarsi in modo previdente nel traffico stradale grazie a un'elevata attenzione, all'ascolto attento, a domande mirate e a un buon tempismo;
… utilizzano in modo mirato mezzi ausiliari come il bastone bianco (o il bastone di segnalazione) per orientarsi nel traffico stradale e per essere visibili agli altri utenti della strada;
… riconoscono i potenziali pericoli nel traffico stradale (ad es. i veicoli in fase di svolta, gli accessi carrabili, i cantieri) e dispongono di strategie per affrontarli;
… analizzano in modo differenziato e sicuro il traffico sulla base di informazioni uditive, riconoscendo e distinguendo i diversi tipi di veicoli (ad es. bicicletta, ciclomotore, motocicletta, automobile, autocarro, autobus, tram) in base a rumori caratteristici;
… riconoscono le situazioni di pericolo acustico come le zone d'ombra sonora (ad es. dietro gli autocarri) nonché le particolarità dei veicoli lenti ma di grandi dimensioni (ad es. i trattori con rimorchio), e ne deducono strategie di comportamento sicure;
… valutano realisticamente il traffico stradale, e decidono quando hanno bisogno di aiuto e come chiederlo;
… conoscono i requisiti e le regole per andare in bicicletta.

Attraversamento delle strade in diverse situazioni di traffico

Le allieve e gli allievi …

… attraversano in tutta sicurezza le strade residenziali tranquille e le strade con traffico moderato, con o senza semafori o strisce pedonali;
… attraversano in tutta sicurezza agli incroci a X o a T, alle rotonde e ai semafori a richiesta;
… interpretano con sicurezza le fasi semaforiche e decidono autonomamente quando si può attraversare;
… si esercitano ad attraversare in tutta sicurezza le strade senza semaforo ad esempio analizzando la situazione del traffico (ad es. aspettando, ascoltando, analizzando), segnalando l'intenzione di voler attraversare (ad es. con l'ausilio del bastone lungo o del bastone di segnalazione), attendendo brevemente e poi iniziando ad attraversare la strada.

Ausili per orientarsi e percorsi

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano le isole spartitraffico e gli isolati (caseggiati) per orientarsi;
… conoscono e utilizzano i sistemi di guida tattili e acustici, gli indicatori a pavimento e i segnali stradali importanti per i pedoni;
… si muovono con sicurezza anche nelle zone prive di marciapiedi;
… in caso di bisogno, utilizzano ausili per l'orientamento e la navigazione come le applicazioni (ad es. MyWayPro, BlindSquare) e applicano le strategie apprese quando affrontano percorsi nuovi o sconosciuti;
… affrontano il percorso casa-scuola o i tragitti quotidiani in modo autonomo o con un supporto minimo.

Trasporti pubblici

Le allieve e gli allievi con deficit visivo acquisiscono competenze per pianificare uno spostamento, orientarsi e utilizzare in modo sicuro autobus, treni e tram, dalla consultazione degli orari fino alla gestione dei cambi.

A tal fine, necessitano di un ambiente il più possibile privo di barriere. Le aziende di trasporto pubblico e gli uffici statali di pianificazione dovrebbero collaborare con le associazioni di persone cieche e ipovedenti per progettare un sistema di trasporto pubblico il più inclusivo possibile, ad esempio attraverso sistemi informativi accessibili, sistemi di guida tattili e ad alto contrasto, pittogrammi ben leggibili e offerte di assistenza capillari.

Le allieve e gli allievi …

… sanno come sono strutturate o organizzate le fermate dei mezzi pubblici e le stazioni;
… leggono gli orari e le mappe della rete (cartacee o digitali);
… pianificano autonomamente i propri spostamenti (ad es. con lo smartphone, un'applicazione per gli orari o una piattaforma online);
… conoscono i pittogrammi e i simboli rilevanti nel trasporto pubblico e sanno interpretarli;
… dimostrano un comportamento sicuro, rispettoso e adeguato alla situazione quando salgono su un mezzo, durante il viaggio e quando scendono dal mezzo;
… utilizzano i mezzi di trasporto pubblico come autobus, treno o tram in modo autonomo e sicuro, anche su tratte con cambi;
… conoscono come vanno usati i mezzi ausiliari (ad es. il bastone bianco, le applicazioni) e li utilizzano in modo mirato;
… si orientano con l'aiuto di sistemi di guida tattili e visivi (per es. gli indicatori a pavimento o i corrimano);
… conoscono le fasce di prezzo, acquistano un biglietto adeguato e sanno dove e come farlo;
… sanno cos'è la carta di accompagnamento delle FFS e sanno come utilizzarla;
… trovano autonomamente le informazioni alle fermate o utilizzano i pulsanti informativi;
… chiedono aiuto in modo mirato in situazioni difficili.

Spazio pubblico

L'orientamento sicuro e autonomo negli spazi pubblici rappresenta un passo fondamentale per partecipare attivamente alla vita sociale. Le allieve e gli allievi con deficit visivo acquisiscono competenze per orientarsi in diversi ambienti pubblici (per es. negozi, piazze o zone pedonali), fare acquisti e organizzare in modo autonomo il sostegno necessario. Ciò richiede, da un lato, capacità individuali e, dall'altro, un ambiente il più possibile privo di barriere, ad esempio in termini architettonici e strutturali degli spazi, planimetrie accessibili e formazione del personale nel relazionarsi con persone con deficit.

Le allieve e gli allievi …

… trovano diversi punti vendita ad esempio supermercati, panetterie o grandi magazzini, in modo autonomo o con un aiuto minimo;
… si orientano con sicurezza e determinazione in negozi di piccole dimensioni, ad esempio individuando il banco di vendita e chiedendo informazioni sui prodotti;
… si orientano autonomamente in ambienti commerciali grandi o complessi, come i grandi magazzini, e in caso di bisogno sanno chiedere aiuto;
… fanno autonomamente semplici acquisti (ad es. in piccoli negozi) e prendono decisioni in merito alla mobilità autonoma o alla richiesta di assistenza;
… nei punti vendita adottano un comportamento adeguato alla situazione (ad es. rispetto per il resto della clientela e la merce);
… si orientano con sicurezza nelle piazze, nelle zone pedonali e nelle aree a traffico limitato;
… riconoscono punti di riferimento rilevanti (ad es. pavimentazioni, strutture degli edifici o mezzi ausiliari acustici per l'orientamento);
… attraversano in modo sicuro le strade, con o senza strisce pedonali, isole spartitraffico o semafori tattili-acustici.

Bastone bianco e ausili per la mobilità

Questa area comprende la promozione di una mobilità sicura, autonoma ed efficiente mediante l'uso di bastoni lunghi e il ricorso ad ausili per la mobilità alternativi o complementari. Oltre alle classiche tecniche di utilizzo del bastone bianco, vengono presi in considerazione anche i sistemi di orientamento elettronici. Per le allieve e gli allievi con deficit multiplo dovrebbero essere prese in considerazione alternative come il sistema Rover Wheels.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano il bastone bianco già nella prima infanzia come strumento di percezione, gioco ed esplorazione per sperimentare le relazioni causa-effetto, differenziare i feedback uditivi, sviluppare un primo orientamento spaziale e sperimentare l'autoefficacia;
… si muovono in modo sicuro nello spazio con il sostegno di una persona di riferimento di fiducia o di personale di assistenza (ad es. guidando con la mano, la tecnica del gomito, le Rover Wheels);
… esplorano con il tatto nuovi ambienti, in compagnia o con l'aiuto di qualcuno;
… possono essere avvicinati al bastone bianco e ad altri ausili per la mobilità nell'ambito dell'educazione precoce in modo ludico e adeguato allo sviluppo, anche prima della deambulazione autonoma (ad es. in posizione supina, seduta, in braccio o in carrozzella);
… tengono il bastone bianco in modo corretto e con una presa funzionale, ovvero con la mano rilassata e posizionata all'altezza dell'ombelico, il gomito leggermente piegato e il polso stabile, in modo da ottenere un feedback tattile uniforme grazie al movimento pendolare;
… utilizzano la tecnica del pendolo in modo adeguato alla situazione e mantengono un contatto ritmico con il suolo;
… utilizzano il bastone bianco in modo sicuro per riconoscere i cambiamenti del terreno, le irregolarità e i dislivelli;
… riconoscono con l'aiuto del bastone bianco diversi tipi di terreno (ad es. pavimentazione, moquette, ghiaia, legno, erba) e li interpretano

correttamente;
… utilizzano il bastone bianco in modo mirato per individuare gli ostacoli e sviluppano strategie adeguate per aggirarli;
… riconoscono i bordi dei marciapiedi, i gradini e le scale in modo tattile e/o uditivo e possono superarli con il bastone bianco;
… utilizzano il bastone di segnalazione o il bastone bianco in modo adeguato alla situazione, efficiente e sicuro;
… utilizzano ausili per la mobilità adeguati (ad es. un deambulatore adattato o un Rover-Wheels) in base alle capacità motorie individuali;
… utilizzano ausili elettronici per l'orientamento, come le miniguide (sensori a ultrasuoni per rilevare ostacoli), cinture di navigazione (sistema tattile di orientamento e localizzazione) o app basate sul GPS (ad es. BlindSquare) per orientarsi in modo più sicuro, mirato e autonomo nello spazio;
… riflettono sulle proprie capacità di mobilità ed sono in grado di chiedere in modo mirato mezzi ausiliari o aiuto;
… utilizzano metodi di orientamento alternativi come le mappe tattili, la segnaletica tattile o l'accompagnamento per orientarsi nello spazio conformemente alle proprie possibilità individuali e per partecipare ad attività di mobilità (= partecipazione parziale).

Ecolocalizzazione

L'ecolocalizzazione è la capacità di orientarsi nell'ambiente circostante attraverso l'ascolto mirato e l'interpretazione dei riflessi sonori. Sono soprattutto le persone cieche a utilizzare questa tecnica, che sfrutta l'eco dei rumori ambientali o dei clic prodotti autonomamente per percepire pareti, ostacoli, spazi vuoti o grandi superfici. L'ecolocalizzazione è un elemento centrale dell'orientamento uditivo, in particolare nella navigazione senza contatto fisico diretto con l'ambiente circostante.

Le allieve e gli allievi …

… sviluppano in modo ludico l'ecolocalizzazione utilizzando suoni, auto-produzioni sonore e l'ascolto condiviso, percependo gli effetti dell'eco nello spazio e collegando queste esperienze al movimento e

all'uso del bastone bianco;
- producono un suono adatto all'ecolocalizzazione, per conto proprio o con un mezzo ausiliario (ad es. clicker, nacchere);
- ascoltano attivamente i rumori ambientali e percepiscono i cambiamenti acustici nell'ambiente circostante;
- differenziano e nominano i rumori quotidiani familiari (ad es. passi, voci, rumori di motori, canti di uccelli);
- riconoscono le differenze tra spazi aperti e chiusi in base alle loro caratteristiche sonore (ad es. sala vs. corridoio);
- si muovono parallelamente a una parete e mantengono una distanza costante senza contatto fisico grazie al feedback uditivo (eco);
- riconoscono semplici strutture spaziali come pareti, angoli e passaggi con l'aiuto dell'ecolocalizzazione;
- percepiscono le lacune nelle strutture (ad es. ingressi, parcheggi, ingressi di case) sulla base dei cambiamenti nei modelli di eco;
- riconoscono oggetti di grandi dimensioni (ad es. veicoli, muri, facciate di edifici) e la loro posizione nello spazio attraverso l'udito;
- utilizzano suoni propri mirati (ad es. clic, schiocchi, applausi) per individuare ostacoli, spazi liberi o tetti tramite l'eco;
- riconoscono i cambiamenti di materiale (ad es. vetro, legno, cemento) attraverso la qualità acustica dei riflessi;
- utilizzano l'ecolocalizzazione per orientarsi in spazi aperti (ad es. corti, piazzali scolastici) dove si muovono in modo mirato;
- riconoscono i limiti dell'ecolocalizzazione (ad es. in ambienti rumorosi) e la combinano con altre tecniche di orientamento (ad es. bastone bianco o linea guida);
- a seconda dell'ambiente e della situazione, scelgono autonomamente una strategia adeguata all'orientamento o combinano diverse strategie (ad es. eco, udito, linea guida, bastone bianco).

Modelli e planimetrie tattili

I modelli e le planimetrie tattili sono importanti per sviluppare la rappresentazione spaziale: aiutano a immaginare mentalmente i percorsi e gli ambienti, a orientarsi preventivamente migliorando così l'autonomia.

Tuttavia, comprendere le immagini tattili non è intuitivo: il loro utilizzo deve essere appreso precocemente, in modo mirato e sistematico, ad esempio realizzando planimetrie, immagini tattili o modelli della propria abitazione. Per riuscirci è necessario coinvolgere anche il contesto scolastico, familiare e pubblico: nelle attività didattiche servono materiali tattili adeguati e, negli spazi pubblici, planimetrie tattili accessibili.

Le allieve e gli allievi …

… esplorano modelli tattili in miniatura di mobili, oggetti o elementi spaziali (ad es. tavoli, gradini, porte) e ne comprendono il significato simbolico;
… realizzano autonomamente, sotto la guida di una o un insegnante, semplici rappresentazioni tattili (ad es. con i mattoncini LEGO o con il Tactile Picture Maker) per rendere tangibili le relazioni spaziali;
… riconoscono gli elementi fondamentali di una mappa tattile (ad es. la legenda, i punti di riferimento, i percorsi) e li utilizzano per orientarsi;
… comprendono e interpretano semplici mappe in rilievo o planimetrie tattili per orientarsi in ambienti familiari, ad esempio a scuola o in aula;
… utilizzano modelli di appartamenti o planimetrie tattili per confrontarsi con spazi quotidiani conosciuti e sviluppano concetti spaziali di base;
… descrivono percorsi o strutture spaziali ricorrendo a un modello tattile o a una mappa spaziale;
… pianificano i propri percorsi in spazi conosciuti o preparati con l'aiuto di mappe tattili e sono in grado di indicare le tappe importanti;
… utilizzano piani o modelli tattili in modo mirato per prepararsi a nuove situazioni o ambienti sconosciuti (ad es. gite, nuova scuola o attività ricreative);
… utilizzano in modo creativo le rappresentazioni tattili per rendere visibili e comprensibili le proprie esperienze spaziali o i propri racconti.

Orientamento e mobilità in carrozzella

L'orientamento e la mobilità in carrozzella richiedono particolare attenzione alla percezione, al ritmo, ai cambi di direzione, ai tipi di superficie e alla struttura dei percorsi, poiché le informazioni spaziali vengono vissute in modo diverso rispetto alla deambulazione. La mobilità autonoma non è una condizione imprescindibile per l'orientamento e la mobilità (OM).

Nel caso della carrozzella a spinta, la partecipazione attiva, l'accompagnamento verbale e la raccolta di esperienze spaziali sono elementi centrali per orientarsi, sentirsi sicuri e autoefficaci. Poiché i prerequisiti, le capacità e le condizioni ambientali possono variare notevolmente, le allieve e gli allievi in carrozzella devono sviluppare strategie individualizzate insieme a un'esperta o a un esperto in riabilitazione con una specializzazione in orientamento e mobilità.

Le allieve e gli allievi …

… percepiscono attraverso il corpo, in particolare quando sono in posizione seduta, le differenze tra le superfici, le vibrazioni e le irregolarità;
… distinguono tra diversi percorsi o tratti di percorso, anche se vengono affrontati con carrozzella a spinta;
… partecipano attivamente all'orientamento in carrozzella (ad es. attraverso l'attenzione, i feedback e i processi decisionali);
… utilizzano le indicazioni verbali o le informazioni acustiche (ad es. il Klicksonar) per percepire lo spazio;
… utilizzano il bastone lungo (se disponibile) per controllare i bordi, le superfici o la posizione;
… sviluppano ulteriormente, con la specialista o lo specialista in orientamento e mobilità, strategie e tecniche proprie.

Cani guida per ciechi

I cani guida aiutano le persone cieche a muoversi in modo sicuro, flessibile e autonomo nella vita quotidiana, anche in ambienti complessi. Poiché

un cane guida viene solitamente utilizzato solo dopo il periodo scolastico, è importante una preparazione approfondita. Già durante il periodo scolastico è opportuno introdurre il concetto in modo realistico, al fine di illustrare le possibili prospettive, superare eventuali timori e consentire il contatto con le scuole per cani guida. Occorre inoltre sottolineare che un cane guida per ciechi non offre solo sostegno, ma comporta anche responsabilità, cure e un rapporto di collaborazione che deve essere costruito e coltivato consapevolmente.

Le allieve e gli allievi …

… trattano con rispetto un cane guida per ciechi in un'attività accompagnata;
… conoscono la funzione fondamentale di un cane guida per ciechi nel supportare la mobilità autonoma;
… conoscono le regole per interagire con i cani guida per ciechi negli spazi pubblici (ad es. non distrarli);
… sanno come contattare una scuola per cani guida per ciechi in Svizzera e ne conoscono i compiti;
… comprendono che il ricorso a un cane guida presuppone una solida competenza in materia di mobilità e un orientamento sicuro con il bastone bianco;
… si confrontano con i requisiti necessari per tenere un cane guida, in particolare per quanto riguarda la cura, l'alimentazione e la responsabilità quotidiana;
… riconoscono che il rapporto con un cane guida deve essere costruito e coltivato sulla base di un rapporto di collaborazione e fiducia;
… riflettono se il ricorso a un cane guida possa essere un'opzione realistica per il proprio futuro e sono in grado di individuare le opportunità e le sfide.

07 Attività quotidiane (AQ)



Questa area di apprendimento comprende i comportamenti e le strategie necessari per riuscire a gestire la vita quotidiana nel modo più autonomo possibile. L'area di apprendimento AQ segue un approccio olistico alle competenze funzionali della vita, incentrato sull'autodeterminazione, sulla responsabilità personale e sull'apprendimento partecipativo. L'area tratta aspetti quali la cura del corpo, l'alimentazione, le faccende domestiche, la gestione del tempo e del denaro, attività quotidiane importanti per tutta la vita. Le persone senza deficit visivo apprendono spesso queste competenze in modo spontaneo. Le persone con deficit visivo, invece, necessitano di una guida mirata, di una pratica sistematica, di tecniche adattate e di mezzi ausiliari specifici. L'attenzione non è rivolta a tecniche standard prestabilite, ma allo sviluppo congiunto di soluzioni personalizzate e funzionali per la vita quotidiana.

Le competenze in questa area si sviluppano già nella prima infanzia attraverso le routine quotidiane, il gioco e le attività di cura, e devono essere guidate e sostenute in modo mirato. La promozione delle AQ è orientata ai punti di forza, alle esigenze e agli ambienti di vita delle allieve e degli allievi, tenendo conto anche dei prerequisiti cognitivi, delle caratteristiche fisiche e motorie o di eventuali deficit aggiuntivi. In questo contesto, essere autonomi non significa semplicemente occuparsi delle AQ, ma avere la libertà di prendere decisioni, assumersi responsabilità e partecipare attivamente alla vita della comunità. Riflettere sulle aspettative e sulle norme sociali, ad esempio per quanto riguarda l'ordine, l'estetica o il ritmo, è parte integrante del processo di apprendimento. Il sostegno viene fornito in stretta collaborazione con le persone di riferimento, la scuola e il team terapeutico.

AQ è una specializzazione legalmente riconosciuta in Svizzera ed è affidata ad esperte ed esperti in riabilitazione con una formazione apposita. Al momento in Ticino non vi sono esperte o esperti in riabilitazione con una formazione specifica in AQ; di questa area si occupano generalmente le ergoterapiste o gli ergoterapisti.

Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… vengano coinvolti esperte ed esperti con una specializzazione in riabilitazione o ergoterapiste o ergoterapisti, che hanno conoscenze specialistiche approfondite, conoscono i mezzi ausiliari e le tecnologie più recenti e partecipano regolarmente a corsi di aggiornamento;
… le competenze delle AQ vengano promosse già nella prima infanzia integrandole nella vita quotidiana, ad esempio nelle attività di cura, durante i pasti, la vestizione o nelle faccende domestiche;
… i genitori e le persone di riferimento, in particolare nella prima infanzia, vengano guidati affinché progettino consapevolmente occasioni di apprendimento delle AQ nella vita di tutti i giorni e le accompagnino in modo adeguato all'età e allo sviluppo;
… la promozione delle AQ in caso di deficit visivo e uditivo e di deficit multiplo complesso sia coordinata in modo vincolante con la promozione della comunicazione, rispettivamente della CAA e, se necessario, con l'OM, ad esempio tramite routine comuni, segni o termini condivisi e una stessa logica di anticipazione;
… le esigenze individuali delle allieve e degli allievi con deficit visivo e con eventuali deficit aggiuntivi siano sistematicamente valutate e integrate nel programma di sostegno;
… vi siano un numero sufficiente di momenti da dedicare alla pratica per testare mezzi ausiliari, tecnologie e abilità pratiche quotidiane in contesti autentici;
… l'attuazione didattica segua principi chiari: introduzione di nuove azioni, pratica strutturata e applicazione nella vita quotidiana, ad esempio secondo il modello a tre fasi (cfr. Hergert & Hofer 2017, pag. 339);

- … l'ambiente di apprendimento e l'infrastruttura scolastica siano progettati in modo da essere accessibili a tutte le allieve e a tutti gli allievi, ad esempio attraverso una progettazione strutturata degli ambienti, un'organizzazione comprensibile e i principi dell'UDL;
- … le allieve e gli allievi siano presi sul serio nelle loro decisioni, abbiano possibilità di scelta e siano coinvolti nella pianificazione e nella riflessione sui propri processi di apprendimento;
- … si utilizzino termini standardizzati per gli oggetti di uso quotidiano e le loro caratteristiche, al fine di facilitare la formazione dei concetti, l'orientamento e la manipolazione;
- … le allieve e gli allievi siano in grado di riconoscere le norme sociali e culturali, come quelle relative all'abbigliamento, all'igiene o all'ordine, di riflettere criticamente su di esse e di affrontarle con sicurezza;
- … il sostegno alla sicurezza sociale e all'accettazione di sé sia parte integrante dell'insegnamento, per evitare la pressione a conformarsi e rafforzare le forme di espressione individuale;
- … gli esperti di riabilitazione lavorino a stretto contatto con i genitori e il personale di assistenza per consentire alle allieve e agli allievi di mettere in pratica i contenuti anche nella propria vita quotidiana;
- … i genitori e le persone di riferimento beneficino di una consulenza su come attuare il programma a casa e, in caso di bisogno, siano supportati con materiali o percorsi formativi;
- … gli spazi pubblici siano privi di barriere architettoniche e progettati in linea con l'Universal Design, in modo da consentire un uso indipendente, ad esempio attraverso ausili per l'orientamento, scritte ad alto contrasto o tattili;
- … tutte le persone coinvolte siano sensibilizzate alla realtà di vita delle allieve e degli allievi con deficit visivo e sia promosso un clima di accettazione e comprensione.

Abbigliamento e biancheria

Questa area riguarda da un lato la capacità di vestirsi e di prendersi cura dei propri abiti in modo indipendente e, dall'altro, la conoscenza e la capacità di tenere in considerazione le norme sociali sull'abbigliamento.

L'abbigliamento non svolge solo compiti funzionali, ma anche sociali e di formazione dell'identità, e influenza il modo in cui una persona viene percepita e come si percepisce. In questo caso le allieve e gli allievi con deficit visivo devono affrontare sfide particolari poiché non riescono pienamente o del tutto a controllare visivamente il proprio aspetto, il che significa che sono necessarie strategie alternative per valutare, ad esempio, la vestibilità, la pulizia, la combinazione di colori o l'adeguatezza dei capi di abbigliamento.

Le lezioni in questa area promuovono l'esplorazione tattile e sistematica dei capi di abbigliamento (ad es. materiale, cuciture, etichette di manutenzione), l'apprendimento di procedure strutturate per vestirsi e svestirsi, tenendo conto delle capacità motorie individuali, la comprensione dei significati simbolici dell'abbigliamento (ad es. festivo o adatto all'uso quotidiano), la gestione autonoma dei sistemi di organizzazione (ad es. codici di abbigliamento nel guardaroba, sistemi di marcatura) e competenze sociali per ottenere un sostegno mirato, preservando al contempo l'autodeterminazione.

Le allieve e gli allievi …

… distinguono e denominano i diversi capi di abbigliamento (ad es. pantaloni, maglione, giacca), nonché le varie parti che compongono gli abiti (ad es. maniche, colletto e tasche);
… riconoscono i propri capi di abbigliamento in base a caratteristiche tattili o marcature personali (ad es. etichette, struttura del tessuto o marcature aggiuntive);
… distinguono tra fronte e retro, sopra e sotto, interno ed esterno mediante ausili specifici per l'orientamento, come l'etichettatura o l'andamento delle cuciture;
… riconoscono le diverse chiusure dei capi di abbigliamento (ad es. cerniere, bottoni o velcro) e ne descrivono la funzione;
… capiscono se gli indumenti sono danneggiati o sporchi (ad es. attraverso indicazioni tattili o olfattive);
… indossano e tolgono i vestiti in modo indipendente e seguendo un ordine funzionale (ad es. prima la biancheria intima poi l'abbigliamento esterno).

- … utilizzano sistemi di chiusura come bottoni, cerniere, fibbie, velcro o cinghie;
- … scelgono l'abbigliamento in base al tempo e alla temperatura, eventualmente con l'aiuto di sistemi informativi o di personale di assistenza;
- … ordinano i vestiti per categorie, scopo o colore e gestiscono il proprio guardaroba in modo sistematico;
- … si occupano autonomamente degli abiti e delle scarpe, ad esempio smistando il bucato, utilizzando la lavatrice e l'asciugatrice, selezionando i programmi di lavaggio, stirando e lucidando le scarpe;
- … cambiano la biancheria da letto, riconoscono quando deve essere cambiata, la tolgono e rifanno il letto;
- … si informano sugli aspetti stilistici o di moda, ad esempio sulle combinazioni di colori, sulle tendenze attuali o sui codici di abbigliamento.
- … si vestono in modo adeguato alla situazione (ad es. per andare a scuola, per partecipare ad attività ricreative o a feste);
- … scelgono autonomamente gli indumenti in base alle proprie preferenze;
- … pianificano e organizzano gli acquisti di abiti in modo autonomo o con il sostegno, ad esempio, di amiche, amici, professioniste o professionisti.

Ordine e pulizia

Tenere in ordine gli oggetti e sviluppare sistemi di organizzazione sono competenze fondamentali per le persone con deficit visivo, poiché incidono direttamente sull'autonomia e sulla sicurezza nelle azioni quotidiane. Riporre sistematicamente un oggetto sempre nello stesso luogo, ben definito, facilita l'orientamento autonomo e riduce la dipendenza dalle persone vedenti. Questa area comprende inoltre le strategie per la pulizia, la cura e la manutenzione degli ambienti di vita e di apprendimento, nonché le competenze di base per occuparsi delle faccende domestiche.

Le allieve e gli allievi …

… comprendono quanto sia importante l'ordine nella vita quotidiana delle persone con deficit visivo come base per l'indipendenza, l'orientamento e la sicurezza;
… utilizzano in modo coerente sistemi di organizzazione a scuola e a casa (ad es. guardaroba, scrivania, cucina, armadi, archiviazione dei documenti) e ripongono gli oggetti sempre nello stesso posto;
… sviluppano sistemi di organizzazione personali sulla base dell'esperienza e delle strategie apprese, ad esempio attraverso marcature tattili, sequenze strutturate o contrasti visivi;
… definiscono un ordine individuale e funzionale quando riordinano, ad esempio prima gli oggetti più grandi o il piano di lavoro dal fondo al davanti;
… preparano una borsa, uno zaino o una valigia in modo ordinato ed efficace;
… riconoscono se qualcosa è sporco o in disordine attraverso indizi tattili, visivi o olfattivi e reagiscono in modo autonomo;
… scelgono detergenti e materiali di pulizia adeguati alle diverse superfici e al grado di sporcizia;
… puliscono in modo sistematico utilizzando tecniche adeguate (ad es. con movimenti incrociati o orientandosi in base ai bordi) per evitare di non pulire dappertutto;
… separano e smaltiscono correttamente i rifiuti, compreso il riciclaggio, rispettando i sistemi locali di raccolta;
… applicano contrassegni tattili agli elettrodomestici (ad es. lavatrice o fornelli) per facilitarne l'uso ed evitare errori;
… riconoscono e utilizzano istruzioni tattili, acustiche o digitali per gli elettrodomestici, orientandosi così in modo autonomo in casa;
… conoscono e applicano le misure di sicurezza relative all'uso dei detergenti (ad es. indossando guanti, conservandoli in modo sicuro o etichettandoli in Braille);
… verificano autonomamente l'efficacia dei mezzi ausiliari utilizzati e in caso di bisogno adattano le strategie.

Igiene e cura del corpo

L'area Igiene e cura del corpo può essere trattata solo parzialmente nel contesto scolastico. Per rispettare la privacy delle allieve e degli allievi, è necessario che l'esperta o l'esperto in riabilitazione con specializzazione in AQ fornisca consulenza ai genitori, alle persone di riferimento o al personale della comunità terapeutica. Questa area contribuisce in modo significativo allo sviluppo dell'indipendenza, alla promozione dell'autoconsapevolezza e al confronto con le norme sociali, soprattutto nel passaggio alla pubertà e in vista dello sviluppo di un'identità corporea adeguata all'età.

Le allieve e gli allievi …

… riconoscono autonomamente quando devono andare in bagno e utilizzano i servizi igienici in modo autonomo;
… prendono decisioni in merito all'utilizzo di guanti o salviette disinfettanti nei servizi igienici pubblici;
… conoscono i vari prodotti mestruali, scelgono quelli più adatti e li utilizzano in modo sicuro e discreto; riferimento incrociato: IS – Relazioni di coppia e sessualità
… si lavano le mani in modo corretto, riconoscono le situazioni in cui bisogna lavarle, utilizzano il sapone, regolano la temperatura dell'acqua e si asciugano le mani in modo autonomo;
… si soffiano il naso, in caso di bisogno chiedono un fazzoletto o sanno dove trovarne uno, lo utilizzano in modo appropriato e lo smaltiscono in modo igienico;
… si lavano tutto il corpo o parti del corpo (ad es. viso, mani, parti intime), si asciugano autonomamente e, se necessario, utilizzano mezzi ausiliari per controllare che tutte le parti del loro corpo siano state pulite;
… lavano i capelli in modo autonomo, utilizzano prodotti per la loro cura, si prendono cura dei capelli, se necessario li asciugano con l'asciugacapelli e li legano per svolgere determinate attività;
… utilizzano prodotti per la cura del corpo (ad es. creme, deodoranti, prodotti per la cura delle labbra) in base alla situazione, ne riconoscono la necessità, distinguono i vari prodotti, li aprono in modo

sicuro, li dosano in modo appropriato e li applicano in modo mirato;
- … si lavano i denti autonomamente, aprono e dosano il dentifricio in modo appropriato, utilizzano tecniche funzionali (ad es. dosando il dentifricio direttamente in bocca), sciacquano la bocca, puliscono lo spazzolino e se necessario utilizzano il filo interdentale o altri ausili interdentali;
- … curano le unghie in modo autonomo, le tagliano, le limano e le puliscono in modo adeguato all'età e al livello di sviluppo;
- … si radono in modo sicuro e autonomo, conoscono le tecniche e i mezzi ausiliari per rasarsi nonché le misure di protezione (ad es. controllarsi allo specchio o ricorrendo al tatto);
- … scelgono consapevolmente altri aspetti facoltativi della cura del corpo (ad es. trucco, profumo, smalto, ceretta) e vi ricorrono in modo autodeterminato, in base alle preferenze personali e al contesto sociale;
- … utilizzano mezzi ausiliari come le lenti di ingrandimento con illuminazione, i videoingranditori o le etichette parlanti a sostegno della cura del corpo;
- … riconoscono i farmaci che devono assumere regolarmente o al bisogno, li distinguono correttamente, prestano attenzione al dosaggio e gestiscono l'assunzione con l'aiuto, se necessario, di sistemi adeguati o del personale di assistenza;
- … curano piccole ferite, le disinfettano e applicano un cerotto o una fasciatura.

Preparazione e consumo dei pasti

Questa area riguarda la capacità di preparare e consumare i pasti in modo indipendente, nonché di confrontarsi con le norme sociali. Ad esempio, le buone maniere a tavola sono di norma chiaramente definite, in parte anche determinate dal contesto culturale, e il loro mancato rispetto può suscitare reazioni negative. Uno degli obiettivi del lavoro educativo inclusivo dovrebbe quindi essere quello di promuovere l'accettazione sociale di forme alternative di partecipazione e di abbattere le barriere in relazione alla cultura alimentare. Alcuni aspetti che sembrano ovvi per le persone vedenti, come mangiare con coltello e forchetta, riconoscere il cibo o bere

in modo pulito da un bicchiere, rappresentano una sfida per molte persone con deficit visivo, che può essere affrontata e superata con sostegni e mezzi ausiliari mirati.

Le allieve e gli allievi …

… leggono una ricetta o se la fanno leggere, comprendono le varie fasi della preparazione della pietanza e stilano una lista della spesa adeguata;
… vanno a fare la spesa, conoscono la disposizione della merce del negozio, utilizzano ausili per orientarsi o chiedono assistenza in modo mirato;
… riconoscono gli alimenti in base alla forma, al peso, all'odore, alla confezione, alle caratteristiche tattili o grazie a mezzi ausiliari elettronici come i lettori di etichette e Milestone, o ad applicazioni come Seeing AI;
… conservano gli alimenti in modo appropriato, utilizzano barattoli, clip di chiusura, fogli di alluminio e pellicola trasparente, ed etichettano o contrassegnano il contenuto secondo le necessità;
… predispongono una postazione di lavoro funzionale in cucina, preparano gli utensili necessari, utilizzano superfici antiscivolo e prestano attenzione alla pulizia durante la preparazione;
… aprono imballaggi, lattine o bottiglie in modo sicuro, utilizzando mezzi ausiliari adeguati;
… lavano, sbucciano e tagliano gli alimenti in modo sicuro, utilizzando tecniche e mezzi ausiliari in base alle proprie capacità motorie e sensoriali;
… misurano gli ingredienti utilizzando mezzi ausiliari adeguati (bilancia parlante, misurino con marcature tattili, cucchiaio graduato), distinguono le quantità e trovano soluzioni pratiche per dosare le spezie;
… conoscono gli elettrodomestici da cucina come i frullatori, i bollitori, le vaporiere e il microonde, ne comprendono il funzionamento e gli aspetti relativi alla sicurezza e li utilizzano in modo autonomo o con l'aiuto di terzi;
… utilizzano i fornelli, si orientano sui piani di cottura, posizionano correttamente le pentole e applicano tecniche di protezione (ad es. il

riconoscimento dei rumori, il controllo del calore e l'uso delle presine);
- … stimano i tempi di cottura, utilizzano i timer e controllano l'avanzamento della cottura con tecniche adeguate (ad es. la prova di sfrigolio o di cottura).
- … utilizzano il forno in modo sicuro, impostano la temperatura ricorrendo a riferimenti tattili, utilizzano mezzi ausiliari per inserire e togliere le teglie e si proteggono dalle scottature;
- … caricano e svuotano la lavastoviglie o lavano i piatti a mano, prestando attenzione alla sicurezza (ad es. in presenza di oggetti appuntiti) e all'ordine nella zona di lavaggio;
- … apparecchiano sistematicamente la tavola, la sparecchiano dopo aver mangiato e la puliscono;
- … si orientano in modo sicuro a tavola, riconoscono dove devono sedersi, individuano le stoviglie, le posate e i bicchieri e utilizzano sistemi di riferimento per orientarsi (ad es. «bicchiere alle ore 2»);
- … si servono autonomamente o in caso di bisogno chiedono aiuto per servire cibo e bevande, prestando attenzione alla temperatura, alla consistenza e alle tecniche appropriate (ad es. tenendo il bicchiere a contatto con la caraffa);
- … a tavola applicano tecniche di ricerca mirate per localizzare le posate, i bicchieri o il cibo senza farli cadere o rovesciare;
- … conoscono e utilizzano diversi tipi di posate a seconda della situazione, esplorano gli alimenti con le posate per riconoscerne la consistenza e tagliano gli alimenti in modo sicuro utilizzando tecniche adeguate (ad es. il coltello che funge da barriera e la forchetta da guida);
- … utilizzano il tovagliolo in modo funzionale e adeguato alla situazione;
- … conoscono il galateo sociale a tavola, lo applicano quando possibile e comunicano agli altri le proprie esigenze specifiche durante i pasti in modo adeguato all'età e allo sviluppo.

Varie competenze quotidiane

Questa area comprende le abilità pratiche di base della vita quotidiana, fondamentali per una vita indipendente, l'auto-organizzazione e la

partecipazione alla vita sociale. Tra le altre cose, comprende l'uso funzionale di strumenti, denaro, tempo, elettrodomestici e mezzi ausiliari elettronici. Vi sono sovrapposizioni con le aree Scrittura Braille, Ipovisione e Tecnologie assistive: riferimento incrociato: B, riferimento incrociato: I, riferimento incrociato: TA - Smartphone e tablet.

Le allieve e gli allievi …

… utilizzano in modo funzionale e sicuro semplici strumenti di uso quotidiano, ad esempio quando tagliano con le forbici, incollano con la colla stick o usano matite, penne, graffette, bucatrici e cucitrici);
… piegano i fogli in modo mirato, applicano strisce adesive e utilizzano mezzi ausiliari di misura (ad es. un righello tattile);
… eseguono semplici compiti manuali (ad es. piantare un chiodo, fare piccole riparazioni o organizzare l'assistenza in caso di problemi tecnici);
… maneggiano con sicurezza i dispositivi domestici standard: riconoscono gli interruttori della luce o degli elettrodomestici, aprono e chiudono porte, finestre, persiane o tapparelle, inseriscono le chiavi nelle serrature, sbloccano, bloccano e azionano i catenacci;
… conoscono le routine quotidiane (ad es. la giornata tipo, gli orari scolastici), sanno rispettarle e iniziano a pianificare e strutturare i propri spazi;
… utilizzano mezzi ausiliari per strutturare il tempo (per es. gli orologi parlanti, i timer tattili, le sveglie o i calendari digitali) e sviluppano un senso del tempo affidabile;
… distinguono con sicurezza le monete e le banconote utilizzando mezzi ausiliari tattili o tecnici (ad es. i modelli delle banconote, l'applicazione CashReader o strategie per riconoscerle nel portafoglio);
… utilizzano i sistemi di pagamento in modo autonomo, gestiscono gli sportelli automatici con mezzi ausiliari (ad es. audio), effettuano acquisti o utilizzano mezzi di pagamento elettronici;
… utilizzano mezzi ausiliari di uso quotidiano, come i dispositivi di riconoscimento dei colori, gli screen reader, i tablet o gli assistenti vocali, e li integrano in modo sempre più autonomo nella propria vita quotidiana;
… sostituiscono le batterie o ricaricano gli accumulatori e si rendono

conto quando è necessario farlo;

… conoscono metodi per l'utilizzo senza barriere di documenti e informazioni (ad es. ricorrendo ai videoingranditori, all'applicazione Seeing AI o ad applicazioni per il riconoscimento dei testi; riferimento incrociato: TA

… firmano documenti con sicurezza utilizzando la scrittura in nero, sia in stampatello che in corsivo, con o senza supporto tecnico (per es. un modello di firma o un ausilio per la marcatura);

… si confrontano con i sistemi di smart home a controllo digitale (ad es. per l'illuminazione, l'economia domestica o la temperatura interna), e ne valutano i vantaggi e i limiti, tenendo conto delle proprie esigenze.

08 Interazione sociale (IS)

Le interazioni sociali caratterizzano la convivenza quotidiana. Esse iniziano già nella prima infanzia nell'ambito delle interazioni preverbali e dei processi di attaccamento e relazionali, e rappresentano un elemento centrale per il gioco, l'apprendimento e la vita condivisi in contesti inclusivi. La maggior parte delle persone apprende numerosi aspetti delle interazioni sociali attraverso l'imitazione, come i messaggi non verbali e visivi trasmessi dalle espressioni facciali, dai gesti e dalla postura (cfr. riferimento incrociato: Apprendimento e deficit visivo), ai quali le allieve e gli allievi con deficit visivo hanno un accesso limitato o nullo. Spesso, però, le allieve e gli allievi con deficit visivo apprendono le regole sociali e i modelli comportamentali attraverso sensi alternativi, istruzioni mirate e conversazioni. Lo sviluppo sistematico delle competenze emotive e comunicative favorisce l'autoefficacia, la nascita di amicizie e di rapporti di coppia, lo sviluppo dell'identità e l'integrazione sociale. L'ambiente sociale, in particolare le pari, i pari, le professioniste, i professionisti e le persone di riferimento, svolge un ruolo centrale nell'acquisizione delle competenze sociali. L'ambiente è corresponsabile della creazione di spazi favorevoli all'interazione, funge da modello sociale e deve essere particolarmente sensibile alle condizioni specifiche a livello di percezione, espressione e comunicazione delle allieve e degli allievi con deficit visivo. Una promozione efficace delle competenze sociali presuppone che l'ambiente circostante sviluppi ulteriormente le proprie modalità di comunicazione e relazionali in modo orientato alle risorse e non discriminatorio, al fine di consentire a tutte le persone coinvolte una partecipazione paritaria ed efficace agli spazi di interazione sociale.





In caso di deficit visivo e uditivo o di deficit multipli complessi affini, l'interazione sociale può essere molto ostacolata, poiché spesso la comunicazione avviene tramite sistemi di comunicazione individuali, vicini al corpo o di CAA e i segnali reciproci risultano più difficili da percepire e interpretare. L'ambiente circostante assume pertanto un ruolo decisivo nel favorire strutturare in modo affidabile le interazioni sociali.

Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le professioniste e i professionisti conoscono le particolarità con le quali le persone con deficit visivo possono confrontarsi nelle interazioni sociali e sensibilizzano altre allieve, altri allievi, altri genitori e altre persone di riferimento su questo aspetto. In questo contesto è importante sapere che:

- l'interazione precoce genitore-bambino e lo sviluppo dell'attaccamento possono essere più difficili in presenza di un feedback visivo limitato, ad esempio a causa della mancanza di rassicurazione sociale attraverso lo sguardo o le espressioni facciali;
- i genitori e le altre persone di riferimento beneficiano di consulenze orientate alla famiglia, incentrate in particolare sulla creazione di interazioni sociali efficaci, sulla percezione e sull'interpretazione dei segnali comunicativi delle allieve e degli allievi, nonché sullo sviluppo di una comunicazione efficace nella vita quotidiana;
- alcuni comportamenti stereotipati, come lo sfregamento degli occhi o il dondolio ritmico, possono aumentare con il grado di compromissione visiva, senza però essere un segnale di deficit cognitivo;
- lo sviluppo della capacità di assumere la prospettiva altrui (teoria della mente) può essere rallentato se manca l'accesso visivo alle espressioni facciali e ai gesti;
- le caratteristiche particolari dello sviluppo emotivo e sociale possono in parte sovrapporsi ai modelli di comportamento autistico, ma devono essere considerate in modo differenziato;
- alcune allieve e alcuni allievi possono avere bisogno di un sostegno mirato per iniziare a interagire socialmente, instaurare amicizie e rapporti di coppia o partecipare a contesti di gruppo;

… il continuo adattamento a contesti prevalentemente visivi può portare a un sovraccarico cognitivo ed emotivo. La tendenza in determinate situazioni a ritirarsi (ad es. in contesti rumorosi e caotici come la ricreazione o la pausa pranzo, o la preferenza a giocare per conto proprio) devono essere rispettate in quanto legittima forma di autoregolazione.

L'ambiente scolastico ed extrascolastico contribuiscono attivamente e in diversi modi a favorire la partecipazione sociale, per esempio:

… usando i segni di annuncio per strutturare la giornata e anticipare le situazioni sociali;
… rivolgendosi alle persone per nome quando si entra in contatto con loro e introducendo routine verbali per le interazioni;
… verbalizzando le azioni, ad esempio: «Ti tendo la mano per salutarti»; «Ti apro la porta»; «Metto il tuo bicchiere sul tavolo alla tua sinistra»; «A. ti passa un oggetto»;
… rendendo accessibili i contesti conversazionali e di gruppo fornendo, se necessario in tempo reale, informazioni sulle persone presenti, sui cambi di interlocutori, sui cambi di tema, sulle emozioni e sulle intenzioni, nonché sui ruoli e sul quadro della conversazione, come l'inizio e la fine delle interazioni, in modalità tattile-corporea, per iscritto in Braille, in forma visiva ingrandita e ad alto contrasto o con adattamenti uditivi;
… descrivendo le emozioni per rendere comprensibili le situazioni sociali;
… ricorrendo a forme di comunicazione aumentativa e alternativa, ad esempio la comunicazione tramite l'assistenza personale, guidando e sensibilizzando inoltre l'ambiente circostante sul modo in cui gestire i segnali di comunicazione individuali;
… adottando un atteggiamento comprensivo nei confronti dei possibili malintesi che possono verificarsi durante l'interazione sociale, ad esempio a causa della mancanza di contatto visivo o di comportamenti percepiti come inaspettati (ad es. l'allieva o l'allieva danno spintoni o non salutano le persone presenti);
… introducendo nelle scuole e nelle istituzioni un piano di protezione contro la violenza sessuale in relazione alle situazioni di assistenza

che comportano un contatto fisico e sensibilizzando i genitori e le persone di riferimento a questo riguardo;
… strutturando l'assistenza alla comunicazione e le forme di sostegno tattile-corporeo secondo chiari standard di protezione e di qualità (ad es. definizione trasparente dei ruoli, segnali di consenso e di interruzione, accordi documentati, personale qualificato, supervisione e procedure sicure di segnalazione e reclamo);
… collaborando con la famiglia per consentire una discussione sulla sessualità adeguata all'età delle allieve e degli allievi che tenga anche conto delle differenze culturali e per contribuire a rompere i tabù su questo argomento.

L'integrazione sociale non compete solo alle singole professioniste e ai singoli professionisti, ma è condivisa, nell'ottica di un approccio inclusivo, dalla scuola, dalla famiglia, dai gruppi di pari e dai servizi interdisciplinari come il servizio di sostegno all'interno della scuola. Ciononostante, il personale insegnante ha un ruolo fondamentale sia nell'ambito delle normali attività didattiche quotidiane sia nella creazione consapevole di spazi di apprendimento sociale.

Le insegnanti e gli insegnanti …

… affrontano il tema delle competenze emotive e comunicative durante le lezioni (cfr. piano di studio) e scelgono i contenuti e i metodi di apprendimento in modo che le allieve e gli allievi con deficit visivo possano accedervi, riferimento incrociato: UDL, ricorrendo ad esempio a metodi di visualizzazione tattile, giochi di ruolo ecc.;
… trovano un equilibrio tra l'affrontare le esigenze specifiche delle allieve e degli allievi con deficit visivo in classe e valorizzare le risorse, senza porre l'accento sui deficit; inoltre coinvolgono attivamente le allieve e gli allievi con deficit visivo e i loro genitori nella pianificazione delle lezioni;
… accompagnano, se necessario in un ambiente protetto, le allieve e gli allievi con deficit visivo nello sviluppo di competenze emotive e sociali, ad esempio in relazione all'interazione con altre allieve e altri allievi o al riconoscimento delle emozioni altrui;

… creano una cultura (scolastica) aperta che lasci spazio all'incontro, al confronto aperto, al riconoscimento dei punti di forza e di debolezza e al rispetto delle esigenze individuali; inoltre accettano le diversità e creano opportunità di adattamento invece di esigere la conformità sociale;
… sviluppano un programma di educazione sessuale che tenga conto delle esigenze speciali delle allieve e degli allievi e includa materiali didattici adeguati (ad es. modelli tattili), spazi di apprendimento sicuri, informazioni sulla definizione dei limiti e sull'autoprotezione;
… includono nelle lezioni le prospettive specifiche delle persone con deficit visivo e organizzano interventi specialistici esterni e spazi di riflessione.

Competenze emotive

La capacità di percepire, comprendere e regolare le proprie emozioni e quelle altrui rappresenta una componente fondamentale della competenza socio-emotiva ed è un prerequisito fondamentale per interazioni sociali efficaci. Per le allieve e gli allievi con deficit visivo questo processo avviene spesso in condizioni più complesse, poiché il feedback visivo da parte dell'ambiente sociale è ridotto o non accessibile. Il sostegno allo sviluppo di tali competenze richiede pertanto un lavoro esplicito e sistematico sulle emozioni e sulla loro percezione. La consapevolezza di sé e delle proprie reazioni corporee costituisce una base essenziale per la regolazione emotiva e per una partecipazione sociale autodeterminata.

Le allieve e gli allievi …

… percepiscono le reazioni fisiche legate alle proprie emozioni, ad esempio il battito cardiaco accelerato, le lacrime o la tensione muscolare;
… riconoscono i segni distintivi delle emozioni nel proprio corpo nelle espressioni facciali, nei gesti e nella postura (ad es. gli angoli della bocca si sollevano quando si sorride);

- … associano le emozioni a situazioni specifiche e sono in grado di anticiparle, ad esempio con affermazioni del tipo: «Sono arrabbiato perché il giocattolo è rotto»;
- … danno un nome alle proprie emozioni e distinguono i sentimenti di base (ad es. rabbia, gioia o paura);
- … riconoscono le emozioni sulla base di indizi vocali come l'intonazione, il ritmo e il volume della voce, nonché di segnali acustici quali le risate, le grida, i sospiri, i gemiti, i singhiozzi o gli sbadigli;
- … interpretano, se possibile, i segnali della comunicazione non verbale, come l'interesse e il disinteresse, la postura, le espressioni facciali e i gesti;
- … utilizzano rappresentazioni simboliche delle emozioni (ad es. utilizzate in libri illustrati o tattili), per inquadrarle e comprenderle;
- … fanno domande quando le emozioni dell'altra persona non risultano chiare;
- … adottano strategie per esprimere e regolare le emozioni (ad es. ritirandosi, muovendosi, parlando), e distinguono tra strategie adeguate e non adeguate alla situazione;
- … riconoscono i propri comportamenti stereotipati (ad es. le forme di autoregolazione come il dondolio del tronco), e sono consapevoli del loro possibile effetto sugli altri;
- … descrivono e riflettono sul proprio comportamento in un contesto sociale e sono in grado di adottare di cambiare prospettiva;
- … percepiscono le emozioni altrui e sanno che le emozioni influenzano il comportamento e le azioni altrui.

Competenze comunicative nell'interazione sociale

Quando interagiscono e comunicano con altre persone, può succedere che le allieve e gli allievi con deficit visivo debbano confrontarsi con alcune particolarità. Alcune maniere devono essere apprese in modo esplicito e non possono essere imitate dalle pari, dai pari e dalle persone di riferimento. L'ambiente circostante può aiutare a inquadrare e impostare le interazioni sociali. Ulteriori spiegazioni si trovano nell'area di apprendimento Comunicazione, riferimento incrociato: C.

Le allieve e gli allievi …

… conoscono e rispettano le regole generali della conversazione (ad es. aspettare il proprio turno, lasciare terminare chi sta parlano, come intervenire) e sviluppano strategie per partecipare alle conversazioni anche senza informazioni visive, come le espressioni facciali o i gesti;
… utilizzano schemi di conversazione (ad es. il saluto, la sequenza domanda-risposta e il commiato);
… comprendono che, nel mondo delle persone vedenti, il contatto visivo indica ascolto attivo e utilizzano il contatto visivo oppure si girano verso l'altra persona a seconda della situazione;
… riconoscono quanto sia importante la comunicazione non verbale (ad es. i gesti e le espressioni facciali) e sanno che nel mondo delle persone vedenti questi elementi trasmettono informazioni sulle emozioni;
… sviluppano la consapevolezza che le proprie espressioni facciali e i propri gesti possono essere percepiti e interpretati dalle altre persone;
… sviluppano la consapevolezza che alcune posture corporee possono essere fraintese dalle persone vedenti (ad es. la testa abbassata come segno di stanchezza) e sono in grado di adottare e mantenere una postura corporea adeguata alla situazione;
… mantengono una distanza adeguata, sia fisica sia comunicativa, nelle interazioni sociali;
… comprendono i concetti di sfera pubblica e privata e sanno che alcune attività non sono appropriate in presenza di altre persone (ad es. mettersi le dita nel naso);
… avviano, portano avanti e terminano una conversazione e conoscono gli schemi conversazionali più comuni;
… adattano il linguaggio e il comportamento all'interlocutrice o all'interlocutore (ad es. formale o informale, familiare o non familiare);
… utilizzano strategie specifiche per stabilire e mantenere i contatti, sia in presenza sia in forma digitale, ad esempio proponendo un'attività comune;
… in caso di bisogno ricorrono al sostegno delle persone di riferimento per avviare contatti sociali;

… utilizzano strategie e risorse per mantenere una visione d'insieme nelle interazioni sociali, ad esempio riconoscendo le persone dalla voce, ponendo domande quando qualcosa non è chiaro e dichiarando in modo esplicito le proprie esigenze comunicative (ad es. più tempo o un ritmo più lento);
… comunicano all'ambiente caratteristiche specifiche legate al deficit visivo (ad es. il bisogno di più privacy) o preferenze nelle interazioni sociali (ad es. la predilezione per piccoli gruppi o situazioni uno a uno);
… riflettono sul significato e sugli effetti delle interazioni sociali sul proprio benessere (ad es. in relazione al ritiro o al bisogno di appartenenza).

Relazioni di coppia e sessualità

Nell'affrontare temi riguardante le relazioni di coppia e la sessualità, le allieve e gli allievi con deficit visivo hanno bisogno di accessi senza barriere, di materiali didattici specifici e di un ambiente empatico. Hanno diritto a un'educazione sessuale specifica in relazione a diversi aspetti del deficit visivo e della sessualità, ad esempio la percezione e la conoscenza del proprio corpo, l'educazione all'autodeterminazione e al rispetto dei confini personali, la gestione delle situazioni di intimità, il sostegno nella costruzione di relazioni sociali e di coppia, la sensibilizzazione alla diversità sessuale, la prevenzione della violenza sessuale e lo sviluppo di piani di protezione. Questa area non comprende solo gli aspetti biologici, ma anche le dimensioni sociali, emotive e comunicative. I programmi di educazione sessuale devono essere ancorati a livello istituzionale, coordinati in modo interdisciplinare e sviluppati sulla base di corsi di formazione continua e di concetti di riferimento. L'obiettivo è migliorare l'autodeterminazione, lo sviluppo dell'identità e la partecipazione sociale delle allieve e degli allievi. Collaborare con la famiglia è fondamentale per trattare il tema della sessualità in modo adeguato all'età e sensibile alle differenze culturali anche nel contesto familiare e per contribuire a rimuovere i tabù su questo tema.

Le allieve e gli allievi …

… nominano le principali parti del corpo, le caratteristiche sessuali e i cambiamenti fisici durante la pubertà (ad es. le mestruazioni, l'erezione, la muta della voce e la crescita dei peli corporei), con il sostegno di modelli tattili, descrizioni verbali o materiale audio tattile;
… conoscono il ciclo femminile e sanno spiegare i processi di base come l'ovulazione e la gravidanza;
… si occupano della cura del corpo, dell'igiene intima e dei relativi prodotti, riflettendo sul loro utilizzo e tenendo conto delle proprie limitazioni visive;
… conoscono diversi metodi contraccettivi e li valutano in termini di efficacia, sicurezza, accessibilità e capacità di utilizzarli;
… sanno che esistono infezioni sessualmente trasmissibili, conoscono le misure di protezione e sanno cosa fare in caso di sospetto;
… si confrontano con il proprio orientamento sessuale e la propria identità di genere e ricevono sostegno nello sviluppo di un'immagine di sé positiva e nel confronto con la diversità;
… sanno che la sessualità rientra nella sfera privata e possono viverla in un ambiente protetto; in caso di accompagnamento istituzionale, riflettono insieme alle professioniste e ai professionisti su accordi adeguati a tutela della privacy;
… conoscono i propri diritti all'autodeterminazione corporea e sessuale, comprendono la differenza tra consenso e aggressione, sanno cos'è la violenza sessuale e fanno proprie strategie di autoprotezione;
… parlano di desiderio, desideri sessuali, masturbazione e intimità in un contesto di fiducia, ad esempio con persone di riferimento fidate o con servizi specializzati, e sanno di poter porre domande;
… riflettono sui modelli di ruoli sociali, sulle aspettative sociali, sui propri valori, sulle proprie idee e sui propri desideri per il futuro;
… si confrontano con la questione di una possibile ereditarietà del proprio deficit visivo, qualora ciò sia rilevante nel loro caso specifico;
… riflettono criticamente sui diversi modi di trovare una o un partner (ad es. in modo analogico, digitale o tramite il gruppo di pari) e li valutano in termini di sicurezza, accessibilità e preferenze personali;

… riflettono sull'influenza del proprio deficit visivo sulle relazioni e sulla vita di coppia, ad esempio in relazione alla comunicazione, alla vicinanza fisica, al sostegno reciproco e alla percezione;
… hanno medici di riferimento (ad es. medico di famiglia, ginecologa o ginecologo) e conoscono servizi di informazione e consultori accessibili che si occupano di sessualità, contraccezione, rapporti di coppia e protezione dalla violenza;
… si confrontano in modo responsabile con contenuti sessuali e pornografici, conoscono i limiti legali e riflettono sull'influenza delle rappresentazioni mediatiche sulle proprie idee e sui propri desideri.

09 Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP)

Questa area di apprendimento sostiene le allieve e gli allievi con deficit visivo nello sviluppo di un concetto positivo di sé, nel rafforzamento della propria identità individuale e nella partecipazione autonoma alla vita sociale. Ciò include discutere, comunicare e riflettere sulle proprie capacità, sui propri limiti e sui bisogni di sostegno, nonché avere un rapporto consapevole con l'assistenza personale. L'autodeterminazione, l'identità e la partecipazione si sviluppano già nella prima infanzia nell'ambito delle relazioni, delle possibilità di partecipare alle decisioni quotidiane e delle prime esperienze di autoefficacia, e costituiscono la base dell'autorappresentanza e della partecipazione sociale. Un obiettivo fondamentale è migliorare l'agency, ossia la capacità di agire percepita: le allieve e gli allievi sperimentano di poter esercitare un'influenza, dare il via a decisioni e produrre effetti. Le allieve e gli allievi sono in grado di parlare del proprio deficit e di spiegarlo ad altre persone. Attraverso il confronto tra pari, le forme di partecipazione inclusiva e il riconoscimento di esperienze comuni, sperimentano il senso di appartenenza sociale e la partecipazione. In questo processo apprendono ad autodeterminarsi, cioè a prendere decisioni e a difendere i propri diritti. È importante che le allieve e gli allievi abbiano la possibilità di dialogare e di entrare in contatto con altre persone con deficit visivo, opportunità che servono anche in un sistema educativo inclusivo. I processi emotivi, come l'accettazione del deficit visivo, la resilienza e l'elaborazione delle esperienze di emarginazione, vengono sostenuti in modo mirato al fine di favorire uno stile di vita autodeterminato.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… le professioniste e i professionisti abbiano una conoscenza approfondita dei deficit visivi e offrano programmi di sensibilizzazione per ridurre i pregiudizi;
… l'autodeterminazione venga sostenuta già nella prima infanzia coinvolgendo le bambine e i bambini nelle decisioni in modo adeguato alla loro età e al loro sviluppo;
… i genitori e le persone di riferimento vengano aiutati a distinguere tra sostegno e iperprotezione e a promuovere consapevolmente nella vita quotidiana l'autoefficacia, l'autonomia e la partecipazione alle decisioni, al fine di prevenire lo sviluppo di dipendenza e di impotenza appresa;
… si comprenda che le diagnosi devono essere considerate come punti di partenza per la promozione individuale, la partecipazione e l'autodeterminazione, e non comportino alcuna stigmatizzazione;
… sia stato definito un modello di comunicazione delle diagnosi che tenga conto della protezione dei dati, dei diritti della personalità e della divulgazione giustificata da ragioni pedagogiche (ad es. per favorire il clima della classe);
… il punto di vista delle allieve e degli allievi sia attivamente incluso nei processi decisionali della scuola, le discussioni si svolgano su un piano di parità, la responsabilità passi alle allieve e agli allievi e questi abbiano la possibilità di far valere le proprie istanze;
… in caso di deficit visivo e uditivo o di deficit multipli, l'accesso alla comunicazione, l'assistenza e l'ambiente circostante vengano organizzati in modo da permettere alle allieve e agli allievi di esprimere la propria agency e di essere efficaci (ad es. attraverso segnali tattili chiari, routine affidabili, modalità di scelta e tempo sufficiente per reagire);
… anche i segnali non verbali a favore di decisioni autodeterminate vengano riconosciuti e supportati;
… le allieve e gli allievi abbiano l'opportunità di definire i propri obiettivi, prendere decisioni e difendere attivamente i propri diritti,

sia nella quotidianità scolastica sia nelle fasi di transizione, ad esempio nel processo di scelta della carriera;
- … le allieve e gli allievi siano in grado di comunicare il loro deficit visivo e i loro bisogni in modo adeguato all'età e alla situazione, anche con l'aiuto della comunicazione aumentativa e alternativa e delle tecnologie assistive;
- … siano previste attività pedagogiche per affrontare il proprio deficit, ad esempio attraverso presentazioni tenute da pari, forme di espressione creativa, racconti biografici, discussioni con gruppi di autoaiuto o modelli di ruolo;
- … il sostegno venga offerto senza incoraggiare la dipendenza, in modo che le allieve e gli allievi decidano autonomamente quando e in che forma accettare l'aiuto (contrastando così il principio dell'impotenza appresa);
- … i genitori e le persone di riferimento siano rafforzati nel loro ruolo, ad esempio attraverso la consulenza, l'informazione sulle pratiche quotidiane di sostegno e sulle strategie contro l'iperprotezione;
- … siano riconosciuti i processi emotivi come il dolore, la frustrazione o il rifiuto, al fine di promuovere la resilienza, l'accettazione di sé e la partecipazione emotiva;
- … l'immagine di sé e l'autostima delle allieve e degli allievi vengano rafforzate attraverso un feedback positivo e orientato alle risorse, la consapevolezza di sé, il senso di realizzazione e la sicurezza socio-emotiva in classe;
- … le barriere strutturali siano attivamente eliminate progettando tutte le offerte scolastiche, i materiali e gli ambienti di apprendimento conformemente all'UDL, affinché siano accessibili, diversificati e partecipativi;
- … la partecipazione diventi scontata e il contesto circostante sostenga le allieve e gli allievi con deficit visivo laddove tale partecipazione debba ancora essere conquistata.

Autodeterminazione

L'autodeterminazione è un diritto umano e contribuisce in modo significativo alla salute mentale, alla fiducia in se stessi, all'autostima e allo

sviluppo dell'identità. Le allieve e gli allievi con deficit visivo devono essere messi in grado fin dalla prima infanzia di percepirsi come individui autodeterminati. Spesso vengono sgravati di determinati compiti perché hanno bisogno di più tempo per svolgerli o perché dipendono da un sostegno. Il loro ambiente circostante deve creare in modo mirato spazi specifici in cui possano assumersi responsabilità, partecipare al processo decisionale e sperimentare l'autoefficacia. Nei bambini piccoli ciò richiede spesso anche una co-regolazione e un accompagnamento verbale. Altre competenze che contribuiscono all'autodeterminazione si trovano nell'area di apprendimento Interazione sociale, riferimento incrociato: IS.

Le allieve e gli allievi …

… prendono semplici decisioni quotidiane fin dalla più tenera età, ad esempio per quanto riguarda l'abbigliamento, il materiale ludico o le attività ricreative, sperimentando così la propria capacità di agire e la propria autoefficacia;
… esprimono preferenze e avversioni attraverso il comportamento, le espressioni facciali, la voce o il movimento e sperimentano che questi segnali vengono percepiti e presi in considerazione dalle altre persone;
… sperimentano che le loro decisioni hanno un effetto e imparano a convivere con le conseguenze positive e negative;
… fanno rispettare le decisioni e sperimentano che le loro decisioni vengono rispettate, anche se non corrispondono all'opinione o al giudizio della persona di riferimento;
… imparano a fare delle scelte in base al contesto, alle preferenze personali, ai vincoli di tempo o a motivi pratici;
… imparano a valutare le conseguenze di una decisione, ad esempio attraverso discussioni, giochi di simulazione o riflessioni guidate;
… con il sostegno delle persone di riferimento, sviluppano e utilizzano strategie di risoluzione dei problemi (ad es. provando qualcosa, chiedendo aiuto o informazioni specifiche);
… formulano i propri obiettivi, stabiliscono le priorità e pianificano le fasi di attuazione in contesti educativi, quotidiani o di svago;
… comunicano con sicurezza le decisioni che hanno preso, i propri desideri e bisogni, anche utilizzando la comunicazione aumentativa e alternativa e altri ausili tecnici;

… entrano in contatto con modelli di riferimento coetanei che hanno vissuto esperienze simili (ad es. in progetti tandem, laboratori tra pari o gruppi di apprendimento inclusivi) e imparano che anche le altre persone possono agire in modo autodeterminato;
… valutano autonomamente se agiscono in modo autodeterminato e sfruttano le opportunità, confrontandosi con l'ambiente circostante.

Identità

Le allieve e gli allievi con deficit visivo sviluppano un'immagine di sé che comprende aspetti del deficit e altre caratteristiche personali. Confrontarsi con domande come «Chi siamo?» o «Come siamo visti?» richiede spazio in classe, nell'interazione sociale e nel dialogo con altre persone nella stessa condizione. Sviluppare l'identità significa rafforzare la consapevolezza di sé, mettere in discussione i pregiudizi e accettare le caratteristiche speciali come parte della propria storia personale.

Le allieve e gli allievi …

… riflettono sui propri punti di forza, di debolezza e sui propri limiti, riconoscono ciò che possono affrontare autonomamente, quando il sostegno è necessario o utile e accettano le differenze individuali;
… sviluppano un'immagine positiva di sé e fiducia nelle proprie capacità;
… mettono attivamente in pratica i propri punti di forza, si assumono responsabilità, si impegnano socialmente e si percepiscono anche come una persona di sostegno;
… descrivono e spiegano il proprio deficit visivo, ne conoscono l'evoluzione e forniscono informazioni competenti quando rispondono a domande;
… sanno descrivere (anche con un sostegno) quali forme di comunicazione e di sostegno sono adatte a loro e indicano le loro preferenze riguardo a vicinanza e distanza, ritmo, qualità del contatto e pause;
… formulano i propri bisogni in relazione al deficit visivo, ad esempio rispetto all'ingrandimento, al Braille, all'illuminazione, alle tecnologie o all'organizzazione degli spazi;

- … sviluppano strategie per tutelare i propri diritti personali quando rispondono a domande;
- … riconoscono che un'identità ha varie sfaccettature e che il deficit visivo è solo uno degli aspetti della loro identità;
- … affrontano attivamente i luoghi comuni e i pregiudizi, ad esempio con risposte pronte, prendendo le distanze o chiedendo un sostegno;
- … mostrano di essere capaci ad assumere la prospettiva altrui, ad esempio comprendendo perché le persone vedenti reagiscono o agiscono diversamente in determinate situazioni;
- … conoscono le offerte di gruppi di autoaiuto e vi fanno ricorso in caso di bisogno;
- … cercano il contatto con persone nelle stesse condizioni (ad es. tramite offerte peer, gruppi di autoaiuto o comunità online) e approfittano di queste opportunità di confronto per rafforzare la propria immagine di sé;
- … conoscono le statistiche sulle persone con deficit visivo in Svizzera e sperimentano di non essere le sole e i soli nella loro condizione;
- … conoscono personaggi famosi con deficit visivo, ne conoscono le biografie o i successi e cercano propri modelli di riferimento;
- … sviluppano un approccio consapevole al linguaggio relativo ai deficit e alle disabilità, conoscono diversi termini (ad es. «ipovedente», «cieco», «persona con…») e indicano come desiderano essere definite o definiti;
- … riflettono su come sono percepite e percepiti dalle altre persone, riconoscono le immagini che vengono loro attribuite e analizzano criticamente tali attribuzioni;
- … sviluppano un'immagine di sé rafforzata e si percepiscono come una parte preziosa delle comunità sociali.

Partecipazione

EUn importante prerequisito per partecipare alla vita sociale è conoscere i propri diritti, esprimere le proprie esigenze e difendere se stessi, da soli o

con l'aiuto altrui. A tal fine, le allieve e gli allievi con deficit visivo devono poter accedere alle informazioni sui loro diritti. I genitori, le persone di riferimento e la società svolgono un ruolo importante in tal senso, creando spazi in cui la partecipazione, l'autopromozione e l'impegno sono possibili e in cui vengono fornite informazioni sui diritti.

Le allieve e gli allievi …

… sperimentano la partecipazione dalla prima infanzia (ad es. in famiglia, nel tempo libero o nelle strutture per l'infanzia) ogni volta che hanno accesso a diverse esperienze, vengono coinvolte o coinvolti attivamente e prese o presi sul serio nelle proprie decisioni,;
… difendono i propri bisogni, il cui soddisfacimento è un presupposto fondamentale per la partecipazione, e li formulano in modo autonomo o con un sostegno, ad esempio in relazione ai mezzi ausiliari, all'organizzazione degli spazi o alle regole relative alle pause;
… si informano sui propri diritti e doveri a scuola e sulle possibilità di partecipazione;
… a scuola e nel tempo libero partecipano attivamente a processi decisionali democratici (ad es. nel consiglio di classe, in progetti o in seno a organi democratici con i quali collaborano);
… sviluppano, in modo adeguato all'età e con il sostegno del proprio ambiente circostante, strategie personali per affrontare esperienze negative come l'esclusione e la discriminazione (ad es. tramite colloqui, contatti tra pari o sostegno psicologico);
… conoscono i propri diritti come persone con deficit visivo in Svizzera, cercano informazioni su tali diritti e seguono gli sviluppi politici in corso (ad es. trasmissioni per persone cieche, assegno per grandi invalidi, assicurazione invalidità, agevolazioni, carta di accompagnamento delle FFS, misure di compensazione degli svantaggi);
… rivendicano, o fanno rivendicare, condizioni adeguate di comunicazione e partecipazione, (ad es. accesso a informazioni tattili, interpretariato o assistenza alla comunicazione, informazioni ridondanti, setting tranquilli e tempo sufficiente);

- … comprendono che gli articoli identificativi (ad es. il gilet, la fascia al braccio, le spille, il bastone bianco.) contribuiscono a orientare anche l'ambiente circostante;
- … valutano autonomamente le opzioni riguardanti la mobilità, ad esempio la patente di guida, l'uso dei trasporti pubblici o gli ausili per la mobilità;
- … difendono i propri diritti e la propria partecipazione sociale e sanno a chi rivolgersi per ottenere sostegno, ad esempio a servizi di consulenza, consulenti legali o a gruppi di autoaiuto;
- … imparano a gestire le barriere sociali e giuridiche alla partecipazione, ad esempio tramite procedure di reclamo, contatti con organizzazioni specializzate o attività di rappresentanza degli interessi;
- … sanno che nell'amministrazione federale e nelle imprese parastatali vi sono delegati all'integrazione, servizi che si occupano di partecipazione o specialisti in risorse umane incaricati delle pari opportunità delle persone con disabilità ai quali possono rivolgersi;
- … si informano sui propri diritti democratici in Svizzera e li esercitano, partecipano a elezioni e votazioni e sanno di poter ricorrere all'aiuto di terzi per compilare il materiale di voto;
- … valutano autonomamente se stanno sperimentando la partecipazione e dove vi sia ancora bisogno di intervenire, confrontandosi al riguardo con il proprio ambiente circostante.

10 Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF)

Le attività ludiche e ricreative accessibili sono essenziali per le allieve e gli allievi con deficit visivo. Esse contribuiscono in modo significativo all'integrazione sensoriale, all'interazione sociale con le coetanee, i coetanei e le persone di riferimento, allo sviluppo dell'autoregolazione, al benessere emotivo e allo sviluppo della conoscenza del mondo. Oltre alle attività sportive, devono essere promosse anche forme di espressione musicale, creativa ed estetica attraverso diversi sensi. La promozione dell'attività fisica deve essere adattata individualmente alle funzioni visive elementari e integrata con attività psicomotorie volte a favorire la consapevolezza del proprio corpo, la sicurezza nei movimenti e il piacere di muoversi. Queste proposte non promuovono solo la salute fisica, ma anche l'autoefficacia, la consapevolezza di sé, la partecipazione sociale e lo sviluppo dell'identità. Le offerte di gioco e di attività fisica inclusive dovrebbero essere a bassa soglia, adatte all'età, partecipative e consentire esperienze condivise. Questa area di apprendimento contribuisce quindi in modo determinante a una vita felice e autodeterminata.





Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… il personale insegnante, le professioniste, i professionisti e il personale di assistenza sappiano che i deficit visivi possono ripercuotersi, rallentandolo, sullo sviluppo motorio, nonché sul comportamento di gioco e sul piacere di fare movimento;
… questi effetti vengano considerati in modo differenziato: non tutti i deficit visivi portano automaticamente ad anomalie motorie, ma un orientamento visivo compromesso può limitare il comportamento esplorativo, la voglia di muoversi e la partecipazione spontanea al gioco;
… una professionista o un professionista con una specializzazione in educazione precoce speciale (EPS) o in sostegno (ad es. in psicomotricità, in AQ) fornisca una consulenza ai genitori e all'ambiente circostante su questioni relative al gioco, allo sviluppo del movimento e alle attività del tempo libero;
… gli spazi riservati al gioco e all'attività fisica siano progettati in modo da essere a basso impatto sensoriale, sicuri e accessibili, ossia schermati acusticamente, dotati di marcature tattili e senza barriere, e che siano previsti materiali ricchi di contrasti visivi, percepibili al tatto o differenziati dal punto di vista acustico;
… i genitori e le persone di riferimento vengano accompagnati e incoraggiati a organizzare proposte di gioco e di attività fisica motivanti, ad esempio con raccomandazioni sui materiali adeguati e sulla progettazione di ambienti accessibili alle persone con deficit visivo;
… le opportunità di gioco nella vita quotidiana e durante le lezioni siano accessibili, a bassa soglia, diversificate e adeguate all'età e, in caso di bisogno, prevedano un accompagnamento verbale (ad es. verbalizzazione, denominazione, descrizione audio) e l'interazione con altre allieve e altri allievi;
… la comunicazione durante l'attività fisica venga coordinata, ad esempio tramite segni per «ripetere», «stop», «di più/troppo», «cambio» o «pausa»;

- … durante l'attività fisica, le gite e gli eventi sportivi si tenga conto di particolari esigenze mediche, ad esempio problemi alla retina, disturbi dell'equilibrio, obbligo di portare occhiali sportivi;
- … nelle allieve e negli allievi che non comunicano in modo verbale si osservino e accolgano i segnali di benessere o di disagio durante i movimenti e le attività;
- … il sovraccarico venga riconosciuto ed evitato, ad esempio quando le allieve e gli allievi devono costantemente compensare o adattarsi durante il gioco (anche l'uso di audiodescrizioni o screen reader può essere molto impegnativo dal punto di vista cognitivo);
- … i segnali di sovraccarico, soprattutto nel caso di allieve e allievi che comunicano in modo non verbale, siano riconosciuti grazie a un'attenta osservazione e compensati con opportunità personalizzate di recupero delle forze;
- … siano previsti spazi in cui ritirarsi e pause autodeterminate in cui le allieve e gli allievi possano decidere per conto proprio quando, come e con chi rilassarsi, nell'ottica della partecipazione autodeterminata;
- … le offerte terapeutiche (ad es. la fisioterapia, l'ergoterapia, la psicomotricità) siano incluse e coordinate in modo mirato per sostenere lo sviluppo della motricità grossolana e fine;
- … gli eventi scolastici come le giornate sportive, la settimana bianca, le passeggiate, la settimana verde ecc. possano essere preparati in modo inclusivo, adattati individualmente e, in caso di bisogno, seguite da professioniste e professionisti;
- … siano segnalate attività per il tempo libero e le allieve e gli allievi vengano aiutate o aiutati a partecipare alle attività di club e associazioni. Si tenga conto dei desideri e delle esigenze delle allieve e degli allievi per quanto riguarda le attività del tempo libero, ci si impegni affinché tutte le offerte siano rese accessibili, anziché privilegiare quelle che si prestano meglio a essere adattate o che sono state create appositamente per le persone con deficit visivo.

Gioco

Il gioco è un bisogno fondamentale di tutte le bambine e di tutti i bambini. Giocando, infatti, esplorano il loro ambiente circostante, sviluppano abilità cognitive, motorie e sociali di base e instaurano relazioni con le persone di riferimento. Le allieve e gli allievi con deficit visivo hanno spesso un proprio modo di giocare, caratterizzato da un comportamento esplorativo prolungato e da strategie tattili o uditive ripetitive, come il picchiettio o il movimento ritmico. Soprattutto nella prima infanzia, hanno bisogno di essere accompagnate e accompagnati dalle persone di riferimento per trovare i materiali da gioco, comprendere le funzioni e sviluppare un comportamento di gioco autodeterminato. In questi casi è fondamentale progettare gli spazi in modo consapevole e garantire un accompagnamento verbale.

Le allieve e gli allievi …

… esplorano nuovi giocattoli a livello visivo, tattile e uditivo; li prendono dalle persone di riferimento o tendono la mano per afferrarli;
… si lasciano coinvolgere in nuovi giochi;
… imparano che un oggetto c'è ancora anche se non è a portata di mano, ad esempio grazie a giocattoli percepibili acusticamente;
… giocano con un oggetto insieme alla persona di riferimento (attenzione congiunta) e durante il gioco vengono accompagnate o accompagnati verbalmente e tastano l'oggetto insieme;
… con la persona di riferimento imparano a fare i turni durante il gioco;
… sviluppano preferenze durante il gioco e le esprimono;
… imparano a giocare anche senza la presenza di persone di riferimento (gioco autonomo);
… giocano contemporaneamente ad altre bambine o ad altri bambini;
… giocano con altre bambine o altri bambini, ad esempio condividendo materiali o svolgendo attività insieme;
… entrano in contatto con bambine o bambini con interessi di gioco simili, scambiando idee e preferenze;
… imparano a comprendere e a rispettare le regole del gioco, ad esempio la sequenza e i ruoli nel gioco;
… con il sostegno delle persone di riferimento sviluppano il gioco simbolico («far finta che») e i primi giochi di ruolo.

Tempo libero

Le attività del tempo libero sono una componente fondamentale dello sviluppo della personalità e della partecipazione delle giovani e dei giovani. Tuttavia, in questo ambito le allieve e gli allievi con deficit visivo devono affrontare sfide particolari. Da un lato, hanno bisogno di un sostegno mirato per sviluppare la consapevolezza che vi è un'ampia gamma di attività per il tempo libero, per scoprire i propri interessi e per provare diversi hobby. Dall'altro lato, la partecipazione alle attività del tempo libero richiede spesso un maggiore sforzo organizzativo: occorre pianificare gli spostamenti, organizzare l'assistenza e, se necessario, adattare le attività alla singola allieva e al singolo allievo, ad esempio ricorrendo a materiali tattili, informazioni uditive o accompagnatrici e accompagnatori. Inoltre, questa area di apprendimento offre alle giovani e ai giovani con deficit visivo l'opportunità di sentirsi autodeterminate o autodeterminati e socialmente integrate o integrati, un aspetto chiave del benessere. È essenziale che i genitori e le altre persone di riferimento collaborino gomito a gomito.

Le allieve e gli allievi …

… hanno accesso a programmi prescolastici come gli asili nido o il preasilo. I genitori possono beneficiare della consulenza e del sostegno dei servizi di educazione precoce speciale, che li supportano negli adattamenti spaziali (ad es. condizioni di illuminazione, materiali da gioco), organizzano opportunità di incontro con altri genitori e bambini direttamente interessati, se necessario, e forniscono consulenza in generale sulle attività del tempo libero e sulla partecipazione;
… con il sostegno del proprio ambiente circostante, vanno alla scoperta di diverse attività del tempo libero e della comunità e le provano per scoprire i propri interessi;
… sviluppano una consapevolezza dei propri bisogni di riposo, conoscono luoghi in cui potersi ritirare e imparano a rivendicarli autonomamente;
… conoscono diverse attività che si possono svolgere nella vita quotidiana durante il tempo libero (ad es. camminare, nuotare,

cucinare, giardinaggio, collezionismo) e i mezzi ausiliari o gli adattamenti adeguati (ad es. i palloni colorati o sonori, gli ausili per la cucina o gli occhialini da nuoto);
- … conoscono e utilizzano servizi multimediali accessibili come gli audiolibri, la letteratura in Braille o a caratteri grandi, i giochi digitali accessibili, le console o i servizi di streaming, ad esempio grazie alle biblioteche specializzate;
- … fanno giochi da tavolo (eventualmente adattati) adeguati all'età e agli interessi e conoscono le ludoteche con offerte accessibili;
- … prendono appuntamenti con le amiche e gli amici e le o li incontrano al di fuori della scuola;
- … comunicano le proprie esigenze nei gruppi ricreativi o nelle associazioni e beneficiano di adattamenti appropriati (ad es. musica in Braille, orologi parlanti, scacchi a pioli o modelli tattili) e, a seconda dell'età e del livello di competenze, sono sostenute o sostenuti da professioniste e professionisti o dai genitori;
- … esplorano e utilizzano un'ampia gamma di offerte culturali e sportive con modalità di accesso adeguate, come l'audiodescrizione, le audioguide, i formati museali speciali, i gruppi tandem o le attività sportive adattate;
- … sanno di avere diritto a un'assistenza per le attività del tempo libero e la partecipazione sociale e imparano a richiederla in caso di bisogno.

Promozione dell'attività fisica

La promozione dell'attività fisica è una componente importante dello sviluppo infantile e lo è ancora di più per le allieve e gli allievi con deficit visivo. La promozione dell'attività fisica non solo sostiene solo lo sviluppo delle competenze motorie grossolane e fini, ma anche la percezione, la consapevolezza del proprio corpo, l'orientamento spaziale e l'interazione sociale. La promozione dell'attività fisica contribuisce inoltre in modo significativo alla salute fisica, regolando il tono muscolare e prevenendo i danni posturali. Un ambiente di gioco preparato e sicuro incoraggia le allieve e gli allievi a muoversi liberamente e a provare gli oggetti. A tale riguardo, il servizio Educazione precoce speciale (EPS) fornisce consulenza e accompagnamento ai genitori e alle persone di riferimento. Inoltre, vi sono

alcune particolarità relative all'educazione fisica e alle attività sportive in generale, che richiedono adattamenti mirati degli spazi (ad es. marcature acustiche o tattili), mezzi ausiliari adeguati (ad es. palloni sonori, marcature tattili sul pavimento) e un sostegno individuale durante l'apprendimento di nuove sequenze di movimento. Inoltre, l'accompagnamento verbale durante l'attività motoria, l'attenzione per diversi approcci percettivi e la promozione della sicurezza nel movimento sono fondamentali per consentire un'esperienza sportiva autodeterminata e gioiosa.

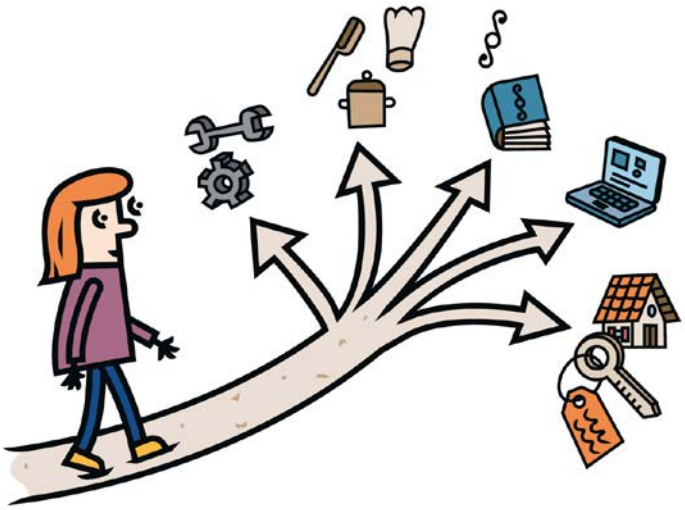
Le allieve e gli allievi …

… partecipano fin dalla prima infanzia ad attività che promuovono la motricità grossolana e fine (ad esempio semplici giochi di movimento e di presa, salire le scale, impilare anelli o modellare la plastilina). Il contatto fisico con le persone di riferimento e il gioco per terra trasmettono un senso di sicurezza e stimolano la voglia di muoversi;
… sperimentano che fare attività fisica è anche divertente grazie a esperienze motorie diverse e positive;
… esplorano, sviluppano e ripetono i movimenti di propria iniziativa;
… imitano i movimenti attraverso l'apprendimento per modellamento tattile e verbale, ad esempio toccando manichini snodati o parti del corpo di altre persone;
… sperimentano nuove percezioni corporee grazie a movimenti consapevoli;
… assumono diverse posizioni del corpo e le distinguono l'una dall'altra;;
… riconoscono e nominano i diversi movimenti;
… si muovono liberamente e in modo mirato in un locale;
… utilizzano l'udito e i segnali acustici per orientarsi e stimare le distanze;
… sviluppano l'equilibrio e la coordinazione occhio-mano, ad esempio durante i lavori manuali o grazie agli esercizi grafo-motori;
… superano le paure legate al movimento e le insicurezze in nuove situazioni motorie;
… riconoscono i propri limiti fisici e regolano di conseguenza l'ampiezza o l'intensità del movimento;
… sviluppano movimenti propri per loro significativi, anche in relazione

alla musica o all'espressione creativa;
- … trasferiscono le competenze motorie alle situazioni quotidiane, ad esempio per muoversi negli spazi pubblici, nel tempo libero o a scuola;
- … utilizzano varie attrezzature sportive e mezzi ausiliari;
- … si avvalgono del sostegno di accompagnatrici e accompagnatori per orientarsi, esplorare, eseguire movimenti e praticare discipline sportive;
- … esplorano e denominano varie discipline sportive, comprese quelle specifiche per le persone con deficit visivo, come il goalball e lo showdown;
- … considerano l'attività fisica come un contributo alla salute e al benessere.

11 Pianificazione della carriera e della vita (PCV)

Questa area di apprendimento riguarda lo sviluppo di competenze e comportamenti utili per la vita professionale e adulta, che permettano di condurre una vita il più possibile indipendente e autodeterminata. Affinché possano svilupparsi aspirazioni professionali e progetti di vita, è necessario che già durante l'infanzia le persone con deficit visivo si facciano un'idea delle professioni, sviluppino talenti e preferenze personali e imparino ad assumersi le proprie responsabilità, ma facciano pure le prime esperienze con i compiti quotidiani, i modelli di ruolo e le attività professionali. Una riflessione continua sull'autoefficacia e sulla responsabilità personale favorisce lo sviluppo di prospettive professionali. Elementi importanti in questa area sono l'esplorazione dei settori professionali e le esperienze pratiche, ad esempio stage osservativi, stage di prova, corsi specifici sulle candidature (ad es. CV, colloquio di lavoro) e una gestione coordinata della transizione dalla scuola dell'obbligo alle scuole professionali o di perfezionamento professionale. È essenziale collaborare con i genitori, i servizi di orientamento professionale, le istituzioni per l'inserimento lavorativo, le offerte abitative e i servizi specializzati in campo socio-educativo.



Ambiti di responsabilità dei sistemi educativi e di sostegno

Le istituzioni educative e l'ambiente familiare garantiscono congiuntamente che …

… sia disponibile una professionista qualificata o un professionista qualificato con competenze in orientamento professionale e transizioni. Questa persona dovrebbe seguire regolarmente corsi di formazione continua, disporre di una rete di contatti e accompagnare attivamente le transizioni, tenendo conto delle esigenze specifiche legate al deficit visivo;

… vengano curate reti solide e le allieve e gli allievi siano messe o messi in condizione di costruirsi una propria rete, che includa contatti con istituzioni che propongono soluzioni transitorie, servizi di orientamento professionale, associazioni nel settore del deficit visivo, uffici AI, scuole professionali, aziende, servizi sociali nonché ex allieve ed ex allievi da coinvolgere come modelli di ruolo autentici;

… i genitori e le persone di riferimento beneficino di informazioni, consulenze e di un accompagnamento durante il processo di pianificazione della carriera e della vita, in particolare per quanto riguarda le loro aspettative, preoccupazioni e idee, affinché queste possano essere analizzate tenendo conto degli interessi, dei punti di forza e delle possibilità di sviluppo delle allieve e degli allievi;

… in caso di deficit visivo e uditivo e di deficit multipli complessi affini, l'orientamento professionale e l'accompagnamento durante la fase di transizione siano seguiti e coordinati da un servizio specializzato;

… le (future) datrici di lavoro e i (futuri) datori di lavoro beneficino tempestivamente di una consulenza e di un accompagnamento, ad esempio per organizzare il posto di lavoro, le modalità di comunicazione, le misure di sostegno e per eliminare le barriere;

… le allieve e gli allievi diventino consapevoli dei propri punti di forza e interessi personali. A tal fine, nel contesto dell'insegnamento vengono integrate attività partecipative di riflessione su di sé, chiariti gli interessi e analizzate le competenze, ad esempio lavoro di portfolio, laboratorio delle professioni come il progetto Milestrada e feedback tra pari. Alla base vi è il diritto a una vita significativa e autodeterminata;

… le allieve e gli allievi beneficino di una consulenza e un accompagnamento individuale su tutti gli aspetti dell'area Pianificazione della carriera e della vita, che comprenda, tra l'altro, la ricerca di stage, le forme abitative, le consulenze professionali dell'AI e la gestione degli insuccessi, il tutto senza pressione né atteggiamenti paternalistici;
… le transizioni siano pianificate con cura e d'intesa con le allieve e gli allievi; viene preparata una documentazione che metta in evidenza le risorse individuali, i bisogni di sostegno e gli obiettivi;
… venga offerta una consulenza sulle opportunità dopo la scuola dell'obbligo e siano fornite informazioni sulle soluzione transitorie (ad es. il pretirocinio), nonché sui requisiti di una formazione professionale di base con Certificato federale di formazione pratica (CFP), Attestato federale di capacità (AFC) o Formazione pratica (FPra).

Orientamento professionale, transizioni e ingresso nel mondo del lavoro

Sebbene l'orientamento professionale faccia già parte dei piani di studio generali, esso rappresenta comunque un'area di apprendimento specifica per le allieve e gli allievi con deficit visivo. L'autodeterminazione professionale è una componente centrale della partecipazione e dell'empowerment. Non è possibile dare per scontato che le allieve e gli allievi con deficit visivo abbiano la stessa comprensione di base del lavoro e dei profili professionali, poiché spesso tale comprensione non può essere acquisita in modo spontaneo. A partire dalla prima infanzia, questi concetti vengono sviluppati in modo mirato e costituiscono la base affinché le allieve e gli allievi possano sviluppare i propri interessi e punti di forza. Le allieve e gli allievi con deficit visivo devono quindi confrontarsi presto con i propri interessi professionali, poiché il loro ingresso nel mondo del lavoro è associato a barriere nettamente maggiori rispetto a quelle delle persone senza deficit. Il loro ambiente circostante deve avviare presto una riflessione congiunta sui loro punti di forza e sulle loro capacità, sostenerli nella costruzione di un'immagine positiva di sé e fornire loro un quadro realistico dell'attuale mercato del lavoro, affinché in futuro possano difendere con sicurezza e determinazione i propri diritti.

Per quanto riguarda l'integrazione professionale delle persone con deficit visivo serve un cambiamento sociale radicale. Le persone con deficit continuano a essere incoraggiate a svolgere lavori considerati fattibili con un deficit visivo. Per quanto riguarda la scelta della professione serve invece un cambiamento di mentalità verso un approccio aperto e orientato alle risorse, che si concentri sugli interessi, sulle capacità e sulle potenzialità individuali, indipendentemente dall'attribuzione dei ruoli. Ciò comporta anche una consapevolezza realistica delle possibili limitazioni. L'obiettivo è rendere possibili progetti di vita individuali che siano al tempo stesso autodeterminati e sostenibili, riferimento incrociato: AIP

Le allieve e gli allievi …

… assumono già durante l'infanzia compiti quotidiani adeguati alla loro età (ad es. riordinare, aiutare, piccoli incarichi) e in questo modo si sentono responsabili;
… già durante l'infanzia imparano a conoscere diversi profili professionali e le relative attività, ad esempio grazie a conversazioni, giochi di ruolo o libri illustrati;
… sviluppano una comprensione di base di lavoro rendendosi conto che determinate attività comportano dei compiti, delle responsabilità e uno scopo e si distinguono dalle attività del tempo libero;
… sviluppano atteggiamenti fondamentali nel mondo del lavoro, come la puntualità, la diligenza, la capacità di collaborare e l'indipendenza;
… esplorano i propri punti di forza, interessi e tratti della personalità e inizia a collegarli con le proprie aspirazioni professionali;
… riflettono sulle proprie possibilità e sui propri limiti nel contesto professionale in relazione al proprio deficit visivo;
… conoscono i servizi di orientamento scolastico e professionale interni ed esterni (ad es. l'UOSP, l'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, la consulenza dell'AI e gli eventi informativi) e vi fanno capo attivamente;
… acquisiscono esperienza pratica in un contesto professionale, ad esempio grazie alla Giornata nazionale del futuro, agli stage di orientamento e osservazione o alle visite alle scuole secondarie;
… riflettono sulle esperienze fatte in relazione agli interessi personali, alle competenze e agli effetti del deficit visivo;

- … ottengono informazioni in modo autonomo (ad es. tramite siti web, centri di consulenza o insegnanti) sulle misure di transizione e sui percorsi formativi;
- … ottengono informazioni sulle misure di transizione scolastiche e sulle opportunità di carriera tramite Internet, il personale insegnante, i servizi specializzati, i centri di consulenza ecc. nel proprio domicilio o cantone;
- … scrivono lettere di candidatura e riflettono insieme alle persone di riferimento su come affrontare il tema del proprio deficit visivo;
- … preparano in modo mirato i colloqui di candidatura, ad esempio con giochi di ruolo, esercitazioni sul linguaggio del corpo o tecniche di conversazione;
- … prendono, insieme alle loro persone di riferimento, decisioni ponderate sul proprio futuro professionale e scolastico;
- … conoscono il quadro giuridico di base (ad es. l'AI, la compensazione degli svantaggi e il diritto all'assistenza) e sanno a chi rivolgersi per una consulenza (ad es. a Pro Infirmis);
- … leggono un contratto di lavoro e ne comprendono i contenuti fondamentali oppure sanno come e dove chiedere sostegno;
- … formulano esigenze di sostegno specifiche dovute al deficit visivo, ad esempio mezzi ausiliari, adattamenti della postazione di lavoro o esigenze comunicative;
- … rappresentano con sicurezza i propri interessi nei colloqui con potenziali datrici o datori di lavoro, formatrici o formatori o autorità;
- … si occupano della manutenzione e della cura dei mezzi ausiliari sul posto di lavoro e dispongono di strategie per affrontare difficoltà di carattere tecnico per rimanere operative o operativi, ad esempio risolvendo i problemi autonomamente o richiedendo assistenza;
- … nella propria quotidianità lavorativa applicano con sicurezza le strategie apprese a scuola e le strategie di compensazione, ad esempio nell'area di apprendimento TA, OM e AQ;
- … scambiano esperienze con persone con deficit visivo attive professionalmente, al fine di trarre ispirazione e sviluppare opportunità di identificazione professionale.

Vita indipendente e alloggio

Per le allieve e gli allievi con deficit visivo confrontarsi tempestivamente con diverse forme abitative è fondamentale per pianificare la vita. Già durante il percorso scolastico, iniziano a valutare quale forma abitativa soddisfi al meglio le proprie esigenze individuali. Le possibili forme abitative vanno dalle soluzioni indipendenti a quelle con accompagnamento fino alla convivenza in appartamenti condivisi o in strutture specializzate. La preparazione alla vita indipendente comprende competenze pratiche, sociali e organizzative: gestire la vita quotidiana, la casa, pianificare il budget, esplorare gli spazi, sentirsi sicuri nell'ambiente di vita e richiedere sostegno sono parte integrante di questo processo, così come riflettere su di sé, saper prendere decisioni e avere prospettive realistiche. Le competenze necessarie a tal fine vengono sviluppate in modo mirato nelle aree AQ e OM. Una preparazione mirata alla vita autonoma contribuisce in modo significativo all'autodeterminazione, alla qualità della vita e alla partecipazione sociale delle giovani e dei giovani con deficit visivo.

Le allieve e gli allievi …

… fanno le prime esperienze di vita senza i genitori o le persone di riferimento, ad esempio durante i campi organizzati dalla scuola, i campi di vacanza, i pernottamenti fuori casa da amiche o amici o i fine settimana organizzati specificatamente per loro (quindi con accompagnamento e sostegno);
… conoscono diverse forme abitative (ad es. soluzione indipendente, con accompagnamento, appartamento condiviso, strutture specifice ecc.) e le relative caratteristiche;
… riflettono sulle esigenze personali, sugli obiettivi di vita e sul deficit visivo per individuare la forma abitativa più appropriata;
… approfittano delle opportunità di soggiorni di prova per favorire l'autoesplorazione, ad esempio in appartamenti formativi (scuola di vita autonoma), comunità terapeutiche o setting protetti;
… esaminano le proprie possibilità e i propri bisogni di sostegno quotidiani e comprendono in quali ambiti hanno bisogno di un aiuto mirato;

- … conoscono i servizi di sostegno e di consulenza in ambito abitativo (ad es. in relazione a finanziamenti, adattamenti dell'abitazione, diritto di locazione o protezione contro la disdetta del contratto di locazione);
- … sanno di avere diritto all'assistenza nella propria abitazione, ad esempio tramite l'AI, le prestazioni cantonali o i modelli di assistenza personale;
- … gestiscono un bilancio personale, pianificano le entrate e le uscite, sanno dove possono risparmiare e sviluppano semplici strategie finanziarie;
- … progettano gli spazi abitativi in modo funzionale, sicuro ed estetico, tenendo conto delle preferenze personali e dei requisiti legati al deficit visivo;
- … valutano in modo critico i sistemi di assistenza digitale e le soluzioni per la casa intelligente (smart home), analizzandone i vantaggi, i limiti e l'accessibilità nella propria vita quotidiana.

Parte III: La valutazione del fabbisogno (V-PADV)

178 Valutazione del fabbisogno – Programma ampliato per deficit visivo (V-PADV)
185 Valutazione del fabbisogno (V-PADV)
200 Spiegazioni relative alla V-PADV
206 Indicatori della V-PADV



Introduzione e contesto della V-PADV

La V-PADV è uno strumento di screening che consente alle professioniste e ai professionisti di valutare e motivare, sulla base del PADV, il fabbisogno individuale di sostegno pedagogico speciale per le allieve e gli allievi con deficit visivo. Allo stesso tempo, la V-PADV fornisce importanti spunti per la consulenza e il sostegno alle famiglie e alle istituzioni educative.

La partecipazione delle allieve e degli allievi con deficit visivo all'educazione dipende in modo determinante dalle risorse disponibili. In Svizzera, per giustificare le misure di sostegno di pedagogia speciale si ricorre spesso a procedure standardizzate o a modelli di risorse forfettari, che si basano spesso sull'ICF e prevedono un'analisi sistematica della situazione di partenza. Tali procedure, però, non sempre tengono conto in modo sufficientemente differenziato dei bisogni specifici di sostegno da ricondurre a un deficit visivo. In particolare, il fabbisogno di competenze specifiche per il deficit visivo, come previsto nel presente Programma ampliato, è spesso sottovalutato. La V-PADV, di conseguenza, mira espressamente a completare e non a sostituire le procedure di valutazione standardizzate. La V-PADV completa l'analisi della situazione di partenza basata sull'ICF con una prospettiva pedagogica specifica per il gruppo target. In questo modo, sostiene l'attribuzione delle risorse in base ai bisogni del singolo individuo e non forfettaria, garantendo così un sostegno efficace e una partecipazione su base paritaria all'educazione.

Oltre alla valutazione del fabbisogno, la V-PADV può essere utilizzata anche come strumento pedagogico, ad esempio per il piano di sostegno individuale. Alle professioniste e ai professionisti fornisce delle indicazioni e può servire da base per decisioni condivise nei colloqui di valutazione, in particolare nelle fasi di transizione. Infine la V-PADV permette di pianificare internamente in modo lungimirante le risorse per le singole allieve e i singoli allievi e di chiarire quali risorse (professioniste e professionisti, materiali, mezzi ausiliari tecnici ecc.) servono all'interno dell'organizzazione al momento e nel prossimo futuro.

Qual è il fondamento teorico della V-PADV?

La V-PADV è stata sviluppata nel corso della seconda fase del progetto PADV. La valutazione del fabbisogno si basa su strumenti esistenti per determinare il fabbisogno, ad esempio la Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT) (Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013) o il National Eligibility Framework for Scoring Support Levels (NatSIP, 2017).

Com'è strutturata la V-PADV?

Il modulo V-PADV, suddiviso in undici sezioni, funge da base strutturata per le professioniste e i professionisti al fine di valutare e giustificare il fabbisogno di sostegno. Oltre al modulo, è disponibile una guida corredata di spiegazioni sui singoli punti.

1. Dati relativi all'allieva o all'allievo: dati personali, livello di formazione, lingua o lingue e luogo di sostegno.
2. Dati relativi al deficit visivo e ad altri deficit: descrizione del deficit visivo (ad es. acuità visiva, CVI, deficit multiplo o deficit visivo e uditivo), diagnosi mediche, altri deficit.
3. Istituzione educativa e professionista PADV responsabile del caso: informazioni sulla scuola o sull'istituzione, sul periodo preso in considerazione per la V-PADV, recapiti della o del professionista responsabile del caso e informazioni sulle altre persone coinvolte nella valutazione.
4. Valutazione del fabbisogno nelle aree del PADV: valutazione del bisogno di sostegno nelle undici aree di apprendimento del PADV su una scala a quattro livelli: 0 = nessun fabbisogno, 1 = fabbisogno di base, 2 = fabbisogno esteso, 3 = forte fabbisogno. È inoltre possibile, a titolo di supporto, ricorrere a indicatori che descrivono caratteristiche osservabili (ad es. l'orientamento), ma pure elencare le risorse materiali (v. esempi nell'appendice).
5. Fabbisogno di personale specializzato PADV: valutazione volta a stabilire la necessità di un sostegno da parte di esperte o esperti in

riabilitazione o di professioniste e professionisti con una specifica specializzazione (ad es. per le aree OM, AQ, I, TA o scrittura Braille).

6. Fabbisogno di terapie: è possibile indicare l'eventuale fabbisogno di psicomotricità, logopedia, fisioterapia, ergoterapia o psicoterapia, poiché tali terapie sono correlate alle aree di apprendimento del PADV e possono contribuire al sostegno.
7. Necessità di una valutazione diagnostica dello stato attuale: rilevamento di un aumento una tantum dell'onere diagnostico (ad es. accertamenti sullo sviluppo, sulle prestazioni o sul CVI).
8. Fabbisogno di materiale didattico e supporti illustrativi: accertamento del fabbisogno di materiale didattico e di sostegno accessibile (ad es. testi elettronici, caratteri grandi, Braille, modelli tattili) e definizione di chi li coordina o se ne occupa.
9. Altri fattorii: rilevamento di ulteriori fattori influenti (ad es. italiano L2, stress familiare, fase di transizione) che possono aumentare il fabbisogno di sostegno.
10. Conclusione: sintesi dei risultati principali della valutazione del fabbisogno con una motivazione dell'entità del fabbisogno di sostegno pedagogico speciale.

Grazie alle dieci sezioni del modulo si dovrebbero rilevare in modo strutturato, trasparente e motivato individualmente i vari fabbisogni.

Chi dovrebbe eseguire la V-PADV?

La V-PADV deve essere compilata da almeno una professionista o un professionista con una qualifica nel settore della vista; questa persona è indicata nel modulo come «professionista PADV responsabile della compilazione del modulo». Si raccomanda inoltre di compilare la V-PADV in modo interdisciplinare coinvolgendo altre professioniste, altri professionisti e altri detentori dell'autorità parentale. La validità aumenta proporzionalmente al numero di professioniste o di professionisti coinvolti.

Come vengono interpretati i risultati della V-PADV?

La V-PADV è uno strumento per stimare i fabbisogni sulla base di criteri professionali. La classificazione (da 0 a 3) consente di individuare le priorità e gli ambiti principali del sostegno specifico per il deficit visivo. La V-PADV non comporta tuttavia un'attribuzione automatica di risorse. I risultati costituiscono piuttosto un punto di partenza per pianificare le risorse e devono essere tradotti in misure concrete all'interno di ogni organizzazione in base alle singole condizioni quadro. Il modo in cui, ad esempio, viene gestito un «forte bisogno» di sostegno, per esempio con due lezioni settimanali, un sostegno mensile o una consulenza intensiva da parte di altre professioniste o altri professionisti, dipende dalle condizioni del contesto. Di conseguenza, i risultati della V-PADV devono essere interpretati dalle istituzioni e tradotti in misure adeguate, e gli indicatori contenuti nella V-PADV forniscono indicazioni importanti a tale scopo.

Con quale frequenza dovrebbe essere eseguita la V-PADV?

La V-PADV andrebbe effettuata dopo la diagnosi di deficit visivo e successivamente ripetuta almeno una volta all'anno per verificare se le risorse attuali soddisfano i bisogni e per procedere a eventuali aggiustamenti.

In questo modo vi è la garanzia che le risorse siano utilizzate in modo mirato e vadano realmente a beneficio delle allieve e degli allievi che ne hanno bisogno. In caso di transizioni o al fine dell'elaborazione del piano di sostegno individuale, si può procedere più spesso alla V-PADV.

Come vengono considerati i fattori individuali e contestuali nella V-PADV?

La V-PADV segue il principio secondo cui un deficit è multidimensionale e non può essere attribuito esclusivamente all'individuo. I fattori favorevoli e le barriere nascono dall'interazione con l'ambiente. Di conseguenza, la valutazione dovrebbe sempre tenere conto anche dell'ambiente scolastico e familiare delle allieve e degli allievi. Se un'allieva o un allievo presenta

un fabbisogno di sostegno molto elevato, ciò si riflette di norma anche nell'ambiente circostante. Strumenti come il VISSIT distinguono tra sostegno diretto alla persona e sostegno indiretto orientato all'ambiente e alla rete (Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013). Anche nella V-PADV questa differenziazione viene presa in considerazione a livello di indicatori, distinguendo tra indicatori relativi alle allieve e agli allievi e indicatori relativi all'ambiente circostante. Tuttavia, il sostegno diretto e indiretto non viene valutato separatamente, poiché nella pratica queste due misure di sostegno si sovrappongono spesso.

Come sono stati definiti gli indicatori nella V-PADV?

Tra novembre e dicembre 2025, gli indicatori sono stati valutati da 41 tra esperte ed esperti provenienti da tutta la Svizzera con esperienza nel campo della formazione di allieve e allievi con deficit visivo. Durante la procedura di consultazione, il gruppo di esperti ha valutato l'idoneità e l'assegnazione degli indicatori ai livelli da 0 a 3 previsti dalla V-PADV. A tal fine, le esperte e gli esperti hanno presentato proposte di integrazioni e modifiche, che sono state raccolte in una banca dati ed esaminate dal team di autori. Le proposte accettate sono state generalmente approvate senza motivazioni, mentre quelle rigettate sono state motivate e inserite nella banca dati. La procedura utilizzata rappresenta una forma di validazione dei contenuti basata sul giudizio di esperte ed esperti e serve al contempo a fornire una base pratica agli indicatori.

Perché la V-PADV non è uno strumento scientifico?

La V-PADV è da intendersi come uno strumento con solide basi teoriche valutato nella pratica da esperte ed esperti. L'obiettività è rafforzata da un protocollo standardizzato e dagli indicatori. Ciononostante, la valutazione si basa essenzialmente sul giudizio professionale delle esperte e degli esperti responsabili e, allo stato attuale, non è disponibile una convalida nel senso di una verifica empirica.

Livelli della V-PADV

La V-PADV è suddivisa in undici aree di apprendimento. Si distinguono quattro livelli di bisogno (da 0 a 3):

Nessun fabbisogno (ancora) (0)

Al momento non sussiste alcun fabbisogno di sostegno pedagogico speciale nel contesto del deficit visivo:

- l'area di apprendimento non è (ancora) rilevante per l'allieva o l'allievo in questione (ciò può verificarsi, ad es., nelle aree CAA, I, B, PCV);
- il sostegno in questa area è attualmente terminato. In questo caso, si raccomanda di indicare nella colonna dei commenti il motivo per cui non è stata apposta una crocetta ad alcun bisogno nel periodo considerato dalla V-PADV.

Si tratta di un'istantanea: se la situazione dovesse cambiare, in qualsiasi momento potrebbe subentrare un bisogno.

Fabbisogno di base (1)

Esiste un fabbisogno di sostegno regolare e limitato, di norma con assistenza settimanale o inferiore nel contesto del deficit visivo.

- Il sostegno comprende principalmente la diagnostica di progressione, la consulenza alla scuola e ai genitori o brevi unità didattiche.
- Le competenze di base sono già presenti; si tratta soprattutto di garantirle e accompagnarle in modo mirato, nonché di sostenere l'ambiente circostante.

Fabbisogno esteso (2)

È necessario un sostegno strutturato più volte alla settimana, poiché l'acquisizione delle competenze richiede tempi lunghi e un sostegno specifico legato al deficit visivo.

- Gli obiettivi del sostegno non possono essere raggiunti senza un accompagnamento individuale.
- Serve una combinazione di sostegno diretto (individuale o in piccoli gruppi) e di misure indirette (consulenza).

Forte fabbisogno (3)

Vi è un bisogno di sostegno specifico, frequente e a lungo termine, solitamente un sostegno quotidiano per periodi prolungati nel contesto del deficit visivo.

- Il forte fabbisogno indica anche la rilevanza e la priorità di un'area del PADV e sottolinea che in questo ambito è necessario investire molto in termini di tempo, competenze specialistiche e materiali.
- Servono risorse considerevoli per il sostegno diretto (ad es. sostegno individuale, programmi di sostegno strutturati, fasi di formazione intensiva).
- Inoltre serve un sostegno indiretto completo: creazione di reti di sostegno, empowerment dell'ambiente circostante (insegnanti, genitori, pari), nonché consulenza e accompagnamento esterni.

Per ciascuna delle undici aree di apprendimento del PADV, a seguito del modulo della V-PADV vengono elencati degli indicatori che dovrebbero semplificare alle professioniste e ai professionisti il lavoro di compilazione della V-PADV. Gli indicatori sono esemplificativi e servono da guida.

Si consiglia di dare un'occhiata anche alle competenze delle singole aree di apprendimento. In caso di incertezze circa l'assegnazione a un determinato fabbisogno, le professioniste e i professionisti possono fare riferimento ai dati già disponili del piano di sostegno e consultare il team pedagogico, il che consente di prendere una decisione comprensibile e motivata.

Valutazione del fabbisogno (V-PADV)

1. Dati relativi all'allieva o all'allievo

Nome dell'allieva o dell'allievo

Sesso

Data di nascita

Classe/ciclo

Tipo di scuola

Lingua/e / italiano L2

Contesto educativo ☐ prescolare ☐ scolastico ☐ post-scolastico

Dove si svolge il sostegno specifico?

☐ Casa ☐ Scuola regolare ☐ Scuola speciale ☐ Internato

☐ Altro:

Breve descrizione dell'allieva o dell'allievo

Ad es. caratteristiche personali, motivazione, interessi, comportamento di apprendimento e di lavoro, comportamento comunicativo, autonomia, situazione familiare, risorse e bisogni di sostegno nell'ambiente familiare

2. Dati relativi al deficit visivo e ad altri deficit

Contrassegnare con una crocetta le risposte pertinenti. È possibile selezionare più risposte (cfr. anche il capitolo Terminologia):

Tipo di deficit	Spiegazione/indicazioni precise
☐ Limitazione delle funzioni visive	
☐ Deficit visivo lieve (acuità visiva da < 0,5 a ≥ 0,3)	
☐ Deficit visivo di grado moderato (acuità visiva da < 0,3 a ≥ 0,1)	
☐ Deficit visivo severo (acuità visiva da < 0,1 a ≥ 0,05)	
☐ Cecità I (acuità visiva da < 0,05 a ≥ 0,02)	
☐ Cecità II (< 0,02)	
☐ Cecità III (senza percezione della luce)	

Tipo di deficit	Spiegazione/indicazioni precise
☐ Cerebral Visual Impairment (CVI) / DVOC	
☐ Altre forme di deficit visivo	
☐ Deficit multiplo	
☐ Deficit visivo e uditivo	
☐ Altro o altri deficit e/o diagnosi mediche	

3. Istituzione educativa e professionista PADV responsabile del caso

Istituto di formazione

Periodo per la V-PADV

Professionista PADV responsabile del modulo

Funzione

Telefono

E-mail

Altre persone coinvolte nella V-PADV

4. Valutazione del fabbisogno nelle aree del PADV

Area del PADV	Fabbisogno* 0	1	2	3	Risorse materiali	Osservazioni/spiegazioni (v. ad es. gli indicatori)
01 Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC) • Allenamento delle modalità sensoriali compensatorie, ad es. udito, tatto, percezione corporea • Sostegno nella formazione di concetti (visivi)	☐	☐	☐	☐		
02 Comunicazione (C) • Competenze relative alle forme di comunicazione tattili e corporee • Approcci individuali, in parte multimodali, alla comunicazione • Adattamenti della CAA specifici per persone con deficit visivo	☐	☐	☐	☐		

* Fabbisogno di sostegno pedagogico speciale diretto/indiretto: 0 Nessun fabbisogno (ancora): attualmente non sussiste alcuna necessità di sostegno pedagogico speciale. 1 Fabbisogno di base: esiste un bisogno di sostegno regolare e limitato, di norma con un sostegno settimanale o inferiore. 2 Fabbisogno esteso: è necessario un sostegno strutturato più volte alla settimana, poiché l'acquisizione delle competenze richiede molto tempo e un sostegno specifico. 3 Forte fabbisogno: esiste un bisogno di sostegno specifico molto frequente e a lungo termine, di solito un sostegno quotidiano per periodi di tempo prolungati.

Area del PADV	Fabbisogno* 0	1	2	3	Risorse materiali	Osservazioni/spiegazioni (v. ad es. gli indicatori)
03 Ipovisione (I) • Valutazione delle funzioni visive elementari • Utilizzo ottimale del potenziale visivo • Adattamento dell'ambiente visivo, dei materiali e dell'illuminazione • Determinazione del fabbisogno di mezzi ausiliari	☐	☐	☐	☐		
04 Scrittura Braille (B) • Apprendimento del Braille come sistema di scrittura principale • Apprendimento della scrittura Braille in aggiunta alla scrittura in nero (acquisizione duale della scrittura)	☐	☐	☐	☐		
05 Tecnologie assistive (TA) • Apprendimento di competenze relative alle tecnologie di uso comune, come i computer, e relative ad hardware e software specializzati • Valutazione del fabbisogno di tecnologie assistive	☐	☐	☐	☐		

Area del PADV	Fabbisogno* 0	1	2	3	Risorse materiali	Osservazioni/spiegazioni (v. ad es. gli indicatori)
06 Orientamento e mobilità (OM) • Muoversi nel modo più indipendente e sicuro possibile in ambienti familiari e sconosciuti (sia a piedi che con i mezzi pubblici) • Valutazione del fabbisogno di mezzi ausiliari e delle competenze relative al loro utilizzo	☐	☐	☐	☐		
07 Attività quotidiane (AQ) • Apprendimento di competenze per gestire autonomamente la vita quotidiana, ad esempio vestirsi, curare il proprio corpo, preparare e consumare i pasti, occuparsi delle faccende domestiche, gestire il tempo e il denaro • Confrontarsi con le aspettative e le norme sociali	☐	☐	☐	☐		

Area del PADV	Fabbisogno* 0	1	2	3	Risorse materiali	Osservazioni/spiegazioni (v. ad es. gli indicatori)
08 Interazione sociale (IS) • Apprendimento di strategie alternative per comprendere le interazioni sociali • Sensibilizzazione dell'ambiente circostante in merito a specifiche esigenze comunicative	☐	☐	☐	☐		
09 Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP) • Diventare un individuo autodeterminato • Affrontare il proprio deficit, accettarlo, parlarne apertamente e comunicare le esigenze che ne derivano	☐	☐	☐	☐		

Area del PADV	Fabbisogno* 0	1	2	3	Risorse materiali	Osservazioni/spiegazioni (v. ad es. gli indicatori)
10 Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF) • Accedere e partecipare ad attività ludiche e ricreative • Scoprire diverse attività ludiche e ricreative, sviluppare i propri interessi • Promozione dell'attività fisica	☐	☐	☐	☐		
11 Pianificazione della carriera e della vita (PCV) • Analizzare i propri interessi, i propri punti di forza e le opportunità • Sviluppare piani realistici per il futuro • Pianificazione attiva e autodeterminata del proprio futuro personale e professionale	☐	☐	☐	☐		

5. Fabbisogno di personale specializzato PADV

	Nessun fabbisogno (ancora)	Fabbisogno esistente	Una esperta o un esperto è coinvolta o coinvolto** Sì	Una esperta o un esperto è coinvolta o coinvolto** No	Osservazioni / spiegazione del fabbisogno
Ipovisione (I)	☐	☐	☐	☐	
Orientamento e mobilità (OM)	☐	☐	☐	☐	
Attività quotidiane (AQ)	☐	☐	☐	☐	
Scrittura Braille (B)	☐	☐	☐	☐	
Tecnologie assistive (TA)	☐	☐	☐	☐	

** Una esperta o un esperto in riabilitazione, con una qualifica specifica, una o un professionista è coinvolta o coinvolto direttamente o indirettamente nel sostegno.

6. Fabbisogno di terapie

	Nessun fabbisogno (ancora)	Fabbisogno esistente	Osservazioni / spiegazione del fabbisogno
Logopedia	☐	☐	
Terapia psicomotoria	☐	☐	
Ergoterapia	☐	☐	
Fisioterapia	☐	☐	
Psicoterapia	☐	☐	

7. Necessità di una valutazione diagnostica dello stato attuale

☐ Intelligenza, livelli di sviluppo e rendimento scolastico	
☐ Identificazione di un deficit visivo e/o uditivo	
☐ CVI / DVOC (ad es. valutazione neuropsicologica e/o ortottica, schede di osservazione)	
☐ Altro:	

8. Fabbisogno di materiale didattico e supporti illustrativi

Contrassegnare con una crocetta le risposte pertinenti. È possibile selezionare più risposte.

- ☐ Materiale didattico in formato elettronico
- ☐ Immagini ad alta risoluzione e ricche di contrasto
- ☐ Trascrizione in Braille
- ☐ Trascrizioni speciali
- ☐ Caratteri grandi
- ☐ Audiolibri navigabili
- ☐ Rilievi e modelli tattili
- ☐ Altro:
- ☐ Materiale accessibile di italiano L2

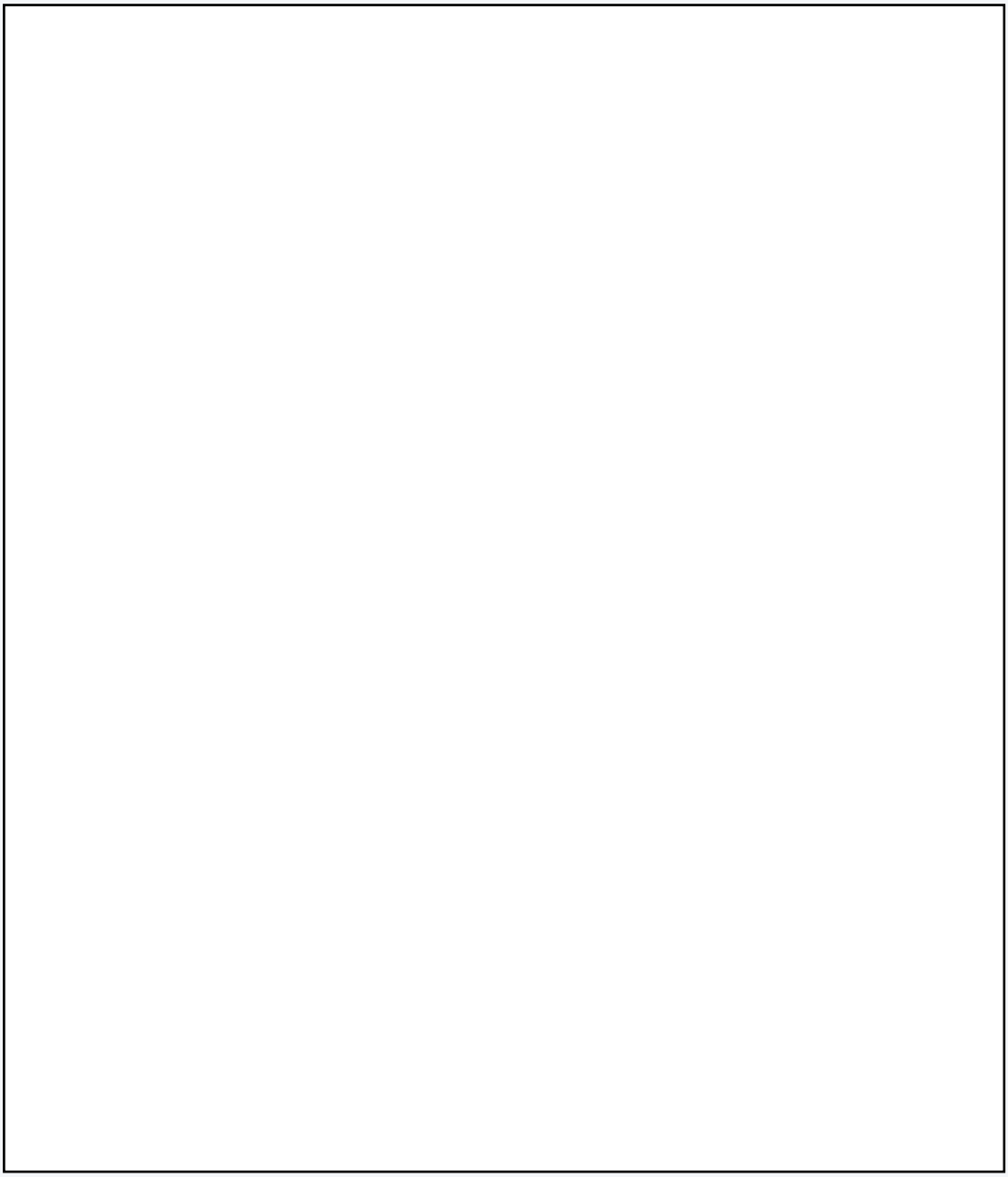
Chi può occuparsi o fornire supporto per la trascrizione di materiale didattico e l'acquisto di supporti illustrativi?

- ☐ Servizio specializzato (ad es. Unitas)
- ☐ Servizio bibliotecario
- ☐ OPI (Operatore per l'integrazione): segnalazione del fabbisogno e supporto al coordinamento
- ☐ Altri servizi competenti a livello istituzionale o cantonale

9. Altri fattori

Fattore	Descrizione / Sussiste un maggiore fabbisogno di risorse?
☐ Esperienza di fuga	
☐ Sostegno familiare	
☐ Fase di transizione	
☐ Tempi di spostamento per andare dall'allieva o dall'allievo	
☐ Altri fattori:	

10. Conclusione



Firma della/del professionista responsabile del caso

Luogo e data

Spiegazioni relative alla V-PADV

1. Dati relativi all'allieva o all'allievo

Si prega di inserire i dati relativi all'allieva o all'allievo.

2. Dati relativi al deficit visivo e ad altri deficit

Si prega di contrassegnare con una crocetta il tipo di deficit visivo dell'allieva o dell'allievo. Aggiungere informazioni più dettagliate nella colonna di destra. Qualora la diagnosi non fosse chiara o non potesse essere confermata, si prega di indicarlo sempre nella colonna di destra. L'elenco delle forme di deficit si basa sulla terminologia del PADV.

Indicare le diagnosi mediche dell'allieva o dell'allievo. È possibile indicare altri deficit, se noti, ad esempio deficit fisici o cognitivi e DSA. Se il deficit visivo o la diagnosi medica sono di natura progressiva, va obbligatoriamente indicato nella colonna riservata ai commenti e alle informazioni aggiuntive.

3. Istituzione educativa e professionista PADV responsabile del caso

Si prega di inserire le informazioni relative all'istituzione educativa e alla professionista o al professionista PADV responsabile della compilazione del modulo. Indicare inoltre le altre persone coinvolte nella V-PADV. Prestare particolare attenzione a specificare il periodo della valutazione del fabbisogno, ad esempio per un semestre, per un anno scolastico ecc. Eventuali modifiche possono intervenire in qualsiasi momento anche prima.

4. Valutazione del fabbisogno nelle aree del PADV

Si prega di valutare il fabbisogno di sostegno pedagogico speciale per ciascuna area di apprendimento del Programma ampliato per deficit visivo. Il fabbisogno viene espresso con valori **da 0 a 3, dove 0 sta per nessun**

fabbisogno (ancora), 1 per fabbisogno di base, 2 per fabbisogno esteso e **3 per forte fabbisogno**. I livelli sono descritti nell'ultima riga della tabella. Per fabbisogno si intende **sia il sostegno pedagogico speciale diretto** da parte di professioniste, professionisti e insegnanti, **sia il sostegno pedagogico speciale indiretto**, che può comprendere, ad esempio, le risorse necessarie per la collaborazione del team di sostegno. L'elenco degli indicatori fornisce suggerimenti e informazioni. Si raccomanda vivamente, in particolare in questo ambito, di coinvolgere nella valutazione tutte le persone che partecipano al sostegno.

Indicare inoltre le risorse materiali necessarie già note, ad esempio i mezzi ausiliari. Nell'appendice del PADV sono disponibili ulteriori suggerimenti e informazioni utili. Nella colonna «Osservazioni/spiegazioni» è possibile motivare e precisare le informazioni fornite.

5. Fabbisogno di personale specializzato PADV

In Svizzera vi sono esperte ed esperti in riabilitazione specializzati nel lavoro con persone con deficit visivo che hanno superato un esame federale nelle discipline Ipovisione (I), Attività quotidiane (AQ) e Orientamento e mobilità (OM). Insieme alle professioniste e ai professionisti qualificati in educazione precoce speciale (EPS) e in pedagogia speciale scolastica (PSS), queste esperte e questi esperti sono responsabili dell'attuazione pratica delle aree di apprendimento del PADV. A seconda delle esigenze, si possono o si devono coinvolgere altre professioniste o altri professionisti, ad esempio specializzate o specializzati in tecnologie assistive (TA) o in scrittura Braille (B). In questo punto del modulo è possibile indicare il fabbisogno di personale specializzato PADV per l'allieva o l'allievo. Può anche succedere che sussista già un fabbisogno in relazione al quale non siano (ancora) stati coinvolti un'esperta o un esperto in riabilitazione o una o un professionista ai fini del sostegno. Ciò evidenzia che il fabbisogno sussiste e che potrebbero risultare necessarie ulteriori risorse per garantire il sostegno specifico richiesto.

6. Fabbisogno di terapie

Le allieve e gli allievi con deficit visivo possono avere bisogno di offerte terapeutiche, ad esempio nei settori della psicomotricità, della logopedia, della fisioterapia o della psicoterapia, poiché tali interventi sono correlati alle aree di apprendimento del PADV (ad es. la terapia psicomotoria per l'area GTF; la psicoterapia può essere rilevante nell'area AIP). La logopedia e la terapia psicomotoria sono già offerte in molte scuole svizzere; per tutte le prestazioni medico-terapeutiche occorre una prescrizione medica.

7. Necessità di una valutazione diagnostica sullo stato attuale

La diagnostica nell'ambito della pedagogia speciale costituisce la base fondamentale per sviluppare offerte individualizzate nelle undici aree di apprendimento del PADV (cfr. «La diagnostica come base dei processi formativi individualizzati»). In alcuni casi può rendersi necessaria una valutazione diagnostica dello stato attuale, che richiede maggiore impegno in termini di tempo e, se del caso, il coinvolgimento di personale diagnostico appositamente formato. La necessità di una simile valutazione diagnostica può essere indicata in questa sezione del modulo.

8. Fabbisogno di materiale didattico e supporti illustrativi

L'accesso su un piano di parità ai materiali didattici è un requisito fondamentale per la partecipazione delle allieve e degli allievi con deficit visivo. Il materiale didattico e i supporti illustrativi devono essere accessibili senza barriere. Nella tabella seguente sono elencati e descritti i diversi tipi di materiale didattico accessibile che possono essere contrassegnati nella V-PADV. Inoltre, dopo l'elenco è possibile indicare quali persone o istituzioni sono incaricate dell'adattamento del materiale didattico o sarebbero disponibili a occuparsene.

Materiale didattico in formato elettronico

Materiale didattico in formato Word, utilizzabile con sintesi vocale, software di ingrandimento e riga Braille. Contiene link per la navigazione (capitoli, numeri di pagina ecc.), consente di prendere appunti, modificare il testo e i compiti direttamente nel documento.

Trascrizione in Braille

Durante la trascrizione in Braille, la versione originale viene preparata per la stampa su carta. Il layout della versione originale viene modificato in modo specifico per il Braille, affinché le allieve e gli allievi possano orientarsi rapidamente nel testo.

Caratteri grandi

Nella stampa in caratteri grandi, il carattere del modello viene ingrandito.

Immagini ad alta risoluzione e ad alto contrasto

Le immagini ad alta risoluzione e ad alto contrasto possono essere ingrandite, presentano contrasti chiari, sono ridotte nella loro complessità e favoriscono così l'apprendimento.

Rilievi e modelli tattili

Le visualizzazioni complesse, ad esempio i diagrammi o le carte geografiche, possono essere rappresentate sotto forma di rilievi tattili. In molti casi, ad esempio nelle scienze naturali, sono inoltre necessari modelli tridimensionali.

Trascrizioni speciali

Nelle trascrizioni speciali rientrano le trascrizioni in Braille di musica, lingue straniere o notazioni matematiche speciali.

Audiolibri navigabili

Gli audiolibri navigabili in formato DAISY sono realizzati appositamente per le persone cieche.

Materiale accessibile di italiano L2

La trasposizione di materiale di italiano L2 per le persone con deficit visivo è particolarmente complessa. La maggior parte del materiale didattico si basa molto sulle immagini, il che complica la trasposizione e richiede l'impiego di alternative tattili e uditive.

Altro

Ad esempio gli strumenti di CAA adattata.

9. Altri fattori

Oltre ai fattori summenzionati, il fabbisogno di sostegno e di risorse può essere rafforzato da ulteriori fattori, che possono aumentare le esigenze nella quotidianità familiare e scolastica e richiedere un accompagnamento più intensivo. Inoltre, può succedere che le professioniste e i professionisti abbiano bisogno di maggiori risorse, ad esempio a causa di tempi di spostamento più lunghi, per garantire un sostegno adeguato alle allieve e agli allievi. Si prega di indicare in questa sezione del modulo se uno o più dei fattori menzionati si applicano al caso in questione e di illustrarne le conseguenze. Alla voce «Altri fattori» si possono indicare fattori che non figurano nell'elenco, ad esempio l'assenteismo scolastico o eventuali problemi

psicologici delle allieve e degli allievi o del loro ambiente circostante. Si prega di descrivere inoltre nella colonna di destra se tali fattori comportano un aumento del fabbisogno e la necessità di risorse supplementari.

10. Conclusione

In questo punto del modulo si prega di riassumere gli aspetti più importanti della valutazione del fabbisogno e di indicare, nel modo più concreto possibile, l'entità del sostegno pedagogico speciale.

Indicatori della V-PADV

Gli indicatori sono caratteristiche osservabili che aiutano le professioniste e i professionisti a procedere in modo competente a una valutazione e a motivare in modo trasparente le decisioni relative al sostegno e alle risorse. Per le undici aree di apprendimento del PADV, gli indicatori sono suddivisi sistematicamente in indicatori relativi all'allieva e all'allievo e in indicatori relativi all'ambiente circostante. La classificazione si basa sui quattro livelli di fabbisogno della V-PADV.

01 Indicatori per l'area di apprendimento Promozione della percezione e formazione dei concetti (PPC)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza in modo funzionale i canali sensoriali disponibili e non ha reazioni di rifiuto né timori.
- L'allieva o l'allievo utilizza altri canali sensoriali a scopo compensatorio e, a seconda del contenuto didattico o del contesto, è in grado di scegliere l'approccio più adeguato.
- L'allieva o l'allievo mostra uno sviluppo adeguato alla sua età a livello di formazione dei concetti.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- I prerequisiti e le preferenze percettive sono noti, sono stati rilevati e documentati in modo sistematico e attualmente non sono soggetti ad alcun cambiamento o lo sono solo in misura minima.
- Gli spazi destinati alla promozione della percezione sono già stati progettati secondo i principi dell'UDL per rispondere alle esigenze di tutte le allieve e di tutti gli allievi.
- Il personale insegnante, le esperte e gli esperti in riabilitazione, le professioniste e i professionisti del settore terapeutico, i detentori

dell'autorità parentale e il contesto extrascolastico formano una rete e dispongono di competenze nell'area Promozione della percezione e formazione dei concetti.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza altri canali sensoriali a scopo compensatorio, ma necessita ancora di indicazioni per impiegarli in modo mirato ed efficace.
- L'allieva o l'allievo non mostra alcun bisogno di sostegno, oppure ne manifesta uno minimo nell'area Formazione dei concetti; tale bisogno può essere soddisfatto con metodi di rapida applicazione, come la verbalizzazione.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- È già stata effettuata una valutazione diagnostica completa dei prerequisiti percettivi, che non ha subito cambiamenti significativi da diversi mesi o anni; pertanto, la verifica può essere effettuata a intervalli di tempo più lunghi.
- Gli spazi destinati alla promozione della percezione sono disponibili e adattati alle esigenze dell'allieva o dell'allievo; tuttavia, devono essere regolarmente ampliati, ad esempio ricorrendo a materiali ludici e didattici multisensoriali.
- Il personale insegnante, le esperte e gli esperti in riabilitazione, le professioniste e i professionisti del settore terapeutico, i detentori dell'autorità parentale e il contesto extrascolastico collaborano e propongono misure dell'area PPC; c'è un bisogno regolare di confronto e consulenza.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo mostra preferenze percettive unilaterali, tuttavia si apre progressivamente a nuove esperienze percettive e inizia a coinvolgere altri canali sensoriali.
- L'allieva o l'allievo necessita di risorse supplementari, quali tempo, personale e approcci diversificati, per consolidare e ripetere le esperienze percettive e/o dell'area Formazione dei concetti.
- L'allieva o l'allievo mostra segni di sovraccarico sensoriale (ad es. ritiro, affaticamento, mal di testa, irrequietezza ecc.) e necessita di indicazioni su come regolarlo.
- L'allieva o l'allievo necessita di esercitazioni sistematiche alla percezione aptica per prepararsi all'apprendimento della scrittura Braille, ad esempio mediante il percorso tattile per la scrittura in Braille (cfr. appendice).

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- È necessaria una diagnostica completa e graduale dei prerequisiti percettivi per documentare le fasi dello sviluppo, ad esempio utilizzando il modulo di osservazione per deficit multiplo di Lilli Nielsen (cfr. appendice).
- Gli spazi destinati all'area PPC sono disponibili, tuttavia sono ancora necessari ampliamenti e implementazioni complete, ad esempio per quanto riguarda i mezzi ausiliari specifici per la promozione della percezione, come la Little Room, la piastra di risonanza, la lightbox ecc.
- Vi è un accresciuto bisogno di collaborazione multiprofessionale tra personale insegnante, esperte ed esperti in riabilitazione, professioniste e professionisti del settore terapeutico e i detentori dell'autorità parentale, al fine di coordinare le offerte di promozione della percezione nell'educazione precoce, a scuola, in istituto o a casa.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- A causa di un deficit multiplo, l'allieva o l'allievo presenta un accresciuto bisogno di approcci multisensoriali; di conseguenza, il lavoro pedagogico si concentra sull'allenamento mirato e sul sostegno delle capacità percettive motorie, visive, uditive e aptiche.
- L'allieva o l'allievo mostra preferenze percettive marcate e necessita di indicazioni mirate per utilizzare in modo efficace le strategie compensatorie in altri canali sensoriali.
- L'allieva o l'allievo tende al sovraccarico sensoriale; pertanto, la promozione della percezione avviene in piccole sequenze, con ripetizioni e va valutata regolarmente.
- L'allieva o l'allievo necessita di molto tempo e di approcci multisensoriali per fare nuove esperienze percettive.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Attualmente sono disponibili solo poche informazioni sui prerequisiti percettivi dell'allieva o dell'allievo; risultano pertanto necessarie osservazioni dirette e indirette in situazioni strutturate e non strutturate per raccogliere in modo mirato ulteriori informazioni.
- È necessaria una diagnostica graduale dei prerequisiti percettivi per rilevare in modo differenziato gli sviluppi nei diversi ambiti percettivi e per organizzare il sostegno in maniera mirata e individualizzata; ciò richiede osservazioni regolari e una documentazione sistematica, ad esempio utilizzando il modulo di osservazione per deficit multiplo di Lilli Nielsen (cfr. appendice).
- Si sospettano altri deficit, pertanto servono accertamenti relativi a un eventuale deficit visivo e uditivo nonché al CVI.
- Nell'area PPC sono necessarie offerte di sostegno altamente individualizzate, che comportano un maggiore impegno nella preparazione dei materiali e nella progettazione dell'ambiente circostante e richiedono un grande investimento di tempo da dedicare all'attenzione individuale.

- Gli spazi disponibili offrono attualmente poche o nessuna opportunità di attività autonoma e di esplorazione; vi è necessità di mezzi ausiliari specifici e materiali multisensoriali. A tal fine, vanno ridotti o eliminati i fattori di disturbo e le fonti di pericolo presenti nell'ambiente circostante.
- La collaborazione multiprofessionale tra personale insegnante, esperte ed esperti in riabilitazione, professioniste e professionisti del settore terapeutico e i detentori dell'autorità parentale è ancora in fase di sviluppo.

02 Indicatori per l'area di apprendimento Comunicazione

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo è in grado di esprimere bisogni comunicativi in modo adeguato all'età con la lingua orale o altre forme linguistiche convenzionali.
- L'allieva o l'allievo presenta deficit che tuttavia non limitano in modo significativo l'accesso alla lingua orale.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Si garantisce che l'ambiente circostante comprende in modo affidabile i segnali comunicativi senza ausili di CAA e reagisce in modo adeguato.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha già un sistema di CAA che è in grado di utilizzare; l'applicazione in situazioni diverse viene accompagnata e ulteriormente sviluppata.

- L'allieva o l'allievo mostra una crescente indipendenza nell'uso dei mezzi di CAA; risulta necessario un ulteriore sostegno per ampliare le possibilità di espressione, garantire la comprensione e favorire l'uso attivo di tali mezzi nella vita quotidiana.
- L'allieva o l'allievo è in grado di variare le proprie espressioni comunicative e di adattarle all'interlocutrice o all'interlocutore.
- L'allieva o l'allievo mostra chiari progressi nello sviluppo della comunicazione.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Si garantisce che la CAA è stabilmente integrata nel piano di sostegno individuale, nelle attività didattiche e quotidiane, ad esempio attraverso rituali che favoriscono la comunicazione e materiali appositamente adattati.
- Si garantisce che il sistema di CAA viene verificato, ampliato e adattato regolarmente in base ai progressi compiuti.
- Le persone di riferimento, le professioniste e i professionisti che affiancano l'allieva o l'allievo hanno già una formazione in CAA, applicano le strategie in modo coerente e ampliano regolarmente le proprie conoscenze.
- Sono disponibili risorse sufficienti per la CAA (ad es. software di CAA, materiale, corsi di formazione continua).

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza un nuovo mezzo di CAA (ad es. oggetti di riferimento, segni semplici, simboli tattili) e necessita di indicazioni e ripetizioni in contesti individualizzati.
- L'allieva o l'allievo dispone di competenze comunicative di base; è ad esempio in grado di esprimere desideri e avversioni. Nell'interazione con i pari, le forme di comunicazione esistenti vengono costantemente rafforzate e ampliate.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Vengono create situazioni comunicative ricorrenti nella vita quotidiana (ad es. cerchio mattutino, pasti, situazioni di gioco e di apprendimento).
- I familiari e le persone di riferimento utilizzano strategie di modelling e scaffolding per promuovere lo sviluppo della comunicazione.
- Servono parecchi adattamenti nell'ambiente di apprendimento, di gioco e quotidiano.
- Vengono introdotti nuovi mezzi ausiliari per la CAA, ad esempio un display di CAA.
- Occorre procedere a una valutazione specifica (ad es. in caso di sospetto deficit visivo e uditivo o CVI).

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo mostra espressioni comunicative di base (ad es. emettere ogni singolo fono, movimenti del corpo); tali segnali risultano in parte ambigui e la loro interpretazione richiede un'osservazione attenta, esperienza e una conoscenza approfondita della persona da parte delle figure di riferimento fidate.
- L'allieva o l'allievo necessita di una o di un interprete della lingua dei segni per poter partecipare attivamente alle situazioni comunicative.
- L'allieva o l'allievo necessita di una o un assistente alla comunicazione per trasmettere e interpretare i segnali comunicativi e garantire i processi dialogici.
- Per interagire, l'allieva o l'allievo utilizza forme di comunicazione tattile e corporea (ad es. movimenti co-attivi, body signs, segni tattili).
- L'allieva o l'allievo sperimenta meccanismi di causa-effetto quando usa, con il sostegno di una persona di riferimento, mezzi ausiliari elettronici per la CAA.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Le persone di riferimento e il personale di assistenza hanno un accresciuto bisogno di consulenza sullo sviluppo della comunicazione e sui prerequisiti percettivi.
- Servono un sostegno continuo da parte di professioniste e professionisti con una specializzazione in CAA, valutazioni regolari e adattamenti dei mezzi di comunicazione utilizzati.
- Servono parecchi adattamenti nell'ambiente di apprendimento, ludico e quotidiano.

03 Indicatori per l'area di apprendimento Ipovisione (I)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo svolge i compiti visivi a scuola e nella vita quotidiana utilizzando materiale standard o con adeguamenti minimi (ad es. posto a sedere migliore, illuminazione migliore della postazione di lavoro).
- L'allieva o l'allievo mostra prestazioni stabili anche senza mezzi ausiliari; alcuni miglioramenti puntuali aumentano il comfort e l'efficienza.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Sono garantite misure di base adeguate (disposizione dei posti a sedere, gestione dell'abbagliamento e dell'illuminazione, presentazione chiara alla lavagna o sul proiettore).
- L'ambiente circostante viene sensibilizzato sugli effetti del deficit visivo attraverso utilizzando un linguaggio semplice e accessibile.
- Le funzioni visive vengono verificate regolarmente, in particolare prima delle transizioni o in caso di cambiamenti dei requisiti o delle condizioni di illuminazione.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza gli ausili visivi in modo autonomo e adeguato al contesto, sceglie strumenti appropriati e ottimizza le impostazioni in base al compito visivo specifico. In caso di compiti visivi nuovi, complessi o modificate, gli ausili visivi vengono scelti, adattati e utilizzati in modo ottimale con il sostegno di una persona di riferimento o dopo aver ricevuto indicazioni mirate.
- L'allieva o l'allievo applica con continuità strategie efficaci di lettura, scansione e lavoro (ad es. segue le righe con le dita, alterna la visione d'insieme e dei dettagli, tracking/tracing); per compiti nuovi o complessi continua ad aver bisogno di sostegno.
- L'allieva o l'allievo comunica le proprie esigenze (posto a sedere, illuminazione, materiale) e si occupa con senso di responsabilità della cura e dell'organizzazione dei mezzi ausiliari.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Sono disponibili informazioni aggiornate sulle funzioni visive elementari nella vita quotidiana; la capacità visiva viene controllata regolarmente e degli ausili visivi utilizzati vengono verificate l'efficacia e l'adeguatezza.
- Si garantisce che gli adattamenti dell'area Ipovisione sono stabilmente integrati nel piano di sostegno, nell'insegnamento e nella quotidianità e vengono valutati periodicamente (ad es. prima delle transizioni).
- Sono disponibili in modo affidabile risorse (mezzi ausiliari, software, ricambi e assistenza) nonché professioniste, professionisti e persone di riferimento adeguatamente formati.
- I luoghi di lavoro e di apprendimento sono ottimizzati in modo permanente (illuminazione, contrasti, posti a sedere e distanza) e sono definiti standard per i materiali (ad es. layout dei modelli). Tuttavia, tali standard devono essere verificati regolarmente e adattati alle esigenze.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo necessita di un'introduzione sistematica all'utilizzo di un ausilio visivo e di esercitazioni guidate regolari (ad es. esercizi con il videoingranditore o formazione sull'uso del monocolo).
- Sotto la guida di una o di un professionista, l'allieva o l'allievo sviluppa routine visive e prova diversi ausili visivi in differenti contesti (lezioni, orientamento, tempo libero).
- L'allieva o l'allievo ha una resistenza visiva limitata e si affatica rapidamente durante i compiti visivi. Vi è il sospetto di una sovrastimolazione del sistema visivo, in particolare in caso di attività visive prolungate e complesse (ad es. lettura, lavoro al computer, compiti di ricerca visiva).

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Vengono proposti compiti visivi ricorrenti con una struttura chiara, ad esempio postazione di lettura, area dedicata ai materiali e tempi di esercitazione fissi.
- È necessario richiedere nuovi mezzi ausiliari ottici o elettronici.
- Servono mezzi ausiliari adeguati e soluzioni ergonomiche (ad es. banchi inclinati, illuminazione antiabbagliante).
- Il personale insegnante e i genitori hanno un accresciuto bisogno di consulenza sulle barriere visive di accesso e ambientali.
- Il materiale didattico dev'essere costantemente adattato in termini di ingrandimento, contrasto e complessità.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo necessita di una promozione sistematica della percezione visiva, ad esempio con attività sulla lightbox sotto la guida di una o di un professionista.

- L'allieva o l'allievo necessita di un'introduzione strutturata a diversi nuovi ausili visivi, nonché di istruzioni e di esercitazioni regolari.
- L'allieva o l'allievo presenta anomalie nelle funzioni visive elementari e complesse, che devono essere considerate nell'ambito della diagnostica e nella pianificazione del sostegno.
- A causa di difficoltà nell'apprendimento e nella comunicazione, l'allieva o l'allievo necessita di molta attenzione individuale e di indicazioni specifiche nell'uso degli ausili visivi.
- L'allieva o l'allievo mostra di ancora poche o nessuna strategia di compensazione del deficit visivo.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Servono controlli regolari nell'ambito dell'ipovisione, ad esempio in presenza di una patologia oculare progressiva.
- Oltre alle funzioni visive elementari, vanno sottoposte a valutazione diagnostica anche le funzioni visive complesse.
- I mezzi ausiliari vengono introdotti in modo sistematico (istruzioni, regole di sicurezza, esercitazioni di routine) e vengono spiegati e valutati frequentemente.
- Servono adattamenti sostanziali del materiale didattico (ad es. in termini di ingrandimento o complessità); a tal fine risultano necessari adattamenti dell'illuminazione, del contrasto e delle combinazioni cromatiche degli ambienti di apprendimento e degli spazi ricreativi.
- Servono offerte strutturate di consulenza e sensibilizzazione in relazione al deficit visivo di origine cerebrale.

04 Indicatori per l'area di apprendimento Scrittura Braille (B)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi / Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Non sono presenti patologie oculari progressive né potenziali peggioramenti della capacità visiva.
- È stata effettuata una valutazione professionale per scegliere il sistema di scrittura (ad es. una Learning Media Assessment) e, allo stato attuale, l'apprendimento del Braille non è indicato.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha già acquisito la scrittura Braille e appreso uno o più sistemi Braille, che utilizza in modo autonomo e pressoché indipendente.
- L'allieva o l'allievo padroneggia i mezzi ausiliari per leggere e scrivere in Braille.
- L'allieva o l'allievo ha la possibilità di approfondire le proprie conoscenze e di acquisire competenze specialistiche nel Braille.
- L'allieva o l'allievo non utilizza ancora il Braille, ma in futuro potrebbe trarne beneficio, pertanto necessita pertanto di un primo contatto a bassa soglia e ludico con il Braille.
- L'allieva o l'allievo è in grado di svolgere esercizi di scrittura Braille in modo indipendente e affidabile, anche senza la guida diretta di una o di un insegnante

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- È necessario verificare periodicamente che sia disponibile abbastanza materiale didattico nei sistemi Braille preferiti dall'allieva o dall'allievo.

- A scuola, a casa o nell'istituto è disponibile abbastanza materiale di lettura nel sistema Braille preferito dall'allieva o dall'allievo.
- In diversi contesti di sostegno sono disponibili mezzi ausiliari adeguati per scrivere in Braille (ad es. dattilobraille, righe Braille) oppure tali mezzi ausiliari sono già stati richiesti.
- È necessario verificare periodicamente se le competenze in Braille rispondono alle esigenze personali, quotidiane e scolastiche dell'allieva o dell'allievo o se è necessario migliorare tali competenze.
- Il contesto di riferimento è già stato introdotto alla scrittura Braille ed è stato sensibilizzato al suo utilizzo.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo segue un programma di sostegno specifico, ad esempio per l'allenamento tattile, che richiede una guida intensiva da parte di professioniste e professionisti con una qualifica specifica.
- L'allieva o l'allievo deve acquisire un ulteriore sistema di scrittura Braille (ad es. il Braille informatico).
- L'allieva o l'allievo necessita di un'introduzione sistematica ai nuovi strumenti di lettura e scrittura in Braille, nonché di esercitazioni guidate.
- Nel processo di apprendimento della scrittura Braille l'allieva o l'allievo dipende ancora in misura significativa dalle istruzioni e dal feedback della persona di riferimento.
- L'allieva o l'allievo necessita di un programma di sostegno strutturato e di un sostegno efficace per sviluppare la fluidità nella lettura del Braille.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Il team pedagogico desidera una verifica del sistema di scrittura mediante un Learning Media Assessment.
- È necessario apporre scritte in Braille nell'ambiente di apprendimento e quotidiano dell'allieva o dell'allieva.
- I genitori hanno un accresciuto bisogno di consulenza sui sistemi di scrittura.

- È necessario che il personale insegnante delle scuole regolari, benefici di consulenze e il personale di assistenza di una formazione continua.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo si trova nella fase iniziale dell'apprendimento della scrittura Braille.
- L'allieva o l'allievo presenta un accresciuto bisogno di recuperare le competenze preliminari necessarie per apprendere la scrittura Braille, ad esempio nell'ambito della percezione aptica, del linguaggio o della motricità.
- A seguito di una cecità insorta improvvisamente, l'allieva o l'allievo deve apprendere la scrittura Braille in tempi molto brevi.
- L'allieva o l'allievo mostra delle difficoltà di apprendimento o rifiuta molte proposte relative alla scrittura Braille.
- In passato, l'allieva o l'allievo non ha avuto accesso a lezioni di scrittura Braille tenute da professioniste e professionisti con una formazione specifica.
- A causa di deficit aggiuntivi, l'allieva o l'allievo necessita di un approccio alla scrittura Braille intensivo ed altamente individualizzato.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Occorre richiedere e rendere disponibili strumenti fondamentali per la scrittura Braille, come la dattilobraille o la riga Braille.
- È necessario sensibilizzare la famiglia riguardo al Braille, fornendo informazioni sull'uso di questo sistema di scrittura e sugli adattamenti necessari in a casa.
- Servono ancora trascrizioni complete e regolari del materiale didattico, ad esempio fogli di esercizi, libri o materiale didattico.
- È necessario recuperare ritardi di apprendimento pregressi, il che richiede un sostegno intensivo nell'apprendimento del Braille.

05 Indicatori per l'area di apprendimento Tecnologie assistive (TA)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo svolge i compiti assegnati utilizzando tecnologie standard e semplici adattamenti di base, senza alcun bisogno di sostegno.
- L'allieva o l'allievo non utilizza ancora tecnologie assistive (ad es. a causa dell'età).

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Gli ambienti digitali di apprendimento e di lavoro sono progettati in modo tale da essere privi di barriere.
- Vengono effettuati controlli standard e puntuali, ad esempio in occasione di transizioni o di cambiamenti dei requisiti.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza le TA disponibili in modo autonomo e adeguato al contesto, combinando gli strumenti in base alla situazione e necessita occasionalmente del sostegno di una o un professionista.
- Per affrontare le esigenze scolastiche e quotidiane, l'allieva o l'allievo necessita solo di una selezione limitata di TA, ad esempio esclusivamente ausili per l'accesso visivo.
- L'allieva o l'allievo padroneggia già routine di lavoro digitali efficienti, ad esempio comandi da tastiera, gestione dei file e flussi di lavoro nel cloud.
- L'allieva o l'allievo comunica in modo proattivo le proprie esigenze e risolve i problemi standard in maniera autonoma e per lo più senza sostegno.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- A intervalli regolari occorre valutare se le TA utilizzate rispondono ancora alle esigenze scolastiche e quotidiane.
- Sono stati definiti standard di accessibilità per la produzione di media, le verifiche e le piattaforme di apprendimento digitale, il riduce la necessità di procedere ad adattamenti individuali.
- È disponibile una dotazione di base di TA e di tecnologie di uso comune, che deve tuttavia essere ampliata regolarmente.
- A intervalli regolari vengono richiesti e messi a disposizione testi elettronici o altri formati accessibili.
- Sono disponibili risorse affidabili per il supporto IT e per la risoluzione dei problemi.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo utilizza in modo mirato i primi strumenti di TA, ma necessita di esercitazioni guidate e di ripetizioni con una o un professionista.
- L'allieva o l'allievo utilizza diverse TA visive e non visive, singolarmente o in combinazione.
- L'allieva o l'allievo mostra delle difficoltà a scegliere e a utilizzare in modo adeguato alla situazione le TA.
- L'allieva o l'allievo ha un accresciuto bisogno di sostegno sia per accedere alle tecnologie tradizionali sia per utilizzare TA specializzate.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- La valutazione del fabbisogno di TA evidenzia una chiara necessità di tecnologie che finora non è stato possibile soddisfare appieno.
- L'infrastruttura digitale è in parte accessibile, ma rimangono alcune barriere che richiedono ulteriori adattamenti.
- Occorre richiedere e ordinare hardware e software.

- Vengono organizzati regolarmente corsi di formazione e messi a disposizione materiali accessibili, tuttavia l'allieva o l'allievo ha ancora bisogno di un accompagnamento.
- Vi è un accresciuto bisogno di corsi di formazione in TA per l'ambiente circostante, ad esempio per il personale di assistenza o per i genitori.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo non ha alcuna esperienza con le TA o ne ha solo poca.
- L'allieva o l'allievo manifesta un accresciuto bisogno in diversi ambiti delle TA, ad esempio nell'uso di prodotti di uso comune, applicazioni Office, hardware e software specializzati.
- A causa di deficit aggiuntivi, l'allieva o l'allievo necessita di interfacce o accessi altamente individualizzati e di più tempo per l'apprendimento.
- L'allieva o l'allievo necessita di una formazione regolare e graduale sulle TA sotto la guida di una o di un professionista.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- La valutazione del fabbisogno TA evidenzia un chiaro bisogno di tecnologie, che finora non è stato possibile soddisfare; occorre pertanto richiedere e fornire tempestivamente tecnologie adeguate.
- Non è ancora disponibile un ambiente di apprendimento digitale pienamente accessibile.
- Vi è un accresciuto bisogno di introdurre determinate TA il più presto possibile, ad esempio a causa di una cecità insorta improvvisamente.
- Vi è un bisogno molto importante di formazione e sensibilizzazione da parte dei genitori, il personale insegnante e di altre professioniste e altri professionisti.

06 Indicatori per l'area di apprendimento Orientamento e mobilità (OM)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo si muove in modo autonomo, sicuro ed efficiente, in linea con la sua età, a scuola e nella vita quotidiana, in modo adeguato all'età.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante è sensibilizzato e promuove la mobilità senza bisogno di un ulteriore sostegno esterno.
- L'accessibilità a scuola e nel tempo libero è ampiamente garantita.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha già completato una formazione di base in OM e si orienta in modo autonomo e sicuro in ambienti conosciuti; per consolidare le competenze di base sono tuttavia necessarie routine di esercitazione ricorrenti.
- L'allieva o l'allievo dispone di ausili specifici per l'OM (ad es. il bastone bianco), ma necessita ancora di esercitazioni e di accompagnamento per apprendere le tecniche (ad es. tecnica del pendolo).
- L'allieva o l'allievo conosce le aule e il piazzale; in caso di cambiamenti (ad es. nuove aule o ristrutturazioni), necessita di indicazioni e sostegno per ampliare o adattare le strategie di orientamento già acquisite.
- L'allieva o l'allievo applica le strategie apprese a nuovi contesti con un sostegno minimo.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- A intervalli regolari sono previste consulenze con l'ambiente circostante in merito ai mezzi ausiliari specifici per l'OM, alle strategie di orientamento e agli aspetti legati alla sicurezza.
- È disponibile un piano di sostegno per l'OM aggiornato, adeguato alla realtà di vita attuale e alle condizioni spaziali in loco.
- L'ambiente circostante è sostanzialmente progettato senza barriere, ad esempio grazie a linee guida, scritte tattili e planimetrie, tuttavia servono adattamenti e verifiche continue.
- I genitori, le persone di riferimento e il personale insegnante hanno familiarità con le tecniche OM e possono, ad esempio, proporsi come accompagnatrici o accompagnatori vedenti.
- Con il team pedagogico si lavora su concetti rilevanti dell'area OM e sulla loro applicazione nella vita quotidiana e in altre aree del PADV, ad esempio i concetti corporei e spaziali, la grafica tattile o la formazione dei concetti.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo presenta un accresciuto bisogno di sostegno in diversi ambiti di competenza dell'OM (ad es. concetti spaziali, utilizzo di mezzi ausiliari, pianificazione del percorso) e necessita di indicazioni mirate.
- L'allieva o l'allievo non è ancora in grado di orientarsi in modo autonomo all'interno dell'edificio scolastico e nel piazzale e necessita di accompagnamento o di ausili per l'orientamento.
- Anche dopo il completamento della formazione di base in OM, l'allieva o l'allievo palesa delle difficoltà ad applicare e a trasferire le strategie apprese.
- L'allieva o l'allievo percorre con crescente sicurezza itinerari noti; in ambienti nuovi o complessi mostra tuttavia ancora evidenti incertezze.

- L'allieva o l'allievo utilizza in modo mirato le prime tecniche di orientamento, ma per consolidarle necessita di indicazioni regolari e di esercitazioni guidate.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- È disponibile un piano di sostegno per l'OM che necessita tuttavia di importanti aggiornamenti.
- Le aule scolastiche e gli spazi di apprendimento non risultano in larga parte accessibili (ad es. assenza di sistemi di guida tattili, contrasto insufficiente, strutturazione poco chiara degli spazi, scritte in Braille o pittogrammi insufficienti o inesistenti); sono pertanto necessari numerosi miglioramenti.
- L'ambiente circostante, in particolare le professioniste, i professionisti e le persone di riferimento, deve essere sensibilizzato e formato in modo mirato sui temi relativi all'OM; le specialiste e gli specialisti in OM organizzano regolarmente consulenze e corsi di formazione.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha una mobilità autonoma fortemente limitata e non dispone ancora di concetti fondamentali relativi al corpo e allo spazio.
- Finora l'allieva o l'allievo non ha ancora potuto seguire una formazione di base in OM.
- L'allieva o l'allievo necessita di un'introduzione intensiva alle tecniche di base, ad esempio alle tecniche di protezione e scivolamento e alle nozioni di base sull'uso del bastone bianco.
- L'allieva o l'allievo ha altri deficit, pertanto necessita di metodi e ausili per la mobilità adeguati (ad es. ruote Rover o deambulatore), nonché di più tempo per esercitarsi e di routine ricorrenti.
- A seguito di una cecità insorta improvvisamente, l'allieva o l'allievo ha un nuovo e forte bisogno di sostegno nell'ambito dell'OM.

- L'allieva o l'allievo non riconosce ancora in modo adeguato i pericoli e non dispone di strategie di orientamento affidabili.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Non è ancora disponibile un piano di sostegno per l'OM e mancano informazioni su importanti aspetti di tale area.
- In passato il sostegno all'orientamento e alla mobilità è stato interrotto (ad es. per mancanza di un accompagnamento specialistico, carenza di personale o periodi prolungati di malattia dell'allieva o dell'allieva), che hanno rallentato i progressi le routine nell'area OM.
- Gli ambienti scolastici e di apprendimento non sono né strutturati né progettati senza barriere, pertanto vi è un forte bisogno di miglioramenti.
- Mancano gli ausili necessari per la mobilità (ad es. diverse varianti di bastone bianco), che pertanto devono essere richiesti.
- I genitori, le persone di riferimento, le professioniste e i professionisti hanno un accresciuto bisogno di consulenza su temi relativi all'OM.

07 Indicatori per l'area di apprendimento Attività quotidiane (AQ)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo agisce in modo autonomo e autodeterminato in tutti gli ambiti della vita quotidiana che giudica importanti.
- L'allieva o l'allievo utilizza con sicurezza i mezzi ausiliari che giudica importanti e decide, in base alla situazione, quali siano più appropriati
- L'allieva o l'allievo applica in modo autonomo, in tutti gli ambiti della vita quotidiana, le strategie e i principi appresi durante le lezioni di AQ e che sono stati adattati alle esigenze personali (ad es. sistemi di organizzazione).

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante gestisce con competenza i nuovi contenuti e temi dell'area AQ, anche senza la consulenza di esperte ed esperte in riabilitazione.
- Il fabbisogno di mezzi ausiliari delle allieve e degli allievi è stato definito in modo sistematico e non è soggetto a cambiamenti significativi, oppure non sussiste un fabbisogno di mezzi ausiliari.
- L'ambiente quotidiano delle allieve e degli allievi è organizzato secondo i principi dell'UDL ed è accessibile (ad es. sistemi di organizzazione esistenti, progettazione degli spazi).
- I contenuti e i principi delle AQ sono applicati in modo trasversale in tutti gli ambiti della vita (scuola, assistenza, casa), ad esempio attraverso l'utilizzo di una terminologia uniforme.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo agisce in modo ampiamente autonomo e autodeterminato in diversi ambiti delle AQ (ad es. cura del corpo, abbigliamento, ordine, igiene, alimentazione); le strategie e le competenze già acquisite vengono applicate con crescente sicurezza e trasferite a nuove situazioni.
- L'allieva o l'allievo utilizza con sicurezza la maggior parte dei mezzi ausiliari dell'area AQ che giudica importanti e sta ancora imparando a impiegarli in modo adeguato alla situazione; risulta pertanto importante continuare ad ampliare le strategie e le competenze acquisite.
- L'allieva o l'allievo necessita regolarmente del sostegno e dell'incoraggiamento di esperte ed esperti in riabilitazione per consolidare le competenze acquisite, sviluppare nuove strategie e garantire che le competenze dell'area AQ siano adeguate alle esigenze quotidiane.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante affronta con apertura i nuovi contenuti e temi dell'area AQ e necessita di una consulenza regolare da parte di esperte ed esperte in riabilitazione.
- È disponibile un piano di sostegno per le AQ aggiornato, adeguato alla realtà di vita attuale e alle condizioni spaziali in loco.
- Il fabbisogno di mezzi ausiliari dell'allieva o dell'allievo è stato definito in modo sistematico e attualmente non è soggetto a cambiamenti significativi, pertanto va nuovamente valutato a intervalli più lunghi o in caso di necessità.
- L'ambiente circostante è stato adattato secondo i principi dell'UDL e in base alle esigenze dell'allieva o dell'allievo e può richiedere adeguamenti sporadici; i contenuti e i principi delle AQ sono applicati in modo trasversale nella maggior parte degli ambiti della vita (scuola, assistenza, casa).

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo sta ancora sviluppando le competenze dell'area AQ ed è in grado di svolgere alcune AQ con un sostegno.
- L'allieva o l'allievo mostra un elevato bisogno di sostegno in determinati ambiti delle AQ (ad es. alimentazione, abbigliamento, cura del corpo, faccende domestiche).
- L'allieva o l'allievo necessita ancora di esercitazioni regolari e di indicazioni sull'uso dei mezzi ausiliari relativi alle AQ.
- L'allieva o l'allievo necessita del sostegno e della consulenza di un'esperta o di un esperto in riabilitazione per sviluppare strategie individuali di gestione della vita quotidiana.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante dispone di conoscenze relative all'area AQ e alcuni contenuti vengono già implementati, tuttavia è necessario migliorare ulteriormente le conoscenze e mettere in pratica i principi.
- Il fabbisogno di mezzi ausiliari dell'allieva o dell'allievo deve essere ulteriormente definito e sperimentato; in questo contesto è necessario aggiornare anche il piano di sostegno per le AQ.
- Servono consulenze e un sostegno regolari da parte di esperte ed esperte in riabilitazione per garantire e sviluppare in modo mirato le competenze di questa area di apprendimento nella vita scolastica e quotidiana, ad esempio vestirsi e svestirsi per le lezioni di educazione fisica o di nuoto, organizzare i materiali e l'abbigliamento e partecipare ai pranzi.
- L'ambiente circostante conosce i principi dell'UDL e inizia ad attuarli, ad esempio creando sistemi di organizzazione accessibili.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- In diversi ambiti delle AQ, l'allieva o l'allievo presenta un bisogno di sostegno accresciuto o forte,, che deve essere soddisfatto attraverso un sostegno diretto.
- In caso di deficit multiplo, l'allieva o l'allievo necessita di indicazioni e di accompagnamento intensi e continui, nonché di fasi di esercitazione ripetute e integrate in diversi ambiti delle AQ.
- In passato l'allieva o l'allievo non ha avuto accesso a un sostegno nell'ambito delle AQ e pertanto necessita di un sostegno maggiore.
- Vi è un elevato bisogno di sostegno, consulenza e accompagnamento da parte di esperte o esperti in riabilitazione.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante ha una conoscenza scarsa o nulla dell'area AQ del PADV; risulta pertanto necessario un lavoro di informazione e

sensibilizzazione da parte di esperte ed esperte in riabilitazione (ad es. anche per quanto riguarda la correlazione tra norme sociali e AQ).
- Sono necessari una consulenza e un sostegno intensivi da parte di esperte ed esperte in riabilitazione su temi riguardanti le AQ e sulle modalità per integrare l'acquisizione delle competenze nella vita quotidiana.
- L'allieva o l'allievo non dispone ancora di mezzi ausiliari; è necessario determinare il fabbisogno di base.
- L'ambiente circostante non è ancora strutturato secondo i principi dell'UDL e necessita di adattamenti profondi, ad esempio per quanto riguarda gli spazi, i materiali, i tempi e l'organizzazione.
- Vi è un'urgente necessità di creare una rete di sostegno interdisciplinare che sostenga in modo sistematico la promozione delle abilità legate alle AQ e che colleghi scuola, famiglia, assistenza e terapia.

08 Indicatori per l'area di apprendimento Interazione sociale (IS)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha un comportamento sicuro e competente nelle interazioni sociali.
- L'allieva o l'allievo ha competenze socio-emotive e comunicative adeguate all'età e al proprio livello di sviluppo.
- Nelle interazioni sociali, l'allieva o l'allievo esprime in modo diretto e concreto eventuali esigenze particolari.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Il contesto scolastico ha sviluppato una cultura inclusiva e aperta, che risponde alle esigenze specifiche di comunicazione e interazione delle allieve e degli allievi con deficit e persegue un concetto di IS senza barriere.

- La scuola ha un programma di educazione sessuale e opera in stretta collaborazione con i detentori dell'autorità parentale.
- L'ambiente circostante è sensibile alle peculiarità legate all'IS e al deficit visivo e agisce in modo competente e rispettoso, ad esempio chiedendo direttamente all'allieva o all'allievo quali siano le sue esigenze.
- L'ambiente circostante sensibilizza le altre persone rispetto a eventuali particolarità e trasmette strategie adeguate.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha fondamentalmente un comportamento sicuro e competente nelle interazioni sociali e in alcuni casi, ad esempio in situazioni nuove o in occasioni specifiche, necessita del sostegno o della guida di professioniste o professionisti.
- L'allieva o l'allievo dispone di competenze comunicative ed emotive e le sviluppa ulteriormente.
- L'allieva o l'allievo conosce le proprie esigenze di IS e si esercita a comunicarle in contesti diversi.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante affronta con competenza il tema del deficit visivo e dell'IS, ad esempio adottando strategie volte a rendere accessibili gli spazi di interazione sociale alle persone con deficit visivo, e pertanto necessita tuttavia di consulenza e sostegno da parte di professioniste e professionisti.
- L'ambiente circostante ha sviluppato e sta sperimentando un concetto di IS e di educazione sessuale senza barriere.
- L'ambiente circostante necessita di consulenza e sostegno mirati per affrontare situazioni di sovraccarico o sottocarico, dinamiche di inclusione e di esclusione nelle attività proposte, nonché problematiche e incertezze che possono emergere in relazione al deficit visivo.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- Nelle interazioni sociali, l'allieva o l'allievo necessita di un accresciuto sostegno da parte delle persone di riferimento, ad esempio per stabilire contatti in modo efficace o per proteggersi (ad es. rapporto vicinanza-distanza).
- L'allieva o l'allievo sta ancora sviluppando la consapevolezza che nelle interazioni sociali possono emergere esigenze particolari e sta imparando a comunicarle all'ambiente circostante.
- L'allieva o l'allievo fatica ad assumere il punto di vista altrui e necessita ancora di sostegno e spiegazioni per interpretare le interazioni sociali.
- L'allieva o l'allievo ha difficoltà a interagire con le pari e i pari e preferisce figure adulte (ad es. il personale di assistenza o le professioniste e i professionisti) come interlocutrici e interlocutori principali.
- L'allieva o l'allievo impara a riconoscere le proprie esigenze specifiche di IS e si esercita a comunicarle all'ambiente circostante in diversi contesti.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante è stato sensibilizzato alle possibili peculiarità dell'IS in presenta di un deficit visivo.
- L'ambiente circostante fa in modo che le interazioni sociali siano in larga misura accessibili e applica strategie adeguate a tal fine, ma necessita ancora di input e sostegno da parte di professioniste e professionisti.
- L'ambiente circostante, in particolare il contesto scolastico, sviluppa concetti per un'IS priva di barriere e concetti di educazione sessuale inclusiva.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo mostra comportamenti fortemente stereotipati e non è consapevole del loro effetto sulle altre persone.
- L'allieva o l'allievo mostra di provare un disagio (Leidensdruck) rispetto alle interazioni sociali, il che manifestarsi, ad esempio, attraverso l'insicurezza, l'evitamento, comportamenti provocatori o stati depressivi.
- L'allieva o l'allievo ha difficoltà a riconoscere le emozioni e a esprimere i propri sentimenti.
- L'allieva o l'allievo presenta caratteristiche particolari nello sviluppo socio-emotivo (ad es. comportamenti riconducibili allo spettro autistico), le cui cause e la cui relazione con il deficit visivo devono ancora essere chiarite.
- L'allieva o l'allievo presenta difficoltà nell'IS a causa di un deficit multiplo o di un deficit visivo e uditivo.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante non dispone ancora di esperienze in materia di deficit visivo e IS e pertanto va sensibilizzato e sostenuto a sviluppare competenze specifiche.
- IL contesto sociale non dispone ancora di strategie consolidate per sostenere l'interazione con l'allieva o l'allievo con deficit visivo; ciò può comportare dinamiche di esclusione.
- L'ambiente circostante necessita di indicazioni concrete per sostenere l'allieva o l'allievo con deficit visivo nelle interazioni sociali, ad esempio mediante strategie quali dare un nome alle emozioni, verbalizzare le situazioni, e usare un linguaggio chiaro e coerente.
- Il contesto scolastico non dispone ancora di concetti strutturati sull'IS priva di barriere o sull'educazione sessuale, in particolare in relazione al deficit visivo.

09 Indicatori per l'area di apprendimento Autodeterminazione, identità e partecipazione (AIP)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo comprende i concetti di autodeterminazione e autoefficacia, agisce di conseguenza ed è in grado di difendere i propri diritti.
- L'allieva o l'allievo riflette sulla propria identità e la intende come un concetto mutevole.
- L'allieva o l'allievo comprende il proprio deficit visivo e/o altri deficit ed è in grado di valutare se, quando e come comunicarli all'ambiente circostante.
- L'allieva o l'allievo si considera un membro attivo e a pieno titolo della società.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- A livello dell'ambiente circostante e della società, in questo ambito sussiste sempre un fabbisogno.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo prende regolarmente decisioni autodeterminate e le rivendica, ma in alcune circostanze può ancora aver bisogno di sostegno per attuarle.
- L'allieva o l'allievo si percepisce efficace e ha potuto confrontarsi in diversi contesti con i propri punti di forza e di debolezza, con le proprie preferenze e avversioni e con la propria identità, tenendo conto del proprio deficit visivo, ma anche non tenendone conto.

- L'allieva o l'allievo comprende il proprio deficit visivo e/o gli altri deficit e si esercita a comunicarli all'ambiente circostante, decidendo quando farlo.
- L'allieva o l'allievo coglie le opportunità di partecipazione e impara a superare le barriere.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante è competente nell'area AIP e ne applica gli aspetti nella vita quotidiana, a scuola e nel tempo libero, tuttavia necessita di consulenza e sostegno.
- L'ambiente circostante si impegna a evitare le barriere e persegue il l'UDL.
- L'ambiente circostante dispone di un piano per lo sviluppo dell'identità e la gestione del deficit visivo destinato alle allieve e agli allievi e lo sperimenta.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo si esercita a prendere decisioni autodeterminate e in parte le rivendica, ma deve continuare a essere informata e informato sulle possibilità a propria disposizione.
- L'allieva o l'allievo ha bisogno di sostegno e di offerte per sperimentare l'autoefficacia ed esplorare la propria identità, ad esempio in relazione ai propri punti di forza e di debolezza, alle proprie preferenze e avversioni, tenendo conto del proprio deficit visivo, ma anche non tenendone conto.
- L'allieva e l'allievo comprende in parte il proprio deficit visivo e/o altri deficit è in grado di comunicarli in una certa misura all'ambiente circostante.
- L'allieva o l'allievo approfitta delle prime opportunità di partecipazione e impara ad gestire le barriere, ma ha ancora bisogno di sostegno o coaching.

- L'allieva o l'allievo mostra segni di impotenza appresa e di conseguenza ha ancora bisogno di molto sostegno per sviluppare l'autoefficacia.
- L'allieva o l'allievo non ha ancora avuto contatti e scambi con altre allieve o altri allievi che a loro volta hanno un deficit visivo.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante è stato sensibilizzato all'area AIP e necessita ancora di consulenza e sostegno regolari, ad esempio per creare opportunità di autodeterminazione e partecipazione.
- L'ambiente circostante necessita di sostegno per riconoscere ed eliminare le barriere.
- L'ambiente circostante favorisce il contatto e lo scambio tra pari con deficit simili.
- L'ambiente circostante consente anche alle persone con deficit multiplo di prendere decisioni autonome.
- L'ambiente circostante sviluppa un piano per lo sviluppo dell'identità e la gestione del deficit visivo destinato alle allieve e agli allievi e lavora alla sua implementazione nell'insegnamento.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha poche possibilità di prendere decisioni autodeterminate e necessita di una guida esterna per poterle prendere.
- L'allieva o l'allievo ha bisogno di un forte sostegno per sperimentare l'autoefficacia ed esplorare la propria identità, ad esempio in relazione ai propri punti di forza e di debolezza, alle proprie preferenze e avversioni, tenendo conto del proprio deficit visivo, ma anche non tenendone conto.
- L'allieva o l'allievo sta ancora imparando a comprendere e ad accettare il proprio deficit visivo e/o altri deficit e a comunicarli al proprio ambiente circostante.

- L'allieva o l'allievo ha poche opportunità di partecipazione o affronta sempre più barriere, e necessita di sostegno esterno per far valere i propri diritti ed esplorare le possibilità di partecipazione.
- L'allieva o l'allievo tende a sottovalutare o a sopravvalutare le proprie capacità.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante necessita di una guida intensiva per offrire all'allieva o all'allievo opportunità di autodeterminazione e, ad esempio, ridurre l'iperprotezione.
- L'ambiente circostante necessita di una guida intensiva per favorire la partecipazione dell'allieva o dell'allievo, ad esempio attraverso la creazione, all'interno dell'istituzione, di strutture che favoriscono la partecipazione e l'autodeterminazione.
- L'ambiente circostante necessita di un sostegno intensivo per lottare a favore della partecipazione dell'allieva o dell'allievo al di fuori dell'istituzione.
- L'ambiente circostante necessita di una guida intensiva o anche di un sostegno mirato per riconoscere ed eliminare le barriere.
- In questa area sono da prevedere risorse temporali e di personale intensive per i colloqui con l'ambiente circostante o il lavoro con i genitori.

10 Indicatori per l'area di apprendimento Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica (GTF)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo ha accesso a offerte nell'area Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica che rispecchiano le preferenze personali e il livello di sviluppo; l'allieva o l'allieva è in grado di partecipare in modo autonomo a tali attività e dispone di

competenze che facilitano l'accesso alle attività stesse (ad es. lettura del Braille o uso della sintesi vocale).
- L'allieva o l'allievo non presenta anomalie o esigenze particolari nello sviluppo motorio o ludico.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- Le offerte (ad es. gruppi di gioco, associazioni sportive, scuole di musica ecc.) sono aperte e accessibili a tutte e a tutti secondo i principi dell'UDL.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo esprime preferenze nell'area Gioco, tempo libero e promozione dell'attività fisica e partecipa regolarmente alle attività oppure beneficia di offerte a scuola e a casa; le professioniste e i professionisti sostengono tale sviluppo in modo mirato adattando materiali, attività e ambienti agli interessi e ai bisogni individuali dell'allieva o dell'allievo.
- L'allieva o l'allievo necessita di un sostegno puntuale nell'area GTF, ad esempio per acquisire sicurezza nei movimenti o per comprendere sequenze motorie.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante propone diverse offerte e possibilità di sostegno nell'area GTF; tali proposte vengono adattate costantemente agli interessi e allo sviluppo dell'allieva o dell'allievo.
- L'ambiente circostante garantisce che i genitori e le persone di riferimento dell'allieva o dell'allievo abbiano accesso a offerte di consulenza riguardanti l'area GTF, ad esempio tramite professioniste e professionisti con una specializzazione in educazione precoce speciale.

- Le offerte (ad es. preasilo, associazioni sportive, scuole di musica ecc.) includono le persone con deficit, dispongono di conoscenze di base e necessitano di consulenza e sostegno in relazione alle esigenze particolari e agli accessi.
- L'ambiente circostante garantisce che le attività scolastiche (ad es. le giornate sportive, sulla neve, nel verde, le escursioni ecc.) siano accessibili e che, se necessario, sia previsto l'accompagnamento di professioniste, professionisti o di personale di assistenza.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo necessita di tempo e di accompagnamento per esplorare le offerte di GTF e sviluppare le proprie preferenze.
- L'allieva o l'allievo si dimostra passiva o passivo durante le attività ludiche e fisiche e necessita di sostegno per svolgere le attività autonomamente.
- L'allieva o l'allievo si apre a nuove esperienze di GTF, ma necessita ancora di un accompagnamento da parte di persone di riferimento per sentirsi sicura o sicuro.
- Finora l'allieva o l'allievo ha avuto poche opportunità di fare esperienze di gioco e di movimento.
- L'allieva o l'allievo necessita di singole offerte terapeutiche (ad es. psicomotricità, fisioterapia o ergoterapia) per promuovere lo sviluppo delle competenze motorie grossolane e fini.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante conosce alcune offerte e possibilità di sostegno nell'area GTF, ma necessita ancora di sostegno e consulenza regolari per individuare proposte adeguate.
- L'ambiente circostante necessita di offerte di consulenza e sostegno orientate alla famiglia, che forniscano informazioni su materiali, attività e adattamenti ambientali adeguati e che aiutino la famiglia ad agire in modo autonomo e competente.

- Le offerte (ad es. asili nido, associazioni sportive, scuole di musica ecc.) desiderano aprirsi alle persone con deficit, ma non hanno ancora esperienza e a tale scopo necessitano di consulenza e accompagnamento regolari, ad esempio su modalità di accesso specifiche (spartiti in Braille) o sulle norme di sicurezza (in caso di attività sportive con persone con deficit visivo).
- L'ambiente circostante offre poche opportunità di attività fisica e di esperienze motorie per le allieve e gli allievi con deficit visivo o deficit multiplo.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- Finora l'allieva o l'allievo ha avuto poche esperienze e opportunità nell'area GTF, ad esempio a causa di mancato accesso o di timori, il che può manifestarsi con il rifiuto persistente di fare nuove esperienze di gioco o di movimento o in un comportamento ludico e motorio unilaterali. Questi indicatori vanno interpretati in modo differenziato, poiché i comportamenti di gioco ripetitivi o unilaterali non rappresentano necessariamente un problema.
- A causa di un deficit multiplo, l'allieva o l'allievo necessita di un sostegno specifico per individuare e cogliere le offerte di GTF.
- L'allieva o l'allievo necessita di tempo e di un accompagnamento intensivo (ad es. da parte di personale di assistenza) per esplorare nuove esperienze e possibilità.
- L'allieva o l'allievo non viene ancora coinvolta o coinvolto spontaneamente dalle pari e dai pari nelle attività ludiche e ricreative e necessita di un sostegno mirato per essere considerata o considerato una compagna o un compagno di gioco e integrata o integrato attivamente nei giochi di gruppo.
- L'allieva o l'allievo necessita di diverse offerte terapeutiche (ad es. psicomotricità, fisioterapia o ergoterapia) per favorire lo sviluppo delle competenze motorie grossolane e fini.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante non conosce ancora, o conosce solo limitatamente, le offerte e le possibilità di sostegno nell'area GTF.
- L'ambiente circostante (familiare) necessita di sostegno per creare a casa specifiche opportunità ludiche ed espressive, ad esempio attività artistiche, estetiche o creative, nonché attività motorie per allieve e allievi con deficit.
- L'ambiente circostante mostra tendenze all'iperprotezione, che possono compromettere lo sviluppo e l'acquisizione di competenze nell'area GTF. Ne consegue un accresciuto bisogno di consulenza.
- L'ambiente circostante (ad es. asili nido, associazioni sportive, scuole di musica ecc.) necessita di informazioni, consulenza e sostegno per aprirsi alle persone con deficit e consentire loro l'accesso alle loro offerte.

11 Indicatori per l'area di apprendimento Pianificazione della carriera e della vita (PCV)

Nessun fabbisogno (ancora)

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo dimostra di essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza, anche in relazione al proprio deficit visivo.
- L'allieva o l'allievo ha idee realistiche e adeguate all'età in merito alla pianificazione della propria carriera e della propria vita, tenendo conto del proprio deficit visivo.
- Considerata la sua età, l'area di apprendimento non è ancora importante per l'allieva o l'allievo; alcuni aspetti, come la riflessione sui propri punti di forza e di debolezza, anche in relazione al deficit visivo o ad altri deficit, vengono affrontati in modo trasversale in altre attività didattiche.
- Nell'area PCV sono già state individuate misure di transizione adeguate e finora le transizioni hanno avuto esito positivo.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante dell'allieva o dell'allievo dispone di esperienza in PCV e deficit visivo; pertanto non necessita più del sostegno di professioniste e professionisti.
- L'ambiente circostante collabora con centri di formazione professionale e potenziali datrici e datori di lavoro, dispone di una rete e in costante ampliamento e nell'area PCV si impegna in maniera mirata a favore di allieve e allievi con deficit visivo.
- Durante le lezioni di orientamento professionale si affrontano in modo sistematico le situazioni specifiche delle persone con deficit (visivo); viene inoltre proposto un coaching mirato in cui si parla anche di consulenza AI, assistenza personale e compensazione degli svantaggi.

Fabbisogno di base

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo individua i propri punti di forza e di debolezza, anche in relazione al deficit visivo, e li approfondisce ulteriormente.
- L'allieva o l'allievo sviluppa idee concrete rispetto alle proprie aspirazioni professionali, tenendo conto del proprio deficit visivo.
- L'allieva o l'allievo ha già fatto alcuni stage di orientamento e vuole fare altre esperienze (ad es. stage osservativi).
- L'allieva o l'allievo ha delle idee sulla sua vita dopo la scuola e le ha già in parte potute sperimentare (ad es. provando a vivere in appartamenti condivisi o in contesti analoghi) e sta facendo altre esperienze.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante vanta esperienze nell'area PCV, ma necessita ancora di consulenza e sostegno in relazione al deficit visivo.
- L'ambiente circostante sta avviando collaborazioni con centri di formazione professionale e potenziali datrici e datori di lavoro, creando una rete, e può già contare sui primi partner di cooperazione stabili.

- L'insegnante responsabile dell'area PCV vanta già alcune prime esperienze nel campo del deficit visivo, ma necessita ancora di consulenza e accompagnamento.
- Viene offerta una consulenza sulle possibilità dopo la scuola dell'obbligo, sulle offerte ponte scolastiche e non scolastiche (ad es. il pretirocinio), nonché sui requisiti di una formazione professionale di base con certificato federale di formazione pratica (CFP), con attestato federale di capacità (AFC) o formazione pratica (PrA).
- Le potenziali datrici di lavoro, i potenziali datori di lavoro e i centri di formazione professionale hanno potuto fare le prime esperienze con allieve e allievi con deficit visivo, ma necessitano ancora di sostegno e consulenza.

Fabbisogno esteso

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo si trova ancora in una fase di sviluppo della consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza; tali aspetti devono ancora essere valutati tenendo conto delle aspirazioni professionali.
- L'allieva o l'allievo ha già potuto fare degli stage di orientamento e ha iniziato a scegliere o a escludere alcune professioni; tuttavia, necessita di ulteriori offerte di orientamento per restringere i il campo delle aspirazioni professionali.
- L'allieva o l'allievo ha un'idea ancora approssimativa della propria vita dopo la scuola e dei desideri ad essa correlati; per poter prendere decisioni consapevoli necessita di ulteriori informazioni e di opportunità di fare esperienze.
- L'allieva o l'allievo necessita di un maggiore sostegno per contattare l'AI, per i primi colloqui orientativi e per il job coaching.
- L'allieva o l'allievo sta affrontando un percorso di orientamento professionale e può puntare a una formazione pratica (PrA); tuttavia necessita di un accompagnamento intensivo per affrontare la transizione al mondo del lavoro.

- Nei prossimi due o tre anni l'allieva o l'allievo con deficit multiplo si trasferirà in un'istituzione per adulti; occorre organizzare visite di orientamento e colloqui per pianificare il futuro.

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante, ad esempio i genitori, necessita regolarmente di una consulenza e di un sostegno in materia di PCV e deficit visivo, pur disponendo già in parte di conoscenze di base.
- L'ambiente circostante o l'istituzione formativa ha avviato le prime collaborazioni e ha iniziato a creare una rete, ad esempio con i servizi di consulenza per persone adulte con deficit visivo.
- È disponibile una o un insegnante oppure una o un consulente con una specializzazione in PCV; tuttavia, deve ancora ampliare le proprie conoscenze specialistiche e acquisire ulteriore esperienza in materia di PCV e deficit visivo.
- Al momento l'ambiente circostante dispone di conoscenze limitate su temi quali la compensazione degli svantaggi, l'assistenza personale e l'organizzazione di un posto di lavoro o di formazione adeguato; risulta pertanto necessaria una consulenza mirata per favorire la partecipazione professionale delle allieve e degli allievi.
- Le potenziali datrici di lavoro, i potenziali datori di lavoro e i centri di formazione professionale sono stati sensibilizzati, ma devono essere seguiti da vicino e beneficiare di una consulenza continua durante le prime esperienze di formazione o impiego di persone con deficit visivo.

Forte fabbisogno

Indicatori relativi alle allieve e agli allievi

- L'allieva o l'allievo non mostra ancora una consapevolezza, o ne ha una irrealistica, dei propri punti di forza e di debolezza (ad es. orientamento ai deficit).
- L'allieva o l'allievo si trova all'inizio del percorso di orientamento professionale; necessita di tempo e offerte per conoscere le professioni e formulare le proprie aspirazioni professionali.

- L'allieva o l'allievo non ha ancora idee sulla propria vita dopo la scuola o non ha ancora avuto l'opportunità di confrontarsi con questo tema.
- A causa di un disturbo dell'apprendimento e/o di un accresciuto bisogno di sostegno in diverse aree di apprendimento PADV, l'accesso dell'allieva o dell'allievo al mercato del lavoro generale risulta limitato; pertanto l'allieva o l'allievo necessita di un accompagnamento mirato per sviluppare opzioni formative o lavorative adeguate.
- L'allieva o l'allievo ha poche o nessuna possibilità di inserimento nel mercato del lavoro primario, occorre quindi trovare soluzioni individuali e adeguate per l'alloggio e l'occupazione.
- È imminente una fase di transizione in cui l'allieva o l'allievo necessita di un sostegno intensivo, ad esempio per cercare un posto di apprendistato a fronte di un'aspirazione professionale specifica, per trovare un alloggio ecc.).

Indicatori relativi all'ambiente circostante

- L'ambiente circostante ha poca o nessuna esperienza o conoscenza in PCV e deficit visivo, pertanto necessita di consulenza e sostegno intensivi per accompagnare l'allieva o l'allievo.
- Non vi è ancora una rete per l'orientamento professionale.
- Non è disponibile una o un insegnante oppure una o un consulente con una specializzazione in PCV, oppure chi si occupa di tale area non dispone ancora di conoscenze specifiche in PCV e deficit visivo.
- Le potenziali datrici di lavoro, i potenziali datori di lavoro e i centri di formazione professionale non sono ancora sensibilizzati al tema del deficit visivo e mostrano timori o atteggiamenti di rifiuto, pertanto necessitano di una consulenza e di un accompagnamento intensivi.
- L'ambiente circostante non dispone di conoscenze in merito alla compensazione degli svantaggi, all'assistenza personale e all'organizzazione di un posto di lavoro o di formazione adeguato.

Parte IV: Ulteriori informazioni

247 Bibliografia
253 Appendice



Bibliografia

Allman, C. B., & Lewis, S. (editori) (2014). **ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments.** AFB Press.

Biblioteca Italiana per i Ciechi «Regina Margherita» – ONLUS. (2015). **Codice Braille Italiano.** Biblioteca Italiana per i Ciechi. www.bibliotecaciechi.it/wp-content/uploads/2022/03/Codice_Braille.pdf

Braille français uniformisé (CBFU). (2008). **Code braille français uniformisé pour la transcription des textes imprimés** (2e éd.).

Brailleschriftkomitee der deutschsprachigen Länder (BSKDL). (2018). **Das System der deutschen Brailleschrift: Nach den Beschlüssen vom 14. November 2015 in Frankfurt a. M.** www.bskdl.org

Brambring, M. (2005). Divergente Entwicklung blinder und sehender Kinder in vier Entwicklungsbereichen. **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37**(4), 173–183. doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.173

CAST. (2024). **Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0.** CAST.

CDPE. (2011). **Competenze fondamentali per la lingua di scolarizzazione: standard nazionali di formazione** (Approvate dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011).

CDPE. (2007, 25 ottobre). **Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale** (Concordato sulla pedagogia speciale).

CDPE. (2023). **Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie nel settore della pedagogia speciale (indirizzo educazione precoce speciale e indirizzo pedagogia speciale scolastica).** edudoc.ch/record/226862/files/Reglement_SHP-HFE_it.pdf

Degenhardt, S. & VBS (2011/2016). Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Standards - Spezifisches Curriculum, 2011/2012. In: Degenhardt, S., Gewinn, W., Schütt, M.-L. (editore), **Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und berufliche Rehabilitation** (pp. 124-142). Books on Demand.

Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft (DOG) & Berufsverband der Augenärzte Deutschlands (BVA). (2011). **Leitlinie Nr. 7: Versorgung von Sehbehinderten und Blinden.** dog.org/fuer-aerzte/leitlinien-stellungnahmen-empfehlungen/versorgungsmedizin/leitlinien-versorgungsmedizin/versorgung-von-sehbehinderten-und-blinden

Deutsche UNESCO-Kommission. (2019). **Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Empfehlung des Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission.**
www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/empfehlungen-programm-zur-foerderung-der-inklusiven-bildung

Goodman, S., Evans, C., & Loftin, M. (2011). APH — **Full Position Paper: Intelligence Testing of Individuals Who Are Blind or Visually Impaired.** sites.aph.org/accessible-tests/position-papers/intelligence-testing/full

Grote, A., & Thiele, H. (2014). **Rehabilitation** (K. Reiber, J. Dieterich, M. Hasseler, & U. Höhmann, editore; 1ª edizione). Kohlhammer.
doi.org/10.17433/978-3-17-025006-2

Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. **RE:view, 28,** 25–32.

Heyl, V. (2021). Diagnostik in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. **In Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (1ª edizione). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & James, L. (2023). Development of a new curriculum framework for children and young people with vision impairment: A United Kingdom consultation using the Delphi approach. **British Journal of Visual Impairment, 42** (1), 3-19. doi.org/10.1177/02646196231157168

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., James, B., L., G., T., Chattaway, Cobb, R. K., Raisanen, S., & Sutherland, J., C., Taylor. (2022). **Curriculum Framework for Children and Young People with Vision Impairment (CFVI): Defining specialist skills development and best practice support to promote equity, inclusion and personal agency.** RNIB.

Hofer, U. (2017). Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für das Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (editore), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2ª edizione riveduta, pp. 17–83). Kohlhammer.

Hofer, U., Heyl, V., & Lang, M. (2019). Erfassung von Intelligenz- und Entwicklungsfunktionen blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. **blind-sehbehindert, 139**(1), 27–38.

Kronenberg, B. (2021). **Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du monitorage de l'éducation.**

Lang, M. (2017a). Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (editore), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2ª edizione riveduta, pp. 174–227). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-032362-9

Lang, M. (2017b). Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (editore), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2ª edizione riveduta, pp. 228–275). Kohlhammer.

Lang, M., & Heyl, V. (2021). **Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (1ª edizione). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Lütolf, M., Venetz, M., & Koch, C. (2018). Aufgabenfelder, Arbeitstätigkeiten und Qualität des Erlebens im beruflichen Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung. **Frühförderung interdisziplinär, 37**(2), 73 – 83.

McLinden, M., Douglas, G., Hewett, R., Cobb, R., Keil, S., Lynch, P., Roe, J., & Thistlethwaite, J. S. (2023). **Promoting equitable access to education for children and young people with vision impairment: A route-map for a balanced curriculum.** Taylor & Francis Group.

Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. **Educational Technology Research and Development, 55(5),** 521–525. doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

NatSIP. (2017). **Eligibility Framework for Scoring Support Levels.** NatSIP.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2014). C**onvenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità.** www.ebgb.admin.ch/it/convenzione-dellonu-sui-diritti-delle-persone-con-disabilita

Orthmann Bless, D., & Bless, G. (2023). Fachbeitrag: Schulpflichtige Kinder mit Sehbehinderung in der Schweiz: Population und Versorgungssituation. **Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 92(2),** 144–158. doi.org/10.2378/vhn2023.art15d

Petermann, F., & Petermann, U. (2018). **Lernen: Grundlagen und Anwendungen** (2ª edizione riveduta). Hogrefe. doi.org/10.1026/02910-000

Sarimski, K. (2017). Grundgedanken und Ergebnisse der familienorientierten Frühförderung. In V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (editore), **Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung.** (pp. 191–201). Schmidt-Römhild.

Sarimski, K., Hintermair, M., & Lang, M. (2021). **Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung.** (2ª edizione aggiornata). Ernst Reinhardt.

Sarimski, K., & Lang, M. (2020). **Frühförderung blinder Kinder: Grundlagen für die Arbeit mit blinden Kindern und ihren Familien** (1ª edizione, vol. 1). Edition Bentheim.

Texas School for the Blind and Visually Impaired. (2013). **Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT).** www.tsbvi.edu/statewide-resources/professional-development/vissit

Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostikförderkreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. **Zeitschrift für Heilpädagogik, 75**(7), 303-311. doi.org/10.5281/zenodo.13740620

Weber, P., John, R., Konrad, K., Livonius, B., Lorenz, B., Ruple, B., Stock-Mühlnickel, S., Karch, D., & Schroeder, A. (2018). Visuelle Wahrnehmungsstörungen: Zusammenfassung der Sk2-Leitlinie AWMF-Registernummer 022/020. **Monatsschrift Kinderheilkunde, 166**(5), 437–444.

Wember, F., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (editore), **DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.** Waxmann.

Wittich, W., & Dumassais, S. (2025). The WHO ICF comprehensive Core Set for deafblindness: A narrative overview of the development process. **British Journal of Visual Impairment.** doi.org/10.1177/02646196251320351

World Health Organization. (2005). **International classification of functioning, disability and health (ICF).** www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

World Health Organization. (2022). **International classification of diseases** (11th ed.). icd.who.int/en/

Zihl, J., Mendius, K., Schuett, S., & Priglinger, S. (2012). **Sehstörungen bei Kindern: Visuoperzeptive und visuokognitive Störungen bei Kindern mit CVI.** Springer. doi.org/10.1007/978-3-7091-0783-6

Appendice

La appendice, contenente una raccolta di pubblicazioni e risorse materiali riguardanti il deficit visivo, nonché di indirizzi è disponibile ai seguenti indirizzi: www.szblind.ch/ecs e www.ucba.ch/pedv. La appendice è un documento separato, in modo da poter essere regolarmente integrato e aggiornato.

Se doveste notare integrazioni, aggiornamenti o errori – ad esempio link non più attivi – vi saremmo grati se poteste segnalarlo via e-mail al team di autori. In questo modo è possibile migliorare costantemente la panoramica e mantenerla aggiornata.

PADV Programma ampliato per bambini e adolescenti con deficit visivo



UCBC CIECHI
Unione centrale svizzera per il bene dei ciechi

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik