

Un'indagine esplorativa sull'implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana

An explorative study on the implementation of the G-ESDM in Italian preschools

Emanuela Zappalà

PhD, Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, ezappala@unisa.it

Cynthia Zierhut

PhD, Presidente di Every Child, dr.zierhut-ursu@earlydays.center

Paola Aiello

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, paiello@unisa.it

During the last decades, the importance of adopting Evidence Based Practice (EBP) to support pupils with Autism Spectrum Disorder has become pivotal. However, scientific literature on the theme highlights the challenges when attempting to apply and maintain the same levels of effectiveness of these practices within the school system which may compromise the effectiveness of the practices itself. This seems to be also due to a low degree of acceptability, a lack of intentionality in the adoption of an EBP and a low consideration of its appropriateness by stakeholders who do not consider it satisfactory or usable in their context (Davis, 1993; Rogers, 1995; Proctor et al., 2011).

Based on these premises, this study is aimed at exploring the degree of acceptability, adoptability and appropriateness of the G-ESDM by teachers of the Italian preschools in order to later investigate the possible implementation of the model in Italian preschools.

Key-words: Autism Spectrum Disorder; Evidence-based Practice; Implementation Science.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Emanuela Zappalà è autrice dell'articolo.

Cynthia Zierhut è il co-coordinatore scientifico della ricerca.

Paola Aiello è il coordinatore scientifico della ricerca.



1. Introduzione

Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) è un disturbo neuroevolutivo la cui eterogeneità nelle modalità di manifestazione richiede ai docenti delle competenze specifiche per favorire lo sviluppo e la piena partecipazione alla vita scolastica degli alunni che presentano questo disturbo.

Le indicazioni internazionali per il trattamento delle persone con ASD evidenziano l'importanza di intervenire in maniera precoce, intensiva e individualizzata (Wong et al., 2015; AA. VV., 2011.; U.S. Department of Education, 2004), ma anche di utilizzare pratiche educative basate sull'evidenza scientifica (*Evidence-based Practice*, EBP). Ad oggi, tutte le EBPs suggerite sono usate principalmente da terapisti certificati in contesti clinici e in un rapporto uno a uno (terapista:bambino); solo alcune di esse sono state sviluppate per essere implementate in setting scolastici inclusivi o esclusivamente nelle scuole speciali (Vivanti et al., 2019; Stahmer et al., 2011).

Alcuni studiosi (Cottini, Morganti, 2015; Volkmar, Reichow, Doerhing, 2011; Davies, 1999; Hargreaves, 1996) hanno evidenziato un divario tra le conoscenze possedute sulle EBPs e le modalità di attuazione di quest'ultime all'interno del contesto scolastico. Difatti, l'adozione delle EBPs è spesso guidata da un protocollo che fornisce suggerimenti per utilizzare la pratica in modo da raggiungere alti livelli di fedeltà e da favorire il processo di apprendimento. Queste indicazioni, però, sono spesso percepite dai docenti come una mera trasmissione lineare sulle modalità di adozione delle pratiche (Guldborg, 2017) che non tengono conto di alcuni fattori, quali la complessità e la specificità che caratterizza ogni singolo contesto scolastico, le esperienze e le aspettative degli insegnanti e degli alunni (Parsons, Kasari, 2013). Si evince, pertanto, un'inadeguatezza di questi protocolli nei contesti scolastici (Stahmer, Dababnah, Rieth, 2019; Stahmer et al., 2015; Kasari, Smith, 2013) che influenza negativamente il grado di accettabilità, di adottabilità, di appropriatezza, e conseguentemente, di efficacia della pratica stessa (Nunes, Schmidt, 2019; Proctor et al., 2011).

Per superare queste difficoltà, negli ultimi decenni, alcuni studiosi a livello internazionale (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen et al., 2013) hanno individuato possibili approcci che si collocano nel filone dell'*Implementation Science*. Quest'ultima è definita come lo studio rigoroso dei fattori che possono influenzare positivamente l'adozione di una innovazione (come le EBPs) e determinare un cambiamento all'interno di una comunità attraverso possibili adattamenti. Nell'ambito della didattica speciale e inclusiva, l'*Implementation Science* include lo studio degli elementi specifici, delle procedure e delle strategie di formazione che possono favorire il processo di implementazione (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen et al., 2013; Odom, 2009; Fixsen et al., 2005) con la collaborazione attiva degli insegnanti al fine di aumentare le loro competenze e, quindi, di favorire il loro sviluppo professionale (Stahmer et al., 2015; Odom et al., 2013).

Con questa finalità, è stato stipulato un accordo di collaborazione tra l'Università degli Studi di Salerno, l'*Every Child* e l'*Early Days Autism Center Incorporated*¹ (Sacra-

1 *Every Child* e *Early Days Autism Center Incorporated* sono due organizzazioni no-profit di Sacramento (CA, USA).

La *mission* di *Every Child* è di supportare le comunità educative che si occupano di educazione precoce dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l'individuazione di fondi e di pratiche educative efficaci, basate sull'evidenza scientifica.



mento, CA, USA) per esplorare la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti, et al., 2017) nelle scuole dell'infanzia italiane. Il G-ESDM si configura come un modello educativo precoce per bambini con ASD basato sull'EBP dell'Early Start Denver Model (ESDM; Rogers, Dawson, 2010). Il framework che guida il processo di implementazione è quello dell'*Active Implementation* (AI; Fixsen et al., 2005) e il presente lavoro mostra i dati raccolti nella prima fase dell'AI che ha coinvolto alcuni futuri insegnanti per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia con lo scopo di indagare il grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del GESDM.

2. Framework teorico

Nell'ultimo decennio, diversi studiosi (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Forness, Beard, 2017; Guldberg, 2017; Cottini, Morganti, 2015; Cook, Odom, 2013; Calvani, 2013) hanno evidenziato come la ricerca educativa basata sull'evidenza scientifica possa configurarsi come un'opportunità epistemologica per la pedagogia e la didattica. D'altro canto, però, sono carenti le ricerche sistematiche applicate e condotte nei contesti scolastici che prevedono l'adozione di programmi o modelli riconosciuti come EBP.

Nell'ambito della didattica speciale, ciò è particolarmente manifesto nel caso di EBP volte a favorire il processo di apprendimento degli alunni con ASD. Difatti, nel corso degli anni, numerose revisioni della letteratura scientifica hanno tentato di enunciare quali pratiche fossero efficaci per lo sviluppo e l'apprendimento di questi alunni (Tiede, Walton, 2019; Wong et al., 2015; National Autism Center, 2015; Smith, Iadarola, 2015; Odom et al., 2010). Attraverso l'adozione di numerosi criteri di selezione, spesso differenti in ciascuna indagine, è stato possibile promuovere la loro diffusione anche per mezzo della redazione di documenti nazionali, come le linee guida n.21 su "Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti" (ISS, 2011) da cui si evince l'importanza della scientificità, della precocità, dell'intensività e dell'individualizzazione dell'intervento; ciononostante l'implementazione degli interventi con queste caratteristiche nei contesti scolastici sembra essere ostacolata da alcuni fattori di seguito riportati.

In primis, un ritardo nelle procedure di diagnosi di ASD potrebbe compromettere la possibilità di agire in maniera precoce, di sfruttare le potenzialità educative della plasticità neurale durante l'infanzia (Landa, 2018), di avere un docente specializzato che, in collaborazione con un docente curricolare, individui le strategie e le EBP volte a favorire il processo di insegnamento e di apprendimento degli alunni con ASD. A tal proposito, Muratori e il suo gruppo di ricerca (2011) affermano che molto spesso, nonostante i familiari riconoscano un ritardo nello sviluppo dei propri figli nei primi anni di vita, i pediatri e gli specialisti avviano tardivamente il processo diagnostico. Per tale motivo, un gruppo di ricercatori svedesi del *Karolinska Institute*, dell'*ICF Research Branch* e dello *Steering Committee* che a livello internazionale si occupano di ASD nell'ambito medico, clinico e educativo, sta cercando di sviluppare una scheda di valutazione (*Comprehensive ICF Core Set for ASD*) per utilizzare un

Early Days Autism Center Incorporated è, invece, costituita da un team di esperti dell'ESDM e del G-ESDM che intendono esplorare la possibile implementazione del G-ESDM o di altri modelli educativi per alunni con Disturbo dello Spettro Autistico basati sull'evidenza scientifica.



linguaggio comune per la descrizione e il monitoraggio del funzionamento e della compromissione dell'ASD per tutto l'arco della vita (Bölte et al., 2014) e per rendere più rapido il processo di valutazione e di diagnosi. Ad oggi, però, queste problematiche permangono.

In secundis, numerose sono le difficoltà dei docenti nell'adottare EBP e nel supportare i propri alunni con ASD a causa di una mancanza di competenze relativamente a questi interventi o di una scarsa percezione di adeguatezza e di appropriatezza degli stessi nelle loro classi (McNeil., 2019; Guldberrh, 2017; Scheeler, Budin, Markelz, 2016; Stahmer et al., 2015; Alexander et al., 2015; Barnhill, Polloway, Sumutka, 2011). Per ciò che concerne l'inadeguatezza delle conoscenze e delle abilità, il dibattito sull'adozione di EBP nel contesto educativo ha evidenziato che gli insegnanti dovrebbero autonomamente individuare "ciò che funziona", ovvero quali metodi di insegnamento potrebbero favorire il processo di apprendimento dei propri alunni (Hattie, 2012). Da alcune indagini è, però, emerso che diversi docenti italiani, sia curricolari sia specializzati nelle attività di sostegno, riferiscono di avere bisogno di maggiori opportunità di formazione sui temi della pedagogia e della didattica per alunni con ASD (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Sala, Zanfroni, d'Alonzo, 2017), nonostante i docenti di sostegno posseggano già delle conoscenze sull'ASD e sulle strategie e metodologie didattiche per supportare gli alunni con questo disturbo; il possesso di questo titolo è, infatti, subordinato alla frequenza del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno in cui solo 2 CFU sono specifici sulla pedagogia e didattica speciale dei disturbi generalizzati dello sviluppo (D.M. n. 249 del 30/11/2010). Probabilmente, tale formazione non è percepita come sufficiente per poter fronteggiare le complessità didattiche che si manifestano in classe. Questo fa emergere il bisogno di poter usufruire di ulteriori opportunità di sviluppo professionale anche sul campo e, dunque, che non siano esclusivamente legate alla frequenza di percorsi di formazione e di aggiornamento offerti a livello ministeriale (es. Master; Corso di aggiornamento o di Perfezionamento) o in collaborazione con i Centri Territoriali per l'Inclusione (art. 13, D.L. n. 66 del 13/04/2017), ma che prevedano attività di coaching, di collaborazione con i colleghi e gli esperti (Agrillo, Aiello, Zappalà, 2020).

Inoltre, spesso, la conoscenza delle pratiche non è sufficiente a favorire l'adozione delle EBP. Si necessita, infatti, oltre che di competenze che rispettino i criteri di fedeltà, anche di una maggiore consapevolezza sulle specifiche modalità di adozione delle stesse che ne garantiscano l'efficacia, in termini di miglioramento nel processo di apprendimento dell'alunno (Ruble et al., 2020; Wong et al., 2015; Stahmer et al., 2015). Per poter essere in grado di soddisfare tutti questi aspetti sono richiesti, pertanto, una formazione più approfondita, un supporto e un monitoraggio sul campo più specifici.

Un ulteriore elemento di complessità su cui non si può sorvolare, come sostengono Cottini e Morganti (2015), è che spesso la validazione circa l'efficacia di una EBP non è sufficiente per gli educatori e gli insegnanti affinché la possano considerare adottabile e appropriata a scuola. Questi professionisti riferiscono, infatti, di non essere in grado di adoperare queste pratiche nel contesto scolastico ottenendo gli stessi esiti dimostrati dalle ricerche (Guldberrh, 2017; Kossyvakis, Jones, Guldberrh, 2016; Stahmer et al., 2015). Tutte le EBP suggerite anche all'interno delle indicazioni nazionali (ISS, 2011) sono, infatti, utilizzate in setting riabilitativi, da terapisti formati su uno specifico intervento che viene usato in un rapporto 1:1 con il bambino con ASD (Landa et al., 2011; Dawson et al., 2010; Kasari et al., 2010). Ciò



provocherebbe un'impossibilità nell'attuazione della stessa pratica nei contesti scolastici. Difatti, come riscontrato da Guldborg (2017), i docenti ritengono che l'ambito della ricerca basata sull'evidenza scientifica abbia perso il contatto con la realtà e con la complessità delle classi odierne, le cui variabili possono interferire e minare il raggiungimento degli stessi livelli di efficacia che la pratica dimostrava di raggiungere quando veniva utilizzata nei setting clinici.

In aggiunta, da una revisione della letteratura sul tema dell'*effectiveness research* nei contesti scolastici (O'Lynn, 2009; Melnyk, 2004) sono state segnalate alcune barriere nell'adozione di interventi educativi per alunni con ASD a scuola, tra cui: la formazione specifica sul tema della didattica speciale, l'allineamento tra gli obblighi-obiettivi curricolari-intervento, le modalità di impegno degli educatori e dei docenti, la collaborazione tra i professionisti coinvolti, la non funzionalità dell'insegnamento per gli alunni con ASD, la non adeguatezza delle risorse e la mancanza di tempo, il supporto per l'implementazione delle pratiche. Sono necessari, quindi, ulteriori studi per esaminare come coniugare meglio la ricerca in ambito clinico e riabilitativo e la pratica didattica (Vanderlinde, van Braak, 2010, Hirschhorn, Geelan, 2008; Fixsen et al., 2005).

Per tale motivo, negli ultimi anni, sono state condotte, a livello internazionale, indagini per esplorare come poter adottare interventi educativi intensivi, precoci e basati su EBP nei contesti scolastici (Aiello et al., 2019; Vivanti et al., 2017; Strain, Bovey, 2011; Stahmer, Collings, Palinkas, 2005) con l'obiettivo di fornire ai docenti strumenti per promuovere l'apprendimento degli alunni con ASD in un ambiente naturale, per orientare le decisioni dei docenti (Calvani, 2013; Reichow et al., 2008) e per favorire il loro sviluppo professionale (Odom et al., 2013).

In Italia, nello specifico, è stato avviato un progetto di ricerca tra il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione dell'Università degli studi di Salerno, l'*Early Days Autism Center Inc.* e l'*Every Child* per indagare circa la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Aiello et al., 2019). Quest'ultimo si configura come un modello di intervento che si basa sull'*Early Start Denver Model* (ESDM – Rogers et al., 2012; Rogers, Dawson, 2010). Tale modello ingloba le caratteristiche degli interventi comportamentali, evolutivi e "naturalistici", conosciuti come *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions* (NDBIs; Schreibman, 2018); e la sua efficacia è stata testata in alcuni *randomized controlled trials* (Rogers et al., 2012; Dawson et al. 2009).

Il G-ESDM, come l'ESDM, è un modello educativo che potremmo definire integrato, in quanto, contrariamente ad altri (Kaale, Smith, Sponheim, 2012; Hart, Risley, 1968), mira allo sviluppo globale del bambino con ASD (Dawson et al., 2012). Le sue potenzialità educative nel contesto italiano sono state discusse e dimostrate da vari autori sia come intervento educativo 1:1 (Colombi et al., 2015; Colombi et al., 2018; Fontani, 2016), sia nella versione Group-based nel contesto scolastico (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Aiello et al., 2019). In quanto, diverse ricerche, a livello internazionale, avevano già fatto emergere come il G-ESDM possa favorire il pieno sviluppo dell'alunno con ASD a scuola (Vivanti et al., 2014; Vivanti, 2018; Vivanti et al., 2019).

3. Metodologia

Il G-ESDM utilizza i principi e le strategie educative dell'EBP dell'ESDM in setting di gruppo più ampi e nei contesti scolastici. Alcuni studi hanno dimostrato che questo



modello è implementabile dai professionisti di istituti scolastici speciali (Vivanti et al., 2016; Vivanti et al., 2014), ma anche inclusivi (Vivanti et al., 2019). In particolare, l'indagine condotta da Vivanti e dai suoi collaboratori (2019) ha esplorato la fattibilità e l'efficacia del G-ESDM in contesti speciali e inclusivi al fine di indagare il grado di appropriatezza del modello per quel contesto. Gli esiti della ricerca sono stati promettenti e hanno indicato alti livelli di fattibilità del G-ESDM anche nei contesti scolastici inclusivi da parte dei professionisti coinvolti, così come un miglioramento nel processo di apprendimento degli alunni con ASD. Allo stesso tempo, però, sono stati individuati alcuni fattori che hanno ostacolato la piena adottabilità del modello e si è ritenuto opportuno avviare una ricerca partecipativa per comprendere, insieme ai professionisti coinvolti, quali adattamenti della pratica fossero necessari per la sua piena implementazione.

L'indagine che segue è stata condotta sulla base di tali studi e tenendo conto sia delle riflessioni sulla possibile adozione del G-ESDM nelle scuole dell'infanzia italiane (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Aiello et al., 2019) sia considerando le finalità e gli elementi cardine della prima fase del framework dell'AI (Fixsen et al., 2005, 2009); questa fase ha consentito di esplorare l'appropriatezza e l'adottabilità del modello basato su una EBP per comprendere quali adattamenti siano eventualmente necessari e, infine, per indagarne il grado di accettabilità da parte degli insegnanti (Proctor et al., 2011; Fixsen et al., 2005, p.15).

Procedura e partecipanti

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario ai futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia, iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2018/2019, a seguito di una lezione introduttiva di cinque ore sul tema del G-ESDM. Quest'ultima ha dato l'opportunità di acquisire maggiori informazioni sulle caratteristiche e sui principi basilari del G-ESDM tra cui: definizione e valutazione degli obiettivi di apprendimento, strutturazione di piani didattici individualizzati, individuazione di strategie educative per l'elaborazione degli spazi della classe, modalità di raccolta dei dati per monitorare e valutare i progressi del proprio alunno con ASD, definizione di pratiche educative per favorire la piena partecipazione e l'interazione con i pari durante le attività didattiche. Nello specifico, 122 corsisti sono stati invitati a rispondere alle domande del questionario che è stato somministrato online subito dopo la lezione sul G-ESDM. È stata data la possibilità di compilare il questionario sia in presenza che successivamente mediante invio telematico e solo il 55% degli iscritti al corso di specializzazione per le attività di sostegno per alunni con disabilità nella scuola dell'infanzia ha provveduto alla compilazione.

Lo strumento

Per la raccolta dei dati sul grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del G-ESDM è stata utilizzata una sezione specifica del Questionario sui bisogni formativi dei docenti (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020), che consta di tre sezioni. La prima e la seconda sezione sono state strutturate per raccogliere informazioni anagrafiche e professionali. L'ultima sezione comprende 28 domande dicotomiche



e tre domande a risposta aperta. Nello specifico, le domande a risposta chiusa sono state strutturate a seguito di una operazionalizzazione degli elementi cardine della fase esplorativa del framework di Fixsen e collaboratori (2005, p. 15) e dei principi e delle pratiche del G-ESDM. Ciò ha permesso di individuare e definire quattro dimensioni: percezione dell'adeguatezza dei valori, percezione dell'adeguatezza delle pratiche, percezione degli esiti positivi o negativi sull'organizzazione, percezione degli esiti positivi o negativi sullo sviluppo professionale. Attraverso l'analisi delle risposte fornite alle domande relative alle prime due dimensioni è inteso acquisire informazioni circa il grado di accettabilità e di appropriatezza del G-ESDM nelle sezioni delle scuole dell'infanzia italiane. Proctor (Proctor et al., 2011) definisce, infatti, l'accettabilità come la convinzione degli stakeholders che l'EBP sia per loro soddisfacente e possibile, mentre intende l'appropriatezza come la percezione circa la compatibilità della stessa pratica con il setting. Le ultime due dimensioni sono state, invece, operazionalizzate attraverso la definizione di indicatori che permettano di acquisire informazioni sull'adottabilità del modello, ossia sull'intenzione che gli stakeholders (in questo caso i futuri docenti di sostegno) hanno di utilizzare una specifica EBP (Proctor et al., 2011).

Infine, le domande a risposta aperta mirano ad ottenere informazioni più specifiche sugli elementi caratterizzanti del modello che i docenti ritengono essere più o meno adatti al contesto italiano e le motivazioni per cui non sono d'accordo con alcuni di essi. Tutti i dati raccolti sono stati analizzati utilizzando la statistica descrittiva (medie, frequenza assoluta, frequenza percentuale) per le domande a risposta chiusa, mentre quelle a risposta aperta sono state esaminate attraverso un approccio induttivo per esplorare le opinioni dei docenti sulla possibile implementazione del G-ESDM. In quest'ultimo caso, si è proceduto con la costruzione di una tassonomia di risposte per le quali è stata calcolata la distribuzione di frequenza. Verranno di seguito presentati solo i dati che hanno ottenuto risultati statistici significativi.

Risultati e discussione

I corsisti che hanno volontariamente partecipato all'indagine compilando il questionario sono in totale 67, con un'età compresa tra i 25 e i 55 anni; la maggior parte è di sesso femminile (96%).

Il 52% del campione lavora già come docente curricolare presso un'istituzione scolastica italiana; solo il 18% presta già servizio come docente di sostegno e il 52% ha avuto esperienze pregresse per tale ruolo. Inoltre, solo il 21% dell'intero campione ha avuto precedenti esperienze con alunni con ASD.

Come descritto in precedenza, l'analisi è stata avviata considerando le risposte date alle domande a risposta chiusa sul tema dell'accettabilità del G-ESDM. Dall'analisi dei dati è emerso che i docenti hanno una percezione sull'adeguatezza dei valori (80,6%) e delle pratiche (87%) del G-ESDM molto positiva. Questo avvalorata l'idea che il G-ESDM sia accettabile, ma permette anche di avanzare l'ipotesi circa l'appropriatezza del modello nel contesto scolastico italiano.

In riferimento a quest'ultimo parametro, nello specifico, da un'analisi incrociata delle risposte alle domande a risposta aperta, si evince che il 49% dei partecipanti afferma che la strutturazione degli obiettivi di apprendimento si discosta dalla modalità che sono soliti adottare, ma il 33% ha indicato questo elemento come utile



per la sua professionalità e il 4% lo considera come uno degli elementi più complessi da implementare. Inoltre, il 49 % afferma che la strutturazione degli spazi specifica del G-ESDM è difficile da operare nelle proprie sezioni. Il modello prevede, infatti, una specifica suddivisione dell'ambiente in "aree di attività". Per ciascuna di esse vengono selezionati dei materiali specifici per lo sviluppo di abilità peculiari (es. l'area della lettura, area delle abilità logico-matematiche, l'area per il gioco di finzione, ecc.). Inoltre, il 21% ritiene che la definizione e l'assunzione dei tre ruoli previsti dal modello non sia implementabile. Molti docenti hanno specificato che la difficoltà legata alla strutturazione degli spazi sia imputabile al fatto che, a loro avviso, le aule e le scuole italiane non sono abbastanza ampie o ben predisposte per quel tipo di organizzazione, considerando anche la numerosità degli alunni all'interno delle sezioni. Alcuni dei docenti coinvolti hanno, infatti affermato: *"In molte scuole italiane per problemi di spazio è difficile poter strutturare bene aula a misura di bambino. Soprattutto non vengono realizzati gli angoli educativo-didattici in aula"* e che *"a causa del poco spazio in rapporto al numero dei bambini, nella classe dove presto servizio non sarebbe possibile strutturare gli spazi in modo adeguato, né sarebbe possibile attribuire gli specifici ruoli ai docenti essendoci solo il docente curricolare (non sempre collaborativo) di docente di sostegno"*.

Per ciò che riguarda il grado di adottabilità, sono state analizzate le risposte sul tema della percezione degli esiti positivi o negativi sull'organizzazione e sullo sviluppo professionale dei docenti. Nel primo caso, il 97% dei docenti coinvolti concorda nell'affermare che il G-ESDM potrebbe essere utile nelle proprie istituzioni scolastiche e nelle proprie sezioni per favorire la piena partecipazione dell'alunno con ASD alle attività didattiche e che tale modello potrebbe supportare sia i docenti sia gli altri alunni nel raggiungere questo obiettivo. Infine, nel secondo caso, si evidenziano risultati estremamente positivi riguardo alla percezione degli esiti sullo sviluppo professionale dei docenti (98%). Nello specifico, i docenti hanno affermato che alcune caratteristiche del modello sembrano essere valide per il loro agire didattico, tra queste: l'utilizzo del curriculum checklist per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento (17%), l'adozione di modalità di valutazione utili per il monitoraggio dei progressi dell'alunno con ASD (16%), la possibilità di auto-valutare le proprie pratiche utilizzando il G-ESDM fidelity tool (17%) e le attività di video-analisi (17%).

Il 98% dei docenti ha risposto alle domande aperte e le affermazioni offrono interessanti spunti di riflessione per l'implementazione del modello nelle scuole dell'infanzia italiane. I docenti hanno confermato che il G-ESDM potrebbe essere appropriato nel contesto scolastico inclusivo italiano (56%), ma che sarebbe importante ricevere una formazione più approfondita per la sua adozione (12%), soprattutto relativamente alle modalità per la definizione degli obiettivi di apprendimento e per le modalità di valutazione. In particolare, si evince che le attività di piccolo e di grande gruppo possono essere funzionali per favorire l'interazione dell'alunno con ASD e i pari (4%). Solo il 3% ha dichiarato che "lavorare in gruppi troppo ampi non favorisce le abilità sociali" e che "non è sempre auspicabile applicarlo nella scuola".

Quando ai docenti è stato chiesto di specificare quale caratteristica del G-ESDM (definizione degli obiettivi, programmazione attività, adattamento degli spazi, assunzione di specifici ruoli, valutazione, etc.) ritenevano più utile o più complessa per la loro attività di docente, è emersa una discordanza per ciò che riguarda i giudizi sul grado di accettabilità delle modalità di:



- definizione degli obiettivi di apprendimento: il 9% dei docenti coinvolti, infatti, ritiene che sia un aspetto molto complesso, mentre il 28% afferma che utilizzare queste modalità potrebbe essere per loro di supporto anche per la programmazione delle attività e la valutazione;
- l'assunzione dei ruoli non sarebbe utile per il 18% dei docenti; al contrario, il 14% ne sottolinea l'utilità e secondo uno dei partecipanti potrebbe favorire una collaborazione tra i docenti della classe secondo la pratica del *co-teaching*.

Dagli esiti si deduce che alcuni degli elementi che erano già stati evidenziati nella letteratura di riferimento vengono confermati anche da questo studio. Difatti, sebbene vi sia un ampio consenso circa l'accettabilità, l'adottabilità e l'appropriatezza del G-ESDM da parte dei futuri docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia italiane, si richiede una formazione più approfondita e specifica sul modello e si registra anche la necessità di adeguare alcuni elementi caratteristici considerati come complessi o poco utilizzabili così come previsto dagli ideatori del G-ESDM.

Sarebbe auspicabile condurre ulteriori ricerche per approfondire la logica del "*Helping it happen*" (Fixsen et al., 2005) e per delineare possibili forme di collaborazione con i docenti e i referenti delle loro istituzioni al fine di:

- capire come adattare e adottare gli elementi identificati come complessi, individuando le risorse disponibili e necessarie per la strutturazione delle sezioni;
- comprendere come possa essere possibile coniugare le modalità di definizione degli obiettivi di apprendimento con quelle previste dal modello;
- definire in che modo distribuire i ruoli previsti dal G-ESDM rispetto alle figure professionali presenti in classe.

Riferimenti bibliografici

- AA. Vv. (2011). *Trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*, a cura di Sistema Nazionale per le Linee Guida-Istituto Superiore di Sanità
- Agrillo, F., Zappalà, E., & Aiello, P. (2020). Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 19.
- Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 155-170.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27.

- 2 Secondo Fixsen e il suo gruppo di ricerca (2005) affinché possa realizzarsi una vera implementazione di una EBP è importante comprendere la correlazione tra tre logiche che consentono una riduzione del gap tra la ricerca scientifica e la pratica. La prima logica è quella del "Letting it happen", essa si ritiene pienamente superata quando gli stakeholders (i docenti in questo caso) provano a mettere in pratica quello che i ricercatori hanno dimostrato essere efficace. Ciò consentirà di assumere le logiche del "Helping it happen" e del "Making it happen" con le quali si stabilisce una collaborazione tra ricercatori e stakeholders al fine di strutturare uno specifico piano di formazione e di implementazione per favorire l'adozione della pratica nel setting degli stakeholders e individuare un team di implementazione che supporti i docenti durante tutto il processo.



- Barnhill, G. P., Polloway, E. A., & Sumutka, B. M. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 75-86.
- Bölte, S., de Schipper, E., Robison, J. E., Wong, V. C., Selb, M., Singhal, N., ... & Zwaigenbaum, L. (2014). Classification of Functioning and Impairment: The Development of ICF Core Sets for Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 7(1), 167-172.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Colombi, C., Narzisi, A., Ruta, L., Cigala, V., Gagliano, A., Pioggia, G., Prima Pietra Team. (2018). Implementation of the Early Start Denver model in an Italian community. *Autism*, 22(2), 126-133.
- Colombi, C., Valeri, G., Siracusano, R., Ruta, L., Cigala, V., Gagliano, A., Pioggia, G., Fama, F., Arduino, G.M., Calzone, C., Magazu, A., Muratori, F., Contaldo, A., Narzisi, A., Faggi, F., Collin, N., Sogos, C. (2015). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model (ESDM) intervention within the Italian public health system. In *European child & adolescent psychiatry* (Vol. 24, pp. S81-S81). 233 Spring St, New York, NY 10013 USA: SPRINGER.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Davis, F. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 475-487.
- Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. *Pediatrics*, 125, 17-23. doi:10.1542/peds.2009-0958.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. DOI: 10.1177/104973-1509335549
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., Chambers, D. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication# 231), 119.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional children*, 79(2), 213-230.
- Fontani, S. (2016). Early start denver Model. Un modello evidence based per l'intervento educativo precoce nei disturbi dello spettro autistico. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 187-199.
- Forness, S. R., & Beard, K. Y. (2017). Strengthening the research base in special education: Evidence-based practice and interdisciplinary collaboration. In *Achieving the radical reform of special education* (pp. 169-188). Routledge.
- Gazzetta Ufficiale (n. 112 del 16/05/2017). Decreto legislativo del 13/04/2017, n. 66 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107". Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Gazzetta Ufficiale (n. 24 del 31/01/2011). Decreto del 10/09/2010, n. 249 "Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244". Disponibile su: https://www.miur.it/Documenti/universita/-Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf



- Guldberg, K. (2017). Evidence-based practice in autism educational research: can we bridge the research and practice gap?. *Oxford Review of Education*, 43(2), 149-161.
- Hargreaves, D. (1996). Educational research and evidence-based educational practice—a response to critics. *Research Intelligence*, 58(Nov), 12-16.
- Hart, B.M. & Risley, T.R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hirschhorn, M., & Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: research translation and/or research transformation. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1).
- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97-105.
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17(3), 254-267.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Kossyvak, L., Jones, G., & Guldberg, K. (2016). Training teaching staff to facilitate spontaneous communication in children with autism: Adult Interactive Style Intervention (AIS). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 156-168.
- Landa, C. (2011). *Cultural proficiency in education: A review of the literature focused on teachers, school leaders, and schools*.
- Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25-39.
- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(11), 4585-4594.
- Melnyk, B.M., Fineout-Overholt, E., Feinstein, N.F. (2004). Nurses' perceived knowledge, beliefs, skills, and needs regarding evidence-based practice: implications for accelerating the paradigm shift. *Worldviews Evid Based Nurs.*, 1(3):185-193
- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: l'autismo come esempio. *INDICE numero 163 Luglio-Settembre 2011*, 135.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph: National Autism Center.
- Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Special education and autism: from evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84-103.
- O'Lynn C, Luparell S, Winters CA, Shreffler-Grant J, Lee HJ, Hendrickx L. (2009). Rural nurses' research use. *Online J Rural Nurs Health Care*, 9(1):34-45, doi: <http://www.rno.org/-journal/index.php/online-journal>.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- Odom, S. L., Cox, A. W., Brock, M. E., & National Professional Development Center on ASD. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- Odom, S. L., Hall, L. J., & Steinbrenner, J. R. (2020). Implementation Science Research and Special Education. *Exceptional Children*, doi: <https://doi.org/10.1177/00144029-19889888>.
- Parsons, S., & Kasari, C. (2013). Schools at the centre of educational research in autism: Possibilities, practices and promises, *Autism*, doi: <https://doi.org/10.1177/1362361313483624>.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., &



- Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.
- Reichow, B., Barton, E. E. (2014). *Evidence-based psychosocial interventions for individuals with autism spectrum disorders*. In F. Volkmar, S. Rogers, K. Pelphrey, R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Vol. 2, pp. 969–992). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism*. New York, NY: Guilford.
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized control trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 1052-1065. doi:10.1016/j.jaac.2012.08.003
- Ruble, L. A., Love, A. M., Wong, V. W., Grisham-Brown, J. L., & McGrew, J. H. (2020). Implementation fidelity and common elements of high quality teaching sequences for students with autism spectrum disorder in COMPASS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 71, 101493.
- Sala, R., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2017). Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti. *Form@ re*, 17(3).
- Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 171-187.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S.J., McGee, G.G., Kasari, C., Ingersoll, G., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2018). Interventi Naturalistici Evolutivi Comportamentali: trattamenti con validazione empirica per i Disturbi dello Spettro Autistico. *Autismo*, 16(1), 7-46. DOI: 10.14605/AUT1611801
- Smith, T., & Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922.
- Stahmer, A. C., Akshoomoff, N., & Cunningham, A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: The first ten years of a community program. *Autism*, 15(5), 625-641.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M., Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 66-79.
- Stahmer, A. C., Dababnah, S., & Rieth, S. R. (2019). Considerations in implementing evidence-based early autism spectrum disorder interventions in community settings. *Pediatric medicine (Hong Kong, China)*, 2.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Roesch, S., Zeedyk, S. M., Wang, T., Chan, N., & Lee, H. S. (2019). Examining relationships between child skills and potential key components of an evidence-based practice in ASD. *Research in developmental disabilities*, 90, 101-112.
- Strain, P. S., Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher education and special education*, 34(4), 339-349.
- Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080-2095.



- U.S. Department of Education (2004). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) re-authorization.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316.
- Vivanti, G, Dissanayake, C and Victorian ASELCC Team (2016) Outcome for children receiving the Early Start Denver Model before and after 48 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7): 2441–2449.
- Vivanti, G, Kasari, C, Green, J. (2018) Implementing and evaluating early intervention for children with autism: where are the gaps and what should we do? *Autism Research*, 11(1): 16–23.
- Vivanti, G, Paynter, J, Duncan, E. (2014) Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12): 3140–3153
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S.J., Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175.
- Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Volkmar, F. R., Reichow, B., & Doehring, P. (2011). Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 365-391). Springer, Boston, MA.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorders: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 1951–1966.