

---

Ricerche ed Esperienze  
Inquire and Experiences







# Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggerimenti da uno studio pilota

## Inclusion and teachers' attitudes towards students with Autism Spectrum Disorder: reflections from a pilot study

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno - paiello@unisa.it

Diana Carmela Di Gennaro

Università degli Studi di Salerno - ddigennaro@unisa.it

Laura Girelli

Università degli Studi di Salerno - lgirelli@unisa.it

John Gregory Olley

University of North Carolina - greg.olley@cidd.unc.edu

### ABSTRACT

In recent years, international educational policies and documents have outlined a new profile of teacher competencies, highlighting the need to start from their personal sphere to build the professional dimension in an inclusive direction. In this regard, a construct on which the research has focused attention is that of attitudes as a variable that influences the success of inclusion processes especially in the presence of students with complex disorders such as those of the autistic spectrum, assuming that the presence of a deficit in the area of social interaction makes social participation very difficult to achieve. In the wake of these considerations, the present study is aimed at the validation of the Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981) as a means of assessing teachers' attitudes toward students with autism spectrum disorder, outlining its possible utility for future research aimed at analyzing one of the supporting dimensions of the concept of inclusive competence.

Negli ultimi anni le politiche educative e i documenti in ambito internazionale hanno delineato un nuovo profilo di competenze per i docenti muovendo dal presupposto che occorre partire dalla loro sfera personale per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale. A tal proposito, un costrutto sul quale la ricerca ha posto l'attenzione è quello degli atteggiamenti in quanto variabile che condiziona il successo dei processi di inclusione soprattutto in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico, nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'auspicata partecipazione sociale. Sulla scia di tali considerazioni, il presente studio è volto alla validazione della Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico, prospettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva.

### KEYWORDS

Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Teacher Competencies; Attitudes; Teacher Training. Inclusione; Disturbi dello Spettro Autistico; Competenze; Atteggiamenti; Formazione Docente.

\* Paola Aiello, è autrice dei paragrafi "Introduzione" e "Conclusioni" ed è Coordinatore scientifico della ricerca; Diana Carmela Di Gennaro è autrice del paragrafo "Gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: revisione della letteratura"; Laura Girelli è autrice del paragrafo "Metodologia"; John Gregory Olley è co-coordinatore scientifico della ricerca.

## Introduzione

Negli ultimi anni, in un quadro più generale di riforma della scuola (Legge 13 luglio 2015 n. 107), in Italia si è registrata la necessità di costruire un nuovo profilo di competenze per i docenti (sia curricolari sia di sostegno) al fine di consentire la realizzazione di pratiche inclusive nei contesti scolastici.

A questo proposito, la normativa italiana ha cercato di rispondere alle criticità di implementazione dell'inclusione, evidenziate da varie ricerche (Demo, 2014; Canevaro *et alii*, 2011; Associazione TRELLE *et alii*, 2011; Ianes *et alii*, 2010; Canevaro *et alii*, 2009), offrendo ai docenti una serie di opportunità di formazione, iniziale ed in servizio, per incidere in maniera più efficace sulla realizzazione del processo inclusivo.

Con tale finalità, alle istituzioni scolastiche è stato richiesto di progettare attività formative da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa e rivolte anche ai docenti curricolari sulle tematiche di tradizionale pertinenza della formazione sul sostegno (D.L.13 aprile 2017 n. 66, Articolo 13).

Di fatto, coerentemente con le politiche educative europee che hanno definito il profilo di competenze dei docenti inclusivi nel documento *Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE, 2012), nel nostro Paese si è registrata una certa sensibilità verso questo modo di intendere la professionalità docente al fine di garantire una corresponsabilizzazione piena di tutti i docenti nelle dinamiche di inclusione. L'impostazione appare, infatti, recepire l'importanza della *collegialità* e della *corresponsabilità* degli insegnanti, laddove un sistema educativo come quello italiano prevede la presenza di figure professionali diverse che possono però agire in maniera sinergica e complementare, armonizzando competenze, obiettivi ed esperienze in ragione di una didattica che possa definirsi realmente inclusiva (Aiello *et alii*, 2014).

Il documento, in particolare, evidenzia che occorre partire dalla sfera personale degli insegnanti per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale, evidenziando "i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità" (EADSNE, 2012, p. 7).

L'articolazione delle competenze cui si fa riferimento nel documento recepisce le suggestioni delle diverse concettualizzazioni prodotte nel tempo relativamente al costrutto di "competenza", evidenziando, in tal senso, l'importanza del sapere (conoscenze) e del saper fare (abilità) come capacità di gestire una situazione professionale complessa e, nel contempo, della dimensione del saper essere e/o saper agire (Le Boterf, 1994) in quanto aspetto rilevante di una professione che richiede di effettuare "scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive e coerenti con i piani degli studi individualizzati" (D.L.13 aprile 2017 n. 66 Articolo 13, p. 10).

Le varie definizioni del concetto di competenza, infatti, sembrano convergere verso una visione di quest'ultima quale processo dinamico che consente la mobilitazione e l'orchestrazione di differenti risorse cognitive, comprendenti non soltanto la dimensione dei *savoirs* e delle *capacités*, ma anche altre risorse con funzione normativa, come gli atteggiamenti, i valori e le disposizioni naturali (Perrenoud, 2001).

In tal senso, il concetto di competenza includerebbe componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, comportamentali che incidono inevitabilmente sulle *intenzioni ad agire* generate dall'interazione costante tra il sistema del sé (in cui confluiscono conoscenze concettuali e procedurali, la dimensione valoriale, le attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e

del contesto lavorativo, ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare (Pellerey, 2011).

In questa prospettiva, il *Profile of Inclusive Teachers*, partendo dai quattro valori fondamentali associati al paradigma dell'inclusione, indica specifiche aree di competenza, operazionalizzando tale costrutto in termini di *atteggiamenti, conoscenze e abilità*.

Nello specifico, il documento individua "Attitudes and beliefs" che sottendono ciascuna area di competenza prendendo in considerazione le predisposizioni ad agire degli insegnanti; tali predisposizioni richiederebbero il ricorso ad una serie di strategie che possono essere inibite o favorite dagli atteggiamenti, comunemente intesi come "a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution or event" (Ajzen, 2005, p. 5).

La letteratura scientifica già da tempo ha rilevato che gli atteggiamenti verso le persone "con disabilità" rappresentano un'importante variabile che condiziona il successo dell'inclusione (Sharma *et alii*, 2017; Aiello *et alii*, 2016; 2016; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma & Sokal, 2015; Hassanein, 2015; Fiorucci, 2014; Mura, 2014; Taylor & Ringlaben, 2012; Forlin *et alii*, 2011; Davis & Layton, 2011; Canevaro *et alii*, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Ianes *et alii*, 2010; Loreman *et alii*, 2007); un fattore predittivo che è stato considerato in altri paesi europei nel prendere decisioni circa l'organizzazione del sistema scolastico e l'inserimento nelle scuole ordinarie degli alunni con disabilità (Santos *et alii*, 2013; Galet *alii*, 2010; Florian & Rouse, 2009; Alghazo *et alii*, 2003; Avramidis & Norwich, 2002; Knight, 1999).

In particolare, alcuni studi hanno registrato una tendenza ad inibire determinate strategie di azione in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico in contesti classe inclusivi (Segall & Campbell, 2012; Park & Chitiyo, 2011; Emam & Farrell, 2009), nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'auspicata partecipazione sociale.

Dunque, al fine di favorire il successo dell'inclusione scolastica per tali alunni, in una rinnovata visione della formazione dei docenti, appare fondamentale non solo favorire l'acquisizione di conoscenze e di abilità didattico-metodologiche ma anche intervenire su quegli atteggiamenti che possono influenzare negativamente l'intenzione ad agire in favore dell'inclusione.

Pertanto, è apparso utile individuare uno strumento di rilevazione degli atteggiamenti dei docenti verso gli alunni con disturbo dello spettro autistico nei contesti scolastici ordinari per far emergere le criticità relative a questo specifico aspetto della competenza e successivamente identificare possibili strategie di intervento.

Con tale finalità, è stato condotto il presente studio volto alla validazione della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico.

Lo strumento si offre alla ricerca educativa sul tema dell'inclusione scolastica prospettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva.

## **1. Gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: revisione della letteratura**

Rispetto alla vasta letteratura scientifica sul tema degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione e verso la disabilità in generale, gli studi che hanno indagato

gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico (DSA) sono relativamente pochi seppur assolutamente rilevanti in quanto consentono di individuare alcune variabili che influenzano la sfera percettiva degli insegnanti in relazione agli studenti con tale sindrome (Humphrey & Symes, 2013; Park & Chitiyo, 2011; Cassady, 2011; Robertson *et alii*, 2003; Simpson *et alii*, 2003).

Dalla revisione della letteratura scientifica esistente sul tema degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli studenti con DSA emergono dati abbastanza contrastanti: se da una parte si registrano atteggiamenti complessivamente positivi, dall'altra si evidenziano anche molte preoccupazioni legate soprattutto alle problematiche comportamentali e alla mancata interazione sociale di questi studenti.

Lo studio condotto da Park e Chitiyo (2011) con un gruppo di insegnanti americani ha utilizzato la *Autism Attitude Scale for Teachers* (Olley *et alii*, 1981) per indagare le percezioni dei docenti rispetto agli studenti con DSA, evidenziando la presenza di atteggiamenti positivi, soprattutto da parte delle docenti più giovani.

La ricerca realizzata da Rodriguez *et alii* (2012) riporta le percezioni positive nell'approccio didattico ad alunni con DSA di un gruppo di insegnanti di sostegno spagnoli e la convinzione di questi ultimi di essere capaci di influenzare lo sviluppo di tali studenti. L'indagine è stata effettuata attraverso la somministrazione di due questionari: il primo (*Teacher Attitude*), volto ad indagare gli atteggiamenti dei docenti verso l'insegnamento a studenti con DSA, include *items* relativi a differenti dimensioni che attualmente la letteratura scientifica considera come variabili che influenzano le pratiche didattiche in presenza di tali studenti (ad esempio il rapporto con i genitori, le aspettative dei docenti rispetto all'apprendimento dei propri discenti, le risposte emotive, ecc.); il secondo (*Needs Questionnaire*) mira ad indagare i bisogni dei docenti relativamente alle specifiche pratiche didattiche da adottare in presenza di studenti con DSA; si tratta di un questionario costituito da 22 *items* e costruito sulla base della Scala dei bisogni familiari (Dunst *et alii*, 1988).

Lo studio condotto da Segall e Campbell (2012) in Georgia (USA) ha utilizzato l'*Autism Inclusion Questionnaire* comprendente sei sezioni: la prima è relativa ai dati anagrafici e professionali (*Demographic Information*); la seconda riguarda le conoscenze sui disturbi dello spettro autistico (*Knowledge of Autism Spectrum Disorders*); la terza concerne le opinioni sull'educazione inclusiva (*Opinions about Inclusive Education*); la quarta comprende *items* sui comportamenti degli studenti con DSA in classe (*Classroom Behaviors*); la quinta presenta un elenco di pratiche e strategie didattiche volte a favorire l'inclusione di tali studenti (*Classroom Practices*); la sesta contiene un solo item che offre ai partecipanti la possibilità di prendere parte ad attività di ricerca future. I risultati dello studio hanno evidenziato atteggiamenti significativamente più positivi da parte dei docenti di sostegno rispetto a quelli curricolari verso l'inclusione di studenti con DSA.

Humphrey & Symes (2013) hanno coinvolto nella loro ricerca insegnanti e personale amministrativo di alcune scuole del Regno Unito indagando i loro atteggiamenti, le esperienze e le conoscenze relativamente all'inclusione degli studenti con DSA. Il questionario somministrato è composto da 58 *items* volti a recepire informazioni socio-demografiche ed esperienza didattica, percezioni verso l'inclusione, esperienza e conoscenza dei disturbi dello spettro autistico, l'influenza che possono esercitare gli studenti con DSA sul processo di inclusione, le capacità di fronteggiare comportamenti associati all'autismo e vantaggi e svantaggi legati all'integrazione degli studenti con autismo nelle scuole comuni. Gli

*items* sono stati recuperati e adattati dallo studio condotto nel 2001 da McGregor & Campbell. I risultati mostrano che i partecipanti, nel complesso, hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione degli studenti con DSA.

Lo studio condotto da Cassidy (2011) con un gruppo di docenti curricolari americani ha indagato i loro atteggiamenti verso l'inclusione di studenti con DSA e con disturbo del comportamento emotivo. I risultati hanno evidenziato una maggiore propensione dei docenti verso l'inclusione dei primi rispetto ai secondi. Il questionario somministrato, sviluppato dal ricercatore stesso, è costituito da 15 domande volte a valutare le opinioni dei docenti coinvolti relativamente ai benefici di includere uno studente con bisogni educativi speciali, le preoccupazioni legate all'insegnamento a studenti con disabilità e le credenze su quanto gli atteggiamenti possono influenzare il processo di inclusione.

In contrasto con tali evidenze, alcuni studi hanno registrato, invece, atteggiamenti negativi da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti con DSA.

Ad esempio, Chung *et alii* (2015) hanno condotto uno studio che ha coinvolto un campione di convenienza costituito da 234 docenti curricolari e di sostegno americani di ogni ordine e grado di scuola. Il questionario somministrato, volto a rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso uno studente con DSA, è una versione revisionata dello strumento elaborato nel 2007 da Harnum, Duffy & Ferguson che presenta due scenari ai partecipanti: il primo descrive i comportamenti più comuni di uno studente con DSA (ecolalia, tendenza a giocare da solo, mancata interazione sociale, ossessione per alcuni oggetti, ecc); il secondo presenta i comportamenti di uno studente con sviluppo tipico (rispetto delle regole in classe, disponibilità all'interazione e alla condivisione con i compagni, partecipazione a diverse attività didattiche, ecc.). Ai partecipanti è stato poi richiesto di leggere sette affermazioni relative allo studente descritto in ciascuno scenario e di indicare il livello di accordo o disaccordo. I risultati hanno evidenziato atteggiamenti negativi da parte degli insegnanti verso lo studente con DSA rispetto allo studente con sviluppo tipico, mettendo in luce la percezione maggiormente negativa dei docenti curricolari rispetto ai colleghi di sostegno.

Ashburner, Zivaini e Rodger (2010) hanno esaminato, mediante uno studio caso-controllo, gli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti australiani nei confronti della performance scolastica di 28 studenti con DSA, evidenziando che il 50% di questi era considerato insufficiente sotto il profilo accademico.

Emam e Farrell (2009) hanno condotto un'indagine esplorativa nel Regno Unito avvalendosi di interviste semi-strutturate e di un'attività di osservazione non partecipata all'interno e all'esterno dei contesti classe utilizzando un campione composto da insegnanti e *teaching assistants*; i risultati hanno evidenziato che il rapporto tra docenti e studenti con DSA è influenzato negativamente dalla presenza di tensioni riconducibili al deficit nella sfera sociale ed emotiva di tali studenti.

McGregor e Campbell (2001) hanno indagato gli atteggiamenti verso l'inclusione degli studenti con DSA nelle scuole ordinarie di un gruppo di docenti curricolari e di sostegno scozzesi somministrando un questionario sugli aspetti positivi e negativi dell'inclusione, sulle opinioni circa le capacità degli insegnanti di fronteggiare la complessità dei DSA e sui fattori che possono favorire l'inclusione degli studenti con tali disturbi. I risultati hanno evidenziato la presenza di preoccupazioni circa l'impatto negativo sugli studenti con sviluppo tipico, soprattutto in relazione alla possibile carenza di attenzione da parte di questi ultimi e in generale rispetto alla gestione della classe. Per tali ragioni, solo il 47% dei docenti di sostegno e il 35% dei docenti curricolari si è dimostrato favorevole alla piena inclusione degli studenti con autismo.



In uno studio simile, Mavropoulou e Padeliadu (2000) hanno indagato le percezioni di un gruppo di docenti greci circa gli studenti con DSA evidenziando che solo il 55% degli insegnanti curricolari e il 37% dei docenti di sostegno mostrava atteggiamenti positivi verso l'idea di inclusione di questi studenti. Il questionario utilizzato per lo studio è stato costruito sulla base di ricerche precedenti (Stone & Rosenbaum, 1988; Szatmari *et alii*, 1994) e in considerazione della letteratura scientifica esistente sul tema. Nello specifico, gli item riguardano l'etiologia della sindrome, le conoscenze generali sull'autismo e le opinioni dei docenti relativamente al trattamento del disturbo.

Al di là della rilevazione di atteggiamenti positivi o negativi da parte dei docenti verso gli studenti con DSA, è importante sottolineare che la letteratura scientifica su questo specifico tema sembra suggerire la presenza di alcuni fattori predittivi.

Il primo fattore riguarda la formazione specifica e l'aggiornamento professionale sui temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali; alcuni studi rilevano, infatti, che gli insegnanti di sostegno e, più in generale, i docenti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione, mostrano atteggiamenti maggiormente positivi (Segall & Campbell, 2012; Horrocks *et alii*, 2008) in quanto sviluppano una conoscenza più profonda dei disturbi dello spettro autistico, acquisiscono competenze metodologiche e relazionali specifiche e maturano esperienze professionali che aumentano il loro senso di auto-efficacia (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009; Rodríguez *et al.*, 2012).

Un altro fattore predittivo sembra essere anche il genere; le donne mostrano atteggiamenti più positivi verso gli studenti con DSA, interagendo con questi ultimi in maniera più naturale ed empatica (Park & Chitiyo, 2011), confermando in tal senso quanto riportato in letteratura rispetto alla loro maggiore sensibilità e capacità relazionale nei confronti delle diverse forme di disabilità (Forlin, Kawai & Higuchi, 2015);

Il grado di scuola in cui operano gli insegnanti rappresenta un altro fattore predittivo in quanto alcuni studi riportano che i docenti della scuola secondaria mostrano atteggiamenti negativi rispetto ai docenti della scuola primaria (Chung *et alii*, 2015; Park & Chitiyo, 2011). Ciò potrebbe essere riconducibile alla maggiore quantità di tempo che gli insegnanti della scuola primaria trascorrono insieme agli studenti con DSA rispetto ai colleghi della scuola secondaria in quanto la ricerca mostra una correlazione positiva tra l'esperienza ed il contatto diretto degli insegnanti con gli studenti con DSA e i loro atteggiamenti verso l'inclusione di questi ultimi (Segall & Campbell, 2012; McGregor & Campbell, 2001).

Un altro aspetto che influenza il modo in cui gli atteggiamenti si sviluppano è legato alla percezione dei docenti circa le risorse disponibili in relazione, nello specifico, al supporto di un team di esperti e al sostegno di figure specializzate in classe (Rodríguez *et alii*, 2012; Harrower & Dunlap, 2001; Werts *et alii*, 1996).

## 2. Metodologia

### *Obiettivo*

In questa prima fase, l'obiettivo dello studio è quello di fornire una versione tradotta e validata della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico.



### Procedura e partecipanti

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione, in presenza e online, di un questionario e la successiva analisi dei dati.

Il campione utilizzato per lo studio è composto da 306 docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado della regione Campania che hanno partecipato ad una serie di attività formative sul tema dell'autismo. La maggior parte del campione è di sesso femminile (85.5%); l'età dei partecipanti è compresa tra i 25 e i 56 anni. L'85.9% del campione è costituito da docenti di sostegno; il 44.4% insegna presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, mentre il resto degli insegnanti lavora presso la scuola secondaria di I e II grado.

I questionari sono stati somministrati in presenza (in entrata e in uscita) nell'ambito del Master e del Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi dello spettro autistico" che si sono svolti presso l'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2016/2017; inoltre, sono stati somministrati online (44.8%) durante un corso di formazione che ha coinvolto docenti provenienti da diversi istituti scolastici della Campania, in particolare nelle province di Caserta e Benevento.

### Strumento

Lo strumento utilizzato è un questionario suddiviso in due sezioni: una prima parte riguardante i tratti d'identità personale e professionale dei partecipanti; una seconda parte costituita da una versione revisionata e tradotta della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley et alii, 1981), che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico. Lo strumento originario è composto da 14 *items* suddivisi in due sezioni (Form A e Form B) e presenta buone caratteristiche psicometriche.

Una volta ottenuto il consenso da parte degli autori, la scala è stata tradotta in lingua italiana, prestando particolare attenzione ai contenuti degli *items* affinché si adattassero al contesto italiano. Per tale ragione, alcuni *items* sono stati modificati e altri due *items* per ogni sezione sono stati aggiunti.

La prima versione revisionata della scala AAST è pertanto costituita da due sezioni (Form A e Form B) di 9 *items* ciascuna utilizzando una scala Likert a 5 ancoraggi; le categorie di risposta vanno da 1 (*Totalmente in disaccordo*) a 5 (*Totalmente d'accordo*).

### Analisi dei dati

Il processo di analisi dei dati si è articolato in tre passaggi. In una fase preliminare, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Esplorativa (Exploratory Factor Analysis, EFA), con il metodo di fattorizzazione dell'asse principale (Principal Axis Factoring, PAF), con rotazione obliqua, al fine di esplorare la struttura fattoriale della scala, attraverso il software IBM SPSS 19.

Successivamente, è stata realizzata un'Analisi Fattoriale Confermativa (Confirmatory Factor Analysis, CFA) volta a testare empiricamente il modello postulato a due fattori della scala AAST, attraverso il software Mplus 6 (Muthen & Muthen, 1998; 2012). La bontà di adattamento del modello ai dati è stata valutata attraverso criteri multipli: l'indice di fit comparativo (Comparative Fit Index, CFI), e indici di fit di approssimazione: il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), lo Standardised Root Mean Squared Residuals (SRMR) e il rapporto Chi quadrato/gradi di libertà ( $X^2/gdl$ ). Valori soglia di .90 o superiori per il CFI indicano che il modello è accettabile, anche se sarebbero preferibili valori maggiori di .95 (Hu & Bentler, 1999). Valori di .08 o inferiori per l'RMSEA e l'SRMR sono con-

siderati soddisfacenti per una bontà di adattamento del modello (Hu & Bentler, 1999). Riguardo invece il rapporto tra il chi-quadrato e i gradi di libertà, valori inferiori a due sono indicatori di un modello che si adatta bene ai dati (Tabachnick & Fidell, 2007).

Infine, è stata condotta un'analisi della consistenza interna di ciascuna sottoscala mediante alpha di Cronbach.

## Risultati

### Analisi preliminari

La tabella 1 mostra le correlazioni bivariate tra tutti gli *items* della scala AAST, insieme alle medie, le deviazioni standard e gli indici di asimmetria e curtosi per ciascun *item*.

	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5	IC6	PC1	PC2	PC3	PC4
<b>IC1</b>	-									
<b>IC2</b>	.40**	-								
<b>IC3</b>	.34**	.25**	-							
<b>IC4</b>	.31**	.24**	.22**	-						
<b>IC5</b>	.38**	.16**	.31**	.37**	-					
<b>IC6</b>	.40**	.18**	.19**	.30**	.35**	-				
<b>PC1</b>	.21**	.07	.18**	.29**	.17**	.10	-			
<b>PC2</b>	-.03	-.05	.04	.01	.04	.07	.28**	-		
<b>PC3</b>	-.11	.06	.12*	.08	.01	.11*	.34**	.31**	-	
<b>PC4</b>	-.12*	.00	.10	.18**	.21	.10	.31**	.27	.21**	-
<b>Media</b>	3.61	3.70	3.81	3.96	3.50	3.98	4.35	4.13	4.13	4.04
<b>DS</b>	.88	.82	.91	.79	.98	.79	.66	.80	.70	.83
<b>Asimmetria</b>	-.46	-.70	-.96	-.78	-.41	-.87	-1.09	-1.15	-.83	-1.23
<b>Curtosi</b>	.04	.75	1.04	.81	-.47	1.58	2.65	1.93	2.10	2.34

Nota. IC = Impatto critico; PC = Presa in carico;

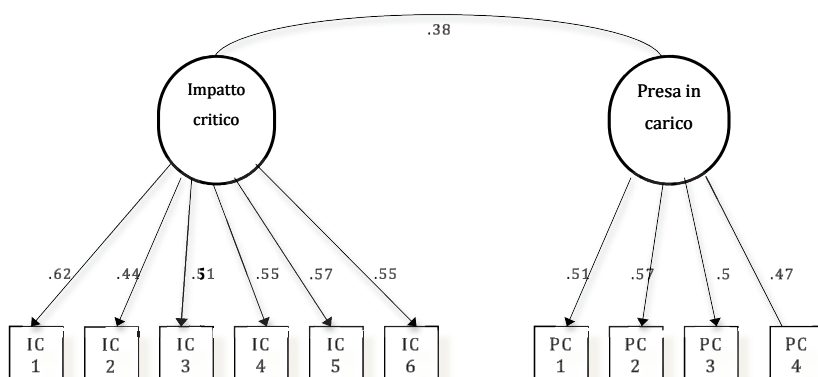
\* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ .

Stima del modello di misura

**Tabella 1. Correlazioni bivariate e statistica descrittiva (media, deviazione standard, indici di asimmetria e curtosi) per ciascun item della AAST**

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa hanno mostrato che la soluzione adottata a due fattori spiega il 29.99% della varianza e produce una struttura semplice per tutti gli *items*.

Nella fase successiva, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Confermativa al fine di testare il modello di misura della versione italiana della scala AAST. I risultati della CFA sono presentati in figura 1, che mostra anche gli indici di fit e i parametri standardizzati per il modello di misura. Tutti gli indici di adattamento indicano che il modello si adatta bene ai dati (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et alii*, 2006). Inoltre, tutte le saturazioni fattoriali sono statisticamente significative ( $p < .001$ ) e i due fattori hanno tra loro una correlazione statisticamente significativa. Tali risultati suggeriscono che il modello di misura ipotizzato per la scala AAST è supportato empiricamente dai dati.



Nota. IC = Impatto critico; PC = Presenza in carico.

**Figura 1. Risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa. Tutti i parametri stimati sono standardizzati e statisticamente significativi ( $p < .001$ ).**

La Tabella 2 mostra i risultati della terza fase di analisi in cui è stata valutata la consistenza interna di ciascuna dimensione della scala tramite l'alfa di Cronbach. Entrambe le dimensioni mostrano una consistenza interna buona/accettabile.

Dimensioni	1	2	N. items	Consistenza interna	Media	DS
1. Impatto critico	-		6	.70	3.76	.56
2. Presenza in carico	.23**	-	4	.60	4.16	.51

**Tabella 2. Correlazioni bivariate tra le due sotto-dimensioni, consistenza interna (alfa di Cronbach) e statistiche descrittive (media e deviazione standard) per ciascuna sotto-dimensione della AAST.**

## Conclusioni

I documenti internazionali sul tema dell'inclusione (EADSNE, 2012; WHO, 2011; UNESCO, 2008; OECD, 2005) hanno suggerito la definizione di un nuovo profilo professionale dei docenti che valorizzi la dimensione personale e valoriale degli insegnanti affinché questi ultimi possano agire "includendo".

In particolare, il *Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE, 2012), cui si è fatto riferimento nel presente lavoro, ha delineato un profilo di competenze dei docenti basato non soltanto sull'acquisizione e sullo sviluppo di conoscenze dichiarative e procedurali ma soprattutto sugli aspetti eminentemente impliciti dell'insegnamento, facendo specifico riferimento alla sfera degli atteggiamenti. Influenzando la dimensione intenzionale e i meccanismi decisionali, infatti, gli atteggiamenti costituiscono un importante fattore predittivo dell'agire didattico dei docenti (Aiello *et alii*, 2016) nonché un indicatore essenziale delle differenti strategie di relazione che gli insegnanti adottano nel momento in cui entrano in contatto con i propri studenti, spesso inibendo la realizzazione di azioni didattiche potenzialmente inclusive.

Ciò appare ancora più evidente in presenza di studenti con disabilità e, nello specifico, di studenti con disturbi dello spettro autistico in quanto la compromissione della sfera della comunicazione e dell'interazione sociale che caratterizza il *funzionamento* di questi studenti non ne consente la piena partecipazione alla vita scolastica, generando nei docenti atteggiamenti negativi (Chung *et alii*, 2015; Emam & Farrell, 2009) e producendo, di conseguenza, evidenti ricadute sulle dinamiche di inclusione.

Sulla scia di queste considerazioni, il presente studio si propone di individuare uno strumento che possa consentire di indagare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con DSA presentando, in questa prima fase, la validazione della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981).

A tal proposito, i risultati delle analisi effettuate mostrano che la versione italiana della scala AAST:

- ha buone caratteristiche psicometriche che possono renderla uno strumento utile al fine di rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico;
- è composta da due sottodimensioni, definite: "Impatto critico dello studente autistico" (6 *items*) e "Presenza in carico dello studente autistico" (4 *items*);
- le due sottodimensioni della scala hanno una validità interna buona/accettabile.

A partire da tali risultati, sarebbe auspicabile condurre ulteriori ricerche con l'obiettivo di evidenziare la presenza di eventuali differenze statisticamente significative rispetto ad alcune variabili prese in esame dalla letteratura scientifica di riferimento, come il genere, la tipologia di docenza, il grado di scuola in cui si insegna e l'esperienza personale e professionale dei docenti. Inoltre, sarebbe interessante ampliare l'indagine prendendo in esame differenti gruppi di docenti, ad esempio un campione costituito da insegnanti impegnati in percorsi di formazione iniziale, e comparare i risultati al fine di delineare un quadro più dettagliato ed esaustivo rispetto agli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico, ipotizzando specifici interventi e percorsi formativi in grado di favorire, negli insegnanti, una *postura didattica* inclusiva (Sibilio, 2016).

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Corona, F., Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, Dicembre 2014.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 1, 64-87.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Berkshire: Open University Press.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.
- Ashburner, J., Zivaini, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27.
- Associazione TREELE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7).
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., De Lambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2).
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, anno II, n.2.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.1, 2014, pp.53-66.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. e Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 3, pp. 50-65.
- Gal, E., Schreier, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning*, 14(1), 3-7.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved from <http://www.ds-q-sds.org/article/view/53/53>
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- McGregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 2, pp. 175-189.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD ([www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)).
- Olley, J. G., Devellis, R. F., De Vellis, B. M., Wall, A. J., & Long, C. E. (1981). The Autism Attitude Scale for Teachers. *Exceptional children*, 47(5), 371-372.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes toward children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Pellerey, M. (2011). Lessico pedagogico. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion and special education teachers' attitudes toward the education of students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research & Treatment*, 2012.
- Santos, J., César, M., Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n.1, giugno 2013, pp. 157-172.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99, 323-337.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P. & Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, August 2017.
- Sibilio, M. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Educational Sciences & Society*, 2, 51-70.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders* 23 (2), 116-133.
- Stone, W. & Rosenbaum, J. (1998). A Comparison of Teacher and Parent Views of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 18, 403-414.
- Szatmari, P., Archer, L., Fisman, S. & Streiner, D. L. (1994). Parent and Teacher Agreement in the Assessment of Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 703-17.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation. Retrieved from: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf?ua=1](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1).

### Riferimenti normativi

- Decreto Legislativo 13 aprile 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.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*