

## Le potenzialità educative e inclusive del *Group-based Early Start Denver Model*. Un progetto di ricerca e formazione nelle scuole dell'infanzia

### Educational and inclusive potential of the *Group-based Early Start Denver Model*. A Research and Training Project in Early Childhood Schools

Emanuela Zappalà\*, Fausta Sabatano\*, Paola Aiello\*<sup>^</sup>

#### Riassunto

Il presente contributo descrive un'attività di ricerca e formazione condotta nell'ambito della Terza Missione del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. In particolare, si riferisce di un progetto, svolto in alcune scuole dell'infanzia di Roma, teso ad esplorare la possibile implementazione e le potenzialità educative del *Group-based Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017) nelle classi frequentate da bambini e bambine con Disturbo dello Spettro Autistico. L'obiettivo di questa attività è di valorizzare e trasferire le conoscenze acquisite (ANVUR, 2014) e di promuovere un dialogo e una collaborazione attiva con i dirigenti e i docenti delle istituzioni scolastiche italiane.

**Parole chiave:** Terza Missione; formazione docenti; ricerca; G-ESDM; Disturbo dello Spettro Autistico.

#### Abstract

This paper describes a research and training activity conducted within the framework of the Third Mission of the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno. In particular, the project aims to explore the possible implementation and educational potential of the *Group-based Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017) in preschools also

---

\* Università degli Studi di Salerno.

<sup>^</sup> L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà ha redatto i paragrafi "2. Il progetto", "3. Disegno metodologico"; Fausta Sabatano è autrice dei paragrafi "1. Introduzione", "4. Conclusioni"; Paola Aiello è responsabile scientifico della ricerca.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17650

attended by children with Autism Spectrum Disorder. The aim of these activities is both to value knowledge outside academic institutions and to promote dialogue and active collaboration with Italian school heads and teachers.

**Key words:** Third Mission; Teachers' training; research; G-ESDM; Autism Spectrum Disorder.

*First submission: 09/04/2024, accepted: 19/04/2024*

## 1. Introduzione

Il sistema universitario, come è noto, è chiamato a valorizzare nell'applicazione i prodotti della didattica e della ricerca attraverso l'impegno della Terza Missione, che si esprime in una diffusione e disseminazione sul territorio delle conoscenze e delle competenze utili ad accrescere il benessere della società, l'expertise scientifica, la consapevolezza civile.

In questa prospettiva, particolare rilevanza assume la sinergia con il sistema scolastico ai fini di una sistemica e integrata azione educativa, che realizzi quel continuum di competenze, conoscenze esperienze foriere di sviluppo per entrambi i sistemi: scuola e università. Evidentemente, questi ultimi sono caratterizzati da una continua evoluzione (Higher Education Quality Council, 1994, p. 313) in cui la creatività, la flessibilità, la gestione del cambiamento appaiono come i tratti modali coerenti con una società "liquida" (Bauman, 2000) e della conoscenza, o come più recentemente è stata definita di una "supersocietà" (Giaccardi, Magatti, 2022)

La scuola ha subito profonde trasformazioni che ne hanno progressivamente ribaltato la funzione sociale: da una scuola elitaria, "di qualità", ad una scuola "di massa", la cui funzione democratica ha condotto ad un aumento della platea scolastica da cui è derivata la progressiva scomparsa della cultura contadina. Una scuola che ha assunto, quindi, una forma politica con una doppia finalità: l'alfabetizzazione delle masse e la formazione della classe dirigente. Eppure, per diverso tempo la scuola si è mostrata impreparata a cogliere questa doppia sfida: la scuola di "quantità" ha perso progressivamente "qualità" e, in particolare rispetto all'innovazione tecnologica, è sembrata restare "immobile" (Marragliano, 2011). Ebbene, una scuola che al contempo, intende formare tutti e selezionare chi dovrà governare non può rimanere immutata, né immutabile. Negli anni Sessanta, si è fatta strada una nuova architettura pedagogica, che ha

affermando la necessità di una scuola in grado di divenire istituzione vitale, disponibile ad accogliere molteplici posizioni, apporti differenti culture, traiettorie, metodologie, relazioni. Una scuola aperta (Visalberghi, 1960) perché “volta a promuovere la discussione impegnativa eppur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino, a realizzarsi insomma come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, alla critica, alla rettifica e all’ulteriore sviluppo (Visalberghi, 1960, p. IX).

È in questo solco che si inserisce in modo “naturale” il dialogo tra scuola e università e con esso la possibilità di una ricerca orientata alla formazione e alla trasformazione dell’agire educativo e didattico. Si tratta non semplicemente di “erogare” formazione, ma di produrre e condividere una postura di ricerca, una *curiositas* rispetto ai processi di educazione e di istruzione; si tratta di condividere con i docenti tutti, ed in particolar modo con docenti di sostegno, l’esercizio del dubbio, il pensiero critico, la riflessività come già diversi anni fa sottolineava in un suo scritto Elisa Frauenfelder: “La tematica relativa alla formazione dell’insegnante di sostegno è, oggi, come avviene per l’intero contesto formativo, investita (forse a rischio di essere travolta) dalle problematiche della complessità. La società del “disincanto”, «fluida, articolata, polimorfa [...], presente storico che già avvertiamo come Epoca, e epoca di un mondo nuovo impone alla riflessione pedagogica di affrontare con parametri mutati il problema della interazione del soggetto disabile nei contesti sociali; di conseguenza, la formazione dell’insegnante di sostegno, pur adeguandosi alla fluidità e all’articolazione polimorfa proprie del nostro tempo, dovrebbe essere rigorosamente “dentro” le problematiche e le tematiche con cui le caratteristiche proprie dell’epoca marcano il delicato e difficile percorso integrativo del soggetto diversamente abile” (Frauenfelder, 2009, p. 237).

Sulla scia delle riflessioni sin qui proposte, il contributo intende, riferire di un progetto di ricerca e formazione teso all’implementazione di un approccio didattico innovativo in bambini con autismo. La rilevanza dell’azione è insita nel suo rappresentare il primo percorso di sperimentazione in Italia del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM) (Vivanti *et al.*, 2017), al fine di evidenziarne le potenzialità educative e inclusive per bambine e bambini con autismo iscritti alla scuola dell’Infanzia.

## 2. Il progetto

Il progetto “Strategie Didattiche Inclusive per Allievi con Autismo” rappresenta una delle iniziative di Terza Missione del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell’Università degli Studi di Salerno, sviluppato tra marzo 2023 e marzo 2024. L’obiettivo di tale progetto

è quello di promuovere attività di ricerca e di formazione nel campo della Didattica e della Pedagogia speciale, con un focus particolare sull'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), rispondendo ai bisogni emergenti del territorio. Pertanto, a seguito di una collaborazione con quattro istituti scolastici romani<sup>1</sup>, sono state progettate due diversi percorsi di formazione. Il primo rivolto a tutti i docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola e il secondo solo ai docenti delle scuole dell'infanzia.

Nel primo caso, è stato predisposto e realizzato un corso di formazione di 20 ore, che ha coinvolto 113 insegnanti di tutti gli ordini e gradi di scuola a cui sono state illustrate alcune strategie didattiche inclusive basate sull'evidenza scientifica nell'ambito de "La formazione professionale continua", indicata dall'ANVUR (2018), che mira a promuovere «attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, con particolare riferimento alle attività a cui il lavoratore partecipa per autonoma scelta, al fine di adeguare o di elevare il proprio livello professionale» (circolare del Ministero del Lavoro n. 174/96 – Legge 236/93, in ANVUR, 2018, p. 37), ma rientra anche tra i principi fondanti del processo inclusivo condivisi nel Decreto legislativo n. 66 del 2017. Quest'ultimo, infatti, sancisce che l'inclusione può essere favorita anche attraverso percorsi di formazione, individuati dalle istituzioni scolastiche in relazione alle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive coerenti con i piani degli studi individualizzati, al fine di promuovere lo sviluppo professionale del personale della scuola in servizio e, in particolare, dei docenti che operano in classi in cui sono presenti allievi con disabilità certificata. Tenendo conto delle esigenze espresse dai dirigenti, delle *Linee Guida sulla diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti* (ISS, 2023) e delle sfide educative emergenti in classi frequentate da questi allievi, il percorso di formazione ha previsto l'approfondimento di diverse strategie, modelli educativi e sistemi di comunicazione, tra questi: la Comunicazione Aumentativa Alternativa, il *Video Modeling*, le storie sociali e alcune strategie didattiche visive.

Per ciò che concerne, invece, i percorsi di formazione e di ricerca rivolti solo ai docenti delle scuole dell'infanzia, il progetto si inserisce anche nell'area delle iniziative di *Public Engagement* previste dall'ANVUR (2018) in quanto sono state organizzate e attuate attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola. Tale finalità muove da una constatazione, ampiamente evidenziata anche da diversi studiosi nazionali e internazionali (Cottini, Morganti, 2015; Volkmar, Reichow, Doerhing, 2011), i quali hanno riscontrato una discrepanza

---

<sup>1</sup> Il Liceo Scientifico Statale Camillo Cavour, l'Istituto Comprensivo Belforte del Chienti, l'Istituto Comprensivo Via Poppea Sabina e la Kairos Società Cooperativa Sociale Onlus – Scuola Paritaria dell'Infanzia "The Giving Tree".

tra le conoscenze, la propensione dei docenti a adottare modelli e strategie educative basate sull'evidenza scientifica nelle loro classi e la loro effettiva implementazione nel contesto educativo. Talvolta, tali interventi sono di fatto percepiti come poco flessibili (Guldborg, 2017), non molto appropriati alle complessità del contesto classe e scolastico in cui operano in quanto (Parsons, Kasari, 2013) e ciò influenza negativamente l'accettazione, l'adozione compromettendo anche l'efficacia delle stesse pratiche (Nunes, Schmidt, 2019). Per superare tali sfide, determinate dalla percezione di un gap tra teoria e prassi, negli ultimi anni alcuni studiosi hanno iniziato ad esplorare le potenzialità di approcci innovativi per ridurre tale divario attraverso la scienza dell'implementazione (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen *et al.*, 2013). Questo filone di ricerca mira a incoraggiare e sostenere una collaborazione attiva tra insegnanti, ricercatori e altri stakeholders coinvolti nelle attività al fine di potenziare le loro competenze, promuovere lo sviluppo professionale, ma soprattutto sostenere efficacemente il processo di implementazione per favorire lo sviluppo e il processo di apprendimento degli alunni con ASD a scuola (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Stahmer *et al.*, 2015; Odom *et al.*, 2013). Sulla base di tali considerazioni e in ragione di una volontà dei dirigenti e dei docenti coinvolti in questo progetto, è stata condotta uno studio esplorativo per indagare l'applicabilità e le potenzialità educative e inclusive del G-ESDM in quattro scuole dell'infanzia. Il *Group-based Early Start Denver Model* è l'implementazione in contesti scolastici dell'intervento naturalistico evolutivo comportamentale dell'*Early Start Denver Model* (Vivanti *et al.*, 2017). Quest'ultimo si configura come un intervento comprensivo precoce, suggerito anche dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2023), per favorire lo sviluppo di diverse abilità nell'ambito di differenti domini dello sviluppo (comunicazione, cognizione, abilità motorie, autonomie personali, ecc.). Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia del G-ESDM per favorire lo sviluppo di comportamenti adattivi, abilità sociali e gioco insieme ai coetanei (Capes *et al.*, 2019; Vinen, Clark, and Dissanayake, 2023), abilità linguistiche e cognitive (Capes *et al.*, 2019; Vivanti *et al.*, 2022), oltre a miglioramenti dell'attenzione condivisa e delle abilità imitative (Capes *et al.*, 2019; Vivanti *et al.*, 2022). Tutto ciò è stato fortemente determinato dalle conoscenze e dalle abilità degli educatori e dei docenti coinvolti che sono stati in grado, con il supporto di alcuni esperti che hanno orientato il processo di implementazione del modello, di adottare il G-ESDM con un alto grado di fedeltà, migliorando la qualità dell'insegnamento per tutti i bambini coinvolti, sia con ASD sia senza alcun tipo di BES (Capes *et al.*, 2019). Oltre a questi studi che evidenziano le potenzialità educative del modello, si precisa che la sua applicabilità nel contesto nazionale è stata esplorata e discussa nell'ambito di diverse indagini che hanno coinvolto docenti in formazione e in servizio (Aiello *et al.*, 2019; Agrillo, Zappalà, and Aiello, 2019; Zappalà, Zierhut, Aiello, 2020).

### 3. Disegno metodologico

In questo contesto sarà presentato il disegno metodologico relativo all'attività di ricerca e di formazione progettata per esplorare le potenzialità del G-ESDM nelle scuole dell'infanzia coinvolte nell'ambito del progetto. “Strategie Didattiche Inclusive per Allievi con Autismo”. Quest’ultimo è stato guidato dal framework dell’*Active Implementation* (AI) (Fixsen *et al.*, 2005, 2021), che può essere particolarmente utile per assicurarsi che programmi basati sull’evidenza siano implementati fedelmente, migliorando così gli esiti per gli allievi della classe (Metz, Bartley, 2012). A tale scopo, questo framework ritiene fondamentale applicare in modo sistematico alcuni elementi chiave dell’AI nel contesto scolastico:

- fasi di implementazione: vengono identificate quattro fasi di implementazione (*Esplorazione, Installazione, Prima Implementazione e Completa Implementazione*) ognuna delle quali dovrebbe prevedere delle attività specifiche per adattare la pratica alle specificità del contesto e ai bisogni degli stakeholder, mantenendone la sua integrità per una maggiore efficacia della stessa. Ogni fase può avere una durata variabile e, in generale, un programma di implementazione ben costruito e ben definito può richiedere da 2 ai 17 anni (Balas, Boren, 2000; Fixsen *et al.*, 2005; Metz, Bartley, 2012).
- Driver di Implementazione: si tratta di componenti fondamentali di implementazione che includono driver di competenza, driver organizzativi e driver di leadership, che globalmente garantiscono un’implementazione di alta fedeltà e sostenibile, permettendo la creazione di un’infrastruttura che supporta lo sviluppo di competenze, collaborazione tra tutti gli stakeholders e la sostenibilità del modello (Fixsen *et al.*, 2005; Fixsen, Blase, Duda, Naoom, Wallace, 2009).
- Supporto da parte di esperti esterni o dal *team di implementazione*, che è interno all’organizzazione, per sostenere e collaborare attivamente con i docenti al fine di promuovere il processo di implementazione di nuove innovazioni metodologiche o iniziative.

Il progetto, nello specifico, ha avviato la prima e, parallelamente, la seconda e la terza fase conosciute come *Esplorazione, Installazione e Prima Implementazione*. L’obiettivo della fase di esplorazione è quello di verificare se un modello risponde ai bisogni della comunità e se è attuabile, valutando l’adeguatezza al contesto e le possibili barriere. In questa fase è importantissimo coinvolgere gli stakeholders e definire gli elementi chiave dell’intervento. Fondamentale, a tal proposito, è stato il confronto con i Dirigenti degli istituti coinvolti che hanno contribuito, nel corso di alcune riunioni con il gruppo di ricerca coinvolto, a fornire tutte le informazioni relative alle peculiarità delle loro

classi, ai bisogni formativi dei loro docenti e a condividere i principi del modello del G-ESDM. Successivamente, è stata avviata la fase di *Installazione*, che ha previsto la proposta di due workshop condotti anche da un esperto esterno formato sul modello dell'ESDM e del G-ESDM<sup>2</sup>, è stata realizzata a marzo 2023. I workshop proposti sono stati suddivisi in due tipologie, uno introduttivo e uno intensivo, e programmati per:

- far conoscere i principi teorici e le strategie educative proprie del G-ESDM per favorire il processo di sviluppo e l'inclusione degli allievi con ASD in classe;
- supportare i docenti durante il processo di adozione delle suddette pratiche e strategie in classe con attività di *coaching* in aula e attività di confronto e di programmazione fuori dall'aula.

Infine, l'*Implementazione iniziale* è stata avviata a conclusione del workshop intensivo (dal mese di aprile 2023) e ha visto i docenti partecipanti attivi del percorso di ricerca e di formazione in quanto, oltre a adottare il modello, sono stati coinvolti in attività di programmazione e di confronto valutare l'implementazione, identificare soluzioni e guidare il processo decisionale.

### 3.1. Strumenti

Al fine di poter esplorare l'accettabilità, l'adeguatezza, la fattibilità e gli atteggiamenti dei docenti coinvolti, dopo il primo workshop sono stati somministrati:

- un questionario volto a esaminare il grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del *Group-based Early Start Denver Model* (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020);
- il secondo questionario costituisce un adattamento e una traduzione del *Evidence-Based Practice Attitude Scale* (Aarons, 2004). Questa scala esplora gli atteggiamenti verso l'adozione di pratiche basate sull'*evidence-based practice* ed è stato utilizzato anche per esplorare le opinioni di educatori e di altri professionisti che implementano EBP con bambini con ASD (Drahota, Aarons, Stahmer, 2012; Stahmer, Aaron, 2009; Sam *et al.*, 2021).

---

<sup>2</sup> L'esperto esterno afferisce a *Every Child* e ad *Early Days Autism Center Incorporated*, due organizzazioni no-profit di Sacramento (CA, USA) che si occupano di supportare le istituzioni scolastiche e le comunità educative attraverso percorsi di formazione per favorire l'inclusione dei bambini con ASD. Tali organizzazioni, nel 2019, avevano anche stipulato con il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Ateneo Salernitano un accordo di collaborazione per esplorare la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti *et al.*, 2017) nelle scuole dell'infanzia italiane ed americane.

Relativamente al primo questionario, si precisa che sono state somministrate solo tre sezioni del “Questionario sui bisogni formativi dei docenti”, adottato nell’ambito di altre indagini esplorative condotte nel contesto nazionale per esplorare la possibile adozione del G-ESDM nelle scuole dell’infanzia (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020). Nello specifico, in questo studio sono state somministrate tre sezioni. La prima e la seconda mirano ad acquisire informazioni anagrafiche e professionali dei docenti coinvolti, l’ultima sezione comprende ventotto domande dicotomiche e tre domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa sono state strutturate operazionalizzando i principi fondamentali del framework esplorativo di Fixsen *et al.* (2005, pag. 15) e delle pratiche del G-ESDM. Tale approccio ha permesso di identificare quattro dimensioni chiave: 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. Dall’analisi delle risposte relative alle domande sulle prime due dimensioni si intende acquisire informazioni circa il grado di accettabilità e di appropriatezza del G-ESDM nelle sezioni delle scuole dell’infanzia italiane. Le domande a risposta aperta, invece, intendono raccogliere le opinioni dei docenti sugli aspetti del G-ESDM ritenuti più o meno adatti al contesto scolastico in cui operano e le motivazioni per eventuali opinioni divergenti.

L’adattamento della *Evidence-Based Practice Attitude Scale* è composto da 15 item e serve per esplorare gli atteggiamenti dei docenti attraverso quattro sottoscale relative all’*Attrazione*, ai *Requisiti*, all’*Apertura* e alla *Divergenza* nei confronti dell’EBP e rispetto alle pratiche adottate abitualmente. Gli item relativi alla prima sottoscala (*Attrazione*) rappresentano quanto un professionista adotterebbe il G-ESDM sulla base dell’attrattività percepita, del suo possibile utilizzo da parte del rispondente o dei colleghi. La seconda sottoscala (*Requisiti*) valuta fino a che punto il professionista adotterebbe il modello su richiesta. La terza sottoscala (*Apertura*) esplora fino a che punto il docente sia aperto a provare nuovi interventi e disposto a utilizzare il G-ESDM. L’ultima (*Divergenza*) indaga fino a che punto l’insegnante percepisca il modello come non utile e meno importante delle esperienze scolastiche. Il punteggio totale della scala EBPAS rappresenterà l’atteggiamento globale dei docenti nei confronti dell’adozione di EBP. Studi precedenti hanno dimostrato che punteggi più alti del professionista sulla sottoscala *Apertura* dell’EBPAS sono associati a una cultura organizzativa più positiva, mentre punteggi più bassi sulla sottoscala *Divergenza* sono associati a un clima organizzativo più positivo (Aarons, Sawitzky, 2006).

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittiva (media, frequenza assoluta e percentuale) per le risposte chiuse, e ad un’analisi qualitativa induttiva per quelle aperte, al fine di esplorare in profondità le opinioni dei docenti

sull'implementazione del G-ESDM e di programmare le attività formative e di ricerca.

I due strumenti saranno, inoltre, somministrati anche a conclusione delle attività progettuali al fine di indagare se vi sono state delle variazioni rispetto alle opinioni, agli atteggiamenti o agli altri fattori oggetto di studio di tali strumenti.

Si precisa, altresì, che nel corso delle attività previste durante la prima implementazione è stato utilizzato anche il *G-ESDM fidelity tool* (Vivanti *et al.*, 2017), determinante per misurare il grado di fedeltà, ovvero il livello di aderenza alle procedure previste dal manuale del modello educativo. Esso si compone di due parti:

- il *G-ESDM Classroom Implementation Fidelity Tool*, progettato per valutare la corretta applicazione delle procedure utili per la gestione delle attività in classe.
- Il *G-ESDM Small Group Activity Fidelity Tool*, adottato per esaminare l'utilizzo delle tecniche di insegnamento da parte dei docenti durante la conduzione di attività di gruppo.

In genere, la soglia di fedeltà accettabile in contesti di gruppo è del 70% durante il primo anno di implementazione (Vivanti *et al.*, 2019), perché è stato dimostrato che produce risultati positivi sui bambini dopo l'adozione della pratica (Shire *et al.*, 2017). In questo studio, tali misurazioni hanno consentito, a valle di diversi momenti di confronto con i docenti, di adattare le attività di svolte dal mese di aprile fino a conclusione del progetto.

#### 4. Conclusioni

Il sistema universitario svolge un ruolo cruciale nell'applicazione pratica dei risultati didattici e di ricerca, attraverso progetti che rientrano nelle attività di Terza Missione che punta a ridurre il gap tra teoria e prassi, particolarmente avvertito in ambito educativo. Le sinergie che si creano tra università e scuole, nell'ambito di questi progetti, consentono di migliorare i livelli di comprensione dei mondi, dei ruoli e delle esperienze per mezzo di un *dialogo condiviso* (Clark *et al.*, 1996). Tale dialogo è fondamentale poiché permette la predisposizione di percorsi di formazione *coerenti* (Darling-Hammond and Bransford, 2007) che non solo rispondono ai bisogni formativi dei docenti in servizio e a quelli educativi dei bambini con ASD frequentanti le loro classi, ma permette di esplorare la reale fattibilità e adattabilità di pratiche e modelli educativi basati sull'evidenza scientifica. In questa circostanza, le iniziative, portate avanti dal gruppo di ricerca salernitano, dai Dirigenti e dai docenti coinvolti, hanno consentito di creare nuove partnership significative, offrendo un'importante oppor-

tunità di sviluppo condiviso di competenze e di possibile trasferimento dei risultati scientifici nel campo della Didattica e della Pedagogia Speciale e, più nello specifico, dell'inclusione scolastica dei bambini con ASD.

L'innovazione è un processo che richiede la creazione di nuove combinazioni di risorse (Schumpeter, 2002). In questa prospettiva le competenze diventano un valore collettivo (Le Boterf, 2008) anche in ragione della complessità delle situazioni che, in particolare, il sistema scolastico ed universitario si trovano ad affrontare e che esigono il superamento di approcci parziali e frammentati, considerando il valore e l'efficacia dell'azione educativa e didattica come un "effetto di sistema" (Veltz, 2000).

In considerazione di quanto esposto, si procederà con l'analisi e il confronto dei dati raccolti all'inizio e al termine del progetto per verificare eventuali cambiamenti negli atteggiamenti dei docenti riguardo al modello educativo e per raccogliere le loro opinioni sul G-ESDM. Questi dati saranno essenziali per arricchire la comprensione della fattibilità del modello educativo italiano, considerando che la maggior parte degli studi è stata condotta in contesti internazionali (Capes *et al.*, 2019; Vinen, Clark, Dissanayake, 2023; Vivanti *et al.*, 2022). Infine, tenendo conto di quanto emerso nel corso dell'indagine esplorativa, i dati potrebbero essere utili per migliorare e sistematizzare dei percorsi formativi adattabili ai specifici bisogni formativi dei docenti, nell'ambito di futuri studi di caso.

## Riferimenti bibliografici

- Aarons G.A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: The Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental health services research*, 6: 61-74.
- 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.
- Agrillo F., Zappalà E., Aiello P. (2019). 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.
- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018). Testo disponibile alla pagina: [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf).
- Balas E. A., Boren S.A. (2000). Managing clinical knowledge for health care improvement. *Yearbook of Medical Informatics*, 9(1): 65-70. Doi: 10.1055/s-0038-1637943.

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*, trad. S. Minucci Bari- Roma: Laterza,
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET: Torino.
- Capes K., Upson S., Jones C., Dissanayake C., Vivanti G. (2019). Delivery of Group-Early Start Denver Model in an Australian early childhood setting – a Narrative Review. *Pediatric Medicine*, 2.
- Clark C., Moss P.A., Goering S., Herter R.J., Lamar B., Leonard D., Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1): 193-231. Doi: 10.3102/00028312033001193.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- Darling-Hammond L., Bransford J., a cura di (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Drahota, A., Aarons, G. A., Stahmer, A. C. (2012). Developing the autism model of implementation for autism spectrum disorder community providers: Study protocol. *Implementation Science*, 7: 1-10.
- Fixsen A.A., Aijaz M., Fixsen D.L., Burks E., Schultes M.T. (2021). *Implementation frameworks: An analysis*. Chapel Hill, NC: Active Implementation Research Network.
- Frauenfelder E. (2009). La formazione degli insegnanti specializzati. Il contributo dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. In: Orefice P., Cunti A., *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaccardi C., Magatti M. (2022). *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?*. Bologna: il Mulino.
- Higher Education Quality Council (1994). *Learning from Audit, HEQBC*, Londra.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Maragliano R. (2011). *Immobilista scuola. Alcune osservazioni per una discussione*. Editore Castello Volante.
- Metz A., Bartley L. (2012). Active implementation frameworks for program success. *Zero to three*, 32(4): 11-18.
- Sam A.M., Odom S.L., Tomaszewski B., Perkins Y., Cox A.W. (2021). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7): 2308-2323.
- Schumpeter J. A. (2002). *Teoria dello sviluppo economico*. Milano: Etas.
- Stahmer A.C., Aarons G.A. (2009). Attitudes toward adoption of evidence-based practices: A comparison of autism early intervention providers and children's mental health providers. *Psychological Services*, 6(3): 223.
- Veltz P. (2000). *Le nouveau monde industriel*. Parsi: Gallimard.
- Vinen Z., Clark M., Dissanayake C. (2023). Social and behavioural outcomes of school aged autistic children who received community-based early interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(5): 1809-1820.
- Visalberghi A. (1999). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Vivanti G., Bent C., Capes K., Upson S., Hudry K., Dissanayak, C., Victorian ASELCC Team (2022). Characteristics of children on the autism spectrum who benefit the most from receiving intervention in inclusive versus specialised early childhood education settings. *Autism Research*, 15(11): 2200-2209.
- Vivanti G., Duncan E., Dawson G., Rogers S. J. (2017). *Implementing the group-based early start Denver model for preschoolers with autism*. Springer.
- 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.
- Zappalà E., Zierhut C., Aiello P. (2020). Un'indagine esplorativa sull'implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(2): 97-109.