



Emanuela Zappalà

Ricercatrice di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Diana Carmela Di Gennaro

Professore Associato di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Paola Aiello

Professore Ordinario di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Progettare contesti di apprendimento per l’inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un’indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno

Designing learning contexts to include students with Autism Spectrum Disorder. An exploratory survey about the opinions of future support teachers

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Agenda for Sustainable Development 2030 underlines the need of taking essential measures to avoid all forms of exclusion, inequality, eliminating all kind of disparities in education and ensuring equal access to all levels of education. Hence, it is crucial to reflect on how to design contexts which are sensitive to individual differences and able to guarantee equal access assuming an ecosystemic and sustainable perspective, since accessibility is configured as a complex conceptual construction. It results from the interaction between different dimensions of analysis: the individual, his potential and possibilities but also the environment; so, it seems relevant to reflect on the design of inclusive context not only considering the environmental factors that may support students’ participation, but also the subjective dimension of teachers, their opinions, perceptions and values on inclusion. Thus, this contribution aims to present preliminary results of a study aimed at investigating the opinions of future support teachers on how the context may affect the degree of participation of the student with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: teachers’ opinions; Autism Spectrum disorder; inclusive design; accessibility

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zappalà E., et al. (2022). Designing learning contexts to include students with Autism Spectrum Disorder. An exploratory survey about the opinions of future support teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 111-121. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-10>

Corresponding Author: Emanuela Zappalà | ezappala@unisa.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 14/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-10

* Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, l’attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi “3. Metodologia”, “4. Risultati e discussione”; Diana Carmela Di Gennaro è autrice dei paragrafi “1. Introduzione”, “2. Progettare contesti inclusivi in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico”, “5. Conclusioni”, Paola Aiello è il coordinatore scientifico.



1. Introduzione

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sottolinea la necessità di garantire un'educazione equa e sostenibile contrastando tutte le possibili forme di esclusione e garantendo l'accessibilità dei percorsi educativi e di istruzione (ONU, 2015).

In linea con questo orientamento, negli ultimi anni, il paradigma inclusivo, permeando le riflessioni e le pratiche connesse al tema della progettazione didattica, ha reso necessaria una rilettura del concetto di accessibilità al fine di indagarne le implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento. In questo ambito, infatti, l'accessibilità si configura come costruzione concettuale complessa derivante dall'interazione tra diverse dimensioni di analisi, in particolare tra l'individuo, le sue potenzialità e le barriere (istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali, soggettive, fisiche, etc.) che possono ostacolare l'accesso alla conoscenza (Aquario, Pais & Ghedin, 2017).

Declinare la progettazione didattica in direzione inclusiva significa, dunque, costruire contesti scolastici sensibili alle differenze individuali e in grado di garantire un accesso equo a risorse, strumenti, attività, servizi, opportunità di apprendimento individuando gli elementi di facilitazione per promuovere la reale partecipazione di tutti gli studenti e, in modo particolare, degli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali (Cottini, 2019; McAllister, & Sloan, 2016; Meyer, Rose & Gordon, 2014; Zappaterra, 2022).

Tale scenario implica, per gli insegnanti, lo sviluppo di un *habitus* professionale sostanziato da specifiche competenze ma anche da una dimensione valoriale orientata ai principi dell'inclusione (EADSNE, 2012) affinché i docenti interpretino l'atto progettuale come atto riflessivo, intenzionale, flessibile, consapevole e partecipato (Colazzo, 2009; Rossi, Pentucci, 2021; Sibilio & Aiello, 2015; Seitz al., 2020).

Ciò appare possibile solo in ragione di un processo di sensibilizzazione e di rinnovamento culturale che possa partire dalla dimensione soggettiva dei docenti, dalle loro opinioni/percezioni dell'inclusione, dall'esplorazione delle risorse e dei bisogni formativi individuali, dalle loro esperienze personali e professionali, fornendo loro non soltanto gli strumenti prassici ma soprattutto quelli concettuali e valoriali necessari a declinare didatticamente i principi dell'inclusione (Aiello et al., 2018; Amatori et al., 2021; Cajola, Ciraci, 2018; Mura, Zurru, 2019; Perla, 2011; Sibilio, Aiello, 2019; WHO, 2011).

Partendo da tali premesse, il contributo intende presentare i risultati preliminari di uno studio volto a indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno sull'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) con un'attenzione specifica ai contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento.

2. Progettare contesti inclusivi in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico

Agire l'inclusione, sul piano didattico-educativo, significa intercettare i bisogni individuali e attivare risposte efficaci all'interno di sistemi scolastici capaci di accogliere tutti e di articolarsi in relazione alle esigenze di ciascuno. I contesti di apprendimento, in tal senso, assumono un ruolo di primo piano nei processi inclusivi finalizzati alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento per favorire la partecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica (UNESCO, 2008; 2005; ONU, 2015). Ciò si rivela ancora più importante quando in classe sono presenti alunni con Disturbi dello Spettro Autistico (Cottini, 2022; Gousot, 2012; Iavarone, Aiello, Militerni & Sibilio, 2017; Schopler, Lansing, & Waters, 1995).

I bisogni educativi che gli studenti autistici possono manifestare sono, infatti, molteplici e spesso complessi da fronteggiare, spaziando dall'apprendimento di regole semplici, che consentono lo sviluppo delle relazioni sociali e le attività basate sulla collaborazione, allo sviluppo della capacità di interpretare il comportamento sociale degli altri o all'acquisizione di abilità di *problem solving* (Aiello & Di Gennaro, 2016; Vivanti & Cornoldi, 2021).

In generale, i Disturbi dello Spettro Autistico, le cui manifestazioni non costituiscono categorie differenti ma rientrano nello stesso *continuum*, possono esprimersi secondo livelli di gravità differenti, oltre che essere determinati in modo eterogeneo da una diversa modalità di percepire e di elaborare le informazioni



e dunque interagire con l'ambiente circostante (APA, 2013). Pertanto, le difficoltà che gli studenti con ASD incontrano a scuola richiedono adattamenti educativo-didattici costanti e un'adeguata consapevolezza circa le peculiarità e gli interessi individuali al fine di aiutare ciascun alunno a decodificare la situazione in cui si trova e a conferire senso a quanto accade intorno (Cottini, 2022).

Conseguentemente, la strutturazione del contesto diventa *conditio sine qua non* del processo di insegnamento-apprendimento e ogni adattamento si configura come facilitatore nelle dinamiche di interazione tra soggetti e ambienti, incrementando esponenzialmente le possibilità di funzionamento individuali, così come evidenziato dall'ICF.

Naturalmente, strutturare il contesto non significa renderlo rigido e immutabile, al contrario vuol dire costruirlo in maniera flessibile e facilmente rimodulabile sulla base delle specifiche esigenze e dei differenti livelli di sviluppo degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico.

Partendo da tali considerazioni, la letteratura scientifica su questi temi individua alcuni elementi indispensabili ad una strutturazione del contesto (non soltanto fisico, ma anche relazionale e comunicativo) che possa definirsi efficace, ovvero:

- la strutturazione degli spazi destinati alle attività didattiche e a quelle ludico-ricreative, predisponendo ambienti semplici e prevedibili che abbassino i livelli di ansia degli studenti con ASD e contrastino il caos interno derivante da una peculiare percezione ed elaborazione degli stimoli;
- la strutturazione dei tempi attraverso una organizzazione della giornata scolastica scandita da routine chiare e proposte privilegiando la tipologia di sensorialità e lo stile cognitivo prevalente nel soggetto;
- la presentazione degli stimoli e delle attività individuando le modalità più idonee per entrare in contatto con gli studenti, per favorire la comprensione delle richieste e per promuovere gli apprendimenti;
- la costruzione del sistema di relazioni del singolo studente con i docenti, con i compagni, con altre eventuali figure di supporto nel rispetto dei suoi tempi, dei suoi bisogni, delle sue inclinazioni (Cottini, 2022).

Poiché gli insegnanti sono le figure chiave di questo processo di strutturazione e di adattamento dei contesti in cui sono presenti studenti con Disturbo dello Spettro Autistico, appare lecito indagare le loro opinioni e il loro livello di consapevolezza circa tale aspetto essenziale dell'inclusione scolastica.

3. Metodologia

Lo studio si propone di indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno rispetto all'inclusione scolastica degli studenti con ASD. Nello specifico, i risultati preliminari presentati in questa sede si riferiscono alle opinioni dei futuri docenti di sostegno relativamente al modo in cui il contesto può incidere sul grado di partecipazione di questi studenti.

3.1 Campione e Procedura

La ricerca è stata condotta durante il Percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (VI ciclo) svoltosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2020/2021. La procedura ha previsto la somministrazione di un questionario alla fine del percorso a un campione di convenienza (n=120) composto da corsisti iscritti al percorso formativo per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Secondaria di I grado e che hanno frequentato tutte le attività didattiche (tirocinio diretto e indiretto, insegnamenti, laboratori, TIC). La compilazione del questionario è stata volontaria e anonima.



3.2 Strumento

Per raccogliere i dati è stato predisposto attraverso Google Forms un questionario semi-strutturato che si compone di due parti:

- la prima, volta all'acquisizione di informazioni sulle caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti (età, titolo di studio, posizione professionale ricoperta nel periodo in cui è stato compilato il questionario, esperienze lavorative pregresse come docente) e, infine, eventuale conoscenza di persone con Disturbo dello Spettro Autistico;
- la seconda parte si compone di sei domande a risposta aperta che mirano a esplorare le opinioni e le rappresentazioni dei partecipanti circa l'inclusione degli studenti con questo disturbo. In questa sede, saranno presentati soltanto gli esiti connessi alla domanda relativa all'incidenza che il contesto può avere sul grado di partecipazione alle attività.

3.3 Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti con Google Forms sono stati esaminati con un'analisi di tipo statistica descrittiva e un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012, 2019). La prima ha permesso di elaborare le informazioni socio-anagrafiche e di quantificare le frequenze dei segmenti¹ individuati nell'intero *corpus* testuale. La seconda è stata condotta per «identificare pattern di significato (o "temi")» (Clarke & Braun, 2016, p. 84) nell'intero *corpus* testuale, ricavati dalle risposte dei partecipanti alla domanda relativa all'incidenza che il contesto può avere sul grado di partecipazione alle attività. A differenza del pragmatismo, l'analisi tematica si configura come un metodo flessibile (Clarke & Braun, 2016) che non dipende da una specifica posizione epistemologica, anzi «corrisponde a ciò che il ricercatore vuole sapere» (Braun e Clarke, 2006, p.80). Ciò non significa che si tratta di un metodo ateoretico, poiché i dati sono costruiti su modelli teorici di riferimento. Tale indagine, in particolare, è stata condotta facendo riferimento al framework riflessivo proposto da Braun e Clarke (2006, 2019; Braun et al., 2019). Quest'ultimo ben si allinea a un approccio epistemologico di tipo costruttivista, in quanto la codifica dei dati è frutto di un incontro tra gli stessi e il ricercatore, ma anche del modo in cui quest'ultimo interagisce attivamente con il set di dati, in modo deduttivo, induttivo o semantico (Braun & Clarke, 2012, 2019; Pagani, 2020).

Nell'ambito di questo studio il processo di codifica è stato prettamente induttivo e semantico; si è scelto, infatti, di catturare i significati espliciti, rimanendo aderenti alle parole e al punto di vista dei partecipanti (Terry, Gareth; Hayfield, Nikki, 2018; Clarke, Victoria; Braun, 2018). Pertanto, non è stato utilizzato in modo rigido alcun *code book*, predefinito apriori dai ricercatori coinvolti prima di condurre l'analisi; il framework di codifica è stato sviluppato gradualmente a partire dagli stessi dati (Pagani, 2020).

Tali approcci hanno consentito di «identificare, organizzare e offrire, in modo sistematico, informazioni sui modelli di significato (temi) in un insieme di dati [trad. autori]» (Braun & Clarke, 2012, p.57) e di dare senso a questi significati e alle esperienze comuni al campione in modo condiviso (Braun & Clarke, 2012; Clarke, Victoria; Braun, 2013; Clarke & Braun, 2017; Terry, Gareth; Hayfield, Nikki; Clarke, Victoria; Braun, 2018).

L'analisi tematica riflessiva è stata articolata in sei fasi ricorsive e necessarie per familiarizzare con i dati, codificarli, ricercare, revisionare, definire e denominare dei temi, e, infine, scrivere un report (Clarke, Victoria; Braun, 2013). Ogni fase è stata supportata dall'utilizzo di un software per l'analisi qualitativa e quantitativa denominato MAXQDA (VERBI®). Si tratta di un programma utilizzato per l'analisi di contenuti di tipo interpretativo ed è adatto per l'elaborazione, la gestione del processo di analisi dei dati e la sua memorizzazione (De Gregorio & Lattanzi, 2012). Nell'ambito di questo studio, si è rivelato appropriato

1 Nel lessico utilizzato da MAXQDA i "segmenti" sono definiti come righe di testo che il ricercatore valuta come rilevanti rispetto agli obiettivi dell'indagine e ai quali verranno assegnati i codici (De Gregorio & Lattanzi, 2012, p. 54).



per esaminare qualitativamente e quantitativamente il ricco *corpus* testuale contenente le opinioni del campione. La copiosità di tali dati ha richiesto, durante le prime fasi di analisi, un raggruppamento su due livelli (codici e sub-codici) per consentire l'approfondimento e il confronto tra significati afferenti a una stessa categoria² (Semeraro, 2011, p.104; De Gregorio & Lattanzi, 2012).

Nel corso della prima fase di analisi, i dati sono stati letti in modo disgiunto dai ricercatori, i quali hanno, successivamente, identificato e creato alcuni sub-codici che, in modo conciso ed esplicativo, potevano etichettare considerazioni rilevanti emergenti dai segmenti dei dati analizzati. Durante questa seconda fase, la codifica è stata realizzata secondo un approccio induttivo e *semantico* (Terry, Gareth; Hayfield, Nikki, 2018; Clarke, Victoria; Braun, 2018) al fine di poter cogliere i significati espliciti e adottarli per la definizione di ciascun codice. In aggiunta, è stata impiegata la funzionalità del software denominata "codifica in-vivo" per etichettare alcuni segmenti estratti dalle risposte servendosi delle stesse parole utilizzate dai partecipanti (De Gregorio & Lattanzi, 2012).

In seguito, durante la terza fase, tutti i segmenti codificati sono stati raccolti sulla base degli aspetti comuni entro alcuni temi definiti dai ricercatori. Ciò è fondamentale in quanto, come sostengono gli autori:

«Se i codici sono i mattoni e le tegole in una casa di mattoni con le tegole, allora i temi sono i muri e i pannelli del tetto. La ricerca di temi è un po' come codificare i codici per identificare la somiglianza nei dati. Questa "ricerca" è un processo attivo; i temi non sono nascosti tra i dati in attesa di essere scoperti dal ricercatore intrepido, piuttosto è il ricercatore a costruirli [trad. degli autori]» (Braun & Clarke, 2006, p. 2).

Ogni tema e i relativi codici sono stati poi riesaminati e rinominati, se ritenuto opportuno, e, infine, tutti i dati sono poi stati contestualizzati in relazione alla letteratura esistente per l'elaborazione di un report finale.

4. Risultati e discussione

Dall'analisi dei dati socio-anagrafici (Tab. 1) è stato rilevato che il 68,30% del totale dei partecipanti ha avuto esperienza di insegnamento e che il 28,30% ha ricoperto la funzione di docente di sostegno. Inoltre, è emerso che il 38,45% del campione conosce o ha conosciuto persone con Disturbo dello Spettro Autistico sia in modo diretto sia indiretto: perché parte della rete amicale o delle classi in cui hanno insegnato (20,37%), o perché membri del nucleo familiare (2,90 %), o persone conosciute in contesti lavorativi o formativi (2,18%).

Caratteristiche		Frequenza	Percentuale, n=120
Genere	Maschile	22	18,33%
	Femminile	98	81,70%
Età	Fino a 25 anni	1	0,83%
	Da 26 a 30 anni	32	26,70%
	Da 31 a 35 anni	32	26,70%
	Da 36 a 40 anni	31	26%
	Da 41 a 45 anni	15	12,50%
	Da 46 a 50 anni	5	4,17%
	Da 51 a 55 anni	3	2,50%
	Oltre i 56 anni	1	0,83%

2 De Gregorio e Lattanzi (2016) definiscono i codici come delle "categorie" che sintetizzano l'informazione presente nei *corpus* testuali ed estrapolate attraverso la delimitazione dei segmenti.



Titolo di studio conseguito	Diploma di Laurea (Vecchio Ordinamento)	16	13,33%
	Laurea Magistrale/Specialistica (2 anni)	72	60%
	Laurea Magistrale Quinquennale (5 anni)	32	26,70%
Ulteriori titoli posseduti	Master I livello	50	41,67%
	Master II livello	17	14,17%
	Corsi di Perfezionamento e di aggiornamento professionale universitario	32	26,66%
	Formazione in servizio presso l'Istituzione scolastica	17	14,16%
	Corsi di Specializzazione sulle attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità	2	1,70%
	Dottorato di ricerca	4	3,30%
	Master I livello	50	41,67%
Posizione professionale attualmente ricoperta	Insegnante di ruolo con contratto a tempo indeterminato	4	3,30%
	Insegnante con contratto a tempo determinato	78	65%
Tipologia di servizio	Docente curricolare	49	40,80%
	Docente di sostegno	34	28,30%
Anni di servizio come docente curricolare	Da 1 a 5 anni	44	36,67%
	Da 6 a 10 anni	4	3,33%
	Oltre i 15 anni	1	0,37%
Anni di servizio come docente di sostegno	Da 1 a 5 anni	38	31,67%
	Da 6 a 10 anni	5	4,17%
Tipo di conoscenza persone con ASD			
Attraverso la visione di serie TV, la lettura di libri o descrizioni altrui di persone nello spettro			29,17%
Conoscenza di amici o studenti nello spettro			46,66%
Familiare (ad es. madre/padre, fratello/sorella, figlio/figlia, ...)			6,66%
Conoscenza di un collega di lavoro, un compagno di scuola, un collega di università nello spettro			5%

Tab. 1: Caratteristiche del campione

In un secondo momento, per mezzo dell'analisi tematica, sono stati identificati 185 segmenti suddivisi in due temi: "Miglioramento del clima della classe" e "Ostacoli alla partecipazione". In particolare, sono stati individuati 158 segmenti (85,40%) pertinenti al tema del "Miglioramento del clima della classe" (Tab. 2). I segmenti sono stati codificati adottando tre etichette: incoraggiare le relazioni e le interazioni sociali (27,55%), facilitare il processo di apprendimento (11,89%) e gestire la classe (45,96%).



Tema	Codici superiori	Sub-codici	N. segmenti	Percentuale
Miglioramento del clima della classe (85,40 %)	Incoraggiare le relazioni e le interazioni sociali (27,55%)	Promuovere un clima positivo	15	8,11%
		Migliorare il senso di appartenenza	9	4,86%
		Avere un atteggiamento cortese	8	4,32%
		Sentirsi accolto	4	2,16%
		Valorizzare le differenze	7	3,78%
		Sensibilizzare e conoscere le peculiarità	8	4,32%
	Facilitare il processo di apprendimento (11,89%)	Favorire la cooperazione con i pari	13	7,03%
		Collaborare in team	9	4,86%
	Gestire la classe (45,96%)	Rendere il contesto fisico accogliente	10	5,41%
		Migliorare l'accessibilità	13	7,03%
		Stabilire routine	14	7,57%
		Strutturare e organizzare (spazi, materiali, tempi)	32	17,30%
Promuovere la comunicazione e l'interazione didattica		16	8,65%	

Tab. 2: N. segmenti e percentuali dei codici e sub-codici associati al tema "Miglioramento del clima della classe"

Per ciò che concerne il primo codice, si evidenzia che, secondo il campione, per incoraggiare le relazioni sociali si ritiene opportuno migliorare il senso di appartenenza (8,11%), promuovere un clima positivo (8,11%), adottare atteggiamenti cortesi nei confronti dei pari con Disturbo dello Spettro Autistico (4,32%) e sensibilizzare i pari sulle specificità e le peculiarità dei propri compagni con questo disturbo (4,32%).

Di seguito, si riportano alcuni frammenti significativi:

«Il gruppo classe deve essere incoraggiato nello sviluppo di rapporti di aiuto e nell'acquisizione di abilità prosociali per consentire una partecipazione alle attività scolastiche».

«La condizione imprescindibile per la partecipazione dell'allievo con ASD è che si senta "accolto" nella classe. Non ha senso, infatti, parlare di adeguamento di obiettivi e di materiali ai suoi bisogni se non si è creato un clima di accettazione reciproca nel rispetto delle differenze individuali».

«Un clima positivo e tranquillo in classe può favorire la partecipazione dell'alunno, una classe che rispetti i tempi diversi del compagno ed eviti cambiamenti repentini, ma soprattutto una classe inclusiva che faccia sentire l'alunno parte di un gruppo».

A tal fine, molti docenti hanno messo in evidenza l'importanza di gestire la classe per facilitare l'apprendimento di tipo cooperativo (7,03%). Nello specifico, come si evince da alcuni frammenti significativi, ciò è possibile attraverso metodologie come *«il peer tutoring o il cooperative learning per aiutare lo studente a interagire con gli altri e a partecipare attivamente alle attività didattiche»*, ma anche per *«comprendere e mettere in pratica alcune regole sociali, ad esempio la turnazione»*, *«consolidare un clima positivo e cooperante»* all'interno di *«un ambiente sano, non competitivo e che valorizzi tutti e ciascuno grazie anche allo sviluppo di abilità prosociali»*.

In aggiunta, dai segmenti si deduce che la valorizzazione delle differenze e delle peculiarità di ciascuno (3,78%) e, in particolare, degli studenti con ASD è fondamentale e richiede di collaborare in team e coinvolgere *«tutti gli attori del processo di apprendimento e educativo»* e tutto il consiglio di classe per sostenere l'inclusione dello studente (4,86%). Oltre a ciò, dalle risposte emerge che occorre progettare e adattare gli spazi fisici dell'aula (5,41%) perché anche il contesto fisico dovrebbe essere, come afferma uno dei docenti, *«non troppo stimolante, semplice, intuitivo nell'utilizzo, flessibile in base alle necessità»*. Appare opportuno attenzionare anche la distribuzione di materiali al suo interno per favorire la determinazione e la stabilizzazione di alcune routine (7,57%) e l'accessibilità (7,03%). Tali misure possono preve-



dere l'utilizzo di alcune strategie comunicative (8,652%) calibrate sulla base delle peculiarità, delle preferenze o dei livelli di gravità dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico. Si riportano di seguito alcuni segmenti significativi in cui il campione afferma che:

«si potrebbero utilizzare indizi visivi, per esempio un'agenda visiva con l'articolazione delle attività giornaliere per aiutarlo a comprendere come è strutturata la giornata».

[È necessario] *«modificare i propri modelli di interazione per adattarli il più possibile alle caratteristiche dello studente/della studentessa»* [prevedendo anche la possibilità di adattare il proprio registro comunicativo in quanto] *«anche l'uso delle parole deve essere appropriato in relazione allo stile cognitivo dell'allievo e cercando di evitare, se necessario, di utilizzare termini troppo astratti che lo porterebbero in uno stato di confusione e di difficile interpretazione».*

In ragione degli argomenti affrontati durante il percorso formativo, emerge una buona conoscenza circa le metodologie (agende visive, mappe di contingenza, TEACCH, CAA, *video modeling*) che in questo caso potrebbero essere efficaci per consentire allo studente con Disturbo dello Spettro Autistico di:

- anticipare e prevedere le modalità di svolgimento di un compito o la successione degli eventi nel corso di una giornata (*«un ambiente organizzato in modo tale che tutto sia chiaro e funzionale alle attività da svolgere»*),
- chiarire o anticipare nuovi eventi che potrebbero destabilizzarlo,
- supportare la stabilizzazione di nuove routine.

Per quanto riguarda il tema "Ostacoli alla partecipazione", invece, sono stati individuati 27 segmenti (14,6%), in cui è stato possibile identificare alcuni elementi che potrebbero incidere negativamente sul grado di partecipazione dello studente con ASD. Sulla base delle affermazioni del campione e della letteratura di riferimento sono stati definiti i seguenti codici: ambiente fisico, ambiente sociale e fattori personali (Tab. 3).

Tema	Codici superiori	Sub-codici	N. frammenti	Percentuale
Ostacoli alla partecipazione (14,60%)	Ambiente fisico (8,67%)	Difficoltà sociali	6	3,24%
		Difficoltà cognitive	5	2,70%
		Implicazioni comportamentali	3	1,65%
		Problemi di tipo emotivo	2	1,08%
	Ambiente sociale (4,32%)	Difficoltà sociali	8	4,32%
	Fattori personali (1,62%)	Atteggiamenti negativi	1	0,54%
		Implicazioni comportamentali	1	0,54%
Difficoltà sociali		1	0,54%	

Tab. 3: N. frammenti e percentuali dei codici e sub-codici associati al tema "Ostacoli alla partecipazione"

Per ciò che concerne le caratteristiche dell'ambiente fisico (8,67%), si rileva un focus sui peculiari stili sensoriali di alcuni studenti con Disturbo dello Spettro Autistico e su come alcuni stimoli possano incidere negativamente sui processi di apprendimento e sulla partecipazione. A tal proposito, si riportano due frammenti significativi:

«[...] in una classe molto rumorosa sarà, nella maggior parte dei casi, difficoltosa la partecipazione dell'allievo con ASD, in quanto alla maggior parte degli studenti con ASD infastidiscono gli ambienti eccessivamente rumorosi»



«[...] se [l'ambiente è] troppo ricco di stimoli può essere controproducente perché può costituire un vero e proprio bombardamento sensoriale, d'altra se privo di stimoli non aiuta nella socializzazione e nell'apprendimento».

In aggiunta, vi è anche una consapevolezza circa le conseguenze sociali (4,32%) che una stimolazione poco appropriata potrebbe produrre, tra cui la tendenza ad isolarsi, a manifestare frustrazione, ansia o senso di inadeguatezza:

«se il contesto non è stimolante l'allievo tende ad isolarsi ancora di più»
«generare senso di frustrazione o ulteriori difficoltà di interazione e socializzazione nell'alunno con ASD»
«se non è un ambiente accogliente e sereno, il quale potrebbe far maturare nell'allievo un senso di inadeguatezza e frustrazione».

In sintesi, si evidenzia una visione complessa e articolata del contesto che, in ragione della presenza di specifiche condizioni sociali e fisiche, può influenzare il grado di partecipazione alle attività e il processo di apprendimento dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico (Fig. 1). Ciò è stato ampiamente corroborato da numerose ricerche condotte a livello nazionale e internazionale (Al Jaffal, 2022; Cottini, 2022; Martin, 2016; McDougal, Eet al., 2020; Munaro, & Cervellin, 2016; Russell, Scriney, & Smyth, 2022; Tynan, & Davy, 2021; Vivanti & Cornoldi, 2021; Zappaterra, 2014) le quali, in linea con i principi del modello bio-psicosociale, evidenziano come il peculiare funzionamento di questi studenti può essere influenzato negativamente da livelli di accessibilità ridotta del setting, ma anche dall'assenza di adattamenti nelle modalità di interazione sociale adottate da chi si relaziona con loro.

Tale consapevolezza sottolinea la necessità di realizzare degli accomodamenti ragionevoli (G.U, 2019, art. 7; Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2006) valorizzando le loro peculiarità attraverso una specifica gestione degli spazi o l'adozione di strategie didattiche comunicative personalizzate, ma anche attivando la risorsa compagni e la collaborazione con tutti coloro i quali interagiscono con questi studenti nei diversi contesti educativi. In questo senso, si evidenzia l'importanza di promuovere una cultura collaborativa e non competitiva, che incoraggi le relazioni sociali e che offra, allo studente con ASD, la possibilità di sviluppare le sue potenzialità in ogni contesto di vita. Tali suggestioni potrebbero essere capitalizzate, in modo sostenibile, per la progettazione di tutti i contesti educativi frequentati dallo studente con Disturbo dello Spettro Autistico affinché si rivelino realmente accessibili e inclusivi al fine di migliorare la Qualità della vita in un'ottica ecosistemica e *lifespan*.

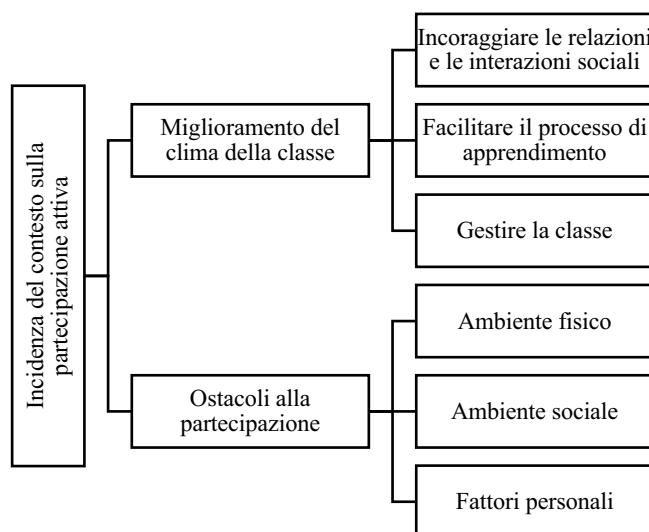


Fig. 1. Sintesi analisi tematica



5. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dall'analisi tematica, è possibile affermare che i docenti coinvolti nella ricerca dimostrano di avere consapevolezza circa i principali elementi di strutturazione dei contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico; ciò si riscontra, peraltro, nella letteratura scientifica internazionale che analizza le opinioni degli insegnanti rispetto al ruolo ostacolante o facilitante che assume il contesto nel successo scolastico di tali studenti (Al Jaffal, 2022; McDougal, Eet al., 2020; Tynan, & Davy, 2021).

D'altra parte, questo dato, probabilmente, è legato alle conoscenze maturate dal campione durante il Percorso di Specializzazione e, dunque, evidenzia l'importanza che riveste la formazione nella costruzione dell'*habitus* professionale degli insegnanti. Un *habitus* che non si basa soltanto su conoscenze e competenze, ma che si sostanzia di una dimensione valoriale imprescindibile in cui le biografie individuali, intrecciandosi con le esperienze formative e professionali, costituiscono fattori determinanti all'interno dei processi inclusivi (Aiello et al., 2018).

Per tale ragione, documenti internazionali come il *Profile of inclusive teachers*, elaborato dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* nel 2012, focalizzano l'attenzione, prima ancora che sulle competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di interrogare le opinioni personali degli insegnanti sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e della propria posizione rispetto alle dinamiche inclusive.

Naturalmente, i risultati preliminari presentati in questa sede necessiteranno di una rilettura nel quadro più ampio dei dati relativi alle altre sezioni del questionario; inoltre, la numerosità del campione non consente una generalizzazione dei dati raccolti. Ciononostante, questi sembrano costituire un buon punto di partenza per un lavoro che, muovendo dall'esplorazione delle opinioni e delle rappresentazioni dei docenti in formazione, possa offrire un contributo al dibattito relativo all'importanza della strutturazione di contesti *autism-friendly* (McAllister & Sloane, 2017) in grado di promuovere l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico e di garantire l'accessibilità in tutte le sue forme e declinazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Di Gennaro D. C., Girelli L., & Olley J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 16(1), 175-188.
- Aiello P., Di Gennaro D.C. (2016). *Autismo e Digital Storytelling: le storie digitali come dispositivo didattico-educativo*. In F. Corona (ed.), *Autismo. Un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.
- Al Jaffal M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Amatori G., Bianco N. D., Capellini S. A., & Giaconi C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21(1).
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun V., & Clarke V. (2012). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (Vol. 2, pp. 57-71). <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brau, V., & Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Braun V., Clarke V., Hayfield N., Frith H., Malson H., Moller N., & Shah-Beckley I. (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 136-155.
- Braun V., V. Clarke & P. Weate (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *International handbook on qualitative research in sport and exercise*, ed. B. Smith and A. Sparkes, 191-205. London: Routledge
- Cajola L. C., & Ciraci A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292-329.



- Clarke V., & Braun V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 26(2). <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n451>
- Clarke V., & Braun V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Colazzo S. (2009). Progettazione partecipata. *Progettazione partecipata*, pp. 1000-1036.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini L. (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- De Gregorio E., & Lattanzi P. F. (2012). Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA. FrancoAngeli.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE; 2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Gazzetta Ufficiale n.201 del 28-08-2019. Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. "Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «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»".
- Goussot A. (2012). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale: epistemologia, metodi e approcci educativi*. Fano: Aras.
- Iavarone M. L., Aiello P., Militerni R., & Sibilio M. (2017). I «sensi» dell'autismo. Verso un nuovo paradigma in didattica. *Form@re*, 17(2).
- Martin C. S. (2016). Exploring the impact of the design of the physical classroom environment on young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 280-298.
- McAllister K., & Sloan S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, 43(4), 330-357.
- McDougal E., Riby D. M., & Hanley M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2006). "La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità".
- Munaro C., & Cervellin I. (2016). *Peer teaching e inclusione: Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Trento: Erickson.
- Mura A., & Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *Integrazione scolastica e sociale*, 18 (1), pp. 43-57.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Perla L. (2011). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought". In G. Elia (ed.), *Percorsi e scenari della formazione*(pp. 157-180). Bari: Progedit.
- Rossi P. G., & Pentucci M. (2021). Progettazione come azione simulata. *Didattica dei processi e degli eco-sistemi*, Milano: FrancoAngeli.
- Russell A., Scriney A., & Smyth S. (2022). Educator Attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-15.
- Schopler E., Lansing M., & Waters L. (1995). *Attività didattiche per autistici: valutazione e trattamento a livello individuale per autistici*. Masson.
- Sibilio M., & Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., & Aiello P. (2019). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Terry G., Hayfield N., Clarke V., & Braun V. (2018). Thematic analysis. *Ambient Media in Advertising: Importance of Design in Ambient Media Creation*, 66–78. https://doi.org/10.7441/978-80-7454-682-2_4
- Tynan F., & Davy K. (2021). An Exploration of Teachers' Perceptions of how the Classroom Environment Can Support Pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Mainstream Primary School. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 34(1).
- Vivanti G., & Cornoldi C. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. Firenze: Hogrefe
- Zappaterra T. (2014). Autismo e Sindrome di Asperger a scuola: ricerca educativa e formazione degli insegnanti. *Educational Reflective Practices* (1), 47-63.
- Zappaterra T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.