

Mario Di Pietro

I PROBLEMI EMOTIVI E COMPORTAMENTALI DEGLI ALUNNI



Guida teorico-pratica per gli insegnanti

Firera & Liuzzo Publishing è un marchio di Firera & Liuzzo Group

© 2010 - Firera & Liuzzo Group
Via Boezio, 6 - 00193 Roma
www.fireraliuzzo.com

Firera & Liuzzo Group è un membro di

 **Knowledge Consortium**
Publishing • Education • Research • Consulting

Mario Di Pietro

**I PROBLEMI EMOTIVI E
COMPORTAMENTALI DEGLI ALUNNI**

Guida teorico-pratica per gli insegnanti

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1	
I disturbi del comportamento nel bambino e nell'adolescente	11
CAPITOLO 2	
Stili di apprendimento e autostima	25
CAPITOLO 3	
Tecniche base del metodo comportamentale	47
CAPITOLO 4	
La gestione efficace della classe	73
CAPITOLO 5	
L'alunno disattento e iperattivo	91
CAPITOLO 6	
Problemi di aggressività e bullismo	117
CAPITOLO 7	
L'alunno ansioso e insicuro	139
BIBLIOGRAFIA	159

INTRODUZIONE

Sembra un dato abbastanza certo che nella scuola la presenza di bambini e ragazzi con problemi comportamentali sia sempre in aumento. Sulle cause di questo aumento esistono pareri discordanti. C'è chi invoca un crollo dei valori tradizionali e chi invece considera rilevanti i mutamenti socio-economici avvenuti in questi ultimi cinquant'anni. Probabilmente esistono molteplici fattori che hanno determinato una maggiore incidenza di alunni problematici nella scuola. Ma ci troviamo di fronte anche un evidente paradosso: malgrado la maggior parte dei ragazzi viva in una condizione di maggior benessere materiale e malgrado la scuola sia diventata molto più "facile" e tollerante, assistiamo anche ad un aumento continuo del livello di infelicità e di disagio emotivo nella popolazione in età scolare. Ciò rende più che mai necessario ricorrere a strategie che possano, almeno in parte, contenere tale tendenza e potenziare i fattori di prevenzione del disagio.

Scopo del presente volume è fornire a psicologi scolastici, pedagogisti ed insegnanti una panoramica dei più frequenti problemi presenti in età scolare, assieme ad alcune strategie psicoeducative d'intervento. L'impostazione è essenzialmente operativa, si è cercato di fornire informazioni e strumenti per il riconoscimento e la valutazione di problemi comportamentali ed emotivi e si è cercato di indicare alcune strategie di base per l'intervento. Date le enormi carenze nel nostro sistema sanitario, per quanto riguarda la disponibilità di servizi in grado di fornire agli insegnanti una consulenza efficace, si è ritenuto importante mettere a punto un agevole strumento di consultazione per chi opera all'interno della scuola.

Il primo capitolo inizia con una descrizione dei principali disturbi del comportamento del bambino e dell'adolescente, facendo riferimento ai criteri del DSM-IV, il sistema diagnostico più diffuso a livello internazionale. L'introduzione del DSM anche in Italia ha consentito di liberarci dal gergo ambiguo e contorto che ha spesso contraddistinto la psicologia clinica e la psichiatria nel nostro Paese ed ha reso più obiettiva e scientifica la nosografia dei disturbi del comportamento.

Nel secondo capitolo viene affrontato il problema dell'autostima, dopo aver considerato le diverse esigenze che un bambino può manifestare in base al suo stile di apprendimento.

Viene operata una distinzione tra l'autostima e il concetto di sé e viene descritto un programma d'intervento per il potenziamento dell'autostima. Il capitolo include un utile strumento di valutazione dell'autostima, il QUEVA.

Il terzo capitolo contiene una descrizione delle principali tecniche derivate dall'approccio comportamentale e spiega alcune procedure attuabili all'interno della scuola. L'enfasi viene posta sulle strategie che mirano a modificare il comportamento dell'alunno, ricorrendo soprattutto alla valorizzazione dei suoi punti di forza e delle sue risorse personali, limitando il più possibile il ricorso a metodi punitivi.

Nel quarto capitolo si affronta il problema della gestione efficace della classe, soffermandosi sul miglioramento della comunicazione tra insegnante e alunno. Stabilire una relazione positiva con gli alunni consente di intervenire molto più efficacemente non solo sulle problematiche legate all'apprendimento, ma anche su quelle comportamentali ed emotive.

Il quinto capitolo si sofferma su un problema piuttosto diffuso nella popolazione scolastica: l'iperattività e le difficoltà attentive che spesso accompagnano tale problema. Le informazioni che vengono fornite dovrebbero innanzitutto contribuire a far scomparire il falso mito dell'alunno "caratteriale", termine stigmatizzante con cui sono stati per molto tempo etichettati quegli alunni per i quali non si riusciva a capire le ragioni del loro comportamento disturbato. Oltre a fornire informazioni per il riconoscimento del problema, vengono descritte specifiche strategie in grado di migliorare il comportamento dell'alunno in classe.

Il sesto capitolo prende in considerazione il problema dell'aggressività nella scuola, soprattutto in relazione a quei comportamenti di prepotenza e prevaricazione che spesso sono indicati col termine di "bullismo". Vengono al riguardo fornite procedure che si sono rivelate molto efficaci in paesi anglosassoni, dove da tempo al fenomeno del bullismo viene prestata una particolare attenzione.

Infine il settimo e ultimo capitolo si sofferma sulle manifestazioni d'ansia del bambino e dell'adolescente. Dopo aver passato in rassegna una classificazione sufficientemente esauritiva dei principali disturbi d'ansia che possono affliggere soggetti in età scolare, vengono indicate alcune linee essenziali del counseling scolastico, facendo soprattutto riferimento a quella metodica cognitivo-comportamentale nota come terapia razionale-emotiva.

Gran parte dei metodi descritti nel presente volume sono il risultato di un'esperienza di consulenza scolastica che l'autore ha condotto per molti anni con numerosi insegnanti in diverse scuole. Si tratta, quindi, di procedure che sono state empiricamente convalidate e che possono essere utili a chi opera all'interno della scuola.

Nel concludere questa nota introduttiva rivolgo un particolare ringraziamento alla Dott.ssa Elena Bassi e alla Dott.ssa Monica Dacomo, dell'Istituto di Terapia Cognitiva e Comportamentale di Padova e al Dott. Davide Casati, specializzando dell'Istituto Miller di Genova, per la collaborazione fornita nella sperimentazione di alcune delle procedure descritte e nella messa a punto di alcuni materiali. La loro preparazione e la loro professionalità sono state un aiuto prezioso.

I DISTURBI DEL COMPORTAMENTO NEL BAMBINO E NELL'ADOLESCENTE

Esistono molte definizioni e molti termini che si riferiscono ai comportamenti problematici del bambino e dell'adolescente. Spesso in passato sono state usate espressioni poco chiare quale, ad esempio quella di “alunno caratteriale”, per riferirsi a quei bambini il cui comportamento era talmente problematico da rendere estremamente difficile l'inserimento all'interno della classe. Nelle varie agenzie sociali si ricorre a particolari criteri per descrivere bambini e adolescenti con comportamenti problematici. La scuola può evidenziare difficoltà dell'alunno a seguire le regole, a partecipare alle lezioni, a relazionarsi con i compagni, oltre a un inadeguato rendimento scolastico. La famiglia può riferire difficoltà a farsi obbedire, ribellione, alterazioni dell'umore. I tribunali pongono l'attenzione su comportamenti devianti quali violenza, atti di vandalismo, furti e altre violazioni della legge. Quando ci si riferisce ad un alunno con problemi di comportamento ci troviamo ad affrontare difficoltà che appartengono alla sfera dei disturbi esternalizzati. Si tratta di quei disturbi che, come il termine lascia supporre, si contraddistinguono per il fatto che il disagio del bambino o dell'adolescente si riversa verso l'esterno, provocando una situazione di disturbo nell'ambiente circostante. Le principali caratteristiche dell'alunno con disturbi esternalizzati sono le seguenti:

- pretesa che i bisogni personali abbiano la precedenza sui bisogni degli altri;
- ricorso all'aggressività per ottenere ciò che si vuole;
- oppositività e trasgressione di norme sociali e legali.

Se consideriamo le categorie diagnostiche incluse nel DSM-IV, (Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi mentali) che è il sistema diagnostico più diffuso a livello internazionale, i disturbi del comportamento del bambino e dell'adolescente vengono inclusi nella categoria

“Disruptive Behavior Disorders”, che nella versione italiana del manuale è stata infelicemente tradotta usando l’espressione “Comportamenti dirompenti”. Questa categoria diagnostica include i seguenti disturbi:

- disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività;
- disturbo Oppositivo Provocatorio;
- disturbo della Condotta.

Nel presente capitolo ci occuperemo del disturbo oppositivo provocatorio e del disturbo della condotta, mentre affronteremo in un capitolo a parte il disturbo da deficit d’attenzione e iperattività.

Fortunatamente non tutti i problemi di comportamento assumono la connotazione di un vero e proprio disturbo. Esiste accordo tra gli psicologi clinici riguardo al fatto che si può parlare di “disturbo” solo quando:

- il comportamento assume caratteristiche estreme, quindi non è solo leggermente diverso dalla norma;
- tali caratteristiche del comportamento tendono a cronicizzarsi, cioè non scompaiono in poco tempo;
- il comportamento provoca conseguenze nocive per il soggetto stesso e/o per altre persone.

Gresham (1985), un noto esperto statunitense di psicologia scolastica ha fornito la seguente definizione di disturbo del comportamento:

“Possiamo dire che è presente un disturbo del comportamento quando il bambino o l’adolescente mostrano eccessi o deficit comportamentali che adulti autorevoli nell’ambiente circostante giudicano particolarmente rilevanti. Tali caratteristiche comportamentali sono considerate atipiche in quanto la loro frequenza, la loro intensità o la loro durata si scosta dalla norma. Gli eccessi comportamentali o i deficit possono manifestarsi attraverso uno o più repertori (cognitivo, verbale, emotivo, fisico, motorio) ed essere presenti in una varietà di situazioni (p. 500)”.

È stata presentata questa definizione in quanto essa appare particolarmente adatta al contesto scolastico, essa pone infatti l’accento sul comportamento osservabile, piuttosto che su caratteristiche nascoste; viene inoltre evidenziata la trasversalità in diverse situazioni e si considerano i tre parametri che consentono una valutazione obiettiva: frequenza, intensità e durata. Questo aspetto della definizione ci porta direttamente ai metodi di valutazione che si baseranno sull’osservazione diretta del comportamento lungo i tre parametri menzionati e che costituisce la base per un efficace programmazione dell’intervento.

TAB. 1.1 <i>Criteri diagnostici per il disturbo oppositivo provocatorio secondo il DSM IV (APA, 1996)</i>	
A.	Una modalità di comportamento negativistico, ostile, e provocatorio che dura da almeno 6 mesi, durante i quali sono stati presenti 4 (o più) dei seguenti comportamenti:
	<ul style="list-style-type: none">• spesso va in collera;• spesso litiga con gli adulti;• spesso sfida attivamente o si rifiuta di rispettare la/le richieste o regole degli adulti;• spesso irrita deliberatamente le persone;• spesso accusa gli altri per i propri errori o il proprio cattivo comportamento;• è spesso suscettibile o facilmente irritato dagli altri;• è spesso arrabbiato e rancoroso;• è spesso dispettoso e vendicativo.
	<i>Nota: Considerare soddisfatto un criterio solo se il comportamento si manifesta più frequentemente rispetto a quanto si osserva tipicamente in soggetti paragonabili per età e livello di sviluppo.</i>
B.	L'anomalia del comportamento causa compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico o lavorativo.
C.	I comportamenti non si manifestano esclusivamente durante il decorso di un Disturbo Psicotico o di un Disturbo dell'Umore.
D.	Non sono soddisfatti i criteri per il Disturbo della Condotta, e, se il soggetto ha 18 anni o più, non risultano soddisfatti i criteri per il Disturbo Antisociale di Personalità.

Si fa presente che i primi segnali che indicano la presenza di disturbo provocatorio possono già essere identificati verso i 5-6 anni.

È bene intervenire quanto prima su questa problematica, in quanto in alcuni casi essa può avere un'evoluzione infausta durante la pubertà o l'adolescenza e degenerare in disturbo della condotta. La presenza di disturbo oppositivo provocatorio esclude la presenza di disturbo della condotta.

Il disturbo della condotta è poco frequente al di sotto dei 9 anni di età e ciò che lo differenzia dal disturbo oppositivo-provocatorio è soprattutto la presenza di manifestazioni molto accentuate di aggressività e di comportamenti devianti. Come per il disturbo oppositivo provocatorio anche nel riturbo della condotta l'incidenza è maggiore nei maschi. I casi più gravi di disturbo della condotta tendono ad evolvere in disturbo antisociale di personalità in età adulta. Nella tabella 1.3 vengono sintetizzate le fasi attraverso le quali tende a svilupparsi il disturbo della condotta, secondo alcune ricerche effettuate da Edelbrock (1989).

TAB. 1.2 <i>Criteri diagnostici per il disturbo della condotta secondo il DSM IV (APA, 1996)</i>	
A.	Una modalità di comportamento ripetitiva ed persistente in cui i diritti fondamentali degli altri o le principali norme o regole sociali appropriate per l'età vengono violate, come manifestato dalla presenza di tre (o più) dei seguenti comportamenti nei 12 mesi precedenti, con almeno un comportamento presente negli ultimi 6 mesi:
	<p>Aggressioni a persone o animali</p> <ul style="list-style-type: none"> • spesso fa il prepotente, minaccia, o intimorisce gli altri; • spesso dà inizio a colluttazioni fisiche; • ha usato un'arma che può causare seri danni fisici ad altri (per es., un bastone, una barra, una bottiglia rotta, un coltello, una pistola); • è stato fisicamente crudele con le persone; • è stato fisicamente crudele con gli animali; • ha rubato affrontando la vittima (per es., aggressione, scippo, estorsione, rapina a mano armata); • ha forzato qualcuno ad attività sessuali.
	<p>Distruzione della proprietà</p> <ul style="list-style-type: none"> • ha deliberatamente appiccato il fuoco con l'intenzione di causare seri danni; • ha deliberatamente distrutto proprietà altrui (in modo diverso dall'appiccare il fuoco).
	<p>Frode o furto</p> <ul style="list-style-type: none"> • è penetrato in un edificio, un domicilio, o una automobile altrui; • spesso mente per ottenere vantaggi o favori o per evitare obblighi (cioè, raggira gli altri); • ha rubato articoli di valore senza affrontare la vittima (per es., furto nei negozi, ma senza scasso; falsificazioni).
	<p>Gravi violazioni di regole</p> <ul style="list-style-type: none"> • spesso trascorre fuori la notte nonostante le proibizioni dei genitori, con inizio prima dei 13 anni di età; • è fuggito da casa di notte almeno due volte mentre viveva a casa dei genitori o di chi ne faceva le veci (o una volta senza ritornare per un lungo periodo); • marina spesso la scuola, con inizio prima dei 13 anni di età.
B.	L'anomalia del comportamento causa compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o lavorativo.
C.	Se il soggetto ha 18 anni o più, non sono soddisfatti i criteri per il Disturbo Antisociale di Personalità

TAB. 1.3

Fasi attraverso cui si sviluppa il disturbo della condotta

Stadio	Comportamento
1	Esige attenzione, polemizza, fa lo sbruffone, disobbedisce a casa, è impulsivo.
2	Include i comportamenti dello stadio 1, in aggiunta è crudele, disobbedisce a scuola, ha difficoltà con i compagni, combattivo, scontroso, dice le parolacce, mente, imbroglia.
3	Include i comportamenti dello stadio 1 e 2, in aggiunta è distruttivo, rivolge minacce, aggredisce, ha amicizie negative, ruba in casa propria.
4	Include i comportamenti dei precedenti tre stadi, in aggiunta manifesta comportamenti vandalici, fugge da casa, marina la scuola, usa alcool o droghe, commette furti fuori da casa, può provocare incendi.

Origine dei disturbi del comportamento

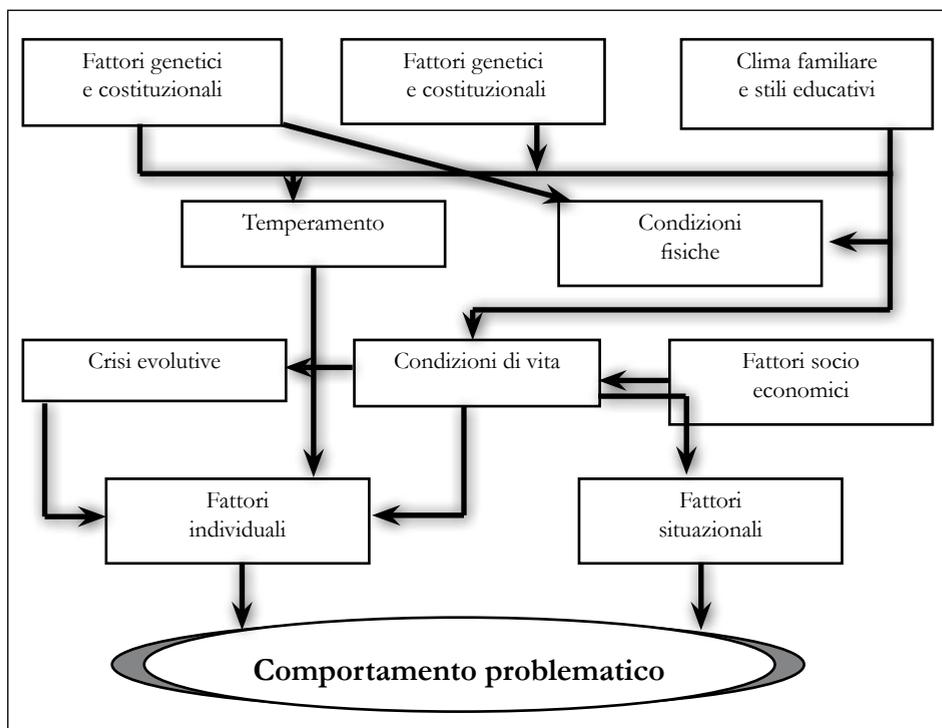
La maggior parte dei ricercatori concorda sul fatto che il disagio psicologico in età evolutiva risulta dall'interazione tra temperamento del bambino, stile educativo dei genitori e caratteristiche dell'ambiente extrafamiliare.

Vari studi, tra cui in particolare quelli di Chess e Thomas (1986), hanno evidenziato il fatto che i bambini mostrano già fin dai primi mesi di vita delle costanti nel modo di reagire all'ambiente. All'insieme di queste costanti comportamentali è stato dato il nome di *temperamento*. Per quanto riguarda le indagini sullo stile educativo, Hauck (1983) ha evidenziato due principali caratteristiche dei genitori, *la fermezza* e *l'affetto*, che possono essere presenti a un livello diverso di intensità dando origine a particolari stili educativi (vedi tabella 1.5).

Così, ad esempio, uno stile educativo caratterizzato da molta fermezza e poco affetto è tipico di quei genitori che tendono ad esigere obbedienza indiscussa nei confronti dell'autorità e tendono a valorizzare poco gli aspetti positivi del figlio. Ne deriverà un bambino insicuro, sottomesso, eccessivamente dipendente e con un basso livello di autostima. Quando invece prevale nel genitore la mancanza di fermezza, combinata con un livello molto intenso di affetto, ne risulterà un bambino "viziato", incapace di posporre la gratificazione e di tollerare ogni minima frustrazione. Dagli stili educativi prevalenti nella famiglia è quindi possibile individuare fattori predisponenti e di mantenimento del disagio emotivo del bambino. Nella fig. 1 viene illustrata la complessa interazione di diversi fattori che possono intervenire nel determinare l'insorgere di disturbi del comportamento.

FIG. 1.1

Fattori influenzanti il comportamento problematico (da Herbert, 1987, modificato)



In ambito psicoeducativo tra i fattori che influenzano il comportamento problematico cui viene data maggiore rilevanza ci sono quelli collegati al temperamento, alle condizioni fisiche, alla situazione familiare e alle condizioni di vita. Le dimensioni e la composizione della famiglia, l'ordine di genitura, la stabilità della famiglia, le condizioni economiche e culturali dei genitori sono tutti fattori che possono influenzare l'insorgere e il mantenimento di difficoltà psicologiche nel bambino. È stato ormai ampiamente documentato il fatto che la rottura della famiglia, l'assenza della figura paterna, problemi di alcolismo e tossicodipendenza, relazioni caotiche e rapporti ostili all'interno del nucleo familiare, rendono il bambino più vulnerabile e maggiormente predisposto a manifestare disturbi del comportamento.

Del resto bisogna tener presente che, se da un lato i genitori influenzano il comportamento del bambino, è anche vero che il bambino influenza il modo in cui i genitori reagiscono nei suoi confronti. Per cui, se il bambino per caratteristiche temperamentali risulta piuttosto difficile, i genitori saranno sottoposti a maggiore stress nell'educare il bambino e sarà quindi maggiormente probabile che essi commettano errori. Tali errori determineranno un peg-

gioramento nel comportamento del bambino che, di conseguenza, diventerà più difficile da gestire, determinando così un circolo vizioso. Non è da sottovalutare il fatto che anche l'ambiente scolastico può favorire a accentuare problematiche comportamentali nel bambino.

Ciò può avvenire quando:

- l'insegnante è poco sensibile ai bisogni del bambino;
- l'insegnante ha aspettative irrealistiche nei confronti del bambino (o troppo elevate, o troppo basse);
- l'ambiente scolastico fornisce al bambino modelli di comportamento inadeguati;
- vengono commessi errori nella conduzione della classe (incoerenza, mancanza di metodo);
- certe modalità disfunzionali di comportamento che il bambino manifesta a scuola vengono accidentalmente rinforzate;
- l'insegnante ha idee o atteggiamenti erronei in fatto di intervento sui problemi di comportamento.

Per quanto riguarda l'ultimo punto citato viene proposto, al termine di questo capitolo, un questionario di autovalutazione denominato AICA (atteggiamento dell'insegnante riguardo ai comportamenti problematici dell'alunno) che consente di identificare atteggiamenti erronei che possono allontanare l'insegnante dalla scelta di strategie efficaci.

Il concetto di temperamento

Il termine temperamento si riferisce alle caratteristiche personali che predispongono a determinate reazioni emotive e comportamentali in specifiche situazioni.

Queste caratteristiche sono in gran parte determinate da fattori genetici, ma ciò non significa che il temperamento segna il destino dell'individuo. Durante la crescita intervengono, infatti, diversi fattori ambientali che influenzano il bambino e che possono plasmare alcuni aspetti del temperamento. I più importanti contributi sullo studio del temperamento in questi ultimi vent'anni sono dovuti a due studiosi statunitensi, Stella Chess e Alexander Thomas. Questi due autori hanno compiuto studi longitudinali che hanno permesso di approfondire le conoscenze sul temperamento del bambino. Sottoponendo ad osservazioni sistematiche e ripetute nel corso degli anni un campione molto vasto di bambini, sono state rilevate delle costanti in alcune modalità di reazione del bambino nel corso della crescita. Tali costanti sono state considerate le caratteristiche del temperamento; esse erano identificabili fin dai primi mesi di vita ed erano riconoscibili anche nel corso di diverse osservazioni effettuate sugli stessi bambini negli anni successivi. Naturalmente ciò non implicava che queste caratteristiche si manifestassero sempre con la stessa intensità, poiché ogni bambino nel corso degli anni andava incontro ad esperienze che, in qualche modo, potevano accentuare o attenuare

determinate caratteristiche temperamentali. Le caratteristiche del temperamento identificate attraverso le ricerche di Chess e Thomas sono le seguenti:

- *livello di attività*: alcuni bambini fin dai primi mesi di vita sono più calmi, altri più attivi;
- *ritmicità*: alcuni bambini sono regolari nei loro ritmi biologici (sonno, appetito ecc.), altri invece sono irregolari e imprevedibili;
- *avvicinamento-allontanamento*: certi bambini tendono ad avvicinarsi dimostrando curiosità e interesse di fronte a situazioni nuove, altri invece sono più sospettosi e diffidenti e tendono ad evitarle;
- *adattabilità*: i bambini si adattano con più o meno facilità ai cambiamenti dell'ambiente;
- *soglia sensoriale*: si riferisce all'intensità delle reazioni del bambino a certi stimoli sensoriali come il rumore, la luce, e così via;
- *qualità dell'umore*: certi bambini sono per natura di umore docile, tranquillo, altri mostrano invece un umore difficile, fastidioso;
- *intensità delle reazioni*: si riferisce a quanto intensamente si manifesta una reazione emotiva del bambino in certe situazioni (ad esempio la paura, la collera ecc.);
- *distraibilità*: si riferisce alla facilità con cui il bambino distoglie l'attenzione dalla situazione in seguito alla comparsa di un nuovo stimolo;
- *perseveranza dell'attenzione*: si riferisce al fatto che il bambino riesce a mantenere l'attenzione per un certo tempo in uno stesso compito o in una stessa attività.

Chess e Thomas hanno notato che queste caratteristiche del bambino, in base a come si manifestano, possono delineare tre tipi diversi di temperamento:

1. bambini con temperamento facile;
2. bambini con temperamento difficile;
3. bambini "lenti a scaldarsi".

Alcune caratteristiche di temperamento, in base a come si combinano con altre, possono predisporre più facilmente il bambino a sviluppare particolari disturbi: ad esempio un bambino con un elevato livello di attività, una facile distraibilità e una scarsa perseveranza dell'attenzione, sarà un candidato ideale per il disturbo da deficit d'attenzione e iperattività.

Stili genitoriali

Come abbiamo visto, il concetto di temperamento è utile per capire determinate caratteristiche costituzionali del bambino, in gran parte influenzate da fattori ereditari, che lo predispongono a manifestare particolari reazioni emotive e comportamentali. Ma nel corso della

crescita il bambino è sottoposto anche all'influenza dell'ambiente circostante ed un ruolo determinante, almeno nei primi anni di vita, è quello esercitato dallo stile che i genitori usano nell'interagire con bambino e nell'impartire determinate pratiche educative.

Alcuni autori (Maccoby, 1980) hanno individuato quattro principali stili genitoriali: stile autorevole, stile autoritario, stile indulgente e stile negligente. Ognuno di questi stili si caratterizza per determinati atteggiamenti e comportamenti del genitore ed esercita una particolare influenza sul comportamento e sulle emozioni del bambino (vedi tabella 1.4). Naturalmente nessun genitore adotta esclusivamente uno stile, ma ogni genitore avrà uno stile che prevale e che caratterizza il suo rapporto col bambino. La nuova tendenza nell'ambito dello studio dello sviluppo infantile è rappresentata dal modello interattivo. Tale modello sostiene che le caratteristiche del bambino automaticamente influenzano l'atteggiamento del genitore e se, ad esempio, il bambino presenta dei problemi fin dalla nascita, ciò influenzerà il genitore in modo particolarmente intenso.

Se poi il bambino, in seguito a tali complicanze, svilupperà un comportamento disturbato, il genitore dovrà affrontare un doppio problema: il primo è la sofferenza nel constatare l'anormalità del proprio figlio, il secondo è dovuto alle difficoltà nel gestire il comportamento del figlio. In ogni caso, il comportamento del genitore è modellato dal comportamento del figlio. I bambini non sono delle scatole vuote che vengono riempite dalla società e dai genitori trasformandosi in un prodotto finito. Fin dai primi anni di vita un bambino può essere paragonato ad un giocatore di scacchi che studia le sue mosse per ottenere che i suoi genitori si attengano a ciò che lui desidera ottenere. I bambini cercano di "manipolare" i propri genitori così come i genitori cercano di influenzare i figli. Quindi, non è solo il genitore a condizionare il comportamento del bambino, ma, a sua volta il bambino condizionerà il comportamento del genitore. Ciò che è mancato finora nelle teorie sullo sviluppo infantile è un'attenta considerazione alle reazioni emotive del genitore e alle sue convinzioni riguardo a ciò che gli accade nel rapportarsi col bambino.

Strategie consigliate

Nei capitoli 3 e 4 verranno forniti dettagli sulle strategie comportamentali e sulle procedure per una efficace gestione della classe. Nel presente paragrafo vengono elencate una serie di iniziative che l'insegnante può adottare per prevenire e affrontare i comportamenti problema in alunni con disturbo oppositivo provocatorio e in alunni con disturbo della condotta. Esistono molte tecniche che gli insegnanti possono adottare. Si tratta di procedure comportamentali, cognitive ed emotive attraverso le quali si cerca di agire sulle principali modalità di funzionamento dell'alunno. La scelta delle tecniche dipende dai bisogni individuali dell'alunno e dalla situazione generale della classe. Altri fattori influenzeranno la scelta delle procedure che vengono adottate e tra questi hanno rilevanza: la personalità dell'insegnante, la sua formazione e il suo stile d'interazione, l'impronta che il dirigente scolastico dà al clima scolastico, le risorse umane e i materiali disponibili, la collaborazione dei genitori.

TAB. 1.4	
<i>Rapporto tra stile genitoriale e comportamento del bambino (da Fontana, 1996, modificato)</i>	
CARATTERISTICHE DELLO STILE GENITORIALE	COMPORAMENTO DEL BAMBINO
Autorevole (molto affetto e molta fermezza)	
<ul style="list-style-type: none"> • Aspettative realistiche; • calore, affetto; • scambio di opinioni; • spiegazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indipendente; • amichevole; • cooperativo con i coetanei; • cooperativo con i genitori; • soddisfatto e motivato.
Autoritario (poche manifestazioni di affetto e troppa fermezza)	
<ul style="list-style-type: none"> • Manca di calore; • impone il proprio potere; • pone standard rigidi; • esige obbedienza; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manca di spontaneità; • dipendente; • carente di motivazione; • socialmente chiuso; • aggressivo verso i coetanei.
Indulgente (molto affetto e scarsa fermezza)	
<ul style="list-style-type: none"> • Chiede poco al bambino; • accettante; • comprensivo; • centrato sul bambino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Umore positivo; • immaturità socio-affettiva; • carente di autocontrollo; • poco responsabile.
Negligente (poco affetto e scarsa fermezza)	
<ul style="list-style-type: none"> • Non coinvolto verso i figli; • preoccupato soprattutto di se stesso; • non attento ai sentimenti del bambino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Malumore; • scarsa concentrazione; • carente motivazione; • scarso autocontrollo.

Cosa l'insegnante può fare con alunni che hanno caratteristiche del disturbo oppositivo provocatorio:

1. incoraggiare spesso il bambino quando manifesta comportamenti socialmente accettabili;
2. mantenere la massima coerenza nel modo di reagire ai comportamenti dell'alunno;
3. date agli alunni l'opportunità di guadagnarsi meriti e riconoscimenti;
4. mantenere il più possibile una certa calma e pazienza;
5. assicurarsi che l'alunno comprenda ciò che ci si aspetta da lui;
6. porre i limiti in modo fermo;
7. in caso di inaccettabili eccessi verbali da parte degli alunni, è bene cercare di reagire alle loro emozioni, non alle parole pronunciate;
8. favorire negli alunni l'interesse per il ragionamento e il problem-solving;

9. stimolare l'apprendimento cooperativo;
10. sviluppare accorgimenti per ridurre la tensione che può crearsi in certe situazioni;
11. favorire relazioni strette e di collaborazione tra genitori ed insegnanti;
12. coinvolgere gli alunni nella determinazione delle norme di comportamento da osservare;
13. aiutare gli alunni a scegliere meglio il comportamento che soddisfa le loro esigenze;
14. organizzare gruppi di discussione su come risolvere i problemi di rapporto tra compagni;
15. usare in modo strategico tutto ciò che può funzionare come rinforzo;
16. evitare di lasciarsi manipolare attraverso adulazioni e lacrime;
17. evitare rimproveri prolungati e "prediche";
18. rendere gli alunni consapevoli di quali azioni possono causare loro la perdita di amici;
19. procedere con gradualità per perseguire cambiamenti comportamentali;
20. concedere agli alunni più turbolenti la possibilità di dare qualche contributo utilizzando le proprie doti personali e i propri talenti (tutti ne hanno);
21. quando i genitori sono abbastanza collaborativi è utile comunicare giornalmente l'andamento del comportamento dell'alunno, in modo che questi riceva un feedback in famiglia oltre che a scuola (vedere la scheda di valutazione del comportamento nel capitolo 3).

Come l'insegnante può andare incontro ai bisogni emotivi dell'alunno:

1. essere abbastanza controllati da assorbire un po' dell'ostilità di questi alunni;
2. stabilire e mantenere dei limiti;
3. evitare le moralizzazioni;
4. mostrare calore umano e pazienza;
5. offrire opportunità di riconoscimento;
6. alcuni ragazzi potrebbero aver bisogno di stabilire un rapporto con una figura maschile di riferimento;
7. aiutare l'alunno a sentirsi accettato e rispettato come persona;
8. evitare di svalutare l'alunno, ma limitarsi a evidenziare i suoi comportamenti indesiderabili;
9. adottare un approccio positivo per modificare il comportamento attraverso la lode, dimostrando fiducia nelle capacità dell'alunno.

Come l'insegnante può venire incontro ai bisogni scolastici dell'alunno:

1. modificare il curriculum e abbassare gli obiettivi didattici, se necessario. Portare avanti il lavoro in altre aree, se possibile;
2. ripetere spesso le istruzioni;
3. dare più tempo per eseguire le istruzioni;

4. dare la possibilità di fare pratica ripetutamente;
5. fare in modo di controllare il lavoro;
6. dare più aiuto individuale possibile;
7. permettere agli alunni di dare e ricevere aiuto reciproco.

Cosa l'insegnante può fare con alunni che hanno caratteristiche del disturbo della condotta:

è importante tener presente che l'alunno con disturbo della condotta ha standard di comportamento e valori diversi da quelli della scuola e della società in generale.

1. Essere fermi e non emotivi, ciò nondimeno essere sè stessi e mostrare che sta a cuore il benessere dell'alunno come quello dell'intera classe;
2. essere diretti e sicuri;
3. assicurarsi che i limiti e le regole siano stati compresi chiaramente dall'alunno;
4. rompere l'isolamento, entrare in contatto con l'alunno cercando di avere colloqui privati con lui;
5. lavorare con l'alunno nel presente, è inutile che l'insegnante cerchi scavare nel passato dell'alunno;
6. occuparsi del comportamento, chiedersi "Quali cambiamenti sarebbero opportuni?";
7. lavorare con l'alunno per favorire in lui lo sviluppo di un maggior senso morale, evitando di condannarlo come persona, ma evidenziando i suoi comportamenti riprovevoli;
8. cercare di coinvolgere l'alunno perché si assuma l'impegno di un piccolo cambiamento, gratificandolo per il successo e aumentando gradualmente le richieste e le aspettative;
9. incoraggiare l'alunno a guadagnarsi i privilegi attraverso il proprio comportamento;
10. attenersi a un piano sistematico di modificazione comportamentale (vedi cap. 3);
11. consigliare l'invio dell'alunno a uno psicologo scolastico per dargli l'opportunità di apprendere modalità di autoregolazione comportamentale;
12. cercare di ottenere per il team di docenti la consulenza periodica di uno psicologo scolastico esperto in strategie comportamentali.

QUESTIONARIO AICA

Insegnante.....**Scuola**.....

Classe.....**Data**.....

Legga attentamente le seguenti affermazioni e indichi quanto condivide il loro contenuto secondo questa codifica:

- | | |
|--|--------------------------------|
| = non sono d'accordo | = sono abbastanza d'accordo |
| = solo in piccola parte sono d'accordo | = sono completamente d'accordo |

Come vede non è previsto un atteggiamento neutrale. Anche se può risultare difficile prendere posizione su alcune affermazioni, dovrebbe chiedersi se prevale, sia pure di poco, l'accordo o il disaccordo

-
1. IL COMPORTAMENTO DI UN ALUNNO DIPENDE IN GRAN PARTE DAL CARATTERE

 2. DEDICARSI AI PROBLEMI COMPORTAMENTALI DELLA CLASSE SIGNIFICA SACRIFICARE UNA PARTE DELLA DIDATTICA

 3. MI SENTO RILASSATO QUANDO SONO IN CLASSE

 4. QUANDO UN ALUNNO SI COMPORTA MALE A SCUOLA SPETTA AI GENITORI FARE QUALCOSA PER CORREGGERE IL BAMBINO

 5. CON ALCUNI ALUNNI NON SI PUÒ FARE PROPRIO NIENTE PER CAMBIARE IL LORO COMPORTAMENTO

 6. LE CARATTERISTICHE GENETICHE HANNO UN'INFLUENZA DETERMINANTE SU TUTTI I COMPORTAMENTI DEGLI ALUNNI

 7. È POSSIBILE OCCUPARSI DEI PROBLEMI DEGLI ALUNNI SENZA TRASCURARE IL PROPRIO PROGRAMMA D'INSEGNAMENTO

 8. TROVO ESTENUANTE GESTIRE IL COMPORTAMENTO DEGLI ALUNNI

 9. È COLPA DELL'INADEGUATEZZA DEI GENITORI SE CERTI ALUNNI SONO COSÌ PROBLEMATICI

 10. CREDO SIA CORRETTO UTILIZZARE TECNICHE DI CONDIZIONAMENTO PER MODIFICARE IL COMPORTAMENTO DI UN ALUNNO PROBLEMATICO

11. CERTI ALUNNI SONO IMPOSSIBILI DA GESTIRE

12. AL DI FUORI DELLA DIDATTICA, UN INSEGNANTE NON DOVREBBE AVERE ALTRE RESPONSABILITÀ

13. A VOLTE VORREI AVER SCELTO UN'ALTRA PROFESSIONE

14. USARE TECNICHE PER MIGLIORARE IL COMPORTAMENTO DELL'ALUNNO NON SERVE A NIENTE SE NON INTERVIENE ANCHE LA FAMIGLIA

15. LA DISGREGAZIONE DELLA FAMIGLIA È LA CAUSA PRINCIPALE DELLE DIFFICOLTÀ DI MOLTI ALUNNI

Costrutti relativi al questionario

1. Atteggiamento relativo alla modificabilità del comportamento: item 1, 6, 11;
2. atteggiamento relativo alla priorità della didattica: item 2, 7, 12;
3. atteggiamento relativo alla bassa tolleranza alla frustrazione: item 3, 8, 13;
4. atteggiamento relativo al ruolo della famiglia: item 4, 9, 14;
5. atteggiamento relativo all'intervento: item 5, 10, 15.

Istruzioni per il calcolo dei punteggi e loro interpretazione

Ad ogni item si assegna il punteggio corrispondente al numero contrassegnato dall'insegnante. Attenzione: negli item 3, 7, 10 il punteggio si inverte per cui il 3 diventa 0, il 2 diventa 1, l'1 diventa 2 e lo 0 diventa 3.

Dopo aver fatto questa correzione i punteggi possono essere sommati. Un punteggio totale superiore a 20 indica che l'insegnante ha atteggiamenti che possono costituire un ostacolo per un intervento efficace sull'alunno. Più che il punteggio totale è utile considerare i punteggi ottenuti nei cinque specifici atteggiamenti costituenti i costrutti che il questionario vuole evidenziare.

Un punteggio superiore a 4 indica che quello specifico atteggiamento dell'insegnante può costituire un ostacolo.

2

STILI DI APPRENDIMENTO E AUTOSTIMA

Diversi studi hanno dimostrato che esiste uno stretto rapporto tra lo stile di apprendimento del bambino, il successo scolastico e l'autostima (Grinder, 1991). In questo capitolo considereremo alcuni aspetti essenziali dello stile di apprendimento, per poi soffermarci sull'autostima ed esaminare i vari fattori che la influenzano.

Gli stili di apprendimento

Per stile di apprendimento si intende l'insieme delle caratteristiche, cognitive ed affettive, che influenzano il modo in cui una persona percepisce e rielabora il materiale da apprendere. Esistono diversi stili di apprendimento, così come esistono diversi modi di apprendere e ogni persona ha preferenze personali per quanto riguarda i diversi processi attraverso cui apprendere. Man mano che uno studente maturo diventa sempre più consapevole di quei processi e di quei meccanismi che costituiscono il proprio stile di apprendimento. Le ricerche sull'argomento hanno evidenziato che quando un studente si accosta al materiale da apprendere con la possibilità di utilizzare lo stile che gli è più adatto, ne seguono i seguenti vantaggi:

- migliori risultati scolastici;
- un atteggiamento più positivo verso la scuola;
- minori problemi di disciplina.

Tutti noi apprendiamo attraverso un nostro stile che può essere prevalentemente **uditivo**, **visivo** e **tattile-cinestesico**. Il rapporto tra l'insegnamento e gli stili d'apprendimento è un aspetto molto importante da considerare, poiché è proprio da questo rapporto che dipende il

successo con cui uno studente procede negli studi. Vengono fornite di seguito alcune informazioni su cui un insegnante può basarsi per cercare di riconoscere lo stile di apprendimento di un proprio studente.

Possiamo ipotizzare che uno studente abbia uno stile d'apprendimento prevalentemente **uditivo** se:

- segue meglio le spiegazioni orali piuttosto che quelle scritte;
- muove le labbra quando legge silenziosamente;
- individua facilmente la fonte di provenienza di uno stimolo sonoro;
- preferisce raccontare piuttosto che leggere;
- non ama copiare dalla lavagna;
- apprende meglio un argomento se può ascoltarlo su un nastro registrato;
- impara meglio leggendo ad alta voce e ripetendo l'argomento oralmente;
- tende ad avere una scrittura non tanto bella;
- in ambito relazionale apprende le abilità sociali e interpersonali discutendone.

Possiamo ipotizzare che uno studente abbia uno stile d'apprendimento prevalentemente **visivo** se:

- segue le spiegazioni scritte meglio di quelle orali;
- rende meglio nelle varie materie studiando il testo scritto;
- risponde spesso "come?" quando gli si chiede qualcosa;
- è abile nel visualizzare e ha doti artistiche;
- è in grado di descrivere immagini mentali;
- ama fare grafici e schemi;
- usa spesso iniziare una frase con "Vedo che...", oppure "Immagino che...";
- si esprime meglio se gli si consente di fare grafici;
- impara meglio da un testo se è arricchito con figure o tabelle;
- in ambito relazionale la persona con uno stile visivo ha bisogno di annotarsi il nome delle persone e gli appuntamenti.

Possiamo ipotizzare che uno studente abbia uno stile d'apprendimento prevalentemente **tattile-cinestesico** se:

- preme molto la penna o la matita quando scrive;
- mentre studia tiene spesso qualcosa in mano;
- preferisce mostrare le cose piuttosto che descriverle;
- ha spesso in bocca gomma da masticare o mette in bocca la matita mentre studia;
- ricorda meglio le cose se le scrive diverse volte;
- ha bisogno di muoversi mentre studia;
- è bravo a imitare i comportamenti altrui;

- impara meglio quando prende appunti o quando può maneggiare o esaminare del materiale;
- si trova bene in attività di laboratorio;
- in ambito relazionale impara bene le abilità sociali allenandosi attraverso prove.

Inoltre, è bene tener conto del fatto che uno studente può accostarsi alle situazioni di apprendimento con tre diversi atteggiamenti:

- avventuroso;
- riflessivo;
- esitante.

L'avventuroso reagisce rapidamente, è piuttosto impulsivo, non si preoccupa molto di fare le cose nel modo migliore, non ha timore di dare risposte sbagliate.

Il riflessivo pensa prima di agire, pondera varie possibilità, è analitico, si applica a lungo su un compito, cerca rassicurazioni da chi ha esperienza.

L'esitante dipende dagli altri per quanto riguarda la motivazione, procede lentamente, esegue le procedure in modo meccanico, lavora meglio in gruppo e necessita di essere rinforzato molto per continuare ad impegnarsi. Alunni con problemi di comportamento migliorano notevolmente sul piano motivazionale e del rendimento scolastico se gli insegnanti sono in grado di fornire un tipo di insegnamento che sia adatto al loro personale stile d'apprendimento. In alcune scuole si comincia a tenere conto della necessità di attuare programmi che siano adatti ai diversi stili di apprendimento e queste sperimentazioni meritano ogni attenzione da parte di ricercatori e studiosi dell'apprendimento.

Emisferi destro e sinistro

Di solito verso i cinque anni la maggior parte dei bambini ha già evidenziato se è destrimano o mancino. Circa il dieci per cento della popolazione mondiale è mancina. Molte persone non sono esclusivamente destrimane o mancine, ma adottano la lateralizzazione più adatta per svolgere un determinato compito. I nostri corpi, tuttavia, hanno una loro predisposizione verso la dominanza di un lato piuttosto che l'altro. Spesso alcune difficoltà nell'apprendere o nell'agire in modo adeguato sono influenzate dal fatto che l'informazione è presentata in modo da non essere percepita adeguatamente.

Il cervello è composto da due emisferi, il sinistro e il destro. Malgrado appaiano uguali, questi due emisferi sono strutturati in modo funzionalmente diverso: il lato destro del cervello controlla il lato sinistro del corpo e viceversa. L'informazione proveniente dal campo visivo di sinistra di entrambi gli occhi viene percepita dall'emisfero destro del cervello. Sebbene ciascun emisfero riceva informazioni da entrambe le metà del campo visivo, ogni occhio ha la sua dominanza emisferica. Così l'occhio destro invia più informazioni all'emisfero sinistro, mentre l'occhio sinistro invia più informazioni all'emisfero destro.

Le persone che riescono a visualizzare facilmente, di solito elaborano l'informazione con l'emisfero destro e hanno quindi un apprendimento di tipo visivo. Coloro che percepiscono più facilmente l'informazione attraverso l'udito (apprendimento uditivo), di solito elaborano l'informazione con l'emisfero sinistro. Le persone che imparano soprattutto dall'esperienza e che hanno un apprendimento tattile-cinestesico tendono ad utilizzare di più l'emisfero destro.

Quindi, quando si parla di dominanza emisferica ci si riferisce anche allo stile prevalente di apprendimento.

Abilità associate all'emisfero sinistro:	Abilità associate all'emisfero destro:
scrittura a mano	consapevolezza spaziale
uso di simboli	capacità di distinguere forme e disegni
linguaggio	calcolo matematico
lettura	sensibilità al colore
fonetica	canto e musica
localizzazione di fatti e dettagli	espressioni artistiche
oratoria e recitazione	creatività
seguire le indicazioni	visualizzazione
ascoltare	percezione emotiva
associazione uditiva	

Le ricerche suggeriscono che l'emisfero sinistro sia associato al ragionamento logico, scientifico e sequenziale, oltre a regolare la funzione del linguaggio. Questo emisfero viene attivato quando si svolgono attività di scrittura, di lettura o di ascolto, tutte attività che implicano un pensiero di tipo logico-analitico e l'utilizzo di simboli. L'emisfero destro è, invece, quello associato alla creatività, alle capacità artistiche, all'intuizione e regola la capacità di visualizzazione e l'immaginazione fotografica. Questo emisfero viene attivato svolgendo calcoli matematici, elaborando relazioni spaziali, praticando attività sportive o musicali. Alcuni ritengono che l'emisfero destro sia più tipicamente associato a caratteristiche femminili, mentre quello sinistro a caratteristiche maschili, anche se, in realtà, sembra che molte donne evidenzino un'influenza equilibrata di entrambi gli emisferi.

Un alunno che abbia una dominanza dell'emisfero destro può avere difficoltà ad affrontare più di un concetto alla volta, per cui egli andrebbe aiutato ad affrontare separatamente ogni concetto presente e magari visualizzare il problema. Sono già state sperimentate procedure che vanno in tale direzione, dando la possibilità all'alunno di visualizzare i problemi

attraverso l'uso di immagini atte a sostituire la parte verbale (Bortolato, 2002). Altre difficoltà che potrebbero sussistere per un alunno con dominanza dell'emisfero destro riguardano l'incolonnamento delle cifre nelle somme e sottrazioni, il riporto dei numeri e la lettura dell'orologio. Questi alunni possono essere aiutati con attività tattili e cinestesiche, che forniscono informazioni attraverso il movimento degli arti, la percezione tattile, e il movimento del corpo nello spazio. Possono quindi essere utili all'inizio della scuola elementare attività quali scrivere nell'aria e maneggiare sagome di numeri e lettere sulla lavagna magnetica. Anche se l'alunno con dominanza dell'emisfero destro se la cava bene nel raccontare una storia creativa, avrà bisogno di qualche aiuto nell'ordinare la sequenza.

Esistono alcuni semplici modi per notare se un alunno ha una dominanza dell'emisfero destro o sinistro. Si può provare a chiedere a un bambino di scrivere il suo nome e osservare verso quale direzione viene puntata la parte alta della penna. Se il bambino è destrimane e la parte alta della penna è puntata in direzione della sua spalla, allora probabilmente ha una dominanza dell'emisfero sinistro. Se il bambino destrimane ruota la parte alta della penna puntandola fuori dalla direzione del proprio corpo, allora probabilmente ha una dominanza dell'emisfero destro.

È da notare che una persona destrimane può avere sia una dominanza dell'emisfero sinistro che di quello destro, ma i mancini hanno prevalentemente una dominanza dell'emisfero destro.

Un'altra prova per verificare la dominanza emisferica consiste nel chiedere al bambino di sorridere e di notare quale parte del viso viene maggiormente diretta verso l'alto: di solito il lato del viso che va più in alto è quello opposto all'emisfero dominante.

Una critica che potrebbe essere fatta al nostro sistema scolastico è che esso è più strettamente collegato alle funzioni dell'emisfero sinistro e che quindi valuta essenzialmente le capacità collegate a tale emisfero. Avrebbe, pertanto, meno probabilità di incorrere in difficoltà scolastiche chi risulta essere destrimano ed ha una dominanza dell'emisfero sinistro. È stato inoltre osservato che determinate modalità d'insegnamento possono adattarsi meglio a studenti che abbiano un particolare stile di apprendimento. Alterando la modalità d'insegnamento è possibile andare incontro alle diverse esigenze degli alunni determinate dai loro personali stili di apprendimento. In questo modo si può favorire una maggiore motivazione all'apprendimento e minori rischi per quanto riguarda l'autostima dell'alunno.

Cos'è l'autostima

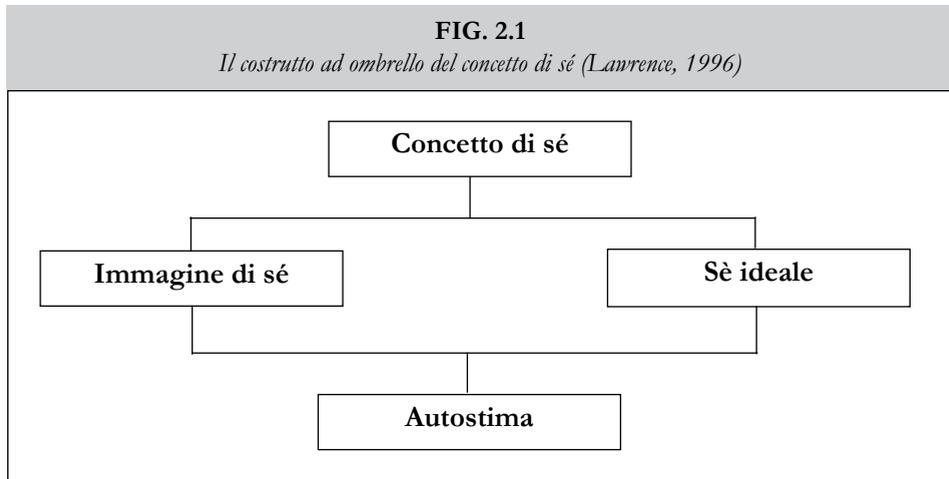
Noi tutti abbiamo un'idea di ciò che intendiamo col termine autostima, ma in qualunque discussione in merito ad essa, probabilmente emergeranno le più svariate definizioni. Potrebbero infatti venire confusi termini quali concetto di sé, immagine di sé e sé ideale.

In effetti, fino ad oggi, la letteratura ha usato molti termini come questi per intendere la stessa cosa. Non c'è da stupirsi, quindi, se gli insegnanti sono in confusione a causa dell'ambiguità dei termini così spesso abusati in ambito educativo.

Concetto di sé

Si definisce “*concetto di sé*” l’insieme delle caratteristiche fisiche e mentali dell’individuo, nonché la sua valutazione delle stesse. Essa consta di tre aspetti: cognitivo (pensieri); affettivo (sentimenti); comportamentale (azioni). In pratica, possiamo dire che il concetto di sé si sviluppa lungo tre aree: immagine di sé, sé ideale e autostima.

Per comprendere l’autostima è necessario definire cosa si intende per immagine di sé e per sé ideale. Il concetto di sé è, in altre parole, un costrutto “a ombrello” sotto cui si raggruppano gli altri tre concetti. Come possiamo notare nel grafico sottostante, il concetto di sé comprende i tre aspetti: immagine di sé (come l’individuo è), il sé ideale (come l’individuo vorrebbe essere) e autostima (ciò che l’individuo sente nei confronti della discrepanza tra ciò che è e ciò che vorrebbe essere).



Per comprendere questo aspetto a ombrello del concetto di sé, potremmo chiederci molte volte: “Chi sono io?”. Inizialmente la risposta potrebbe comprendere solo il nome e il sesso. In un secondo tempo si potrebbe rispondere con il tipo di lavoro o l’occupazione: ecco l’immagine di sé. Il fatto di riproporre la domanda induce a rivelare sempre più aspetti della persona e quindi a svelare il sé ideale e l’autostima. Per esempio: “sono una persona fiduciosa” (autostima) o “mi piacerebbe saper giocare a tennis” (sé ideale).

Ciascuno dei tre aspetti del concetto di sé verranno considerati separatamente. Sostenendo questo aspetto teorico dello sviluppo del concetto di sé, verrà messo in evidenza che è l’interpretazione dell’esperienza di vita del bambino a determinare il livello di autostima. Ciò è conosciuto come approccio cognitivista, che in ambito clinico si è avvalso soprattutto dei contributi di A. Ellis (1979) e di A.T. Beck (1976). Esso è basato sulla premessa che non sono gli eventi in sé a determinare le emozioni, ma l’interpretazione che le persone ne danno.

Questo assunto fondamentale sarà ripreso nel capitolo 7 nell'affrontare i problemi d'ansia.

Immagine di sé

L'immagine di sé è la consapevolezza delle proprie caratteristiche fisiche e mentali. Essa comincia in famiglia quando i genitori rimandano al bambino, attraverso un linguaggio verbale e non verbale, l'immagine di essere amato o non amato, intelligente o stupido e così via.

Questo processo diviene meno passivo non appena si sviluppano ulteriori caratteristiche nel bambino. L'ingresso nella scuola elementare porta con sé altre esperienze nuove e presto il bambino si rende conto di essere popolare o meno fra i coetanei. Egli impara che il lavoro a scuola è arduo oppure facilmente realizzabile. Molte delle proprie caratteristiche fisiche e mentali vengono percepite interagendo in un contesto scolastico. Tale percezione sarà anche in funzione della ricchezza e varietà del suo quotidiano. Infatti si può affermare che maggiori sono le esperienze del bambino e più ricca sarà l'immagine di sé.

Le prime impressioni dell'immagine di sé sono quelle riguardanti l'immagine del corpo. Il bambino impara presto che è separato dall'ambiente circostante. Lo vediamo quando, ad esempio, i bambini piccoli cercano di mordersi il piede per scoprire con dolore che quei piedi gli appartengono. Lo sviluppo durante l'infanzia è un processo sempre più definito della consapevolezza del proprio corpo e dei sensi. L'immagine diviene sempre più precisa e accurata man mano che l'individuo matura, cosicché l'adolescente normale diviene pienamente consapevole non solo delle dimensioni e della forma del proprio corpo, ma anche del grado di attrattiva che esso esercita sui coetanei. Anche il ruolo dell'identità sessuale comincia precocemente, probabilmente alla nascita, non appena i genitori e altri danno adito ad atteggiamenti classificatori nei confronti del bambino, seconda che appartenga ad un sesso piuttosto che ad un altro. Attraverso lo sviluppo cognitivo, diviene possibile raffinare le proprie abilità fisiche e mentali, non ultima la lettura e l'attività sportiva. Queste sono generalmente attività predominanti durante l'infanzia e così il bambino si forma molto presto una consapevolezza circa le sue abilità in queste aree.

Questo processo di sviluppo dell'immagine di sé è stata chiamata "teoria dello specchio". Essa sostiene che il modo in cui l'individuo forma la propria immagine di sé è funzione dei feedback che riceve dagli altri. In ogni caso, l'ambiente non è interamente responsabile in tale processo, in quanto interviene anche la riflessione sul feedback che si riceve dall'ambiente. Sono infatti le abilità cognitive che permettono di riflettere sulle proprie esperienze e le loro interpretazioni. L'immagine di sé è il nostro punto di partenza per comprendere l'autostima.

Sé ideale

Man mano che si sviluppa l'immagine di sé, il bambino impara che esistono alcune caratteristiche ideali che dovrebbe possedere, degli standard ideali di comportamento e delle specifiche abilità che vengono stimate più di altre, come per esempio essere puliti, ordinati,

intelligenti. Esattamente come per l'immagine di sé, il processo inizia in famiglia e prosegue con l'inizio della scuola. Il bambino diviene anche consapevole delle regole della società. L'immagine del corpo è ancora una delle impressioni più precoci del sé ideale e proviene dai commenti dei genitori sulla grandezza e sulla forma del loro corpo. A questo punto il bambino inizia a comparare se stesso agli altri. La comparazione con i coetanei è particolarmente intensa nell'adolescenza. Inoltre l'influenza dei media diviene un fattore significativo attraverso l'azione delle pubblicità e dei personaggi dello spettacolo che fungono da modelli.

Con la maturità, in generale, le persone valutano le proprie esperienze in modo più realistico, sebbene non raggiungano mai una impermeabilità totale dalle influenze esterne. Le nostre esperienze precoci continuano a influenzare in qualche misura il nostro comportamento attuale, sebbene abbiamo le potenzialità per emanciparci da esse. Il bambino in età scolare si trova a essere più incline ad accettare queste immagini ideali provenienti dalle persone significative attorno a lui e lotta, in maggior o minor grado, per farle sue.

Autostima

L'autostima è la valutazione individuale della discrepanza fra l'immagine di sé e il sé ideale. È un processo affettivo e una misura del grado di preoccupazione individuale circa questa discrepanza. Dall'analisi dello sviluppo dell'immagine di sé e del sé ideale, abbiamo potuto renderci conto che la discrepanza tra le due è inevitabile e, perciò, è un fenomeno del tutto normale.

In effetti le ricerche cliniche dimostrano che senza questa discrepanza e senza diversi livelli di aspirazione, gli individui possono divenire apatici e insufficientemente stimolati. Come in fisiologia l'impulso nervoso è sempre attivo, allo stesso modo sembra che la psiche necessiti di essere attiva. È un errore credere che lo stato ideale sia una condizione di continuo rilassamento. Mentre è auspicabile che lo sia in certi momenti, se tale condizione si mantenesse costantemente potrebbe produrre reazioni disfunzionali. Per le persone normalmente attive, la tensione è uno stato normale.

Ciò che invece non è normale è che l'individuo si preoccupi oltremodo di tali discrepanze e ne faccia un problema. Chiaramente, durante l'infanzia, ciò dipende da come gli altri reagiscono nei confronti del bambino. Per esempio se il genitore è iperansioso per lo sviluppo del suo bambino, anche il bambino lo diverrà. Egli cercherà in continuazione di soddisfare le aspettative dei genitori e si sentirà colpevole se non ci riuscirà. È interessante notare che i bambini piccoli hanno talmente fiducia negli adulti da non considerare che essi possano anche sbagliare. Quando un bambino non riesce ad aderire alle aspettative dei genitori incolpa subito se stesso e si sente immeritevole del loro amore. In più, il fallimento, in una particolare area, viene generalizzato al punto che egli si sentirà una persona fallita in generale. Il bambino, diversamente dall'adulto, non è in grado di suddividere le proprie esperienze come appartenenti a settori diversi della propria vita, né di selezionare autonomamente le proprie attività. Ad esempio se un adulto non sa giocare a scacchi, eviterà semplicemente di frequentare i club di scacchi. Mentre se un bambino ha difficoltà nella lettura, non potrà evitare la situazione.

C'è da dire poi che la lettura è probabilmente l'abilità più importante nei primi anni di scuola e normalmente migliora con la pratica quotidiana. Non ci stupiremo, quindi, se coloro che hanno difficoltà a leggere, potranno sviluppare una bassa autostima sentendosi per giunta colpevoli per questo fallimento. Il bambino manca di fiducia in se stesso.

Gli insegnanti sono in una posizione privilegiata per influenzare l'autostima. È esperienza comune che non tutti i bambini che falliscono a scuola svilupperanno una bassa autostima. Quei genitori o quegli insegnanti che non esercitano eccessive pressioni sui bambini per ché conseguano i loro obiettivi, non provocheranno in loro frustrazioni per eventuali fallimenti. È anche vero però che senza una sufficiente stimolazione, quegli stessi bambini probabilmente non raggiungeranno le mete designate.

Si verifica spesso che richieste irrealistiche possano indurre bassa autostima, ma è anche vero che la mancanza assoluta di qualsiasi richiesta nei confronti del bambino porterà a probabili insuccessi. Chiaramente la giusta misura di richieste è quella che stimola il bambino abbastanza da farlo attivare, ma non troppo da farlo stressare. Il segreto è di essere consapevoli dell'attuale livello di funzionamento del bambino così che le nostre richieste potranno essere realistiche. Nell'area dello sviluppo del linguaggio, per esempio, non potremmo aspettarci che il bambino sia in grado di utilizzare una struttura di frase lunga e complessa fino a quando il suo grado di attenzione e di capacità mnestiche non sia sufficientemente sviluppato. Ci si può facilmente rendere conto che l'attuale livello di funzionamento del bambino nelle diverse aree dipende da una complessa interazione di diversi fattori. Solo un'intima conoscenza del bambino potrà fornirci questa informazione.

In sintesi, non sono tanto i fallimenti a portare bassa autostima, ma il modo in cui le persone significative per il bambino reagiscono ad essi. È pur vero che il fallimento è un aspetto inevitabile della vita: c'è sempre qualcuno più intelligente o più in gamba di noi. Questa è una realtà da accettare se vogliamo aiutare i bambini a crescere serenamente evitando che aspirino ad essere sempre e comunque i migliori. È bene quindi che il bambino sviluppi una certa consapevolezza del proprio livello di efficienza e che si renda conto che la sua *prestazione* può anche essere inferiore a quella degli altri, senza che lui debba per questo sentirsi una *persona* inferiore. In ogni caso, talvolta, può accadere di sviluppare una bassa autostima indipendentemente dalle opinioni degli altri, ma basandosi esclusivamente sui propri standard personali. È infatti vero che i primi anni di scuola sono quelli in cui maggiormente il bambino mutua il proprio sé ideale dalle persone significative del proprio contesto relazionale quali i familiari, i coetanei e gli insegnanti.

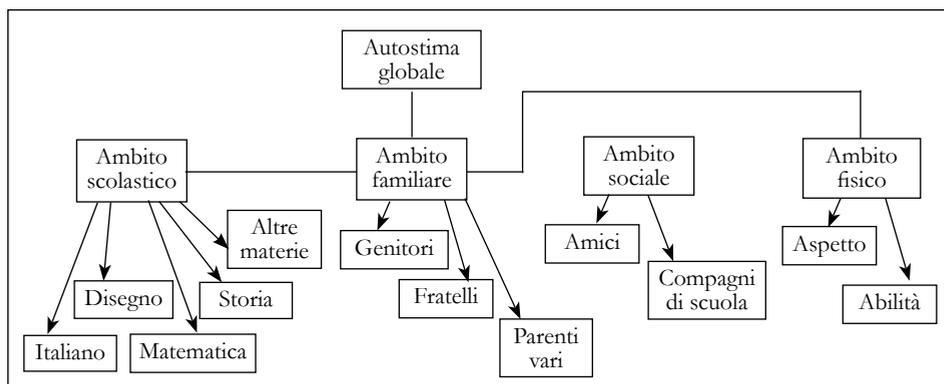
Come funziona l'autostima

Il bambino con un'alta autostima è probabilmente più disinvolto sia nelle situazioni sociali che nell'affrontare il lavoro scolastico. Egli avrà, magari, una naturale curiosità per l'apprendimento e sarà entusiasta nell'affrontare nuove sfide.

Al contrario, il bambino con bassa autostima mancherà di fiducia sulle sue probabilità di successo. Conseguentemente cercherà di evitare le situazioni che vive come potenzialmente umilianti. Usando le parole del famoso filosofo e psicologo William James: “Senza tentativi non si può fallire; senza fallimento non vi sarà umiliazione”. Questo spiega il motivo per cui alcuni studenti preferiscono non far nulla persino quando, così facendo, si attirano i rimproveri dell’insegnante. In questo modo preferiscono essere puniti e magari considerati eroi dai coetanei piuttosto che essere considerati sciocchi.

La gerarchia dell’autostima

Coloro ai quali sfugge la vera natura gerarchica dell’autostima, sovente si domandano se è possibile avere un’alta autostima in talune situazioni e bassa in altre. L’autostima si riferisce per definizione all’autostima globale, ovvero sia all’insieme dei sentimenti riguardo al proprio valore personale. Essa è relativamente stabile e consistente nel tempo. In aggiunta a questa autostima globale, possiamo vivere sentimenti piacevoli o spiacevoli in specifiche situazioni. Possiamo così sentirci inadeguati (bassa autostima) riguardo alla matematica o il tennis, ma ciò non influenzerà il giudizio complessivo sul nostro valore finché riusciremo a evitare quelle situazioni. Naturalmente, qualora non potessimo sottrarci a tali attività e fossimo in qualche modo obbligati ad affrontarle regolarmente, l’inadeguatezza che ne deriverebbe potrebbe permeare la nostra autostima complessiva. Viene da sé che continuando a fallire in quegli ambiti considerati importanti dalle persone significative, la nostra autostima globale viene compromessa. Ora possiamo capire perché i fallimenti in ambito scolastico, un contesto che per il bambino è impossibile evitare, andranno facilmente a compromettere l’autostima globale. È importante sottolineare che la gerarchia di autostima che viene di seguito presentata non fornisce una conferma a coloro che sostengono opinioni quali: “le femmine hanno una più bassa autostima dei maschi”. Le ricerche non evidenziano differenze, se ci riferiamo all’autostima globale, ma eventuali differenze possono emergere se si considerano settori specifici quali matematica o le scienze. Dobbiamo infatti distinguere tra il significato



statistico e quello pratico. Le ricerche riguardano il significato statistico, ma le variazioni all'interno di ciascun settore sono talmente grandi che, in pratica, è come se non esistessero differenze tra i due sessi.

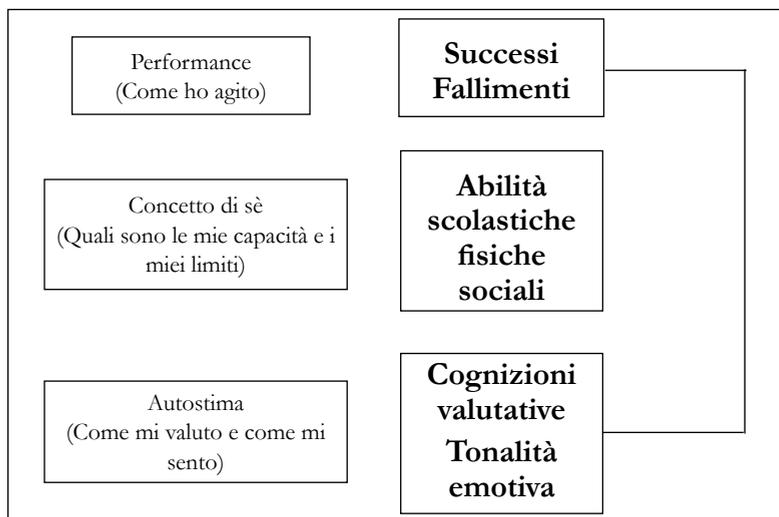
Concetto di sé e autostima, una sintesi

Riassumendo, ogni individuo si costruisce un concetto di sé partendo dall'osservazione del proprio comportamento in diverse circostanze. I successi e i fallimenti, costituiranno il concetto di sé, ossia la percezione dell'insieme delle proprie capacità e dei propri limiti nei principali ambiti della propria esistenza: scolastico, lavorativo, sociale, familiare (vedi fig. 2.2). La valutazione che l'individuo dà all'insieme delle proprie capacità e dei propri limiti costituisce l'autostima. Essa è, in parte, indipendente dal giudizio degli altri e ha una connotazione emotiva, in quanto un elevato livello di autostima porta a un umore positivo, mentre un basso livello di autostima porta a un senso di sconforto e di sfiducia.

L'autostima si sviluppa come risultato delle relazioni interpersonali in famiglia, a scuola e, più tardi, nella società in cui gli individui scelgono di vivere e lavorare. Queste influenze esterne perdono potere coercitivo sull'individuo man mano che viene raggiunta la maturità e l'autodeterminazione. Per i giovani studenti, comunque, l'autostima continua ad essere un bersaglio vulnerabile dei giudizi delle persone significative, specie di genitori, insegnanti e coetanei.

FIG. 2.2

Rapporto tra concetto di sé e autostima



Sommario: come l'insegnante può aiutare alunni con bassa autostima

1. Assegnare attività che abbiano un significato, che siano propositive;
2. dare compiti brevi e strutturati, con un limite di tempo, alternando i momenti di attività a momenti più tranquilli;
3. premiare gli sforzi positivi;
4. le istruzioni devono essere chiare, le cause e gli effetti sottolineati ed enfatizzati;
5. considerare necessaria una pratica variata;
6. rendere ogni esperienza di apprendimento il più possibile personalizzata;
7. provare a sviluppare le esperienze di apprendimento a partire dai bisogni dell'alunno;
8. scrivere commenti incoraggianti sul quaderno dell'alunno dando un feedback sul comportamento piuttosto che un apprezzamento sulla persona.

Attività per favorire l'autostima

Laddove si crea un clima di accettazione e dove gli insegnanti riescono ad essere genuini ed empatici, vi sarà un crescente clima di autostima nella classe. Comunque, per alcuni bambini, la cui autostima è molto bassa, potrà essere necessario ricorrere a un programma strutturato. In ogni caso va tenuto presente che, anche qualora venga applicato un programma mirato ad incrementare l'autostima degli alunni l'empatia, l'accettazione e la genuinità dell'insegnante saranno presupposti fondamentali. È opportuno sottolinearlo in quanto esistono sul mercato editoriale alcuni programmi per migliorare l'autostima che sembrano trascurare tali qualità. Essi constano di esercizi e attività che, da sole, non produrranno la benchè minima differenza sull'autostima nel bambino.

Obiettivi

Il primo obiettivo è quello di permettere ai bambini di esprimere qualunque sentimento che normalmente non esternalizzano per paura di essere puniti o perché si sentono in colpa. La bassa autostima spesso inibisce la spontaneità. Infatti c'è sempre il timore che determinati sentimenti, pensieri o idee verranno disapprovate o rifiutate. Attraverso esercizi strutturati il bambino impara gradualmente che è giusto provare sentimenti e avere idee differenti da quelle degli altri e che esprimerli non è affatto una cosa negativa. Gradualmente apprendono il principio di individualità e di diversità.

Il bambino con determinate paure è in grado di ricevere il supporto del gruppo e può scoprire per la prima volta che non è l'unico ad avere certi timori e questa consapevolezza lo aiuta molto.

Il secondo obiettivo è quello di dargli la possibilità di ricevere dei feedback positivi. Ascoltare i giudizi positivi di qualcuno sul proprio conto è un toccasana per chi ha una bassa

autostima. Chi non è abituato a ricevere apprezzamenti positivi, attraverso questi esercizi inizierà a vedersi sotto una luce più positiva.

Il terzo obiettivo è creare le condizioni per cui i bambini si sentano di rischiare: la bassa autostima infatti determina difficoltà a esporsi sia fisicamente, sia svelando la propria personalità. La bassa autostima permea tutte le aree della vita, motivo per cui i bambini risultano assai timorosi.

Introduzione al programma

Il modo in cui vengono proposte le attività per favorire l'autostima è determinante per l'esito stesso del programma. È bene evitare di iniziare le attività senza prima avere adeguatamente preparato gli alunni. L'ansia che, inevitabilmente, si crea attorno a programmi di questo tipo non deve essere trascurata. Senza un'appropriata introduzione ai lavori, i bambini saranno così sospettosi che sarà quasi impossibile guadagnarsi la loro fiducia, specie se viene loro chiesto di parlare di sensazioni ed emozioni personali.¹

Gli insegnanti potrebbero esordire dicendo ai bambini che, qualche volta, si provano stati d'animo spiacevoli in classe e che, con questo programma, potranno imparare qualcosa per sentirsi meglio anche quando le cose non vanno tanto bene. Le parole precise per comunicare questo messaggio dipenderanno dall'età e dal livello intellettuale degli alunni.

Organizzazione degli incontri

1. Identificare quei bambini la cui autostima sia stata formalmente valutata sotto la media;
2. scegliere non più di otto persone;
3. intervistare individualmente ciascun bambino per spiegarli il programma;
4. non insistere oltremodo con quei bambini che oppongono palese resistenza;
5. stabilire le regole per il gruppo (ad esempio, evitare di prendersi in giro, lasciare parlare tutti quanti, ecc.).

Sequenza di attività

Esiste un gran numero di esercizi e di attività per favorire l'autostima. La maggior parte di questi sono state pubblicati da vari autori e sono attualmente in uso in molte scuole. Sfortunatamente qualche insegnante ha avuto da ridire circa la loro efficacia.

¹ Per una presentazione dettagliata dei metodi di educazione affettiva si rimanda ai volumi di M. Di Pietro *L'Educazione Razionale Emotiva* e *L'ABC delle mie emozioni*, Edizioni Erickson.

Comunque, da un esame più accurato, si deduce che o mancava un clima di accettazione, genuinità ed empatia o il programma era stato implementato senza rispettare la sequenza delle attività. È essenziale che gli insegnanti seguano fedelmente l'ordine di presentazione di queste attività.

Una corretta sequenza di presentazione degli esercizi potrebbe essere la seguente:

- attività centrate sulla fiducia;
- attività per esprimere i sentimenti;
- attività centrate sui riconoscimenti positivi;
- esercizi di assunzione dei rischi.

Il programma

L'autostima è resistente al cambiamento e gli insegnanti dovrebbero essere preparati a dedicare al programma un intero quadrimestre. Ciascun incontro dovrebbe durare non più di 45 minuti. Il numero delle attività per ciascuno degli ambiti sopra citati può variare in accordo alle esigenze del gruppo.

Gli insegnanti troveranno che la maggior parte dei gruppi necessitano di meno sessioni sulle attività centrate sulla fiducia (forse ne saranno sufficienti solo due) e il tempo che rimane distribuito equamente fra le restanti attività. Questi sono solo suggerimenti derivati dalle esperienze precedenti dell'autore.

Attività centrate sulla fiducia

Fidarsi significa sentirsi sufficientemente a proprio agio quando si comunicano i propri sentimenti, potendo contare sul sostegno del gruppo quando si affronta un certo rischio.

Quindi l'instaurazione di un rapporto di fiducia diviene una priorità.

Sarebbe meglio cominciare la prima sessione con un'attività sulla fiducia fisica. Due esempi vengono esposti qui di seguito.

Condurre il cieco (adatto a bambini di scuola elementare)

I bambini lavorano in coppia. Uno è bendato mentre l'altro lo conduce lungo un percorso sicuro in giro per la scuola. Ciascuno verrà bendato a turno. Finita la prova il gruppo si riunisce e discute l'esperienza. È auspicabile avanzare le seguenti domande:

- *Quale è stata la sensazione che avete provato nel lasciarvi guidare dai vostri compagni mentre eravate bendati?*
- *Perché è più facile fidarsi di alcuni piuttosto che di altri?*

- *Che qualità hanno coloro di cui ci fidiamo?*
- *Che caratteristiche hanno coloro di cui non ci fidiamo?*

Afferrare il cieco (adatto ad ogni età)

I bambini lavorano in coppia. Entrambi sono seduti uno dietro l'altro. Uno è bendato e siede in attesa di istruzioni dall'altro. Le istruzioni sono per il primo di buttarsi indietro mentre per il secondo di afferrarlo senza farlo cadere.

Alla fine il gruppo si riunisce e vengono riproposte le domande sulla fiducia. Questa volta però si domanda al gruppo se le qualità presenti in coloro che hanno dato fiducia sono le stesse presenti in quelli di cui si sono fidati.

Espressione dei sentimenti

Queste attività hanno due obiettivi: sostenere i bambini per le loro possibili paure e ansie, e far pratica nell'espressione dei sentimenti senza sentirsi in colpa.

Condividere paure, speranze e aspirazioni (adatto dalla quarta elementare alla terza media)

Lavorando individualmente i ragazzi sono invitati a completare le seguenti frasi:

- *Mi sento felice quando...*
- *Mi sento triste quando...*
- *Mi sento sciocco quando...*
- *Mi sento arrabbiato quando...*
- *Mi sento dispiaciuto quando...*
- *Mi sento orgoglioso quando...*

In un secondo tempo si chiederà agli alunni di leggere ad alta voce le loro frasi, discutendone una alla volta.

Il momento del cerchio (adatto dalla terza elementare alla terza media)

I bambini sono invitati a formare un cerchio includendo l'insegnante. La sessione viene introdotta come un'opportunità per i bambini di esprimere qualsiasi cosa concernente la scuola. Verranno invitati ad esprimere sia commenti positivi che negativi, incoraggiando gentilmente i più reticenti. L'insegnante chiarisce che i loro commenti non saranno criticati o discussi. Ci sono solo due regole:

1. *nessuno deve deridere i commenti di qualcun altro;*
2. *il permesso a parlare viene dato dall'insegnante solo su alzata di mano.*

Indovina le emozioni (adatto a tutte le età)

Le diverse emozioni vengono scritte in pezzi di carta preparati da un insegnante e depositati in una scatola. Ogni ragazzo a turno prende dalla scatola un foglietto e mima l'emozione scritta. Il resto del gruppo deve indovinare l'emozione.

Richiamare alla memoria i ricordi felici (adatto a tutte le età)

Ai bambini viene chiesto di chiudere gli occhi e di richiamare alla memoria un episodio particolarmente felice. Dopo qualche minuto si riaprono gli occhi e viene chiesto a dei volontari di riferire al gruppo cosa hanno provato.

Commenti positivi

I bambini con bassa autostima raramente, in passato, o, addirittura, mai hanno ricevuto giudizi positivi sul proprio conto. Di conseguenza non sono abituati ad accettare dei complimenti senza provare un certo grado di imbarazzo. Gli insegnanti dovranno quindi, inizialmente, aspettarsi atteggiamenti di diniego e risate difensive. Malgrado le difficoltà iniziali, si avranno rapidi miglioramenti.

Complimenti anonimi (adatto a tutte le età)

I ragazzi si attaccano a vicenda un foglio di carta sulla schiena e ciascuno scrive un commento positivo rispettivamente sui fogli degli altri, fino a quando il foglio di ciascuno è completato con i giudizi di tutti.

Complimenti in pubblico (adatto a tutte le età)

Ogni bambino, a turno, sarà il destinatario delle lodi di ciascun membro del gruppo. Seduti in cerchio ogni membro del gruppo rivolge un commento positivo al bambino di turno. Ognuno ha 30 secondi di tempo per dire qualcosa di positivo. La procedura può essere ripetuta due o tre volte e, nel caso in cui la maggior parte si stanchi o rinunci, i rimanenti saranno dichiarati i vincitori.

Bigliettini positivi (adatto a tutte le età)

Ogni bambino deve scrivere su dei pezzi di carta un commento positivo su ciascuno, spiegandone la motivazione. A questo punto i bigliettini verranno consegnati ai bambini che se li leggeranno a casa.

Assunzione di rischio

Questa è l'ultima parte del programma e ciò implica che siano state completate con successo tutte le esercitazioni precedenti. La capacità di assumersi rischi, probabilmente, è ciò che maggiormente distingue la bassa dall'alta autostima dei ragazzi. Conseguentemente queste attività saranno una misura dei progressi fin qui ottenuti.

Recitare il ruolo dell'esperto (adatto a tutte le età)

Ciascun bambino viene invitato a prendere parte ad una drammatizzazione. I ruoli includono l'esploratore, l'esperto di mappe, il pompiere, l'esperto di armi, il cuoco, l'ingegnere e qualsiasi altro ruolo che l'insegnante voglia includere.

Qualunque scena può essere messa in atto. La seguente è quella che va per la maggiore: obiettivo degli attori è recuperare una persona importante catturata dai fuorilegge e imprigionata in un castello isolato. A guardia della fortezza vi è un feroce animale e, dal lato opposto, un fiume infestato dai cocodrilli. Le regole di questa recita sono le seguenti:

- 1. prima di prendere qualunque decisione, gli esperti nella medesima disciplina dovranno consultarsi;*
- 2. le decisioni prese da questi esperti saranno eseguite dagli altri senza alcuna protesta;*
- 3. nessuno dovrà deridere un compagno.*

Recitare il ruolo dell'eroe (adatto ai bambini di scuola elementare)

I bambini lavorano in coppia e a turno recitano il ruolo di un intervistatore del telegiornale. Il bambino viene intervistato dopo:

- 1. aver salvato una persona che stava annegando;*
- 2. aver vinto una medaglia olimpionica;*
- 3. aver segnato il goal decisivo in una partita di calcio;*
- 4. esser stato il primo bambino ad andare sulla luna.*

Rivolgersi al gruppo (adatto a ogni età)

Ciascun bambino viene invitato a esporre in gruppo un breve monologo di cinque minuti su qualsiasi argomento. L'insegnante dovrebbe dare alcuni suggerimenti circa l'argomento. La maggior parte dei bambini probabilmente sceglierà un hobby.

Affermazioni

Alla fine di ciascuna sessione è utile per i membri del gruppo chiudere gli occhi e ripetere a se stessi:

- sono una persona contenta;*
- sono una persona fiduciosa;*

- *non ho paura;*
- *le persone credono in me;*
- *io mi piaccio;*
- *le altre persone mi piacciono.*

Nelle sessioni iniziali sarebbe meglio se l'insegnante ripetesse le frasi ad alta voce assieme ai bambini.

Importante!

Qualsiasi attività o esercizio venga svolto riguardo all'autostima andrebbe realizzato in un clima di accettazione e di rispetto reciproco. In questo caso potremmo dire che l'elemento determinante non è ciò che viene fatto ma *come* viene fatto.

La valutazione dell'autostima

Proponiamo, nelle pagine seguenti, un questionario di valutazione dell'autostima (QUEVA). La forma A del questionario è adatto alla fascia d'età tra i 9 e i 12 anni, la forma B è per la fascia d'età tra i 12 e i 15 anni. Si tratta dell'adattamento italiano di un questionario di Lawrence (1982). È uno strumento rapido che si presta ad essere utilizzato come strumento di valutazione prima di un intervento sull'autostima e come verifica dell'efficacia dell'intervento una volta terminato il programma.

QUEVA

A ⁹⁻¹²

Leggi attentamente le domande che sono scritte e per ognuna metti una crocetta su Sì, No o Non so.

1. **Secondo te ai tuoi genitori piace ascoltare quello che pensi?**
Sì No Non so
2. **A scuola ti senti spesso solo?**
Sì No Non so
3. **Gli altri bambini ti lasciano molte volte solo o litigano con te?**
Sì No Non so

QUEVA

B ¹²⁻¹⁵

Leggi attentamente le domande che seguono e per ognuna metti una crocetta su Sì, No o Non so.

1. **Pensi che ai tuoi genitori piaccia ascoltare le tue opinioni?**
Sì No Non so
2. **A scuola ti senti spesso solo?**
Sì No Non so
3. **Ti capita spesso che i tuoi compagni si stanchino di stare con te e ti lascino solo?**
Sì No Non so
4. **Ti piacciono i giochi all'aperto?**
Sì No Non so
5. **Pensi spesso di non piacere ai tuoi compagni?**
Sì No Non so
6. **Ti senti preoccupato quando devi parlare davanti agli insegnanti?**
Sì No Non so
7. **Ti piace scrivere delle storie o racconti di fantasia?**
Sì No Non so
8. **Ti capita molte volte di sentirti triste perché a scuola non hai nessuno con cui parlare?**
Sì No Non so
9. **Sei bravo in matematica?**
Sì No Non so
10. **Ci sono molte cose di te che vorresti cambiare?**
Sì No Non so
11. **Ti senti spesso a disagio quando devi parlare davanti ai tuoi compagni?**
Sì No Non so

12. Trovi difficile realizzare o costruire qualcosa con le tue mani? (cartone, legno, cucito ...)
- | | | |
|------|------|----------|
| Sì q | No q | Non so q |
|------|------|----------|
13. Ti senti spesso a disagio quando vuoi chiedere qualcosa ad un insegnante?
- | | | |
|------|------|----------|
| Sì q | No q | Non so q |
|------|------|----------|
14. Devi spesso cercare nuovi amici perché quelli di prima preferiscono qualcun altro a te?
- | | | |
|------|------|----------|
| Sì q | No q | Non so q |
|------|------|----------|
15. Ti senti molte volte imbarazzato quando devi parlare con i tuoi genitori?
- | | | |
|------|------|----------|
| Sì q | No q | Non so q |
|------|------|----------|
16. Le altre persone pensano che tu dica bugie?
- | | | |
|------|------|----------|
| Sì q | No q | Non so q |
|------|------|----------|

Tabulazione e interpretazione del QUEVA

Viene assegnato il punteggio 2 per ogni risposta “no”, eccetto per la prima domanda.

Si assegna 2 alla prima domanda se viene risposto “sì”.

Le risposte alle domande 4,7,9,12 non vengono calcolate.

Si assegna il punteggio 1 a tutte le risposte “non so”.

Per la forma A la media è 19 e la deviazione standard 4.

Per la forma B la media è 18 e la deviazione standard 4.

Per entrambe le forme del questionario quando il punteggio ottenuto è al di sotto del 14 si considera essere presente nel soggetto un problema di bassa autostima. Se il punteggio è al di sotto dell'11 il problema è molto grave e merita di essere preso seriamente in considerazione.

TECNICHE BASE DEL METODO COMPORAMENTALE

Gran parte dello stress cui è sottoposto un insegnante dipende dalle difficoltà che incontra nel tener conto delle esigenze dei propri alunni e nel tentativo di far loro rispettare le regole disciplinari. Non riuscire a porre dei limiti all'impulsività, alle pretese e ai comportamenti dell'alunno è ciò che, spesso, rende difficile mantenere una relazione soddisfacente tra insegnante e alunno. L'equilibrio ideale in tale relazione è il risultato di un compromesso tra le richieste reciproche, non sempre compatibili, e uno stile d'insegnamento che massimizza le possibilità di mutuo vantaggio della relazione. Questo "punto ideale", se raggiunto, si stabilizza nell'arco di pochi mesi e tende a mantenersi nel corso del tempo. Il punto di partenza è insegnare a rispettare alcuni principi di base per la vita di classe, senza per questo diventare coercitivi.

Gli alunni vanno aiutati ad apprendere il modo "appropriato" di comportarsi in classe, dove, con il termine appropriato, si intende un comportamento socialmente e moralmente desiderabile. Molti dei problemi tipici dell'infanzia non sono dovuti esclusivamente a un apprendimento di comportamenti scorretti (indesiderabili), ma sono, piuttosto, la conseguenza di un insuccesso nell'apprendimento di comportamenti corretti (accettabili o socialmente desiderabili).

Gran parte delle difficoltà che gli alunni incontrano in ambito relazionale sono dovute a una scarsa abilità nel controllare le proprie azioni. Esistono alcuni semplici principi che, se correttamente applicati, saranno molto utili sia per migliorare il comportamento dell'alunno, sia per perfezionare lo stile dell'insegnante.

Le procedure che si sono rivelate più efficaci sono quelle che derivano dalla teoria dell'*apprendimento sociale*, i cui principi di base possono essere così sintetizzati:

- la maggior parte dei comportamenti sono appresi;
- la maggior parte dei comportamenti possono essere modificati dalle conseguenze;

- affinché agiscano sul comportamento le conseguenze devono essere il più possibile immediate;
- il rinforzo positivo per i comportamenti adeguati è da usare più spesso di quanto venga usata la punizione per i comportamenti indesiderabili;
- la punizione dei comportamenti indesiderabili dovrebbe essere usata con parsimonia.

Di seguito sono, brevemente, illustrate alcune procedure di modificazione del comportamento molto utili per favorire nell'alunno l'acquisizione di modi di agire più funzionali al contesto scolastico. Va sottolineato che il termine "modificazione del comportamento" ha una connotazione positiva, assume il significato di indirizzare correttamente, stabilendo dei giusti limiti e, *contemporaneamente*, significa incoraggiare e valorizzare l'alunno.

Una strategia di modificazione del comportamento avrà maggiori probabilità di risultare efficace se vengono rispettate dall'insegnante queste tre regole di base:

- ricompensare spesso il comportamento adeguato quando è poco frequente, ricompensare di tanto in tanto quando il comportamento adeguato diventa più frequente;
- fare attenzione a non rinforzare accidentalmente il comportamento indesiderabile;
- usare la punizione per i comportamenti negativi, ma farne un uso sporadico ed evitare punizioni troppo dure.

METODO 1: IL PRINCIPIO DEL RINFORZO POSITIVO

Può essere utile iniziare descrivendo cosa è il rinforzo positivo. Se un bambino, subito dopo aver avuto un determinato comportamento, viene premiato, aumenta considerevolmente la probabilità che egli si comporti nuovamente nello stesso modo. Quella specifica azione/comportamento diventerà più frequente. Così se, ad esempio, Luca aiuta un compagno in difficoltà e viene elogiato per questo suo comportamento, è più probabile che in futuro e in circostanze simili, Luca si comporti nello stesso modo. Quando si parla di conseguenze piacevoli di un comportamento si intendono diversi tipi di rinforzi:

- *rinforzi tangibili*: sono, per esempio, piccoli regali (è ovvio che in un contesto classe è materialmente impossibile, oltre che eticamente discutibile, applicare questo tipo di rinforzo);
- *rinforzi sociali*: ricevere attenzione, incoraggiamenti, complimenti;
- *rinforzi dinamici*: consistono nell'aver accesso ad attività gratificanti o a qualche particolare privilegio come conseguenza del proprio comportamento adeguato;
- *rinforzi simbolici*: sono, ad esempio, bollini premio o gettoni che, una volta accumulati, vengono scambiati con premi tangibili o danno diritto a qualche rinforzo dinamico;
- *auto-rinforzi*: sono quelli che una persona concede a se stessa, come il lodarsi, l'auto-approvazione, il senso di soddisfazione e di successo personale.

Il comportamento provocatorio e disobbediente dell'alunno è spesso mantenuto dal rinforzo sociale positivo (l'attenzione dell'insegnante o dei compagni) o dall'auto-soddisfazione (fare ciò che si vuole). L'attenzione che l'insegnante può dare all'alunno può assumere forme diverse: sgridare, cercare di ragionare nel momento sbagliato (per esempio proprio mentre sta avendo un attacco di collera) o spiegare troppo a lungo il perché un comportamento è sbagliato, nel tentativo di essere affettuosi e comprensivi. In risposta a questi comportamenti dell'insegnante l'alunno può mostrarsi, momentaneamente, più disponibile e accondiscendente, così facendo rinforza (premia) inconsapevolmente l'atteggiamento dell'insegnante consolidando un circolo vizioso. Questo processo è noto come "la trappola del rinforzo positivo".

Se lo scopo è quello di indebolire o eliminare comportamenti indesiderabili e far sì che gli alunni imparino a sostituirli con comportamenti adeguati, allora bisogna agire sulle conseguenze del comportamento gratificando quei modi di agire che sono funzionali per l'apprendimento e per una partecipazione costruttiva alla vita di classe. A questo ci si riferisce quando si parla di uso strategico del rinforzo.

La domanda da porsi è:

"Sto valorizzando i comportamenti positivi?"

Molti insegnanti riescono a ricompensare ("rinforzare") i comportamenti che ritengono adeguati, ma è molto più utile applicare una formula più estesa: "Notare e valorizzare i comportamenti positivi dell'alunno piuttosto che quelli negativi". Questo significa che, se i comportamenti negativi dell'alunno sono stati in qualche modo rinforzati perché è stata data loro attenzione (arrabbiandosi o con atteggiamenti simili) e quelli positivi sono stati per lo più ignorati, allora le due reazioni vanno invertite. In pratica, si deve cominciare a ignorare il più possibile il comportamento scorretto dell'alunno, rinforzando quello corretto. Può sembrare un procedimento abbastanza semplice, ma, in realtà, non è privo di difficoltà e di potenziali complicazioni.

Perché il metodo sia efficace, i rinforzi (dare qualcosa di speciale, far fare l'attività preferita, lodare o incoraggiare) vanno dati facendo passare il minor tempo possibile da quando l'alunno ha manifestato lo specifico comportamento che si intende rinforzare.

Prestare attenzione ai comportamenti corretti dell'alunno valorizzandoli con apprezzamenti e incoraggiamenti è molto più efficace rispetto a una generica lode rivolta all'alunno quando fa qualcosa di eccezionalmente positivo.

Non bisogna farsi ingannare dall'idea che il rinforzo consista semplicemente nel distribuire caramelline o nell'incollare stelline adesive o nel dire "bravo" al bambino. È una procedura che, per essere applicata efficacemente, richiede molta programmazione e notevole abilità.

**METODO 2: LA FORMULA “LODARE-IGNORARE” E
LA REGOLA DELL’ATTENZIONE**

La regola dell’attenzione si basa sul fatto che il comportamento dell’alunno è finalizzato a ricevere attenzione dagli altri, soprattutto dai suoi genitori. In pratica, lo schema generale è il seguente:

Comportamento adeguato	+	rinforzo (ricompensa)	=	aumento del comportamento adeguato
Comportamento adeguato	+	nessun rinforzo	=	diminuzione del comportamento adeguato
Comportamento inadeguato	+	rinforzo (ricompensa)	=	aumento del comportamento inadeguato
Comportamento inadeguato	+	nessun rinforzo	=	diminuzione del comportamento inadeguato

È chiaro che se gli alunni hanno una buona relazione con l’insegnante, lo rispettano e hanno fiducia in lui, allora il desiderio di far loro piacere attribuisce una forte valenza alle ricompense e alle punizioni.

Un comportamento rinforzato tende ad aumentare di frequenza e, per lo stesso principio, un comportamento non rinforzato o punito tende a diminuire. Con “ricompense” non ci si riferisce necessariamente a cose materiali, così come con “punizioni” non si intendono punizioni troppo severe o dolorose. Lo scopo è aiutare gli alunni a capire che alcuni comportamenti hanno conseguenze sociali positive (per esempio, lode, approvazione, stima, privilegi particolari) e altri invece no.

I comportamenti problematici che l’alunno manifesta con lo specifico intento di attirare su di sé l’attenzione dell’insegnante o dei compagni (esempio fare il “pagliaccio”, interrompere, fare commenti fuori luogo) possono essere affrontati semplicemente attraverso l’ignorare strategico, ossia nel fare come se non fosse successo niente.

Ovviamente in questo caso anche gli altri alunni dovrebbero collaborare trattenendosi dal reagire a tali comportamenti del loro compagno.

Quando si attua l’ignorare strategico c’è da aspettarsi un peggioramento del comportamento problema, almeno per qualche giorno, in quanto l’alunno metterà alla prova insegnante e compagni per cercare di ottenere quell’attenzione a cui era abituato. Se si persiste con coerenza, dopo un paio di settimane, si dovrebbe assistere a una sostanziale diminuzione del comportamento ignorato.

METODO 3: IL SISTEMA A PUNTI

Questa procedura consiste nel consegnare all'alunno dei rinforzi simbolici (bollini premio) in seguito al verificarsi di comportamenti desiderabili. I bollini premio vengono incollati su un'apposita scheda consegnata all'alunno e, alla fine di un certo periodo di tempo, ad esempio una settimana, i bollini conquistati daranno diritto a usufruire di una data ricompensa che, di solito, consiste in un'attività piacevole o in un particolare privilegio.

Affinché tale procedura dia i risultati sperati è essenziale attenersi ai seguenti criteri:

- includere non più di tre tipi di comportamento nel programma e specificare bene col bambino cosa ci si aspetta da lui;
- assieme al bambino compilare un "menu" di ricompense dando loro un valore in punti (ad esempio, passare mezz'ora a guardare una videocassetta = 8 bollini);
- per stabilire in modo realistico la quantità di bollini che il bambino potrà guadagnare giornalmente e settimanalmente bisogna affidarsi ai dati emersi durante la fase di misurazione di base, questo ci dirà quali possono essere le possibilità che il bambino possa ottenere quel minimo di miglioramento comportamentale che gli darà accesso a qualche gratificazione. Bisogna evitare di rendere il conseguimento di gratificazioni troppo difficile, altrimenti il bambino si scoraggerà e non vorrà più collaborare, così come è da evitare che il conseguimento di gratificazioni sia eccessivamente facile, altrimenti mancherà la motivazione a migliorare;
- con bambini molto impulsivi e iperattivi il metodo funziona solo se i bollini conquistati possono essere scambiati e convertiti in ricompense entro breve tempo. Nessun bambino iperattivo si sforzerà per ottenere qualcosa che è lontano nel tempo. Quindi a fine mattinata il bambino farà il conto dei bollini e, in base a quanto ottenuto, riceverà un buono premio dove è indicata la ricompensa vinta. La mattina dopo avrà accesso a tale ricompensa.

METODO 4: IL COSTO DEL COMPORTAMENTO

La procedura del costo del comportamento consiste nel prevedere una penalità o una "multa" che verrà data all'alunno quando assume un comportamento negativo o quando non riesce a portare a termine una determinata attività. Può implicare la perdita di una ricompensa prevista, come per esempio, togliere la possibilità di sedere vicino al suo compagno preferito se continua a chiacchierare durante la lezione.

Un modo più sofisticato e articolato di applicare questa procedura consiste nel consegnare all'alunno un certo numero di punti premio, di bollini, o di gettoni ogni mattina all'inizio delle lezioni. L'intervento implica la somministrazione della penalità (la perdita di punti o di bollini) nel momento in cui si verificano determinati comportamenti indesiderabili precedentemente specificati, quali, ad esempio, gridare, disturbare gli altri, insultare un compagno.

Alla fine della mattinata si farà il conto dei punti o bollini rimasti e verrà concessa al bambino una gratificazione in base ai punti rimasti. Prima di applicare la procedura verrà costruito, assieme al bambino, un menu di ricompense che riceverà in base ai punti che riuscirà a conservare. Si potrà utilizzare al riguardo un apposita “scheda raccogli-punti” (vedi tab. 3.7).

METODO 5: APPRENDIMENTO PER OSSERVAZIONE (MODELING)

Gli alunni apprendono gran parte dei loro comportamenti sociali (e molte altre azioni complesse) attraverso l'imitazione degli altri. Molti comportamenti vengono acquisiti dal bambino osservando le persone significative che vivono intorno a lui, che fanno parte del suo ambiente. Questa capacità imitativa dell'alunno favorisce l'acquisizione di comportamenti adeguati, ma il rovescio della medaglia è che gioca un ruolo importante anche nell'acquisizione di comportamenti inadeguati. Spesso non si tiene in considerazione che gli alunni non fanno solo quello che si chiede loro di fare, ma anche ciò che gli adulti fanno. È fondamentale dare all'alunno la possibilità di osservare qualcuno che si comporta in modo adeguato perché possa imparare a comportarsi allo stesso modo. Il metodo del modeling può essere attuato applicando la seguente procedura:

- simulare una situazione reale che sia in relazione con l'abilità specifica che vogliamo far acquisire all'alunno;
- mostrare all'alunno il comportamento che deve apprendere;
- chiedere all'alunno di provare;
- dare informazioni su come sta andando la prova (a volte è utile una videoregistrazione che consenta all'alunno di valutare lui stesso il suo comportamento);
- dare all'alunno l'occasione di continuare ad esercitarsi.

Questa procedura non solo facilita l'acquisizione di nuovi comportamenti, ma consente allo stesso tempo all'alunno di apprendere in maniera graduale e in un ambiente sicuro, riducendo al minimo lo stress.

METODO 6: LE CONSEGUENZE NATURALI E LE CONSEGUENZE LOGICHE

Permettere all'alunno di sperimentare quali sono le possibili conseguenze delle sue azioni (entro ovvi limiti di sicurezza) è un metodo efficace perché il comportamento possa modificarsi. Se, per esempio, un bambino si prende poca cura di qualcosa di suo e poi la rompe, è più probabile che impari a stare attento alle sue cose se non gli viene ricomprato quello che ha rotto. Se i giocattoli vengono ogni volta sostituiti è invece probabile che continui a romperli.

Dare all'alunno la possibilità di vedere quali sono le conseguenze delle sue azioni, entro determinati limiti per la sua incolumità, permette di modificare efficacemente alcuni comportamenti. Se in mensa l'alunno butta il cibo per terra è molto probabile che impari a com-

portarsi in modo corretto se viene lasciato senza mangiare. Se invece si continua a rimettere cibo nel piatto è quasi certo che continuerà a buttarlo per terra. Sfortunatamente, agli alunni viene raramente data la possibilità di vedere gli effetti dei loro comportamenti scorretti. Andando contro il proprio interesse e contro quello dei loro alunni molti insegnanti scelgono di proteggere il bambino da ciò che è normale e reale. Il risultato di una eccessiva tolleranza non è sempre evidente fin dall'inizio e, pertanto, si continuano a ripetere in continuazione gli stessi identici errori. È importante allora riflettere e chiedersi fino a che punto sia auspicabile intervenire (e interferire) per proteggere l'alunno dalle difficoltà del mondo circostante.

METODO 7: IL TIME-OUT DAL RINFORZO POSITIVO

Il time-out si è dimostrato una procedura efficace per ridurre la frequenza di un comportamento inadeguato. Prevede che esista un accordo per cui, ad un dato comportamento dell'alunno, segue una ridotta possibilità di essere rinforzato o premiato. Ne esistono alcune varianti:

- time-out dall'attività: all'alunno viene impedito di continuare un'attività per lui piacevole, ma gli è permesso osservarla. Per esempio, se si comporta male durante un gioco viene fatto uscire e può guardare gli altri che continuano;
- time-out da tutti gli stimoli: l'alunno viene messo, da solo, all'estremità di una stanza, su una sedia o in corridoio (non in un luogo particolarmente piacevole, né che possa mettere paura).

Il time-out può durare, generalmente, da cinque a dieci minuti. Il time-out dall'attività e il time-out da tutti gli stimoli sono da preferirsi al time-out in isolamento, un metodo spesso usato dai insegnanti che consiste nel mandare l'alunno nel corridoio per un imprecisato periodo di tempo. Nelle pagine successive verranno date ulteriori indicazioni sul metodo del time-out.

È fondamentale controbilanciare il time-out con una successiva attenzione positiva rivolta all'alunno, dialogando con lui, lodandolo o interagendo di più. I risultati migliori si ottengono quando si usano sia il metodo dell'incoraggiamento positivo sia il time-out.

Per ulteriori dettagli sul time out si rimanda all'apposito paragrafo più avanti in questo stesso capitolo.

Suggerimenti per l'applicazione del metodo del time-out

Il time-out rappresenta la procedura più delicata in un programma di modificazione del comportamento. Infatti, l'uso del time-out come metodo per ridurre i comportamenti inadeguati o per ottenere l'obbedienza del bambino, richiede una certa abilità di impiego ed una certa attenzione nel suo utilizzo. Nel gioco del basket il termine time-out viene utilizzato per

indicare una breve interruzione o sospensione della partita. Come procedura di modificazione del comportamento il time-out è un metodo utile soprattutto per porre fine a comportamenti aggressivi, attacchi di collera, dispetti o altri comportamenti fortemente indisponenti. Quindi, in questo contesto, il termine time-out indica l'isolamento dell'alunno da ogni attenzione, gratificazione o soddisfazione.

La procedura del time-out consiste nel collocare il bambino in un luogo neutro e poco gradevole non appena si verifica il comportamento indesiderabile e farvelo rimanere fino a quando il segnale di un timer, appositamente predisposto, indica la fine del periodo di time-out. Questa tecnica, quando applicata correttamente, risulta sicura ed efficace nel porre fine al comportamento negativo del bambino. Non esistono prove che questo metodo, usato in modo corretto, danneggi emotivamente i bambini. Le difficoltà principali di tale procedura sono dovute al fatto che è necessario disporre di un ambiente adatto per poterla attuare (dovrebbe essere una stanza vuota non lontano dall'aula e dove non ci sia niente di interessante che possa attrarre il bambino) e dal fatto che, con i bambini che presentano gravi problemi comportamentali, può essere necessaria la figura di qualcuno che sorvegli a distanza il bambino. Quando non si dispone di un luogo adatto dove inviare l'alunno e quando l'alunno non manifesta un comportamento gravemente disturbato, il time-out può essere attuato collocando l'alunno su una sedia distante dal resto della classe oppure nel corridoio appena fuori dalla porta. Bisogna evitare di mettere il bambino con il viso rivolto al muro e di far apparire il time-out come un "mettere in castigo". L'alunno dovrà rimanere per tutto il tempo seduto e bisogna controllare che non si metta a girovagare per il corridoio. Il messaggio che il bambino dovrebbe ricevere è *"Questo tuo comportamento è inaccettabile, è necessario che tu stia per qualche minuto isolato per interrompere subito questo comportamento e perché tu possa pensare ad un modo diverso di comportarti?"*.

Se il bambino sta gridando o piangendo, si può attendere qualche istante finché la sua reazione diventi meno forte e sia in grado di ascoltare messaggio dell'insegnante.

Quest'ultimo eviterà di discutere con l'alunno durante il tempo in cui è in time-out, nessun altro dovrebbe parlare con il bambino finché è in time-out, continuerà ad occuparsi di quello che stava facendo in precedenza, assicurandosi di avere la possibilità di controllare il bambino finché è in time-out.

I comportamenti per il quale il time-out è adatto sono i seguenti:

- fare dispetti ad altri bambini o provarli;
- picchiare o aggredire (dare calci, pugni, mordere ecc.);
- insultare volgarmente qualcuno;
- urlare e strillare con rabbia;
- lanciare oggetti;
- tirare i capelli a qualcuno;
- sputare a qualcuno;
- lanciare oggetti sporchi contro qualcuno;

- dare pizzicotti;
- fare cose pericolose;
- minacciare a parole o a gesti di colpire o ferire qualcuno;
- imprecare e dire parolacce;
- dare spinte ai compagni quando si è sulle scale;
- lanciare cibo quando si è in mensa;
- lamentarsi rumorosamente o fare richieste insistenti dopo aver ricevuto un ammonimento;
- disturbare qualcuno o fargli versacci;
- disobbedire alla richiesta di smettere immediatamente di comportarsi in un certo modo.

PASSI DA SEGUIRE PER L'APPLICAZIONE DEL TIME-OUT

1. Individuare il comportamento per il quale usare il time-out;
2. scegliere un posto noioso e monotono;
3. spiegare al bambino quando verrà attuato il time-out e in che cosa consiste.

Quando il comportamento indesiderabile si verifica:

1. collocare immediatamente l'alunno nel posto scelto per il time-out, non usare più di 10 parole e 10 secondi;
2. regolare il timer per la durata del time-out: generalmente uno o due minuti per ogni anno di età. È consigliabile 1 minuto quando il comportamento inadeguato necessita di modifiche non sostanziali, 2 minuti quando invece il comportamento inadeguato presenta caratteristiche di maggiore gravità;
3. portare il timer, impostare la suoneria e collocarlo a una distanza tale che l'alunno possa sentirlo;
4. rimuovere ogni attenzione dall'alunno e fare in modo che egli non trovi alcuna distrazione finché il timer non suona;
5. dopo che il timer è suonato chiedere all'alunno il perché è stato mandato in time-out.

Con i seguenti comportamenti il time-out è controindicato e NON va utilizzato:

- non fare i compiti per casa;
- non riuscire in qualcosa;
- tenere in disordine i quaderni;
- distrarsi, fantasticare;

- tenere il broncio, essere scontroso;
- isolamento, voglia di stare da solo;
- irritabilità, cattivo umore, suscettibilità;
- comportamenti di iperattività (applicare il time-out solo per atti aggressivi o distruttivi);
- comportamenti schivi dovuti a paura;
- essere dipendente, timido o passivo.

Se il bambino rifiuta o rimanda il momento di entrare in time-out, bisogna avvertirlo che deve andare immediatamente o dovrà passare ulteriori minuti in time-out. Per ogni 10 secondi di ritardo, si aggiunga un ulteriore minuto al timer. L'insegnante conterà silenziosamente da 1 a 10 per calcolare i 10 secondi. Possono essere aggiunti fino a 5 minuti addizionali al timer. Dopo aver aggiunto 5 minuti addizionali al timer, avvertire l'alunno che riceverà una determinata penalità (la perdita di attività piacevoli) se non va immediatamente in time-out. Dopo avergli dato questo avvertimento, se il bambino non va in time-out entro 10 secondi bisogna comunicare la penalità che dovrà scontare, evitando ulteriori discussioni. Applicato correttamente, il metodo del time-out è efficace nell'attenuare rapidamente la frequenza di molti comportamenti indesiderabili. Con questo metodo l'insegnante può controllare meglio i propri sentimenti di rabbia o frustrazione, in quanto dispone una tecnica efficace da applicare non appena si verifica il comportamento problematico. Inoltre la relazione alunno-insegnante non si deteriora eccessivamente e ritorna rapidamente alla normalità.

Alcuni errori educativi da evitare

Molte volte l'oppositività e la disobbedienza dell'alunno sono favorite dalla modalità con cui gli adulti formulano le loro richieste o rimproverano il bambini. Alcuni degli errori più comuni sono i seguenti:

- *richieste formulate in modo vago.* Ad esempio: "Perché non provi ad essere un po' più gentile?";
- *fare troppe richieste* nello stesso momento;
- *continuare a ripetere al bambino cosa non deve fare* trascurando di specificare cosa si vorrebbe che facesse;
- *perdere il controllo mentre si rimprovera il bambino* perché non riesce a controllarsi;
- *urlare* da lontano quando si chiede al bambino di fare qualcosa;
- *criticare* troppo alcuni dettagli del comportamento dell'alunno, perdendosi in lunghi discorsi e inutili discussioni;
- fare richieste in *momenti poco opportuni*, ad esempio quando l'alunno è nel terminare qualcosa di costruttivo attinente l'attività scolastica;
- *accompagnare la richiesta con minacce che non vengono mantenute*: affermazioni come "Smettila...altrimenti?" vengono nella maggior parte ignorate dall'alunno oppositivo, fino

a quando, preso dalla disperazione, l'insegnante sbotta con parole o azioni troppo dure;

- *dare eccessiva attenzione ai comportamenti indesiderabili*: rivolgere spesso all'alunno messaggi che, con il tono e il volume della voce, esprimono critica, sottolineano gli aspetti negativi, esprimono *disapprovazione*, trascurando di incoraggiare l'alunno per i suoi comportamenti adeguati per quanto sporadici possano essere;
- *punire in modo incoerente o in ritardo* un comportamento indesiderabile.

È della massima importanza mantenere un atteggiamento fermo e coerente. Non succede, infatti, raramente che un insegnante ceda alla disobbedienza dell'alunno, per esempio quando il bambino cerca in tutti i modi di non fare quanto richiesto facendo un mucchio di capricci e piangendo. Tuttavia, poiché non si cede in ogni singola occasione in cui l'alunno disobbedisce, si produce quello che viene chiamato "programma di rinforzo intermittente" dei comportamenti di disobbedienza. Questo sistema di rinforzo intermittente (a volte sì, a volte no) rende particolarmente difficile la modificazione del comportamento inadeguato. Inoltre, l'insegnante che cede è rinforzato dal fatto che l'alunno smette di infastidire o disturbare! Questo processo che rinforza entrambi eliminando qualcosa di sgradevole, viene descritto come "la trappola del rinforzo negativo".

L'attuazione di un progetto di modificazione del comportamento

Spesso si rende utile l'attuazione di un progetto strutturato di modificazione del comportamento da applicare con uno o più alunni. Prima di elaborare tale progetto gli insegnanti dovranno definire le aree maggiormente problematiche per quanto concerne l'alunno su cui si vuole intervenire.

La tab. 3.1 fornisce un utile aiuto per l'individuazione di queste aree e dovrebbe essere compilata assieme dal team dei docenti.

Quando si individuano più aree problematiche si inizierà a lavorare su quella che presenta il potenziale di remunerazione più alto per la classe in relazione alle risorse da investire. Nella programmazione del progetto di modificazione del comportamento è da considerare anche il contributo che alcuni alunni possono dare al raggiungimento dell'obiettivo desiderato.

Dopo la scelta dell'area su cui si vuole intervenire bisogna sviluppare un progetto attraverso un processo che si articola nelle sei fasi diseguito descritte:

1) Definizione dell'obiettivo

Si tratta di indicare in termini comportamentali il cambiamento specifico che si vuole ottenere con l'alunno.

2) Misurazione di base

Prima di applicare qualsiasi strategia è necessario quantificare il problema attraverso una fase di circa sei giorni di osservazione. Il modo più semplice per rilevare un comportamento sarebbe quello di annotarlo ogni volta che si verifica, ossia registrarne la frequenza. È quella che viene denominata *osservazione continua*. L'unico requisito per questo tipo di rilevazione è che il comportamento sia chiaramente definito in termini osservabili in modo da distinguere chiaramente quando si manifesta.

Naturalmente, in questo caso, l'insegnante dovrà tenere d'occhio costantemente l'alunno o gli alunni il cui comportamento è oggetto d'osservazione e, per tale motivo, questa procedura risulta nella maggior parte dei casi difficilmente applicabile. Essa è invece consigliabile per quei comportamenti che presentano una certa gravità, ma che non si verificano più di 4-5 volte nell'arco di una mattinata (ad esempio l'aggressività fisica verso un compagno).

Una procedura di osservazione molto più agevole è costituita dall'*osservazione a intervalli di tempo*. In questo caso l'osservazione viene portata avanti anziché in modo continuo, solo durante determinati intervalli di tempo nell'arco della giornata. L'estensione di ciascun periodo dipende dallo specifico comportamento oggetto di osservazione e dal contesto.

Ad esempio, si potrebbe stabilire di osservare un dato comportamento per quindici minuti tre volte al giorno, oppure per i primi cinque minuti di ogni ora, oppure per mezz'ora ogni giorno. Affinché le osservazioni di diversi insegnanti siano comparabili è necessario mantenere uno stesso intervallo di tempo.

Infine un'altra procedura di osservazione è quella denominata *osservazione per campionamento a tempo*. È una modalità di osservazione adatta alla rilevazione di comportamenti che si verificano ad alte frequenze o che sono difficili da osservare continuamente. In questo caso si tratta di effettuare l'osservazione solo in determinati periodi di tempo nel corso della giornata. Così si potrà decidere di osservare il bambino ogni quindici minuti e annotare se uno specifico comportamento è presente oppure no in quello specifico momento.

Tale tipo di campionamento viene denominato "a tempo fisso". Se i periodi di tempo tra un'osservazione e l'altra sono di diversa durata, si parla invece di campionamento "a tempo variabile". È un tipo di osservazione che si rivela particolarmente utile per comportamenti che non possono essere suddivisi in unità discrete (ad esempio, prestare attenzione, applicarsi a un compito ecc.). Nelle tabelle 3.2, 3.3 e 3.4 vengono forniti esempi di osservazione.

3) Analisi dei dati

Una volta terminata l'osservazione di base, i dati emersi vengono esaminati e si cerca di rilevare, oltre all'aspetto quantitativo, anche eventuali informazioni su alcune variabili che possono aver influito sulla frequenza del comportamento dell'alunno, quali ad esempio l'influenza di un particolare insegnante, l'insegnamento di una data materia, l'orario della giornata e così via.

Può anche essere utile selezionare alcuni comportamenti e procedere con un'altra osservazione che porti *all'analisi funzionale del comportamento*, ossia all'individuazione di ciò che pre-

cede il manifestarsi del comportamento problema e di ciò che si verifica come conseguenza del comportamento problema (vedi tabella 3.5)

4) Scelta della strategia

Gli insegnanti che partecipano al progetto di modificazione del comportamento dovranno, a questo punto, concordare quale strategia adottare, utilizzando alcune delle procedure descritte in questo capitolo. Una strategia consiste nell'applicazione combinata di due o più procedure secondo modalità prestabilite. Le domande che un insegnante dovrebbe porsi sono le seguenti:

- cosa posso fare per far *acquisire* all'alunno quel dato comportamento?
- Come posso *incrementare* quel dato comportamento?
- Come posso *interrompere* quel dato comportamento?
- Come posso *mantenere* la riduzione di quel dato comportamento?
- Le aspettative nei confronti dell'alunno sono ragionevoli?

5) Realizzazione

Gli insegnanti coinvolti dovrebbero procedere con la massima coerenza e costanza. Non sempre è possibile coinvolgere tutti gli insegnanti, specialmente nella scuola media, dove il team di docenti è molto numeroso, ma, talvolta la collaborazione anche di solo due o tre insegnanti tra quelli che trascorrono il maggior numero di ore con la classe, può essere sufficiente per ottenere un sostanziale miglioramento del comportamento dell'alunno.

Un dato da tener presente è che nessuna procedura darà risultati immediati. Il cambiamento comportamentale richiede la sostituzione di un'abitudine consolidata con una nuova abitudine e affinché quest'ultima si consolidi sarà necessario un certo lasso di tempo. Anche se i primi risultati possono notarsi già dopo 3-4 settimane (se gli insegnanti hanno proceduto con sistematicità e coerenza), saranno necessari circa due mesi affinché nuove modalità di comportamento si consolidino. Sarebbe quindi assurdo aspettarsi un cambiamento dopo qualche giorno da quando si è cominciato a usare l'incoraggiamento positivo o altre forme di rinforzo.

6) Verifica

Dopo circa due mesi dall'inizio dell'attuazione di una data strategia si può verificarne l'efficacia procedendo con una nuova fase di osservazione sistematica della durata di sei giorni. Si adotteranno gli stessi metodi e gli stessi strumenti adottati nella fase di misurazione di base. Questa verifica sarà in grado di svelare se è stata trovata la strategia adatta per affrontare i comportamenti problema dell'alunno e se la si sta applicando in modo corretto.

**QUESTIONARIO SULLE SITUAZIONI SCOLASTICHE
(MODIFICATO DA BARKLEY, 1990)**

Nome dell'alunno.....

Data.....

L'alunno presenta comportamenti inadeguati in alcune delle situazioni sotto indicate? Se sì, indicare quanto sono problematici questi comportamenti, secondo il seguente criterio:

1-2-3 = poco

4-5-6 = mediamente

7-8-9 = molto

SITUAZIONI	Si	No	
Quando entra a scuola			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Durante il lavoro individuale			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Durante la ricreazione			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Nei momenti di pausa in classe			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Durante le spiegazioni dell'insegnante			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Quando si reca in bagno			1 2 3 4 5 6 7 8 9
In palestra			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Durante le attività fuori della scuola (gite, ecc.)			1 2 3 4 5 6 7 8 9
All'uscita da scuola			1 2 3 4 5 6 7 8 9
In mensa			1 2 3 4 5 6 7 8 9
Altro			1 2 3 4 5 6 7 8 9

SCHEDA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO

Nome.....

Periodo dal.....al.....Settimana n°.....

Giorni della settimana

Comportamenti							TOTALE

Istruzioni:

viene segnata una X ogni volta che si osserva uno dei comportamenti indicati.

SCHEMA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO

Nome dell'alunno.....

Comportamenti osservati:

1.

2.

3.

Settimana dal.....al.....

Intervallo di tempo	Data						

Istruzioni:

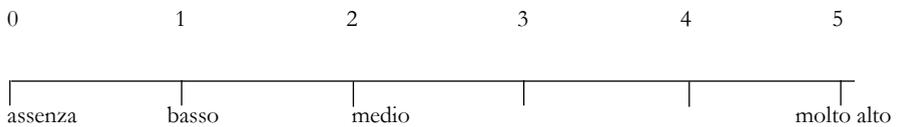
nella colonna intervallo di tempo indicare l'orario in cui l'alunno è stato osservato (es. 9,20-9,25).
Contrassegnare trascrivendo la cifra che corrisponde al comportamento problematico (1, 2 o 3) ogni volta che questo si verifica

SCHEDA DI REGISTRAZIONE DEI COMPORTAMENTI PROBLEMATICI

Nome del bambino.....

Data	Situazione e luogo	Comportamento dell'alunno	Livello di stress 0-5* dell' insegnante

*Criteri per la valutazione dello stress:



TAB. 3.1
Analisi funzionale del comportamento

Nome dell'alunno.....

Comportamenti osservati:

Data e ora	Antecedenti: che cosa è successo prima?	Comportamento: cosa ha fatto l'alunno?	Conseguenze: cosa è successo dopo? 1. Cosa hanno fatto gli altri (insegnanti e alunni)? 2. Come ha reagito a questo l'alunno?

SCHEDA DI COMUNICAZIONE SUL COMPORTAMENTO

Nome dell'alunno.....

Materia..... Data.....

Orario.....

	SI	NO
HA PICCHIATO QUALCUNO	L	J
HA INSULTATO QUALCUNO	L	J
HA FATTO DISPETTI AD UN COMPAGNO	L	J
HA AIUTATO UN COMPAGNO IN CLASSE	J	L
HA CONDIVISO QUALCOSA CON UN COMPAGNO (Merenda, caramelle, oggetti vari, ecc.)	J	L

Altre osservazioni.....

.....

.....

.....

L'Insegnante

.....

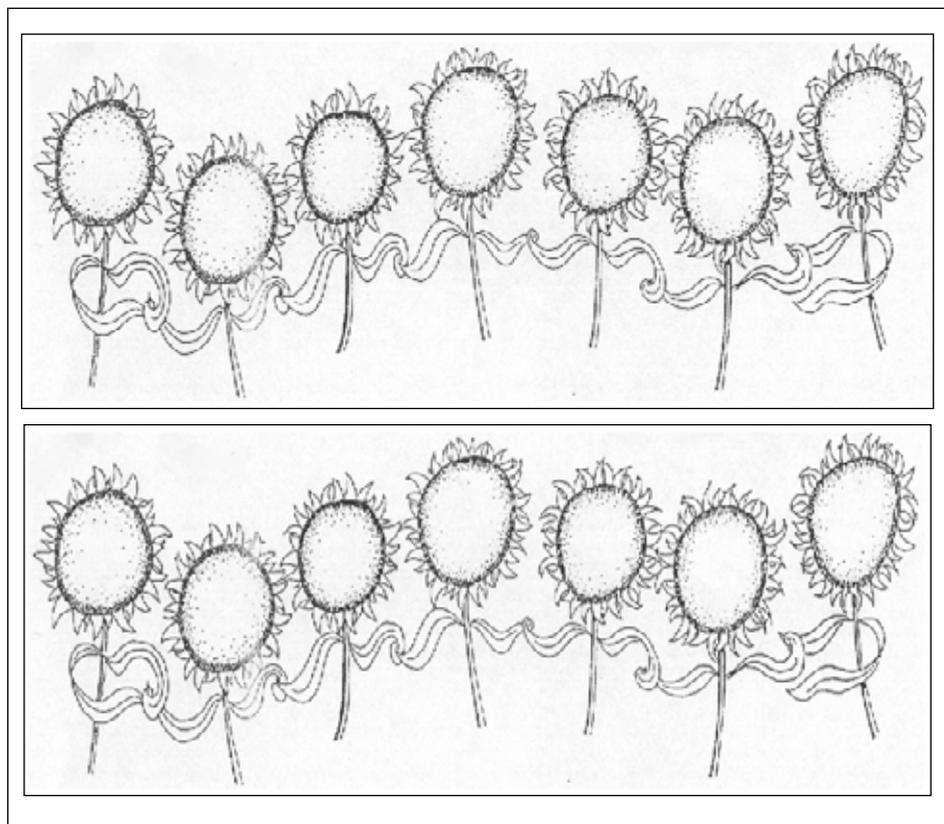
Presenza visione del genitore

.....

FIG. 3.1

Esempio di tessera raccogli-punti

Questa tessera può essere utilizzata per la procedura del costo della risposta. Ogni volta che l'alunno manifesterà uno dei comportamenti problema su cui si intende intervenire perderà un punto e ciò verrà reso visibile facendo una X sopra un fiore. Il numero di fiori a disposizione ogni mattina dipenderà dalla frequenza dei comportamenti problema rilevata nella fase di osservazione preliminare. È indispensabile, affinché l'alunno sia motivato all'applicazione di questa procedura, che il numero di fiori a disposizione non sia troppo elevato né troppo basso. Nel primo caso sarebbe estremamente facile per l'alunno avere accesso a qualche ricompensa e nel secondo caso rimarrebbe frustrato dal fatto di non riuscire a conservare neanche un punto.



Esemplificazione di un intervento comportamentale in classe

In una classe terza di una scuola elementare della provincia di Vicenza gli insegnanti hanno svolto un intervento comportamentale in una classe dove era inserito un alunno con disturbi dell'attenzione e iperattività.

L'intervento si strutturava in quattro fasi:

1. osservazione del comportamento;
2. definizione degli obiettivi comportamentali;
3. selezione delle tecniche comportamentali;
4. attuazione delle tecniche.

La prima fase riguardava l'osservazione sistematica dell'alunno, che chiameremo Alessandro, durante le lezioni in classe. È stata, pertanto, predisposta una tabella per l'osservazione dei seguenti comportamenti problema:

- non inizia autonomamente il compito;
- si alza interrompendo il proprio lavoro;
- protesta alzando la voce quando riceve richieste;
- attua comportamenti provocatori con G. e A. (minaccia aggressioni fisiche, compie piccoli dispetti);
- disturba il lavoro degli altri.

L'osservazione avveniva durante un periodo di 30 minuti per ogni giornata ed è stata portata avanti per una settimana. Ogni volta che l'alunno metteva in atto il comportamento veniva segnato un asterisco nella tabella. Durante tale osservazione è stata compilata una tabella della frequenza dei comportamenti problema durante l'intera settimana (v. tab. A). È stato anche tracciato un grafico delle frequenze dei comportamenti in oggetto che rappresenta la somma dei comportamenti rilevati ogni giorno (v. fig. A) e un grafico che rappresenta la frequenza giornaliera dei singoli comportamenti problema (v. fig. B).

Nella seconda fase dell'intervento sono stati definiti gli obiettivi comportamentali, attraverso la selezione dei comportamenti da diminuire e dei comportamenti da aumentare. Questa selezione è derivata dai risultati dell'osservazione comportamentale (v. tab. B).

Durante la terza fase gli insegnanti hanno selezionato alcune procedure comportamentali da utilizzare in classe con Alessandro (v. tab. C).

È stata predisposta anche un monitoraggio degli interventi da parte dell'insegnante. Questo ha permesso di produrre una tabella di registrazione degli interventi (v. fig. C) e un grafico di frequenza dei singoli interventi (v. tab. D).

TAB. 3.2

Osservazione comportamentale sull'alunno Alessandro.

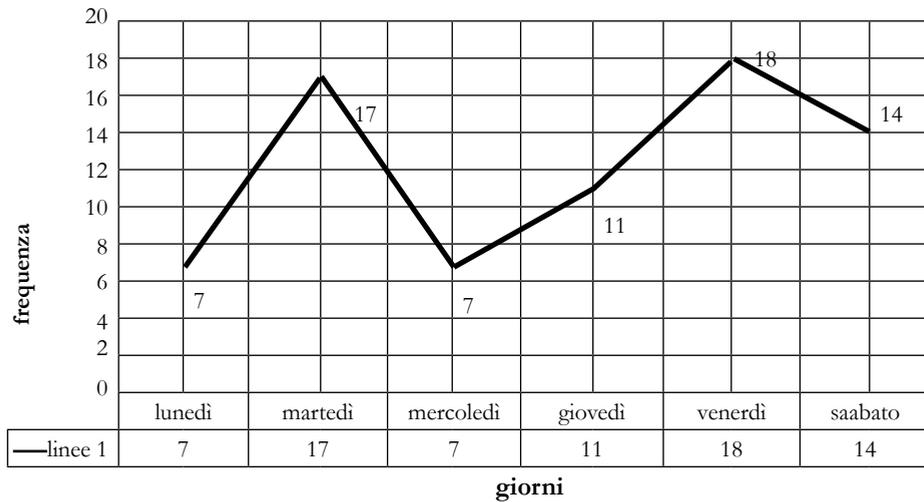
Periodo dal 16 gennaio al 22 gennaio

	Lunedì		Martedì		Mercoledì		Giovedì		Venerdì		Sabato	
Non inizia autonomamente il compito		*	**					*	*		*	
	*		**	*	**		*	*	*	*		
Si alza interrompendo il proprio lavoro			**	** *				*	**	*		
	*	*	**	*	**		*	**	** *	**	**	*
Protesta alzando la voce quando riceve richieste			*									*
		*										**
Attua comportamenti provocatori con G. e A. ¹			*	**		*						
							*		**	*	*	
Disturba il lavoro degli altri						*	**	*	*			*
	**									*	**	*

¹ Per spaventarli minaccia aggressioni fisiche, compie piccoli dispetti.

FIG. 3.2

*Grafico dalla frequenza dei comportamenti di Alessandro.
Periodo dal 16 gennaio al 22 gennaio*



TAB. 3.3

Obiettivi comportamentali

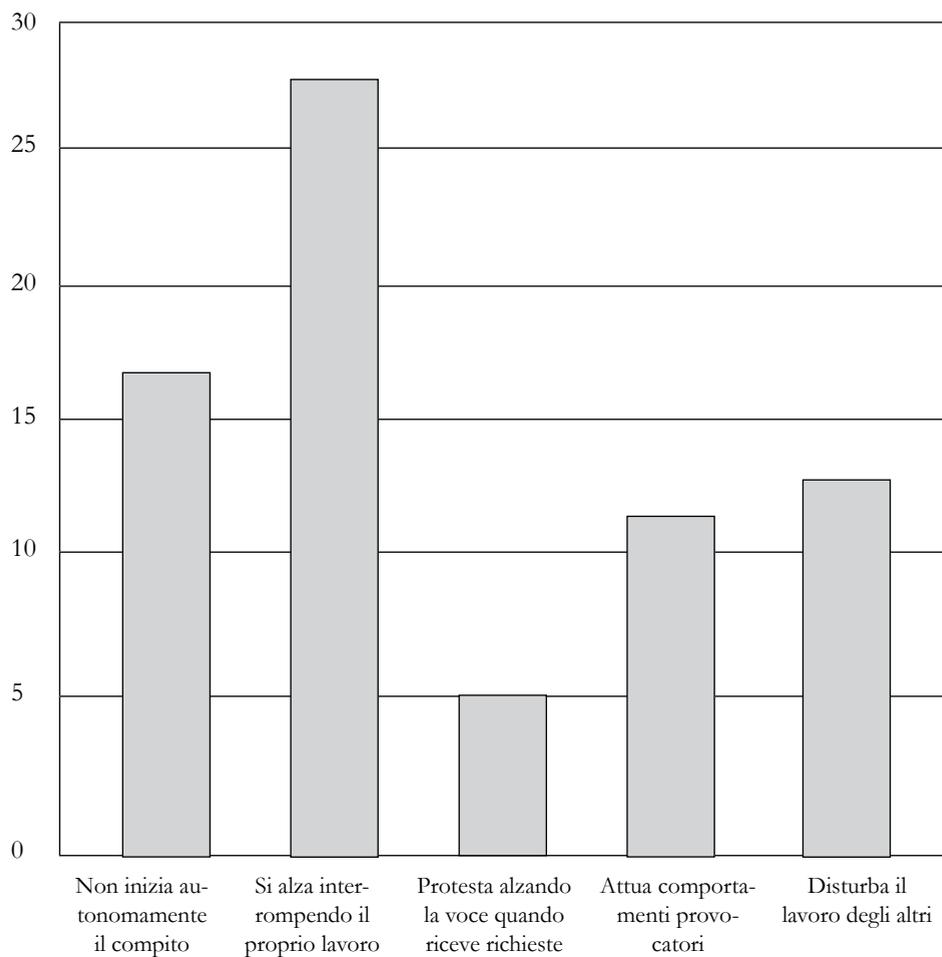
Comportamenti da diminuire	Comportamenti da aumentare
● Non inizia autonomamente il compito	● Inizia autonomamente il compito
● Si alza interrompendo il proprio lavoro	● Sta seduto fino ad avere portato a termine il compito
● Protesta alzando la voce quando riceve richieste	● Accetta le richieste senza reagire negativamente
● Atta comportamenti provocatori con G. e A. (per spaventarli minaccia reazioni fisiche, grida, fa piccoli dispetti)	● Si comporta correttamente con G. e A.
● Disturba il lavoro degli altri	● Non disturba il lavoro degli altri

FIG. 3.3

Tabella di frequenza dei comportamenti osservati.

Periodo dal 16 gennaio al 22 gennaio

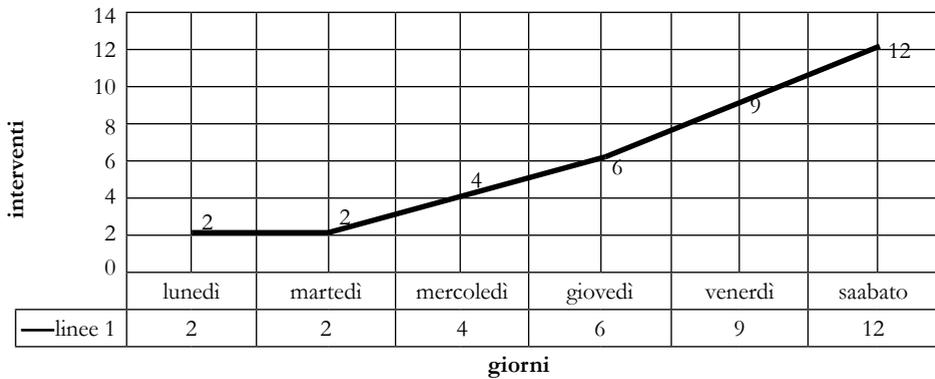
Nome alunno: Alessandro.



TAB. 3.4
Interventi programmati

-  Incoraggiamento positivo;
-  Ignorare pianificato;
-  Pratica positiva;
-  Rimprovero centrato su comportamento.

FIG. 3.4
*Grafico della frequenza complessiva degli interventi degli insegnanti.
Periodo dal 16 marzo al 22 marzo*



TAB. 3.5

*Tabella di registrazione degli interventi.
Periodo dal 16 marzo al 22 marzo*

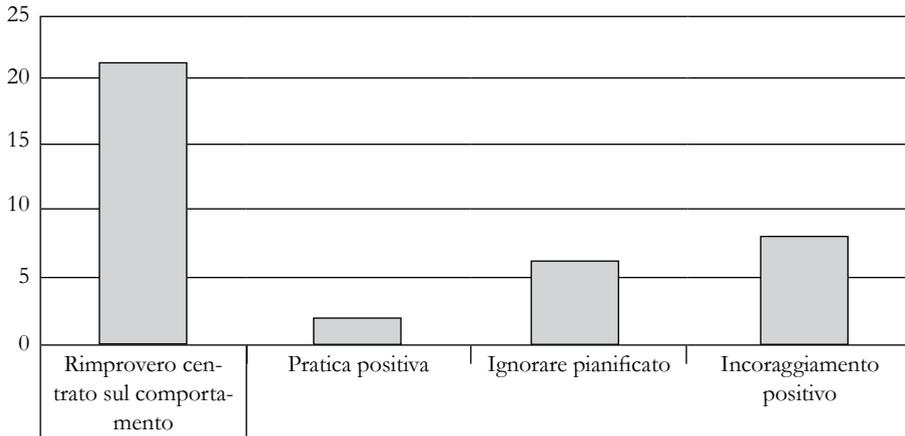
Nome alunno: Alessandro.

	Lunedì 22-01-01	Martedì 16-01-01	Mercoledì 17-01-01	Giovedì 18-01-01	Venerdì 19-01-01	Sabato 20-01-01
Incoraggiamento positivo	*		*			* *
Ignorare pianificato			*		* *	**
Pratica positiva	*					
Rimprovero centrato sul comportamento		*		** **	** **	** *
		*	* *	*	** **	* **

FIG. 3.5

*Tabella di frequenza degli specifici interventi attuati dagli insegnanti.
Periodo dal 16 marzo al 22 marzo*

Nome alunno: Alessandro.



LA GESTIONE EFFICACE DELLA CLASSE

Quando gli alunni sono distruttivi o si comportano in modo tale da compromettere la qualità dell'insegnamento, risulta molto difficile per l'insegnante mantenere un buon livello di autocontrollo.

La comprensibile impazienza e la frustrazione che egli prova rispetto al comportamento negativo dei bambini in classe, compromette la sua capacità di pensare strategicamente al modo migliore di farvi fronte. Piuttosto che reagire ai problemi di comportamento quando si sono oramai consolidati, gli insegnanti potrebbero cercare di identificare anticipatamente, all'interno della classe, quelle condizioni che stimolano comportamenti distruttivi o di disturbo e mettere in atto provvedimenti preventivi. Gli studi mostrano che gli insegnanti previdenti strutturano l'ambiente di classe e la giornata di scuola in modo tale da diminuire le probabilità che insorgano problemi di comportamento.

Essi stabiliscono programmi, abitudini, limiti ambientali e norme di comportamento per aiutare gli alunni a sentirsi più tranquilli, sicuri e per mantenere un clima di classe il più possibile sereno. È probabile, infatti, che siano le classi con poche regole esplicite ad avere bambini e adolescenti che manifestano con maggior frequenza comportamenti problema.

In questo capitolo verranno esposte alcune strategie che gli insegnanti possono utilizzare per fornire un ambiente sicuro e prevedibile ai propri alunni, così da rendere meno frequenti i problemi comportamentali.

Fornire un ambiente di apprendimento prevedibile e sicuro

La struttura della classe fornisce l'intelaiatura che supporta l'apprendimento dei bambini. Un approccio previdente include abitudini e attività strutturate e, inoltre, fornisce chiare indicazioni sui comportamenti che ci si aspetta in date circostanze e sulla gestione dei mo-

menti di transizione, ossia i momenti di passaggio da un'attività all'altra. Le regole di classe e le aspettative degli insegnati dovrebbero essere chiaramente verbalizzate ed esposte in classe, rinforzando gli alunni che si attengono ad esse. Non dovrebbero esserci più di sei o sette regole ed esse dovrebbero essere formulate in termini precisi.

Per esempio, una regola come “rimanere seduti” è chiara, mentre: “non perdere tempo” è vaga e si focalizza su aspetti negativi. Le regole dovrebbero essere espresse nei termini di comportamenti osservabili, cioè di comportamenti che si possono vedere. Per esempio: “tenere giù le mani” è preferibile a: “essere rispettosi” o “essere gentili”, in quanto così un bambino si farà una chiara immagine del comportamento specifico che gli viene richiesto. Allo stesso modo “completare tutti i compiti per casa e lasciarli sulla cattedra il giorno seguente” è preferibile a: “siate responsabili dei compiti per casa” perché il comportamento richiesto è chiaro e univoco. Regole come “essere un alunno collaborante” o “essere responsabile” sono inefficaci in quanto ambigue, non essendo chiaro quale comportamento viene richiesto.

Coinvolgere gli alunni nella discussione sulle regole

Gli insegnanti possono coinvolgere gli alunni (fin dalla scuola materna) nella formulazione delle regole di classe, e discutere sulla loro pregnanza. All'inizio dell'anno scolastico l'insegnante potrebbe avere un confronto con i suoi alunni sull'importanza delle regole chiedendo loro: “Come pensate dovrebbero essere le regole nella nostra classe?”

Dopo che gli alunni hanno formulato alcune risposte, l'insegnante potrà domandare per quale motivo è importante avere delle regole. Per esempio, qualcuno potrebbe rispondere: “Le regole ci aiutano a sapere come comportarci”, “Le regole servono per farci andare più d'accordo”. In un secondo tempo è importante aiutare gli alunni a formulare ogni regola nei termini di comportamenti positivi attesi. Attraverso questa collaborazione sulla formulazione delle regole, gli alunni, sentendole proprie, saranno più responsabilizzati nel rispettarle. È probabile che gli alunni riescano a individuare gran parte delle regole fondamentali, ma, se qualcuna dovesse mancare, l'insegnante potrà proporla dopo averne evidenziato l'utilità. Stabilire alcune regole fondamentali implica un chiarimento sulle inevitabili conseguenze per coloro che le infrangono.

Gli alunni dovranno conoscere esattamente cosa può portare alla perdita di privilegi, il “time out” o il “costo del comportamento” (vedi il capitolo 3). Si potrebbe spiegar loro che possono scegliere autonomamente di seguire o meno le regole ma che ciò implicherà delle conseguenze.

Una volta discusse le regole i primi giorni di scuola, l'insegnante potrebbe ripassarle soffermandosi su una regola alla settimana. Alcune delle più comuni regole per i più piccoli sono le seguenti:

- si discute senza mettersi le mani addosso (regola per la gestione del conflitto);
- si entra piano in classe e ci si siede al proprio posto (regola di buone maniere);

- si alza la mano per fare domande (regola per parlare);
- questioni e problemi dovrebbero essere affrontati assieme (regola per soluzione dei problemi);
- si parla piano e cortesemente tra compagni (regola di buone maniere);
- ci si lava le mani prima di andare in mensa (regola di igiene).

Una delle prime regole su cui l'insegnante potrebbe focalizzare l'attenzione è quella riguardante la modalità per entrare in classe. L'insegnante può chiedere a uno degli alunni di fornire una dimostrazione di cosa si intende. Una volta che l'alunno ne abbia dato dimostrazione, anche gli altri potrebbero farlo a turno, ricevendo lodi dall'insegnante quando il comportamento è eseguito correttamente. L'attività di simulazione e la pratica assicurano che gli alunni capiscano esattamente i comportamenti richiesti per rispettare le regole.

Per i più piccoli le regole dovranno essere, inizialmente, descritte in modo specifico, mentre con i più grandi si potrà procedere includendole in categorie generali. Per esempio "entrare piano in classe, stare seduti e camminare in fila" potrebbero essere nominate "regole di movimento". O "parlare cortesemente e aspettare il proprio turno" potrebbero essere chiamate "regole di buone maniere".

Non appena le regole siano state spiegate, l'insegnante dovrà, ogni tanto, lodare e incoraggiare l'alunno quando le mette in pratica.

Con i più piccoli e irrequieti l'insegnante potrebbe persino prevedere un programma di incentivi (esempio bollini autoadesivi) per aiutare gli alunni con particolari difficoltà a ricordarsi le regole concernenti il parlare o quelle riguardanti il movimento e così via.

L'insegnante, potrebbe, ad esempio, comunicare: "Benissimo Simone, ti sei ricordato la regola di entrare in classe piano e quella di sederti al tuo posto, hai vinto un bollino premio!".

La struttura della classe

Uno dei primi interventi da considerare è la posizione dei banchi. I banchi sono di solito sistemati in gruppi o file (si veda figura 4.1, a pag. 76). I banchi a gruppo facilitano le interazioni dell'alunno perciò non sono consigliati se nella classe vi sono alcuni bambini con difficoltà attentive o iperattività. Per le lezioni più impegnative è quindi preferibile usare la sistemazione a file.

Questo riduce la possibilità che il bisogno del bambino di incrementare la stimolazione abbia un effetto negativo sui compagni vicini. Un aspetto importante nella struttura della classe riguarda la posizione degli alunni rispetto all'insegnante. Tutti i bambini necessitano di stare vicino all'insegnante, specie quelli particolarmente distraibili e vivaci. Facendoli sedere vicino all'insegnante, sarà più semplice, per quest'ultimo far loro dei segnali o richiamarli ad un compito senza distrarre il resto del gruppo.

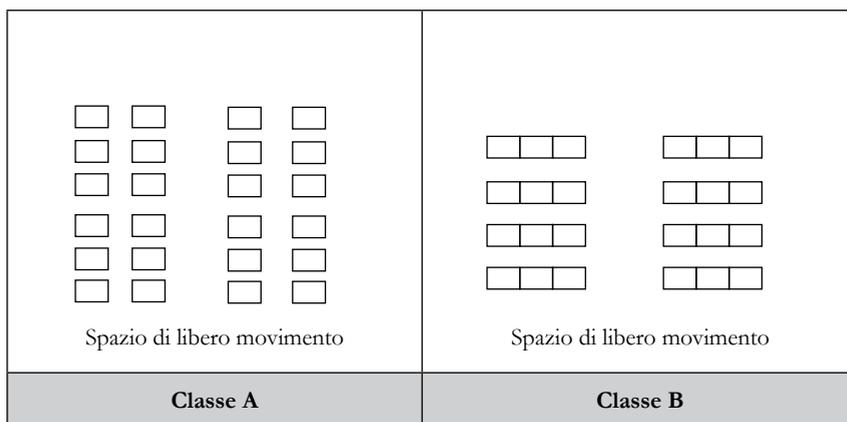
Per questo è opportuno sistemare il bambino iperattivo nella fila di fronte, in una posizione centrale, perché la maggior parte dell'attenzione dell'insegnante è diretta verso la persona che

occupa questa posizione, quindi sarà più facile osservare e monitorare il comportamento dell'alunno. Gli insegnanti dovrebbero considerare anche i compagni che occupano i posti vicini a quello dell'alunno difficile. Come è facile supporre, conviene mettere il bambino iperattivo vicino a compagni che abbiano un comportamento adeguato e che dimostrino un alto livello di concentrazione sui compiti loro assegnati, in modo che possano fungere da modelli.

Un altro fattore da non trascurare è la temperatura all'interno dell'aula. In molte scuole prevale la tendenza a tenere le aule surriscaldate nei mesi invernali e, purtroppo, spesso sono le stesse insegnanti o i genitori a sollecitare il mantenimento di una temperatura eccessivamente elevata. Non si tiene conto del fatto che il questo modo si provoca spesso un senso di pesantezza alla testa, difficoltà a mantenere l'attenzione e un maggior rischio di influenza e raffreddori.

Anche l'illuminazione può costituire un'importante differenza e molti obsoleti impianti al neon non sono certo la condizione migliore. È importante, ad esempio, eliminare il fastidio procurato dal ronzio delle lampade fluorescenti.

FIG. 4.1
Banchi disposti in file o raggruppati



Concedere spazi di libero movimento

Tutti i bambini, dopo essere stati seduti per un certo tempo, hanno bisogno di sgranchirsi le gambe, specialmente se si tratta di alunni iperattivi e impulsivi con problemi di attenzione. Alunni di questo tipo necessiteranno di un particolare spazio per muoversi all'interno della

classe dove andare per alcuni minuti qualora sentano la necessità di un po' di movimento. Questo posto potrebbe essere una specifica zona della classe oppure un'area contrassegnata da un nastro adesivo per terra. Un luogo particolarmente adatto è lo spazio tra l'ultima fila di banchi e la parete dell'aula, questo rende gli alunni che rimangono seduti meno esposti ad essere distratti (vedi figura 4.1). I bambini possono decidere di andare in quest'area senza interrompere le attività della classe. In questo modo vengono responsabilizzati per andare e tornare dallo "spazio di libero movimento".

Qualche volta gli insegnanti si preoccupano del fatto che tutti vorrebbero andare nell'area-movimento o che, permettere una tale procedura, possa creare un grande scompiglio dell'intera classe. In ogni caso l'insegnante dovrà stabilire regole chiare per accedere all'area in questione, per esempio "solo un bambino alla volta", e quindi responsabilizzare gli alunni all'adesione delle regole. È importante che l'insegnante sia chiaro sulle stesse, per esempio definendo chiaramente chi può usare quell'area e quante volte al giorno. L'insegnante potrebbe persino decidere di riservarla solo per uno o due bambini che hanno particolari difficoltà a star seduti. A costoro si potrebbe consegnare ogni giorno un certo numero di "buoni area movimento" cosicché essi possano scegliere quando spendere il loro buono.

Stabilire abitudini prevedibili e pianificare le transizioni tra le attività

Il passaggio da un'attività ad un'altra può risultare difficile per tutti i bambini, specialmente per quelli con disturbi dell'attenzione e iperattivi. Gli insegnanti possono facilitare tali passaggi avvisando i bambini sull'imminenza dell'attività successiva e stabilendo delle abitudini prevedibili in merito alle transizioni tra le attività.

Un modo per rendere le abitudini chiare e prevedibili è quello di appendere in classe il programma settimanale in modo che gli alunni abbiano sempre presente la successione delle attività. Per i più piccoli è importante affiancare delle immagini figurative a ciascuna attività cosicché possa essere comprensibile a chi non abbia ancora consolidate abilità di lettura.

Un modo per facilitare le transizioni tra le attività è quella di avvisare gli alunni che il tempo a disposizione per l'attività in corso sta per volgere al termine dicendo per esempio: "Tra cinque minuti finirà la lezione di scienze e passeremo a fare matematica" oppure "Quando la campanella avrà smesso di suonare, metterete via i quaderni e vi preparerete ad andare in palestra per l'ora di ginnastica" e così via.

Quando c'è una variazione del programma in un giorno particolare, l'insegnante può aiutare il bambino con difficoltà nelle transizioni chiedendogli di cambiare fisicamente l'ordine o il collocamento delle attività sulla scheda appesa. Per abituarsi ad assumere i comportamenti adeguati durante i momenti di transizione, è importante che gli alunni si allenino a ricordare cosa accade esattamente durante queste transizioni. L'insegnante potrebbe proporre: "Prima di iniziare la lezione di musica qual è la prima cosa che dobbiamo ricordarci di fare?" oppure "Appena entrate in mensa cosa dovrete fare?". Se avete il dubbio che gli alunni più piccoli

non abbiamo compreso bene qualche passaggio, fateli allenare ripetendo i comportamenti da attuare durante la transizione. Una pratica positiva aiuta a rendere automatiche le abitudini.

Ricorrere ai modi creativi per catturare e mantenere l'attenzione dei bambini

Molti bambini piccoli hanno difficoltà ad ascoltare gli insegnanti specialmente quando sono assorti in qualche attività. Per questo è importante utilizzare strategie sempre nuove per catturare e mantenere l'attenzione degli alunni. Se l'attenzione di un bambino è fluttuante, non possiamo aspettarci che segua le istruzioni e che, quindi, riesca a portare a termine il compito assegnato. Lodando gli alunni che stanno seguendo le disposizioni dell'insegnante c'è qualche probabilità in più che anche altri bambini lo facciano per ricevere le stesse attenzioni.

Gli insegnanti necessitano di vari modi per impegnare i bambini e assicurarsi che ascoltino le istruzioni. Espedienti quali: scherzi, variazione del tono di voce (sussurrare spesso attira l'attenzione), fare una battuta o un commento spiritoso, possono servire per catturare l'attenzione. Le ricerche hanno mostrato che più tempo un insegnante trascorre dietro la cattedra, più gli alunni saranno distruttivi e inadempienti.

Camminare per la classe, invece, consente di ascoltare e vedere meglio ciò che accade ed è, quindi, un utile espediente per gestire con efficienza l'intero gruppo (oltre a giovare fisicamente all'insegnante). Quando l'insegnante si muove tra i banchi si verificano molte cose. Innanzitutto diventa più facile intervenire per lodare sia il gruppo che i singoli alunni nel momento in cui stanno lavorando. Inoltre, l'insegnante potrà più facilmente rilevare i problemi sul nascere e, se necessario, farvi fronte. Questo comporta meno frustrazione per gli alunni e maggior supporto ai loro sforzi di apprendimento.

Camminare per i banchi consente di monitorare meglio il chiacchierare degli alunni e i comportamenti di disturbo. Quando è più vicino, l'insegnante, può comunicare ai bambini, attraverso segnali visivi, di calmarsi o mettersi al lavoro. In effetti il solo fatto di camminare nella zona dove generalmente c'è più rumore (di solito nell'angolo in fondo a sinistra) basterà a inibirlo, riducendo la necessità di ricorrere a richiami verbali.

Riuscire a coinvolgere gli alunni più giovani per impegnarli nel processo di apprendimento diventa spesso una sfida per vincere la quale è particolarmente utile essere dotati di una buona dose di creatività.

La comunicazione efficace con gli alunni

Spesso gli alunni si comportano in modo non conforme alle aspettative dell'insegnante nel tentativo di metterlo alla prova per capire le sue reazioni e sapere ciò che possono permettersi nei suoi confronti.

Questo si verifica soprattutto quando l'alunno è stato esposto, in passato, ad uno stile educativo caratterizzato da scarsa coerenza e poca determinazione. È bene che l'insegnante

sia preparato a questa evenienza anche perché, spesso, è solo infrangendo una regola che il bambino può sapere se essa è realmente importante. Solo la coerenza nell'attuare determinate conseguenze per i comportamenti indesiderabili può aiutare l'alunno a capire cosa ci si aspetta da lui. Le ricerche mostrano che qualsiasi bambino non aderisce alle richieste dell'insegnante per circa un terzo delle volte, mentre, ovviamente, nel caso di bambini con difficoltà comportamentali questo accade molto più spesso (Forehand and McMahon, 1981).

Gli alunni più giovani possono lamentarsi, piangere o avere una reazione di collera quando viene loro proibita un'attività piacevole. Entro certi limiti questa è una reazione normale, un'espressione salutare di una necessità di indipendenza e autonomia del bambino. Quando sorgono proteste, non vanno, quindi, interpretate come un attacco personale all'insegnante, l'alunno sta semplicemente verificando quanto può spingersi oltre.

Gli insegnanti non devono dimenticare che gli alunni stanno semplicemente testando le loro regole per vedere quanto siano coerenti. Qualora gli insegnanti non fossero coerenti, la volta successiva gli alunni li metteranno alla prova ancora più duramente. L'insegnante provi allora a pensare alle loro proteste come esperienze di apprendimento, modi per esplorare i limiti del loro ambiente e imparare quali comportamenti sono appropriati o meno.

Comunque, è anche possibile che una parte di responsabilità per una mancata adesione alle regole risieda nel modo in cui esse vengono espresse. Istruzioni vaghe quali "Siate disciplinati" o "Mostratevi responsabili" sono difficili da seguire perché non dicono esattamente quale comportamento ci si aspetta. Anche direttive espresse in forma critica come "Alla vostra età certe cose non sono più accettabili" "Non segui mai le istruzioni" è più facile che provochino risentimenti e comportamenti oppositivi piuttosto che quelli desiderati.

Le richieste formulate in modo negativo, che esprimono a quale comportamento porre fine ma che non indicano qual è il comportamento alternativo, ad esempio "Non correre per tutta l'aula", possono non essere sufficienti per aiutare il bambino a cambiare comportamento. È quindi estremamente importante che gli insegnanti pongano attenzione nel formulare richieste che siano sempre chiare, specifiche ed espresse in termini positivi.

Di seguito verranno esposte alcuni modalità per ottimizzare la comunicazione con l'alunno e rendere più efficace la gestione della classe.

Evitare di urlare in classe

Prima di dare alla classe istruzioni circa una transizione, una nuova idea o prima di ripetere una regola, è fondamentale che i bambini siano calmi. Troppo spesso gli insegnanti tendono a gridare le loro richieste quando gli alunni fanno chiasso. Così, non solo molti non capiranno ugualmente, ma si offrirà loro un modello di comportamento inadeguato, insegnando che è accettabile urlare.

È essenziale che l'insegnante aspetti che gli alunni si calmino, ricordando loro che sta aspettando di avere gli occhi di tutti su di sé prima di procedere. Per esempio, l'insegnante potrebbe dire: "C'è ancora qualcuno che sta parlando, aspetterò che anche loro smettano e che permettano agli altri di potermi ascoltare". Questo tipo di intervento descrittivo non

è intrusivo e spesso rende superfluo ogni altro comando atto a porre fine al rumore degli alunni. Se l'insegnante ha abituato la classe al rispetto reciproco, il rumore non dovrebbe mai arrivare ad estremi troppo elevati da rendere impossibile ogni comunicazione.

Questo può comunque verificarsi talvolta quando i bambini siano all'inizio della scuola elementare o quando l'insegnante è nuovo per la classe. In questo caso, se il rumore in aula è ingestibile, l'insegnante può fare qualcosa di inaspettato che stupisca la classe al fine di interrompere per un attimo il frastuono. Potrebbe ad esempio, uscire dall'aula, spegnere la luce, mettersi a suonare uno strumento, sedersi con la sedia in mezzo alla classe. Ancora una volta un po' di creatività può aiutare l'insegnante a togliersi da una situazione difficile senza perdere il controllo e senza essere troppo punitivo.

Ridurre il numero dei comandi

Pochi insegnanti sono consapevoli della quantità di comandi che impartiscono ai loro alunni. Da alcune ricerche risulta che, in media, un insegnante impartisce trentacinque comandi in mezz'ora. Nelle classi dove i bambini hanno maggiori problemi del comportamento, il numero cresce a più di sessanta. Per di più le ricerche mostrano che, con l'aumentare del numero di comandi, specialmente quelli negativi o di critica, aumenta di pari passo il numero dei problemi del comportamento (Di Pietro, 1995). Comandi frequenti non migliorano il comportamento del bambino.

Perciò è essenziale che l'insegnante consideri sia il numero che il tipo di comandi che impartisce e che utilizzi solo quelli strettamente necessari. Spesso, quando qualche alunno si comporta male e rifiuta di seguire le direttive degli insegnanti, questi ultimi reagiscono ripetendo continuamente le direttive, persino quando gli altri alunni stanno già seguendo le richieste.

Per esempio l'insegnante dice: "Ora mettete via il foglio da disegno" e alcuni alunni cominciano a metter via il loro disegno mentre altri continuano a disegnare. L'insegnante allora, guardando quelli che non si sono attenuti alle istruzioni, si irrita e ripete il comando una seconda e una terza volta. Potrebbe esclamare: "Ho detto di mettere subito via il disegno! Non mi sentite?". Se invece l'insegnante avesse lodato gli alunni che hanno eseguito le sue richieste, non sarebbe stata costretta a ripeterle. Una cosa è certa: l'eventuale irritazione dell'insegnante non può facilitare la collaborazione degli alunni, tanto meno di quelli con difficoltà.

Qualche volta gli insegnanti danno comandi su questioni poco importanti, tipo "Colora quella rana di verde, non di giallo" o "Smettila di giocherellare con i tuoi capelli". Questi ordini non sono necessari.

Gli alunni dovrebbero essere nelle condizioni di decidere per conto proprio su simili, questioni piuttosto che trovarsi continuamente in conflitto con le richieste dell'insegnante. Bisogna tener presente che, se vengono impartite troppe richieste, diventa impossibile eseguirle tutte. Il risultato è che gli alunni rimarranno confusi e faticeranno a distinguere quali richieste sono veramente importanti e quali no. Inoltre, gli alunni con disturbi comportamen-

tali reagiscono meno bene agli approcci troppo autoritari, in quanto tali approcci diventano per loro una sfida continua. Pertanto, prima di impartire un comando, è bene considerare se si tratta veramente di una questione importante e, soprattutto, se si è intenzionati a far corrispondere delle conseguenze alla trasgressione.

Un comando alla volta

Talvolta gli insegnanti pronunciano comandi in successione senza dare all'alunno il tempo di assimilare quelli impartiti precedentemente. Per i bambini più piccoli o per quelli con deficit d'attenzione può risultare un sovraccarico di informazioni. Per esempio l'insegnante dice: "Prima di uscire per la ricreazione mettete via i colori, mettete a posto i vostri fogli, preparate i quaderni di matematica per la prossima ora, andate in corridoio, prendete i vostri cappotti e indossateli perché fuori fa freddo". Una serie di comandi come quella sopra è difficile da ricordare, in quanto la maggior parte degli alunni può tener a mente solo una o due cose alla volta.

Un altro problema che si evidenzia con i rapidi comandi è che l'insegnante non sarà in grado di elogiare gli alunni subito dopo aver svolto ciascun comando. Pertanto più ordini in successione raramente vengono eseguiti, in parte perché i bambini non sono in grado di ricordare tutto e in parte perché non vengono rinforzati abbastanza. Un altro tipo di errore nell'impartire richieste consiste nel ripetere più volte lo stesso comando, come se il bambino non avesse sentito. Ripetendo la stessa istruzione quattro o cinque volte, gli alunni imparano presto che non c'è una reale necessità di ubbidire prima della quinta volta. Anziché ripetere i comandi come se ci si aspettasse di essere ignorati dagli alunni, è più costruttivo formulare la richiesta una sola volta, parlando piano e chiaramente e concedendo un certo tempo all'alunno prima di ripetere la richiesta o di esprimere un rimprovero.

Formulare richieste realistiche

Ogni tanto può accadere che gli insegnanti rivolgano agli alunni richieste che non siano realistiche o appropriate all'età o alle caratteristiche dei loro alunni. Per esempio Lisa, una bambina di quattro anni, avrà difficoltà ad ubbidire al comando di condividere con un altro bambino il suo orsacchiotto preferito, oppure Carlo, un bambino iperattivo e impulsivo di sette anni, avrà difficoltà in un'attività di educazione all'immagine consistente nel collocare al posto giusto minuscoli pezzi di un mosaico. Altri esempi di richieste collegate ad aspettative irrealistiche potrebbero includere il pretendere che un bambino di sette anni partecipi in silenzio ad una cerimonia religiosa o che ascolti, rimanendo tranquillo, una lunga conversazione o, infine, che i bambini di ogni età mangino qualsiasi cosa trovino nel piatto quando vanno in mensa.

È bene, quindi, che l'insegnante si limiti a formulare richieste che gli alunni siano in grado di portare a termine con successo, evitando di metterli nelle condizioni di fallire o di fare

esperienze frustranti. Se poi si ha a che fare con un alunno con disturbo dell'attenzione, iperattività, impulsività, a maggior ragione saranno necessarie richieste estremamente realistiche, non aspettandosi, ad esempio, che riesca a stare seduto per un'ora di seguito, ma accontentandosi che vi rimanga, inizialmente, per cinque o sei minuti di seguito.

Dare comandi chiari

Mentre alcuni insegnanti impartiscono troppi comandi, altri invece ne danno di vaghi e aspecifici come ad esempio: “State attenti”, “Siate gentili”, “Cercate di collaborare”, “Non fate cose pericolose” Questo tipo di richieste confondono l'alunno perché non dicono esattamente quale comportamento ci si aspetta da lui.

Un altro tipo di comando non chiaro è quello dato come se fosse un commento descrittivo. Per esempio l'insegnante all'ora di pranzo potrebbe dire ad un alunno: “Chiara hai rovesciato l'acqua, dovevi stare più attenta” oppure ad un altro bambino: “Massimo, non ti sei ancora seduto”.

Oltre a mancare di chiarezza questi comandi contengono una critica implicita. Ne consegue che, con questa modalità, non solo è difficile farsi ubbidire, ma si rischia di generare nell'alunno risentimento. Comandi diretti, come: “Tieni il bicchiere con la mano quando ti versi l'acqua” oppure “Adesso la ricreazione è finita e devi rimanere seduto” sono chiari e positivi. Un altro tipo di direttive non chiare sono quelle che si esprimono al plurale, tipo: “Smettiamo di parlare tutti assieme”, oppure “Mettiamo in ordine i banchi”. Questo può generare confusione nei bambini più piccoli, specialmente se l'insegnante non intende partecipare al comando da lei stessa impartito.

Così, ad esempio, un'insegnante di educazione artistica che dopo aver lavorato con i suoi alunni dicesse loro “Adesso mettiamo via l'impasto di argilla”, senza avere intenzione di aiutarli, finirebbe per trovarsi molti alunni in attesa che qualcuno cominci senza che, nel frattempo, muovano un dito.

È importante essere molto specifici quando si esprime un rifiuto. Se Jenni alza la mano per una domanda, anziché dirle: “Aspetta un minuto”, è più efficace dirle: “Aspetta che finisca di controllare il quaderno di Nicola, dopo ti risponderò”.

Richieste e istruzioni brevi

Le richieste hanno meno effetto se sono ridondanti di spiegazioni e di parole. Per esempio, un'insegnante potrebbe rivolgersi agli alunni dicendo: “Uscite uno alla volta”, aggiungendo una serie di motivi sul perché devono farlo. Il risultato è che la richiesta originale viene persa di vista. Gli insegnanti con questo atteggiamento, probabilmente, pensano che più spiegazioni danno e più aumenta la probabilità che gli alunni cooperino, ma questo approccio ha un effetto opposto. Può anche accadere che gli alunni cerchino di controbattere le ragioni distraendo l'insegnante dal suo proposito originario.

È bene quindi formulare richieste chiare e brevi, andando subito al dunque. Se si vuole

giustificare il comando, questo va fatto molto brevemente o prima o dopo che il bambino abbia obbedito. Supponiamo che venga chiesto agli alunni di mettere in ordine i banchi, man mano che lo stanno facendo l'insegnante potrebbe commentare dicendo: "Grazie, state facendo un buon lavoro, bisogna mettere in ordine i banchi perché questa sera ci sarà l'incontro con i genitori".

ESEMPI DI MESSAGGI EFFICACI E INEFFICACI

Esempi di comandi specifici (efficaci)

- camminate piano;
- guardatemi e ascoltate;
- prendete i colori e metteteli sul banco;
- lavatevi le mani;
- parlate sottovoce;
- giocate parlando piano;
- ricordate di mettere la sedia sotto il banco;
- mettete i quaderni di matematica nello zaino;
- potrai lavorare al computer quando avrai finito gli esercizi sul quaderno;
- mettilo nello zaino poi vieni alla cattedra.

Esempi di comandi e rimproveri vaghi, poco chiari e critici (inefficaci)

- mettiamo a posto i giochi;
- non gridate;
- smettetela di correre;
- non hai ancora scritto il nome sul foglio?
- smettila di piagnucolare;
- vai là e sta zitto;
- non fare più il maleducato;
- ti ho già detto prima di star seduto;
- sei il solito pasticcione;
- non potevi fare attenzione?
- ti sembra di aver fatto ciò che ti avevo chiesto?
- vi ho mostrato come farlo un centinaio di volte;
- comportati bene;
- non avete ancora iniziato a lavorare?
- perché non... ?
- non fai mai... ?
- quante volte te lo devo ripetere?

Evitare domande retoriche

In questo contesto per domanda retorica si intende il rivolgere un comando in forma di domanda, quando, in realtà, si tratta di un ordine. Ad esempio: “Vuoi finire di fare gli esercizi sul quaderno?” in realtà sta a significare “Sbrigati a finire gli esercizi sul quaderno”. Questo tipo di richieste generano confusione nei bambini perché sembrano lasciare una possibilità di scelta, mentre invece si tratta solo di un comando.

Altri esempi di domande retoriche potrebbero essere: “Chi ti ha autorizzato ad uscire dall’aula?”, oppure “Ti sembra questo il modo di scrivere?”. Bisogna tener presente la distinzione tra una domanda e un comando. Una domanda implica che l’alunno abbia la possibilità di scegliere, quindi se ci aspettiamo che gli alunni ubbidiscano, ma poniamo il comando sotto forma di domanda, daremo un messaggio confuso. Un altro problema che può verificarsi con le richieste poste sotto forma di domande retoriche è che l’insegnante potrebbe trovarsi con le spalle al muro. Se, infatti, si rivolge agli alunni dicendo: “Volete metter via i libri ora?”, oppure “Volete finire di ricopiare quello che ho scritto alla lavagna?”, potrebbe accadere che qualcuno risponda “No, non voglio” e avrebbero pieno diritto di rispondere così, dato il modo in cui è stata formulata la richiesta. Quindi se vengono poste domande anziché comandi chiari, l’insegnante potrà ricevere risposte che, magari, non gradisce e si troverà maggiormente in difficoltà nell’ottenere l’obbedienza degli alunni.

I comandi dovrebbero essere formulati in modo chiaro, specifico, diretto ed espressi in forma positiva, possibilmente con il verbo all’inizio frase: “Vieni e siediti al tuo posto, per favore” oppure: “Scrivi il tuo nome all’inizio della pagina” oppure: “Guardatemi mentre spiego, per favore”. In questi esempi il verbo è la prima parola del comando e perciò non potrà sfuggire agli alunni.

Attenzione alle critiche svalutative

Se gli insegnanti sono troppo irritati quando comunicano con gli alunni, possono involontariamente incoraggiare la non obbedienza attraverso urla o critiche. Per esempio potrebbero dire in tono sarcastico: “Riccardo, cerca di stare seduto almeno una volta in tutto l’anno”, oppure: “Perché non ubbidisci quando ti dico cosa devi fare? Così non imparerai mai”. Qualche volta gli insegnanti usano etichette negative generali riferite all’intera classe: “Siete proprio dei maleducati”. Etichettare e svalutare sono spesso una modalità di comunicazione attraverso cui l’insegnante sfoga la propria frustrazione quando le sue aspettative vengono ripetutamente disattese. Il modo in cui l’insegnante comunica, fa spesso trapelare i suoi sentimenti e gli alunni, che avvertono l’irritazione dell’insegnante, possono scegliere di non ubbidire per rappresaglia contro le critiche ricevute.

Mantenere un tono incoraggiante e positivo è particolarmente importante nel caso in cui gli alunni abbiano disturbi della condotta. Ciascuno di noi o si irrita o si mette sulle difensive quando riceve commenti negativi, e questi alunni sono particolarmente sensibili alle critiche degli adulti, infatti hanno difficoltà nel regolare le emozioni e divengono facilmente collerici,

improduttivi e disorganizzati. La conseguenza di ciò è che non saranno in grado di ascoltare le istruzioni e di imparare.

Vanno, quindi, evitate critiche svalutative, rimproveri ad alta voce o confronti fra gli alunni, perché così si alimenterà la loro ostilità e li si renderà meno inclini ad obbedire. La loro autostima è importante almeno quanto l'obbedienza. I comandi dovrebbero essere dati in maniera gentile, calma e con rispetto. Se l'insegnante si accorge che si sta coinvolgendo troppo con un alunno o con l'intera classe, è il momento di fare qualcosa di inaspettato o di usare l'humour, per interrompere il circolo vizioso della negatività. Per sviluppare uno stile verbale positivo e incoraggiante è, spesso, necessario impegnarsi a cambiare abitudini pregresse e allenarsi regolarmente, finché ciò non diventi una modalità di comunicazione spontanea.

Chiamare gli alunni per nome e avvicinarsi

È bene utilizzare sempre il nome dell'alunno quando si danno dei comandi specifici, in quanto catturerà la sua attenzione e così non avrà dubbi sul fatto che ci si stia riferendo proprio a lui.

Gli insegnanti solitamente danno comandi da una distanza media di sei metri e questo causa problemi in quanto il bambino può non realizzare che il comando è diretto proprio a lui. Allo stesso tempo l'insegnante, essendo distante, non può sincerarsi che i suoi comandi vengano recepiti. Ecco perché si raccomanda che, al momento di impartire comandi, l'insegnante si trovi a non più di due metri dall'alunno. Per esempio dicendo: "Marco, vorrei la tua attenzione", mentre poggiamo una mano sulla spalla dell'alunno, è più probabile che otterremo la sua collaborazione rispetto a quanto si verificherebbe gridando da sette metri di distanza.

La ricerca ha mostrato che il solo aumentare il contatto oculare può aumentare l'obbedienza. Comunque è pur vero che forzare il contatto oculare dicendo: "Guardami quando ti parlo" è controproducente. Meglio cercare di catturare l'attenzione dell'alunno e, se questi non ci guarda, gli parleremo avvicinandoci ulteriormente. Inoltre, un contatto oculare prolungato può apparire come una sfida, specialmente in alcune culture, per cui bisogna tenerne conto con bambini provenienti da altri paesi.

Formulare richieste in termini positivi

I comandi che chiedono di non fare qualcosa o di smettere di fare qualcosa sono forme di comunicazione negativa che non aiutano a raggiungere l'obiettivo che ci si prefigge. Espressioni quali: "Smettetela di urlare" o "Non fate troppo rumore" focalizzano l'attenzione sulle mancanze anziché spiegare come sarebbe opportuno comportarsi.

Gli psicologi dello sport hanno notato che se l'allenatore dice a un giocatore di basket: "Non lanciare una palla veloce", molto probabilmente il giocatore lancerà una palla veloce e non tanto per dispetto, ma perché è ciò che ha visualizzato dalle parole dell'allenatore. È

importante quindi sforzarsi di dare comandi positivi che specifichino il comportamento da adottare, piuttosto che quello da evitare. Al posto di dire: “Non interrompetemi mentre sto parlando” o “Smettetela di correre” l’insegnante potrebbe dire: “Aspettate che finisca per favore”, oppure: “Camminate piano mentre cambiamo aula”. Quando l’alunno si comporta in un modo indesiderabile, è bene pensare al comportamento alternativo da suggerirgli per poi comunicarlo in modo positivo.

Concedere il tempo per eseguire le richieste

I comandi devono essere seguiti da un tempo ragionevole per la loro esecuzione. Non sempre gli insegnanti tengono conto di questo, così l’insegnante di Francesco potrebbe chiedere: “Adesso metti via i libri”, ma poi è lei stessa a mettere via i libri di Francesco prima ancora che egli abbia recepito la richiesta.

Oppure l’insegnante di Laura potrebbe chiedere: “Portami il tuo quaderno” ma subito è lei ad avvicinarsi al banco di Laura per prendere il quaderno senza aver aspettato che l’alunna si alzi. Sebbene l’obbedienza immediata è, talvolta, necessaria, specialmente nelle occasioni in cui è in gioco la sicurezza, la maggior parte delle volte bisogna concedere al bambino un tempo sufficiente per elaborare ed eseguire la richiesta.

Dopo aver dato un comando, bisogna attendere e, se è il caso, contare piano fino a cinque. Se a questo punto il bambino non ha ancora obbedito, il suo comportamento può essere considerato una disobbedienza. Comunque, se agli alunni viene concesso il tempo per obbedire, lo faranno più spesso di quanto ci potremmo aspettare e l’insegnante potrà così notare il comportamento positivo e lodarlo, rendendone più probabile l’occorrenza futura in circostanze simili.

Concedere un certo preavviso

Alcuni insegnanti danno comandi inaspettati senza alcun avvertimento. Immaginate la seguente situazione: Laura è totalmente assorta davanti al suo dipinto, improvvisamente l’insegnante le si avvicina e le dice di metter via gli acquarelli. Cosa può succedere allora? Con molta probabilità vi saranno proteste e resistenze da parte di Laura.

Un insegnante previdente comunica l’imminente cambio di attività o avverte l’alunno che sta cominciando a non comportarsi come si deve, oltre a rinforzarlo se si comporta adeguatamente. Qualora sia fattibile, è utile che l’insegnante dia sempre avvisi prima dei comandi. Questo è un modo efficace di preparare l’alunno a un cambiamento. Se l’insegnante ha notato che Laura è assorta nella pittura potrebbe dire: “Ancora due minuti e sarà il tempo di mettere via i colori”. Ci sono molti modi di dare preavvisi. Per i più piccoli, che non hanno ancora il concetto del tempo, potrebbe essere utile un campanello o, semplicemente, il ritmo delle mani che battono. Per i più grandi si può far riferimento all’orologio. Bisogna considerare anche le richieste e le preferenze degli alunni, così se, ad esempio, la classe è impegnata

in un lavoro al computer, l'insegnante potrebbe avvertire: "Ancora cinque minuti per darvi il tempo di finire, poi dovrete chiudere il programma e uscire dall'aula".

Messaggi "se-allora"

Ogni tanto ad alcuni insegnanti capita di fare richieste che assomigliano a minacce: "Alzati ancora una volta dal tuo posto e vedrai cosa ti succede". Mentre l'intenzione è quella di avvisare il bambino che si sta mettendo nei guai, questo genere di minacce rendono il bambino insolente piuttosto che obbediente.

È bene usare comandi del tipo "se-allora" per avvertire i bambini circa le conseguenze delle loro azioni. Nell'esempio l'insegnante potrebbe rivolgersi agli alunni dicendo: "Se rimanete seduti, allora vi aiuterò a risolvere i problemi di matematica". Prima di tutto si indica l'azione che si desidera, dopo di che si forniscono alcune conseguenze positive.

Questo tipo di comando concede agli alunni la possibilità di obbedire o meno e la conoscenza delle conseguenze di ciascuna scelta. È importante che vengano ignorate proteste e argomentazioni. Ovviamente questo tipo di comando dovrebbe essere usato solo quando si vuole permettere agli alunni di decidere.

Dare agli alunni possibilità di scelta

Nella maggior parte dei casi gli insegnanti danno comandi che gli alunni sono obbligati a seguire, per esempio: "Alzate la mano", "Aspettate il vostro turno", oppure "Prendete il libro di lettura". Ma ci sono altre situazioni in cui l'insegnante può concedere all'alunno il diritto di rifiutarsi di obbedire. Questo crea un temporaneo spostamento nell'equilibrio di potere fra insegnante e alunni. Per sviluppare un rapporto di fiducia con un alunno, l'insegnante dovrà rispettare la decisione del bambino di non condividere alcuni aspetti della propria vita. Gli insegnanti dovrebbero riuscire a discriminare le situazioni in cui il rifiuto degli alunni è accettabile. Inoltre se gli alunni vedranno che, in alcune situazioni, i loro insegnanti rispetteranno le loro decisioni, saranno più propensi a ubbidire nei casi in cui ciò è necessario.

Ci sono altre situazioni in cui l'insegnante deve proibire ai suoi alunni di fare qualcosa che a loro va di fare, ricordando di dire loro cosa non fare e di proporre un'alternativa. Supponiamo che un bambino stia giocando con un videogioco tascabile portato da casa mentre dovrebbe impegnarsi nell'attività di classe. L'insegnante potrebbe allora intimare: "Metti via immediatamente quel videogioco". A quel punto è probabile che il bambino reagisca con proteste e risentimento. I comandi che proibiscono a un alunno di fare qualcosa, specialmente se divertente, dovrebbero includere sempre proposte alternative tipo: "Che bel gioco che hai, ora però mettilo nel tuo zainetto e finisci gli esercizi di grammatica". Un approccio di questo tipo aiuta a ridurre le occasioni di conflitto perché si comunica in modo meno perentorio, indicando al bambino cosa ci si aspetta da lui.

Dare feedback con lodi o conseguenze

Qualche volta gli insegnanti non si accorgono se i loro alunni hanno ubbidito o meno. Se non viene dato loro un feedback nei termini di lodi o conseguenze negative, molto probabilmente ubbidiranno sempre di meno.

Lodare il comportamento obbediente incoraggia gli alunni a essere più cooperativi. Se un alunno non esegue ciò che gli è stato chiesto può essergli comunicato un messaggio di avvertimento. Questo dovrebbe rientrare nella formula “se-allora”: “Se non metti subito via i libri, allora dovrai perdere minuti preziosi della tua ricreazione”. Si può attendere cinque secondi per vedere se esegue o no la richiesta. Nel caso in cui il bambino obbedisca, dovrebbe essere lodato, nel caso in cui non lo faccia, dovrà pagarne le conseguenze perdendo alcuni minuti dalla ricreazione come preannunciato.

Sommario

Se si sono date alla classe una struttura e delle regole chiare ricorrendo a richieste formulate in modo specifico, non sarà necessario essere troppo rigidi e autoritari nel gestire la disciplina di classe. L'enfasi, piuttosto, dovrebbe essere posta sulla prevenzione e non sulla reazione.

L'insegnante dovrà riflettere se una data richiesta è realmente necessaria e se è può attivare eventuali conseguenze. È importante bilanciare le regole degli adulti con le scelte degli alunni. In alcune situazioni i comandi dell'insegnante dovrebbero essere chiari e assoluti, come, ad esempio: interrompere un litigio, non uscire dal cortile durante la ricreazione, rientrare in aula quando suona la campanella. In questi casi l'insegnante dovrà essere fermo ma sempre mostrando rispetto per l'alunno. Vi sono altre situazioni in cui, in realtà, non sono necessari comandi diretti ed è meglio usare un linguaggio non verbale o, addirittura, lo humour per attirare l'attenzione dell'alunno distratto.

Esistono, infine, situazioni in cui si può tranquillamente lasciare scegliere agli alunni. In determinate circostanze introdurre la negoziazione e la discussione con gli alunni può aiutarli a imparare come gestire il conflitto. È importante, infine, ricordarsi di fare un uso maggiore di modalità positive per gestire la classe limitando all'essenziale le modalità punitive.

In breve:

- formulare regole di classe in modo chiaro discutendone con gli alunni;
- prepararsi in anticipo ad affrontare i momenti di transizione;
- assicurarsi di avere l'attenzione dei bambini prima di fornire le istruzioni;
- collocare i bambini maggiormente distraibili abbastanza vicino all'insegnante;
- dare comandi chiari, specifici ed espressi in termini positivi;
- chiamare per nome gli alunni quando si pone loro una richiesta o richiamare la loro attenzione con messaggi non verbali;

- usare avvertimenti positivi ricordando il comportamento che ci si aspetta piuttosto che minacciare gli alunni quando hanno superato i limiti;
- lodare e incoraggiare frequentemente coloro che seguono le direttive;
- usare in modo creativo determinate strategie ed evitare di essere ripetitivi.

CIÒ CHE I TUOI ALUNNI VORREBBERO DIRTI

(Di Pietro e Rampaazzo, 1997)

1. **Cerca di essere coerente:** altrimenti rimarremo disorientati e non sapremo più come comportarci.
2. **Cerca di non umiliarci di fronte ai nostri compagni:** impareremo meglio se parlerai con noi tranquillamente a quattr'occhi.
3. **Evita di usare troppe minacce:** potremmo imparare che il potere è tutto ciò che conta.
4. **Evita di punirci dandoci più compiti,** altrimenti impareremo a odiare i compiti e anche tu ci diventerai odioso/a.
5. **Evita di farci troppe prediche:** impareremo più dagli esempi che dalle parole.
6. **Evita di farci sentire in colpa per i nostri errori:** impareremo meglio ad evitare gli errori se non avremo la sensazione di essere persone sbagliate.
7. **Ricorda che non apparirai ridicolo se ti scusi con noi:** una scusa leale ci farà provare molta simpatia per te.
8. **Cerca di non urlare continuamente:** se lo fai, noi ci abitueremo alle tue urla e tu dovrai urlare sempre di più.
9. **Cerca di non intimorirci,** altrimenti ci incoraggerai a mentire.
10. **Evita di zittirci quando facciamo domande:** se lo fai, distruggerai la nostra curiosità.
11. **Cerca di notare anche i nostri aspetti positivi:** saremo spinti a migliorare sempre di più.

L'ALUNNO DISATTENTO E IPERATTIVO

Cos'è il deficit d'attenzione con iperattività (ADHD)*

Il deficit d'attenzione è un problema neurologico che interessa il bambino fin dai primi mesi di vita, che si protrae nell'infanzia, nell'adolescenza e nell'età adulta. Può presentarsi in associazione all'iperattività e, in questo caso, si parla di deficit dell'attenzione con iperattività. Le caratteristiche distintive sono rappresentate da difficoltà di attenzione, impulsività e iperattività; questi tre elementi possono essere presenti in proporzione variabile (Marzocchi, 2004). I bambini interessati da questo problema fanno molta fatica a mantenere l'attenzione e a concentrarsi, hanno la tendenza ad agire senza pensare a quello che stanno facendo, hanno difficoltà a modificare il loro comportamento sulla base dei loro errori e non riescono a stare tranquillamente seduti per lunghi periodi di tempo.

Per avere rilevanza clinica, la comparsa di alcune di queste manifestazioni deve aver luogo prima dei sette anni ed essere presente da almeno sei mesi. In altri termini, un bambino non sviluppa un problema di deficit dell'attenzione da un giorno all'altro, la presenza dei sintomi deve, infatti, protrarsi per un periodo relativamente lungo. Non esistono due bambini con deficit dell'attenzione con le stesse identiche caratteristiche, ad esempio, un bambino può avere difficoltà a concentrarsi ed essere impulsivo senza essere iperattivo. Ciò che è essenziale in fase di valutazione iniziale è l'analisi del comportamento del bambino e la sua storia familiare.

Malgrado nella terminologia clinica per riferirsi ai problemi dei bambini con deficit di attenzione e iperattività venga usato il termine "disturbo", va precisato che, buona parte di questi bambini, se aiutata tempestivamente con interventi educativi, riesce ad avere una vita scolastica e sociale adeguata.

* Useremo la sigla inglese ADHD (attention deficit disorder/hyperactivity) per riferirci al disturbo da deficit d'attenzione e iperattività.

Caratteristiche del bambino iperattivo

C'è un crescente consenso sul fatto che la sindrome dell'ADHD includa tre comportamenti caratteristici principali: deficit di attenzione (tempo limitato di attenzione), iperattività e impulsività.

- *Deficit di attenzione.* Le manifestazioni sono: orientare solo per breve tempo l'attenzione ai compiti proposti dagli adulti, cambiare attività rapidamente quando è concessa una scelta spontanea, volgersi verso aspetti irrilevanti dell'ambiente circostante e giocare solo per periodi brevi.
- *Iperattività.* Iperattività significa *eccesso di movimenti*. Pur essendo chiaro che c'è una grande variabilità di attività nella maggior parte dei bambini, non è molto chiaro il punto in cui il livello diventa eccessivo. L'iperattività si può riferire a un aumento del ritmo delle normali attività, a un aumento di azioni senza uno scopo, a movimenti secondari delle mani, irrilevanti per il compito (nervosismo), o a un aumento dei movimenti dell'intero corpo, eccessivi per la situazione (agitazione, irrequietezza). L'eccesso di movimenti si ha anche quando il bambino iperattivo è a letto e addormentato, perciò è improbabile che sia secondario al deficit d'attenzione.
- *Impulsività.* Significa agire senza riflettere. In contesti diversi, questo può anche implicare il collocarsi in situazioni pericolose a causa della noncuranza, il non attenersi alle regole o l'irruenza quando il soggetto è con gli altri bambini.

Queste sono caratteristiche anche del comportamento della maggior parte dei bambini, ma, laddove esse sono molto accentuate e continue e manifestate in diversi contesti, si può prendere in considerazione la diagnosi di ADHD.

I sintomi tipici del bambino con ADHD sono i seguenti:

- ha difficoltà a rimanere seduto quando gli viene richiesto di farlo;
- si fa facilmente distrarre da altri stimoli;
- ha difficoltà ad attendere il proprio turno nei giochi o nelle attività in gruppo;
- risponde impulsivamente, prima che la domanda sia stata terminata;
- ha difficoltà a seguire le istruzioni che gli vengono date, per esempio, non riesce a finire un compito assegnato;
- non riesce a mantenere l'attenzione nelle attività scolastiche e di gioco;
- passa da un'attività ad un'altra senza concluderne una;
- fa fatica a giocare in modo tranquillo;
- spesso parla eccessivamente rispetto ai coetanei;
- interrompe o si intromette in modo inadeguato, per esempio, si mette bruscamente in mezzo mentre altri bambini giocano o degli adulti parlano;
- perde o dimentica il necessario per attività a casa o a scuola (giocattoli, matite, libri, tuta, compiti);

- spesso fa cose pericolose senza pensare alle conseguenze (non di proposito o per fare qualcosa di eccitante) come, ad esempio correre in strada senza guardare.

Inoltre la maggior parte dei ricercatori concorda sui seguenti punti che definiscono gli aspetti clinici e sociali del disturbo:

- è una reale condizione che colpisce in modo lieve il 6-10% di tutti i bambini; il 2% dei bambini sono seriamente disturbati;
- è principalmente un problema dei bambini maschi: essi sono cinque volte più colpiti delle bambine;
- è causato da una alterata funzionalità del sistema nervoso centrale in un cervello normale;
- si riferisce ad un raggruppamento coerente di comportamenti che includono disattenzione, impulsività, iperattività, irruenza, disorganizzazione e mancanza di tatto in situazioni sociali;
- è solitamente una condizione ereditaria. La maggior parte dei bambini con ADHD ha un parente stretto (di solito maschio) affetto in qualche misura dallo stesso problema;
- non appena il bambino cresce, diventa un problema cronico che colpisce l'area dell'apprendimento e quella del comportamento;
- quasi la metà dei bambini che si presentano con ADHD soffrono anche di specifiche disturbi dell'apprendimento, per es. dislessia, disturbi del linguaggio o difficoltà nel calcolo;
- l'insufficienza di attenzione (disattenzione) causa dei bassi rendimenti scolastici. Il bambino trova difficile portare a termine un compito, a meno che non lo si costringa e sia fornita una supervisione individuale;
- il comportamento in ambito relazionale è spesso un problema. A scuola, il bambino con ADHD è spesso conosciuto da tutti ma a pochi piace;
- i bambini con ADHD creano grande stress per chi sta loro vicino a causa dell'intensità con cui infastidiscono e con cui fanno domande.

Effetti dell'ADHD

Il deficit dell'attenzione e l'iperattività influenzano la sfera familiare, scolastica e sociale del bambino.

Sfera familiare

I bambini con queste caratteristiche sono alla continua ricerca di attenzione, dimenticano facilmente le richieste, perdono costantemente le loro cose, sono disorganizzati e sempre in movimento. A volte mangiano e dormono poco, possono presentare forme allergiche e sensibilità

alla luce e ai suoni. Hanno difficoltà ad andare d'accordo con fratelli e sorelle e con i coetanei, si sentono frustrati con facilità e si oppongono ai cambiamenti delle loro abitudini.

TAB. 5.1

Criteri diagnostici per il deficit d'attenzione – iperattività secondo il DSM IV (APA, 1996)

1. Disattenzione (almeno 6 delle seguenti manifestazioni):

- spesso trascura di fare attenzione ai dettagli o fa errori di distrazione nei compiti di scuola o in altre attività;
- spesso ha difficoltà a mantenere l'attenzione in attività di gioco;
- spesso dà l'impressione di non ascoltare ciò che gli viene detto;
- spesso non segue le istruzioni e non riesce a completare i compiti o altre attività;
- spesso ha difficoltà a organizzare il proprio lavoro;
- spesso evita o trova estremamente sgradevoli compiti che richiedono uno sforzo mentale prolungato;
- spesso perde oggetti che gli servono;
- viene spesso distratto da stimoli esterni;
- è spesso smemorato nelle attività quotidiane.

2. Iperattività/impulsività (almeno 6 delle seguenti manifestazioni):

Iperattività

- muove in continuazione mani e piedi o si dimena sulla sedia;
- spesso si alza dal proprio posto in situazioni in cui è richiesto di rimanere seduti;
- spesso corre eccessivamente o si arrampica in situazioni in cui ciò è inopportuno;
- spesso ha difficoltà a giocare tranquillamente;
- spesso è in continuo movimento come se avesse dentro un motore;
- spesso parla eccessivamente.

Impulsività

- Spesso si precipita a rispondere prima ancora che la domanda sia terminata;
- spesso ha difficoltà ad aspettare il proprio turno;
- spesso interrompe gli altri o si intromette;

Gli interventi più efficaci nel migliorare la serenità familiare sono basati, da un lato sull'acquisizione e il miglioramento delle abilità sociali, dall'altro sulla modificazione del comportamento dell'altro.

Sfera scolastica

Nei bambini con deficit dell'attenzione si evidenziano spesso difficoltà di apprendimento, come deficit di memoria a breve termine, problemi di coordinazione, calligrafia illeggibile, difficoltà di linguaggio, di lettura, ortografia, calcolo, problemi di elaborazione delle informazioni visive e uditive. La memoria a breve termine riveste un ruolo cruciale nell'apprendimento, la sua compromissione porta a difficoltà di acquisizione di nuove informazioni rendendone problematica la ritenzione e, di conseguenza, l'apprendimento. Sono comuni in questi bambini difficoltà di elaborazione di informazioni visive ed uditive, causate da un funzionamento inefficace del sistema nervoso centrale. Le informazioni verbali "entrano da un orecchio ed escono dall'altro", mentre quelle visive si traducono in errori di copiatura e omissioni delle ultime sillabe di una parola e delle ultime parole di una frase durante la lettura.

L'uso di espressioni verbali e scritte molto semplici sono un'ulteriore conseguenza di un deficit nella memoria a breve termine. Più del 40% dei bambini con ADHD presenta difficoltà nelle fasi iniziali di produzione del linguaggio, come problemi di articolazione, balbettio, costruzione delle frasi molto semplice (uso improprio della sintassi e della grammatica, dei sostantivi, dei verbi, degli aggettivi, degli avverbi) ed errori nel posizionamento di lettere in una parola o di parole in una frase (per esempio: "psighetti" invece di "spaghetti"). La comprensione del linguaggio avviene in modo corretto, ma la capacità di espressione non è ottimale. Difficoltà nella produzione del discorso sono tipiche di bambini in età prescolare, mentre i disturbi del linguaggio sono evidenti in bambini in età scolare.

Sono spesso presenti problemi di coordinazione: equilibrio, postura, lanciare, calciare, afferrare, allacciare le scarpe, abbottonarsi, scrivere e disegnare.

Queste difficoltà richiedono un costante esercizio quotidiano per essere contrastate. Il bambino non riesce a mantenere l'attenzione abbastanza a lungo da elaborare e trattenere correttamente le informazioni uditive, per questo sono spesso presenti lacune nell'acquisizione delle abilità di base. Interventi mirati a migliorare il funzionamento del bambino nelle aree considerate sono estremamente importanti.

Sfera sociale

I bambini con deficit dell'attenzione sono spesso poco abili socialmente. La scarsa padronanza delle regole esplicite e implicite della comunicazione impedisce la corretta interpretazione dei messaggi non verbali. Farsi degli amici e mantenere con loro delle relazioni soddisfacenti diventa spesso difficile. La scarsa tolleranza alle frustrazioni è il motivo che spiega il frequente comportamento capriccioso e la facilità con cui il bambino mette il broncio.

Sono spesso presenti inflessibilità e incapacità di adattarsi ai cambiamenti, tanto pronunciate da impedire la presa di decisioni e la loro attuazione. In questi bambini i problemi di autostima sono influenzati sia da fattori primari sia secondari. Inizialmente non sviluppano un appropriato concetto di sé e hanno difficoltà di relazione con i familiari e con i coetanei. La successiva mancanza di successi scolastici, sportivi e sociali peggiora le loro difficoltà iniziali aumentando il rischio di essere facilmente influenzati dagli altri durante l'adolescenza.

Il farsi guidare e trascinare dal gruppo dei coetanei aumenta la probabilità di trovarsi in situazioni problematiche. È, pertanto, possibile il manifestarsi di sentimenti di inadeguatezza, ansia e depressione. Una percentuale pari al 30% evolve in un disturbo della condotta o in un disturbo oppositivo-provocatorio.

Prevalenza del disturbo da iperattività con deficit dell'attenzione

Non sorprende il fatto che, a causa dell'imprecisione nella definizione dei criteri diagnostici, vari ricercatori abbiano trovato diversi indici di prevalenza. Un gruppo di lavoro della British Psychological Society (1996) ha riportato che negli Stati Uniti, dove l'ADHD è una categoria psichiatrica inclusiva, si sono registrate percentuali che vanno dal 2 al 10%.

Come spiegato, la pratica diagnostica europea è più restrittiva e le registrazioni suggeriscono una percentuale di prevalenza del 2% della popolazione infantile totale, ma si arriva al 3% tra i bambini di sette anni che vivono nelle zone urbane.

La frequenza degli interventi per l'ADHD negli Stati Uniti e in Europa varia ampiamente. L'intervento, sia clinico che scolastico, è molto più frequente negli Stati Uniti, dove è anche più frequente il ricorso all'intervento farmacologico con il metilfenilidato (uno stimolante della famiglia delle anfetamine). Ultimamente esiste una maggior sensibilità anche nel sud Europa e si cerca di arrivare quanto prima a una diagnosi precoce.

Ricerca sulle origini dell'ADHD

Si è visto che per comprendere la natura dell'ADHD è necessario ricorrere a un modello multifattoriale che racchiuda più fattori concorrenti. Verranno, di seguito, presi in esame alcuni dei principali fattori:

Influenze genetiche ed organiche

Goodman e Stevenson (1989) intrapresero un'analisi dei dati sui questionari somministrati a insegnanti e genitori di un grande campione di gemelli della popolazione generale e conclusero che la maggior frequenza con cui trovarono l'iperattività nei gemelli monozigoti rispetto agli eterozigoti indicava un contributo genetico al disturbo. Attualmente, altri ricercatori si spingono oltre attribuendo un ruolo di maggior peso all'eziologia piuttosto che all'ereditarietà e ora c'è un grande consenso sul fatto che i fattori genetici siano implicati nel disturbo.

Fattori socioeconomici e strutturali

Come già detto, nelle zone urbane, più che in altri luoghi, c'è un'alta prevalenza di bambini che sembrano mostrare i comportamenti caratteristici dell'ADHD. Questo suggerisce

che le caratteristiche che accompagnano gli svantaggi spesso tipici delle famiglie che vivono in città, come un alto livello di stress per i genitori e ridotte opportunità di giocare, possano contribuire alla manifestazione della sindrome, tale conclusione è supportata da altri studi.

Fattori messi in luce da un'analisi cognitivo-comportamentale

Le ricompense inconsapevoli e non intenzionali ai comportamenti di pretesa e di irrequietezza dei bambini e la gestione incoerente da parte dei genitori isolati ed esausti, quasi certamente contribuiscono in modo significativo alla persistenza del comportamento iperattivo. Ovviamente questi fattori non sono la causa dell'ADHD, ma ne accentuano le caratteristiche.

Cosa influenza la prognosi di un bambino con ADHD?

Come indicato, gli studi longitudinali hanno mostrato che esistono diverse continuità nei modelli di comportamento tra i neonati, i bambini, gli adolescenti e gli adulti. Citando, ad esempio, Olweus (1979): "Si trovò che il grado di stabilità nell'area dell'aggressività era veramente notevole; era infatti non molto più basso della stabilità tipicamente trovata nel campo della valutazione dell'intelligenza", è, comunque, importante sottolineare che i bambini con ADHD non sono eccezionalmente aggressivi. La prognosi del bambino con ADHD dipende da come predisposizioni costituzionali e ambiente interagiscono tra loro. Quando un alto livello di iperattività si combina con altri fattori di rischio diventa probabile un'evoluzione negativa. Al contrario, diminuendo il numero dei fattori di rischio, aumenta in grande misura la probabilità di un esito favorevole. I principali fattori di rischio sono i seguenti:

- depressione o malattia mentale nella madre;
- padre antisociale;
- difficoltà coniugali tra i genitori;
- mancanza di mutuo supporto all'interno del matrimonio;
- alto livello di emotività negativa espressa in famiglia;
- genitori troppo permissivi e incoerenti;
- genitori troppo direttivi, che danno molti ordini al bambino;
- genitori che danno il via a pochissime interazioni;
- un alto livello di iperattività quando il bambino è piccolo;
- ambiente scolastico sfavorevole (scarsa competenza degli insegnanti, compagni aggressivi);
- bassa autostima (creata da fallimenti in altre aree);
- scarse abilità sociali (come risultato di goffaggine relazionale e/o a causa di difficoltà di linguaggio);

- aggressività;
- disturbo della condotta;
- difficoltà sociali, accademiche o di apprendimento a scuola.

Ricerca sul trattamento dell'ADHD

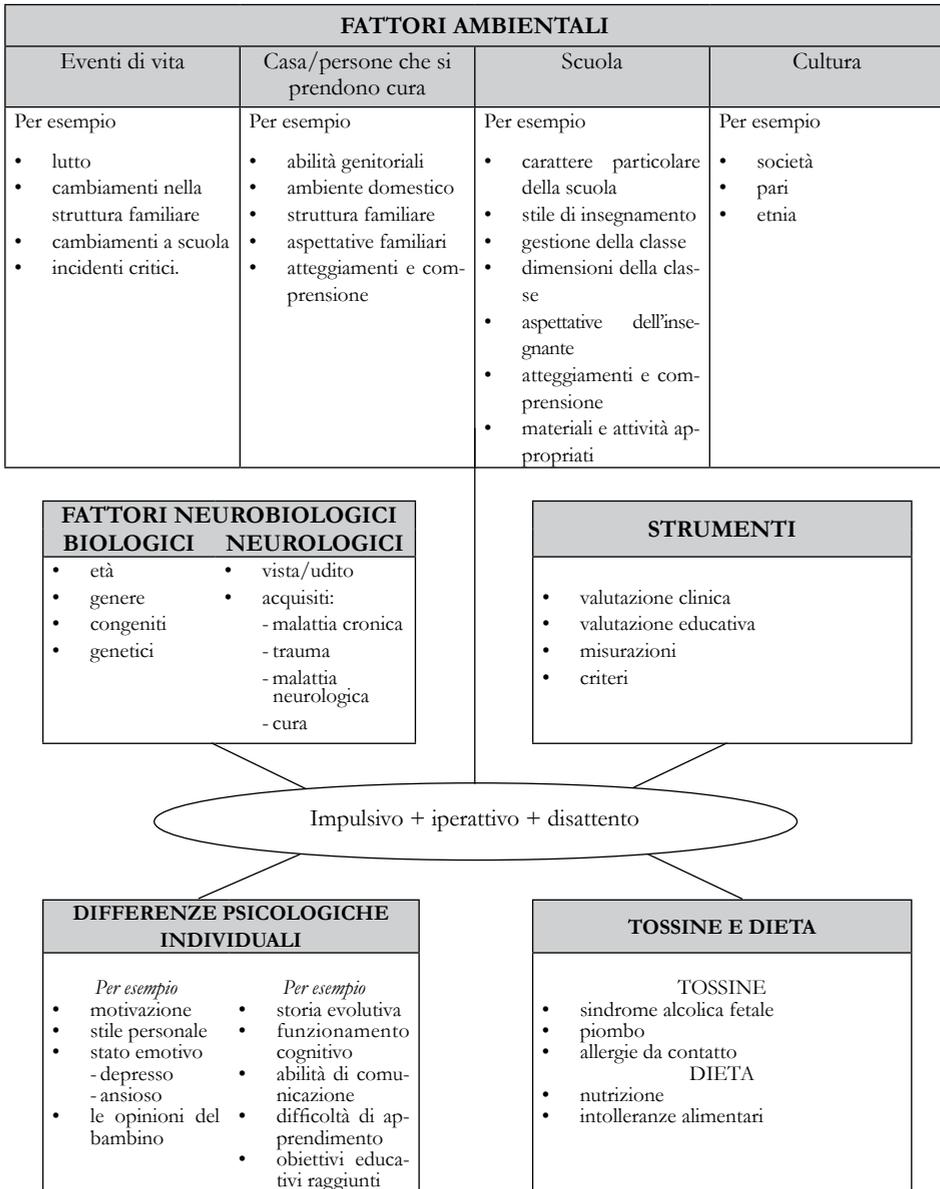
Non esistono soluzioni magiche per questo problema, ma la sua gestione è possibile. Il solo impiego di farmaci non basta a migliorare tutti gli aspetti associati, in molti paesi il trattamento si basa per il 90% su interventi educativi e per il 10% su interventi farmacologici. È da evitare il ricorso a sedativi, in quanto peggiorerebbero la situazione sia a livello comportamentale sia cognitivo. Non è mai stato dimostrato che la psicomotricità sia efficace con questi bambini, anche se nel nostro Paese si tende a farne ancora ampio uso. Lo yoga e la musica si sono rivelate di qualche utilità nel favorire la concentrazione. C'è un comune consenso sul fatto che, così come non c'è un unico modello eziologico dell'ADHD, non esiste un unico modello d'intervento efficace. La British Psychological Society è giunta alla conclusione che è necessaria una concezione multidimensionale sia della causalità che dell'intervento (Figura 5.2). Pur riconoscendo questa multidimensionalità, possiamo ancora distinguere alcuni approcci comuni nel tentativo di aiutare i genitori, gli insegnanti e i bambini stessi. Le ricerche compiute in questo ambito dimostrano che la forma di intervento più efficace deve agire su più fronti e può comprendere:

- consulenza e sostegno ai genitori;
- terapia del comportamento;
- consulenza alla scuola su strategie comportamentali;
- training di abilità sociali;
- interventi di potenziamento dell'apprendimento;
- interventi cognitivo-comportamentali per incrementare l'autostima;
- neurofeedback (Biofeedback sull'attività elettrica del cervello).

L'ADHD, se non trattato, può creare problemi rilevanti nell'autostima della persona interessata. I bambini devono essere incoraggiati a sviluppare il loro potenziale, mettendoli in grado di aumentare la loro efficacia. La costanza, l'impegno e il tempo unitamente a interventi terapeutici validi che agiscono su tutti gli aspetti del problema permettono a questi bambini di spezzare il circolo vizioso di frustrazione e insuccesso e di aumentare considerevolmente abilità personali e autostima.

FIG. 5.1

Are d'informazione da considerare nell'assessment dell'ADHD (British Psychological Society, 1996)



Ricerca focalizzata sui fattori dietetici

Il gruppo di lavoro della British Psychological Society ha esaminato i collegamenti fatti tra ADHD e sostanze presenti nella dieta dei bambini affetti dal disturbo. Vengono riportati due studi ben disegnati (Egger *et al.*, 1985; Carter *et al.*, 1993) che hanno trovato delle associazioni tra alcune sostanze specifiche nella dieta del bambino e le successive difficoltà di comportamento. Si trattava di bambini con intolleranze alimentari multiple e i genitori avevano già notato la tendenza nel comportamento dei loro figli a peggiorare dopo aver mangiato degli specifici allergeni, fra cui cioccolato e certi additivi alimentari. In queste circostanze il parere dell'esperto nutrizionista è fondamentale. Il gruppo di lavoro ha considerato controverso e da approfondire l'ambito di studio che si occupa dell'impatto della dieta sul comportamento difficile dei bambini controverso. Viste le difficoltà nel progettare studi che tengano sotto controllo l'impatto dell'aumento di interesse dei genitori verso i risultati degli studi sul trattamento dietetico, non è raccomandato ritenere che, un tale controllo sulla dieta, sia un intervento appropriato per tutti i bambini con queste difficoltà di comportamento.

Ricerca focalizzata sugli approcci cognitivo-comportamentali

Lo stesso gruppo di lavoro della British Psychological Society ha riesaminato i dati riguardanti diverse strategie utilizzate nell'intervento con i bambini affetti da questo problema. Sono state identificate sette strategie di intervento, delle quali le quattro di maggior successo sono riportate di seguito:

1. *rinforzo positivo o rinforzo a gettoni (sistema a punti)*. Sembra che queste strategie abbiano prodotto dei risultati nel ridurre l'attivazione, nell'aumentare il "tempo sul compito" e nel migliorare le performance accademiche. I metodi erano considerati efficaci, si applicavano piuttosto facilmente a individui o gruppi ed erano relativamente familiari alla maggior parte degli educatori.
2. *Strategie punitive di riduzione del comportamento*. Procedure moderatamente punitive, brevi e immediate (rimproveri o ridirezionamento) sono sembrate efficaci con bambini molto piccoli, specialmente se combinate con rinforzi positivi.
3. *Costo della risposta*. Una combinazione di procedure di rinforzo positivo e negativo attraverso l'utilizzo di gettoni o bollini premio è apparsa come promettente per gli insegnanti. Potrebbe rappresentare il passo successivo quando il rafforzamento positivo non dà risultati sufficienti.
4. *Parent o training o consulenza genitoriale*. Alcuni studi hanno dimostrato l'efficacia nel ridurre il livello di attività e l'intensità dei conflitti con un incremento di comportamenti adeguati e di adesione al trattamento. I genitori riportavano una riduzione dello stress, un'interazione e una comunicazione migliori con i propri figli.

Ricerca focalizzata su un approccio di problem-solving

Questo approccio si è rivelato particolarmente rilevante nella gestione dell'ADHD a causa della molteplicità delle situazioni complesse che un bambino con questo disturbo genera e dell'impatto che tali situazioni hanno sulle altre persone. Ricapitolando, l'essenza dell'approccio, come suggerito da Falloon, Laporta, Fadden e Graham-Hole (1993), è che si proceda attraverso i seguenti passi:

1. individuare il problema o l'obiettivo;
2. elencare tutte le soluzioni possibili;
3. evidenziare le probabili conseguenze allo svolgimento di ogni azione;
4. mettersi d'accordo sulla strategia "migliore";
5. pianificare e implementare questa strategia;
6. esaminare i risultati.

Questo approccio è stato trovato efficace, in confronto ad altri, per semplicità di utilizzo in una gamma di situazioni complesse ed è sicuramente importante per il controllo dei bambini con ADHD. Può essere utilizzato, comunque, solo con bambini con un livello sviluppo cognitivo adeguato alla comprensione delle fasi dell'approccio.

Ricerca focalizzata sulle strategie organizzative

Gli studi che hanno affrontato la gestione dell'ADHD, dal punto di vista della ristrutturazione ambientale e dell'organizzazione delle esperienze del bambino, evidenziano che i setting rivelatisi utili per i bambini e le loro famiglie erano quelli in cui comparivano *atteggiamenti positivi e comprensione* verso l'ADHD. È, quindi, importante, in ambito scolastico, garantire un adeguato coinvolgimento del personale docente e in ambito clinico la disponibilità di figure professionali (psicologi, psichiatri dell'infanzia, pediatri) sufficientemente informate e preparate ad affrontare questo tipo di problematica.

In altre parole, si dovrebbero rendere disponibili denaro e risorse per sviluppare trattamenti individualizzati e programmi educativi per bambini e per controllare che questi siano monitorati e valutati fedelmente.

Barkley (1995), uno psicologo americano specializzato nel campo dell'ADHD, che ha scritto un libro particolarmente utile per i genitori, *Taking Charge of ADHD*, è arrivato alla conclusione che le due strategie più efficaci per gestire i bambini con queste difficoltà sono il Time Out e il Calm Down Time. Jenny Lyon (1996). Una psicologa dell'educazione, specializzata in quest'area, pur concordando con Barkley, preferisce altre tre strategie:

1. *aiutare i bambini a rilassarsi*. Si può usare un semplice nastro registrato e tutti i membri della famiglia possono divertirsi insieme. Il bambino seguirà alcune istruzioni che lo aiutano a calmarsi e a restare tranquillo fino al suono di un campanello e può

guadagnare qualche ricompensa semplice ma gratificante. Questo tempo può venire gradualmente portato da due a cinque o dieci minuti;

2. *gestire l'ambiente circostante*. Sistemare la casa o la classe in modo tale da minimizzare il disordine e i danni che possono derivare dal comportamento impulsivo e agitato;
3. *problem-solving*. Quando il bambino cresce, coinvolgerlo nel compito di come gestire le difficoltà, nello stesso modo in cui si farebbe con un bambino diabetico o enuretico. Questa tecnica identifica essenzialmente momenti o situazioni che causano stress per il bambino e i suoi familiari e trae dalla creatività, dall'esperienza e dalle riflessioni del bambino i mezzi per risolvere i problemi creati dall'irrequietezza e dall'iperattività.

Strategie scolastiche per aiutare l'alunno con disturbo da deficit d'attenzione/iperattività

Per ridurre gli effetti che i sintomi del ADHD hanno sul rendimento scolastico e sui risultati, si rende necessario il ricorso a particolari accorgimenti educativi.

Le strategie più appropriate ed efficaci possono variare da alunno a alunno. Di seguito vengono presentate le azioni possibili nei seguenti settori:

- sistemazione dell'aula;
- organizzazione della classe;
- modifiche del curriculum;
- strategie per migliorare la performance;
- strategie per gestire il comportamento;
- strategie per migliorare le abilità sociali;
- collaborazione dell'insegnante e dei genitori.

Questi consigli specifici rivolti all'insegnante devono essere discussi insieme all'alunno affetto da ADHD. È necessario scegliere da tre a cinque idee tra le più utili e accettabili e condividerle durante una riunione con insegnanti e genitori. Una discussione in cui ciascun partecipante dia il proprio contributo nella scelta di iniziative da attuare. Proporre un numero eccessivo di modifiche può opprimere anche i più collaborativi degli insegnanti e portare a diminuire l'entusiasmo e l'interesse da parte loro.

Sistemazione dell'aula

- Fare sedere l'alunno vicino alla cattedra (ma non attaccato alla cattedra), e assicurarsi che egli percepisca questa posizione come un'opportunità e non come una punizione;
- cercare di sistemare il ragazzo vicino a compagni di classe che siano produttivi e organizzati in modo che lui possa prenderli come modello;

- se possibile, aumentare lo spazio tra il banco dell'alunno e i compagni;
- ridurre il numero di stimoli visivi distraenti vicino all'area di lavoro del ragazzo;
- d'accordo con l'alunno, predisporre un'area di lavoro privata e non distraente dove, periodicamente, egli possa volontariamente sistemarsi per una maggiore efficienza produttiva del suo lavoro;
- fornire esempi di come organizzare il materiale da utilizzare sul proprio banco, in modo che le cose necessarie siano tenute in ordine;
- usare il più possibile suggerimenti non verbali come promemoria di ciò che ci si aspetta dalla classe. Un messaggio di promemoria messo sul banco ogni mattina può aiutare l'alunno nei compiti a casa o nel ricordargli i passi iniziali per fare un compito;
- predisporre un'area dove l'alunno possa muoversi durante le lezioni, senza disturbare i compagni di classe.

Organizzazione della classe

- Mostrare chiaramente agli alunni i regolamenti della classe perché possano prenderne nota;
- comunicare agli alunni i lavori giornalieri e la loro tabella di marcia, cercando di mantenere un ordine ben definito di argomenti e attività;
- comunicare in anticipo il passaggio a una nuova attività e, quando è necessario, scandire due-tre volte il tempo;
- concedere un certo tempo all'alunno con ADHD perché si organizzi durante il passaggio a una nuova attività o a una nuova esperienza di apprendimento;
- alternare le attività che richiedono un alto livello di concentrazione con quelle più rilassanti;
- pianificare i compiti e le attività più intensive nelle ore mattutine, quando gli alunni sono normalmente più attenti e meno stanchi;
- concordare con l'alunno una serie di strumenti non verbali che lo possano aiutare nel portare avanti i compiti richiesti per il buon andamento della classe; per esempio, un tocco sulla spalla destra potrebbe dare più energia a uno sforzo appropriato, mentre un tocco alla spalla sinistra potrebbe ricordare all'alunno di riportare l'attenzione a quello che sta facendo. Il rinforzo positivo deve essere usato tanto quanto la correzione, o anche di più.

Modifiche del curriculum

- Ridurre la quantità di lavoro necessaria per completare i compiti assegnati;
- concedere un periodo di tempo abbastanza lungo per completare il lavoro, specialmente quando si tratta di attività più complesse;

- all'inizio di una nuova esperienza di apprendimento, dare meno importanza all'accuratezza ed aumentare le aspettative con il progredire del tempo;
- modificare le aspettative sul lavoro a casa, dando più importanza allo sforzo piuttosto che ai risultati conseguiti. Mettersi d'accordo con i genitori per individuare un tempo ragionevole per il lavoro a casa, e giudicare l'alunno sulla base di ciò che ha fatto in tale periodo di tempo piuttosto che su ciò che non ha portato a termine. Molti alunni con ADHD sono in grado di portare a termine in questo arco di tempo definito più lavoro di quanto avrebbero fatto nel corso di lunghe, noiose serate dedicate ai compiti per casa;
- modificare i compiti che contengono in sé motivi di distrazione. Per esempio, un compito che contiene 30 esercizi di matematica in un solo foglio crea 29 motivi di distrazione mentre l'alunno sta risolvendo un singolo esercizio. Meno dati su una singola pagina, oppure il ricorso ad un cartoncino per indicare le righe, possono aiutare l'alunno a mantenere una maggiore concentrazione sul singolo problema da risolvere;
- suddividere i compiti complessi e articolati nelle loro parti componenti, in modo che l'alunno possa completare un solo pezzo con successo e, quindi, riprendere le forze per affrontare il passo successivo;
- usare carta a righe o a quadri per aumentare l'impatto visivo per tutti i compiti scritti;
- tenere sotto controllo i compiti incompleti e ricordarli periodicamente (per esempio ogni settimana) all'alunno e alla sua famiglia. I promemoria dovranno ridefinire i compiti e fissare una nuova data entro la quale dovranno essere completati;
- per i compiti lunghi o complicati, presentare solo una parte per volta dell'intero lavoro;
- includere strategie di organizzazione e di abilità di studio come la presentazione di un curriculum per tutti gli alunni, con un adattamento speciale per l'alunno ADHD. Per esempio, la definizione dei passi necessari per completare il compito assegnato deve avvenire prima che il lavoro abbia inizio.

Strategie per migliorare l'esecuzione

- Incoraggiare l'uso di registratori, computer, programmi di videoscrittura, calcolatori e altre tecnologie se potenzialmente utili. Per esempio, se l'alunno ha difficoltà nel prendere appunti durante una lezione, egli potrebbe registrare la lezione mentre ascolta attentamente. Una volta a casa, a suo agio, potrebbe riascoltare la lezione e prendere delle note;
- fornire frequentemente all'alunno rinforzi positivi verbali e non verbali per influire positivamente sui suoi sforzi e sulla sua performance;
- quando si correggono i compiti per casa, indicare le risposte corrette oltre a quelle errate. Questo approccio può sembrare banale, ma, facendo rilevare all'alunno solo le cose mal fatte, lo si può portare allo scoraggiamento;

- semplificare la presentazione delle istruzioni e renderle disponibili in forme multisensoriali (verbali e visuali). Mantenere il contatto oculare quando si danno indicazioni. Sviluppare un sistema, insieme all'alunno, in modo che faccia capire all'insegnante, in modo non verbale, se l'alunno ha compreso le istruzioni. Se la conferma non avviene, ripetere con calma le istruzioni per l'intera classe, o provvedere direttamente a fornirle all'alunno ADHD;
- assicurarsi che l'alunno abbia capito bene i compiti da fare a casa, e abbia preso il materiale necessario per casa;
- predisporre momenti cooperativi per tutti gli alunni, in modo che possano assistersi l'un l'altro per concludere il lavoro della giornata, a preparare il lavoro per casa e rivedere ciò che serve per il lavoro del giorno dopo. L'alunno ADHD può essere affiancato a un compagno di classe che sia organizzato e che possa aiutarlo, senza far vedere che ciò viene fatto esclusivamente per lui;
- cercare di elevare il grado di autostima dell'alunno ADHD permettendogli di fare da guida a un compagno di classe con minore abilità in un particolare settore;
- modificare le modalità di svolgimento delle verifiche e dei compiti in classe in modo da:
 - concedere un tempo di esecuzione più lungo o non prefissato;
 - consentire prove orali sugli stessi contenuti;
 - leggere le domande all'alunno, se ha difficoltà di lettura;
 - predisporre un ambiente tranquillo e non distraente;
 - concedere l'utilizzo limitato di appunti o di libri per compensare la poca memoria;
 - utilizzare il computer per compensare la difficoltà in alcuni settori dell'apprendimento;
 - effettuare domande su particolari argomenti che sono stati messi in evidenza durante la lezione;
- insegnare all'alunno a prendere note sul testo con differenti colori mentre legge o studia (ad esempio per mettere in evidenza diversi tipi di informazioni, come nomi, date e definizioni);
- offrire la possibilità di completare lavori non terminati in tempo utile ma svolti in maniera soddisfacente, in modo che l'alunno possa avere un senso di soddisfazione nel vedere il proprio lavoro completato. Questo approccio potrebbe essere attuato creando una tabella di marcia per riguadagnare il tempo perduto. Tale sistema può essere rivisto e migliorato ogni settimana o ogni due settimane, in modo che l'alunno non rimanga troppo indietro;
- premiare gli sforzi per il successo tanto quanto l'esecuzione o il completamento del lavoro. Molti alunni sentono di avere fatto un grosso sforzo nonostante abbiano deluso le aspettative. La mancanza di riconoscimento dello sforzo fatto è molto scoraggiante e può avere un effetto demotivante.

Strategie di gestione comportamentale

- Definire chiaramente, all'inizio dell'anno scolastico, le aspettative comportamentali e le conseguenze di un comportamento non appropriato e rivedere periodicamente queste regole con tutti gli alunni;
- dare spesso un rinforzo positivo per un comportamento appropriato. Tali riconoscimenti rappresentano sempre stimoli più potenti delle conseguenze negative;
- i premi per il comportamento appropriato dovrebbero essere frequenti, e dovrebbe essere fatto un tentativo di usare questi rinforzi in maniera più significativa per particolari alunni. I rafforzamenti possono includere un'attenzione "uno a uno", un apprezzamento verbale, riconoscimenti verso speciali responsabilità della classe, tempo libero in più, aumento del tempo dedicato al computer, o riduzione del lavoro;
- prevedere le conseguenze del comportamento in collaborazione con l'alunno durante un colloquio privato nel quale gli argomenti possono essere discussi con calma senza eccessive emozioni. Questa preparazione può evitare una reazione eccessiva da parte dell'alunno quando le conseguenze si presentano;
- evitare lunghi scambi verbali riguardanti il comportamento inappropriato o distruttivo e procedere riconfermando le conseguenze con calma, con sicurezza e con fermezza;
- evitare umiliazioni e imbarazzi. Gli alunni ADHD sono già sensibili alla loro differenza e spesso soffrono di problemi di autostima già nel primo ciclo delle elementari. Quando possibile le infrazioni e le conseguenze dovrebbero essere discusse in privato e confidenzialmente;
- fornire all'alunno alternative di soluzione ai problemi per quelle situazioni che evocano un comportamento inappropriato e di rottura. Il suggerimento di una risposta alternativa di comportamento a una specifica situazione potrebbe permettere una migliore scelta di comportamento quando in futuro possa presentarsi una situazione simile. È importante per l'andamento di questa discussione essere calmi e disponibili piuttosto che severi;
- prevenire situazioni ad alto rischio (per esempio, situazioni che si scontrano tipicamente contro un'inadeguata regolazione del comportamento) descrivendo anticipatamente i casi e le risposte previste. L'alunno può decidere di non partecipare se si sente impreparato ad affrontare la cosa. Un'esperienza parzialmente positiva o abbreviata può, alla fine, portare a una partecipazione gratificante;
- non minacciare gli alunni con improbabili conseguenze derivanti da frustrazioni o esasperazioni;
- pianificare volontariamente luoghi per un'autoregolazione attraverso il time-out per episodi di escalation della perdita di controllo. L'alunno può scegliere di usare questa strategia volontariamente o può essere portato con fermezza verso questo luogo dall'insegnante.

Strategie per favorire un buon rapporto coi compagni

- Affrontare le difficoltà interpersonali dell'alunno cercando di capire perché il suo comportamento disturba gli altri e fornire suggerimenti su come egli possa risolvere il problema;
- selezionare un alunno che possa fare da partner all'alunno con ADHD in momenti cooperativi, attività non strutturate e situazioni di transizione;
- evitare di chiedere ai compagni di classe di capire l'alunno ADHD e di diventare terapeuti nei suoi confronti. Ciò, di solito, mette il ragazzo ADHD in una situazione socialmente vulnerabile, facendo di lui un bersaglio di scherni e insulti;
- fare in modo che vi siano momenti di discussione in classe per presentare, esemplificare e simulare appropriate abilità sociali (ad esempio, come chiedere un favore, come rifiutare qualcosa a un compagno senza mortificarlo, come esprimere il proprio fastidio senza aggredire ecc.);
- predisporre speciali adattamenti per l'alunno ADHD ma cercare di evitare situazioni in cui l'alunno appaia troppo privilegiato. Gli adattamenti ai bisogni dell'alunno ADHD rappresentano un aspetto essenziale del suo trattamento; tuttavia altri alunni potrebbero risentirsi per questo privilegio. Molti adattamenti possono essere effettuati con discrezione. Per esempio un alunno può eseguire un compito con tutta la classe ma per vederlo più tardi o rifarlo a casa ai fini della votazione e del giudizio;
- facilitare la soluzione di problemi che possono sorgere tra alunni, senza assumere il ruolo di arbitro o giudice.

Rapporti tra insegnanti e genitori

- Programmare una riunione all'inizio dell'anno scolastico nella quale discutete i vari argomenti con i genitori dell'alunno con ADHD, consentendo loro di chiarire le loro aspettative e descrivendo le vostre personali esperienze, le risorse e la disponibilità di tempo;
- programmare almeno un incontro mensile con i genitori per esaminare i progressi effettuati e cercare di definire le aree da trattare (la frequenza di questi incontri può essere diradata o intensificata a seconda della gravità della situazione);
- fornire ai genitori i risultati di routine, attraverso un quaderno dove sono riportati i lavori non finiti, gli sforzi effettuati e i livelli del comportamento;
- risolvere i problemi con la collaborazione dei genitori per mezzo della loro esperienza negli anni scolastici precedenti e nella gestione a casa del bambino;
- fornire, su richiesta, un resoconto ai genitori di eventuali notizie circa i benefici e/o gli effetti collaterali di terapie psicologiche o farmacologiche;
- far sì che i contatti tra insegnanti e genitori siano un momento di collaborazione reciproca in un clima di distensione e partecipazione.

Tecniche comportamentali di intervento in classe

La gestione delle conseguenze positive e negative di un comportamento costituisce lo strumento più efficace nell'ambito delle tecniche comportamentali utilizzabili in classe, così come nell'ambiente familiare.

Le conseguenze positive includono i rinforzi sociali, dinamici e simbolici esaminati nel capitolo 3. Le punizioni, invece (conseguenze negative di un'azione), includono, di solito, rimproveri verbali, multe o penalità e il time-out. I cambiamenti più consistenti nell'ambito del comportamento in classe e del rendimento scolastico derivano da una combinazione strategica di tali procedure. Le strategie che vengono, di seguito, fornite si ispirano a ciò che propone uno dei massimi esperti mondiali, R. A. Barkely (1995).

Applicare conseguenze positive

L'incoraggiamento positivo dell'insegnante

L'incoraggiamento e altre forme di attenzione positiva che l'insegnante può rivolgere all'alunno *subito dopo* il manifestarsi di un comportamento adeguato, costituisce uno dei più importanti strumenti a disposizione in ambito scolastico. L'attenzione positiva è molto "economica", può consistere in un semplice sorriso, un cenno affermativo del capo, una mano sulla spalla, ed è ben accettata e desiderata da tutti i bambini inclusi quelli con ADHD, anche se da sola essa è raramente sufficiente a gestire tutti i problemi che bambini con ADHD possono manifestare.

Elargire lodi e riconoscimenti può sembrare semplice, ma l'uso organizzato e sistematico di tale attenzione richiede grande abilità. L'insegnante deve specificare bene gli aspetti positivi del comportamento dell'alunno, esprimendo, contemporaneamente, un calore genuino. La lode deve seguire immediatamente il comportamento da rinforzare e deve essere espressa con parole possibilmente sempre diverse, allo scopo di ottenere i migliori effetti strategici. Inoltre la lode va rivolta al *comportamento* piuttosto che al bambino come persona.

Ad esempio, dire "Vedo che sei rimasto a lavorare al tuo posto per dieci minuti, così va molto bene", ha un impatto maggiore sul comportamento di quanto non ne abbia un lode del tipo "Sei stato molto buono in questi ultimi dieci minuti" in quanto ciò di cui il bambino ha bisogno è un feedback chiaro sul proprio comportamento. Può essere utile ricorrere a qualche espediente che possa aiutare l'insegnante a ricordarsi di fornire frequenti feedback all'alunno con ADHD. Potrebbe, ad esempio, mettere qualche adesivo colorato in alcuni punti della classe nei quali butta frequentemente l'occhio, per ricordarsi di controllare quello che sta facendo il bambino e lodarlo nel caso il comportamento sia adeguato. L'uso efficace della lode richiede un monitoraggio e una supervisione costanti del comportamento, in modo tale che l'insegnante possa cogliere con maggiore frequenza i comportamenti positivi da rinforzare.

Rinforzi dinamici e sistemi a punti

Nonostante l'utilità della lode e dell'incoraggiamento positivo, queste procedure, spesso non sono sufficienti da sole. Possono essere infatti dati una varietà di premi più potenti, spesso sotto forma di privilegi speciali quali: fare l'aiuto-insegnante, godere di minuti aggiuntivi di ricreazione, passare del tempo giocando, usare il computer, passare del tempo in aula video o in palestra, realizzare progetti particolari ecc. È importante che sia preventivamente disponibile una lunga lista di possibilità, per prevenire la noia e l'assuefazione. Siccome è importante anche la frequenza con la quale vengono premiati i bambini con ADHD, alcuni premi dovrebbero poter essere dati più volte al giorno. Premi più preziosi, come permessi speciali per uscire da scuola, dovrebbero essere dati invece considerando periodi più lunghi, ad es. settimanalmente.

Anche usare programmi a punti o bollini premio per ottenere delle ricompense può risultare molto utile (vedi cap. 3). Gli insegnanti potrebbero ricavare informazioni su quali gratificazioni usare basandosi sull'osservazione del bambino, oltre che sulle informazioni che l'alunno stesso fornisce quando discute sul tipo di attività o di privilegi che gradirebbe ricevere.

Il sistema a punti può essere anche usato per gruppi di alunni. In questo caso tutti gli alunni della classe ottengono ricompense in base al comportamento di uno o più di loro o dell'intero gruppo.

I programmi di gruppo possono essere particolarmente efficaci quando il comportamento indesiderabile del bambino con ADHD è rinforzato dai suoi compagni che reagiscono ridendo o unendosi a lui nella condotta indesiderabile. In alcuni programmi di gruppo, i bollini premio o i punti vengono dati a ciascun bambino della classe, incluso quello con ADHD, sulla base del comportamento di quest'ultimo. Tutto ciò ha il vantaggio di motivare gli altri bambini della classe ad aiutare quello con ADHD a comportarsi meglio, seguendo le regole e lavorando bene. Una forma differente di questo programma prevede la divisione della classe in piccoli gruppi, ciascuno dei quali vince o perde dei punti in funzione del suo comportamento complessivo.

La "squadra" con il maggior numero di punti positivi o il minor numero di punti negativi ottiene privilegi per tutti i suoi membri.

Il sistema a punti può essere usato anche per migliorare il rendimento scolastico dell'alunno e l'accuratezza del suo lavoro. Un esempio potrebbe consistere nel far sì che l'alunno ottenga dei bollini premio a scuola, in corrispondenza del numero di risposte esatte che dà, segnate su una tabella appositamente creata.

Un altro esempio di programma più strutturato potrebbe consistere nel far sì che l'alunno possa ricevere bollini premio se completa con successo quattro compiti: due di questi potrebbero consistere nel riassumere oralmente una storia letta e l'uso di nuove parole nel completare delle frasi; altri due compiti potrebbero riguardare, invece, il compito di insegnare queste attività a un altro alunno (apprendimento cooperativo). Quando un bollino premio viene ottenuto per il completamento di ciascuno di questi quattro compiti, esso

potrà essere dedotto in cambio di 15 minuti di gioco in classe. L'accuratezza nel definire l'obiettivo stabilito incluso in un sistema a punti è di importanza cruciale per il suo successo. Se con molti alunni può essere utile concedere gratificazioni per premiare l'eccellenza, con bambini iperattivi è necessario porre obiettivi molto semplici. All'inizio, potranno essere concessi bollini premio in concomitanza del raggiungimento di traguardi minimi, soprattutto quando il bambino ha una lunga storia di fallimenti rispetto a determinate attività scolastiche.

Applicare conseguenze negative

Ignorare strategico

La tecnica consistente nell'ignorare (non prestare attenzione a un certo comportamento) è adatta a comportamenti problema di lieve entità, specialmente quando il comportamento inadeguato del bambino sembra essere rinforzato dall'attenzione dell'insegnante. Sfortunatamente, non è semplice distinguere i casi nei quali un bambino con ADHD si comporta inadeguatamente per attirare l'attenzione da quelli nei quali il meccanismo è ben diverso.

L'ignorare strategico non implica semplicemente evitare di notare il comportamento dell'alunno, costituisce una *deviazione contingente* dell'attenzione dell'insegnante quando si verifica il comportamento inadeguato. Funziona meglio in combinazione con l'incoraggiamento positivo, per esempio lodando il bambino quando sta seduto al suo posto e distogliendo l'attenzione da lui quando invece si muove per la classe. Per ovvi motivi, questa procedura non va applicata quando il comportamento indesiderabile del bambino implica un rischio per la sua incolumità fisica o per quella degli altri. Allo stesso modo il comportamento indesiderabile del bambino non può essere ignorato quando è talmente rumoroso e persistente da rendere impossibile lo svolgimento della normale attività di classe.

Rimproveri

Il rimprovero è probabilmente la forma più frequente di conseguenza negativa utilizzata in classe, ma la sua efficacia può variare considerevolmente da caso a caso.

Sono molto frequenti alcuni errori, nella somministrazione del rimprovero che ne invalidano l'efficacia:

- fare rimproveri troppo lunghi, saturando il bambino che, alla fine, non ascolta neanche ciò che gli viene detto;
- rimproverare urlando, insegnando così il bambino ad urlare;
- rivolgere commenti svalutativi sul bambino, trascurando di specificare il comportamento indesiderabile.

Una formula efficace di rimprovero è il *rimprovero centrato sul comportamento* (Di Pietro et al., 2001). Questa modalità di rimprovero evita accuratamente di svalutare il bambino e cerca di fornire un feedback chiaro sul comportamento indesiderabile, indicando, allo stesso tempo, qual è il comportamento adeguato che ci si aspetta. Viene applicato seguendo un preciso schema che costituisce una formula di comunicazione:

1. descrizione del comportamento indesiderabile del bambino.
Ad esempio: "Massimo, ti sei messo a girare per la classe invece di finire gli esercizi";
2. indicazione del perché tale comportamento è sbagliato.
Ad esempio: "In questo modo disturbi gli altri";
3. suggerimento di un comportamento alternativo più adeguato.
Ad esempio: "Se senti la necessità di muoverti avvertimi";
4. indicazione del vantaggio che deriva dal comportarsi nel modo indicato.
Ad esempio: "Così ti farò andare nello spazio di libero movimento".

La procedura può, inizialmente, apparire complessa, ma, in realtà con un pò di pratica si acquista familiarità con questa formula di comunicazione, che diventerà sempre più semplice da applicare.

I rimproveri sembrano essere più efficaci quando sono dati mantenendo il contatto oculare e avvicinandosi fisicamente al bambino. Inoltre, gli alunni sembrano rispondere meglio a quegli insegnanti che rimproverano in modo abbastanza energico fin dall'inizio dell'anno scolastico, rispetto a quelli che, gradualmente, incrementano la severità della loro disciplina nel tempo.

Penalità comportamentali

È preferibile, specialmente parlando con gli alunni, utilizzare il termine "penalità" piuttosto che il termine "punizione", in quanto si tratta di un vocabolo meno contaminato da associazioni sgradevoli. Le penalità possono consistere nel dover rinunciare a qualcosa di piacevole o nel dover fare qualcosa di spiacevole. Le penalità possono essere facilmente adattate ad una varietà di problemi comportamentali e di situazioni. Sono più efficaci dell'uso del rimprovero usato da solo e sembrano accrescere l'efficacia di un programma a premi.

È bene evitare di dare come penalità l'assegnazione di più compiti per casa, altrimenti il bambino finirà per odiare sempre più il fare i compiti. L'insegnante dovrebbe tener presente che la penalità ha lo scopo di insegnare qualcosa al bambino e non dovrebbe essere una "vendetta" nei suoi confronti. È, quindi, importante evitare la barbara usanza di assegnare punizioni tipo far scrivere cinquanta volte "Non devo disturbare in classe mentre la maestra spiega". Tali iniziative non arrecano nessun cambiamento comportamentale stabile e favoriscono un atteggiamento di ribellione e di ostilità verso l'insegnante.

Come limitare gli effetti negativi della punizione

Pur essendo generalmente efficace, la punizione, se viene usata in modo non adeguato, può provocare alcuni spiacevoli effetti collaterali. Tali effetti indesiderati includono un peggioramento del problema comportamentale, l'antipatia per l'insegnante da parte del bambino e, in alcuni casi, l'evitamento della scuola. Per contenere questi effetti indesiderabili della punizione è bene quindi attenersi a questi accorgimenti (O'Leary, 1980):

1. la punizione dovrebbe essere usata con moderazione. Un'eccessiva tendenza al rimprovero o a punire può rendere il clima di classe sgradevole. Punizioni dure e frequenti possono persino incrementare l'atteggiamento di sfida del bambino. Questo è specialmente probabile nei casi in cui l'insegnante funga erroneamente da modello aggressivo, anche se si tratta (almeno si spera) di sola aggressività verbale. In breve, l'uso della punizione da parte dell'insegnante insegna al bambino ad essere aggressivo come l'insegnante;
2. la punizione che prevede la sottrazione di premi o privilegi è da preferire alla punizione che prevede il somministrare al bambino conseguenze sgradevoli;
3. quando si usano le conseguenze negative, i bambini dovrebbero essere premiati per i comportamenti alternativi non compatibili con quelli indesiderabili. Ciò sarà di aiuto al bambino, insegnandogli abilità appropriate e riducendo così le probabilità di comparsa di altri problemi comportamentali.

Ottenere la collaborazione degli altri alunni

Uno dei modi più validi con cui gli altri alunni possono aiutare il loro compagno iperattivo è costituito dall'ignorare i suoi comportamenti disturbanti e indesiderabili. I compagni possono, inoltre, incrementare i comportamenti adeguati del loro compagno lodandolo e dandogli attenzione positiva. Un sistema a punti che preveda un monitoraggio dell'alunno iperattivo da parte di qualche compagno, somministrando o togliendo bollini premio, possono produrre risultati come se se fossero stati condotti dall'insegnante. Naturalmente questi compagni dovrebbero essere, a loro volta, premiati per i loro sforzi. In alcuni casi la lode può essere sufficiente, ma l'insegnante può anche usare premi che consistono in privilegi particolari. Premiare questi compagni non solo rinforza i loro sforzi ma permette anche di garantire l'efficacia del programma per il bambino con ADHD.

L'uso dei compagni come collaboratori in un programma di modificazione del comportamento presenta vantaggi pratici: innanzitutto fornisce all'insegnante una modalità alternativa di gestione della classe, assorbendo meno tempo rispetto ai programmi tradizionali mediati dall'insegnante; è, inoltre, utile per migliorare il comportamento degli alunni collaboratori e incoraggiare in loro un maggior senso di responsabilità. Questi programmi possono funzionare però solo se i compagni hanno l'interesse e le abilità per imparare i metodi e portarli

avanti accuratamente. L'insegnante dovrebbe allenarli e supervisionarli attentamente e non dovrebbe coinvolgerli negli aspetti punitivi del programma.

Mantenere i risultati positivi e generalizzarli ad altre situazioni scolastiche

È stato notato (Barkley, 1995) che, malgrado il sostanziale successo dei metodi comportamentali nella scuola, esiste il pericolo che i risultati ottenuti con il bambino non si mantengano a lungo dopo il termine del programma. Inoltre, i miglioramenti che avvengono nel contesto all'interno del quale i programmi sono condotti, ad esempio con l'insegnante di italiano, spesso non si generalizzano a situazioni nelle quali il programma non viene usato, ad esempio nelle ore dell'insegnante di religione. Questo può risultare molto spiacevole sia per i genitori che per l'insegnante.

Una soluzione utile è quella di attenuare gradualmente l'utilizzo di metodi comportamentali, ad esempio riducendo la frequenza del rinforzo (da premi giornalieri a settimanali) e sostituendo premi più naturali come la lode. In uno studio si verificò che l'interruzione brusca della punizione, persino quando era ancora in atto un potente sistema a punti, portava a un rapido deterioramento del comportamento della classe; quando invece la punizione era rimossa gradualmente, si mantenevano alti livelli di attenzione e di lavoro proficuo nel tempo (Barkley, 1995). Un altro metodo efficace, per garantire il mantenimento dei risultati consiste nel ridurre gradualmente i contesti nei quale il programma di modificazione del comportamento è applicato. In questo caso l'alunno non può mai essere abbastanza certo di quando o dove il programma sarà usato, e apprende che il sistema migliore è quello di continuare a comportarsi in modo adeguato. Un dato certo è che i programmi comportamentali vanno mantenuti a lungo e, tranne brevi periodi di sospensione, è bene attenersi ad essi anche nel passaggio da una classe all'altra e da una scuola all'altra fino al termine della scuola media. Ovviamente la struttura e la durata dell'intervento dipenderanno dalla gravità con cui è presente l'ADHD e dalla eventuale compresenza di altri problemi quali, ad esempio, i disturbi dell'apprendimento. La difficoltà maggiore è, forse, dovuta alla carenza, nel nostro Paese, di psicologi clinici e di psicologi scolastici che abbiano una sufficiente preparazione nella valutazione del bambino con ADHD e nell'utilizzo del metodo comportamentale.

Le abilità sociali e l'amicizia

Il comportamento distruttivo di un bambino con ADHD spesso provoca nei suoi compagni modi di reagire che peggiorano la situazione. Da un lato, i compagni possono premiare smorfie e versacci con sorrisi e risatine. Dall'altro, possono anche manifestare ritorsioni contro le molestie o l'irruenza del bambino con ADHD. In altre parole, questo bambino

si fa una cattiva reputazione fra i suoi compagni. Come discusso precedentemente, usando programmi a premi di gruppo, questi possono risultare efficaci nel contrattaccare l'attenzione dei pari rispetto al comportamento problematico di un bambino con ADHD. Alcuni studi mostrano, tuttavia, che i compagni possono intervenire direttamente per aiutarlo a sviluppare comportamenti positivi.

Gli alunni che non vanno d'accordo con i coetanei, che hanno scarse abilità sociali, che sono goffi o molto timidi sono spesso degli alunni infelici e soli. Non hanno a disposizione quelle abilità necessarie nel contesto sociale, come intrattenere una breve conversazione o farsi un'idea delle aspettative degli altri, che sono le basi su cui poggiano l'interesse e la simpatia per le altre persone, il desiderio di conoscere altra gente e l'amicizia. Quegli alunni che vengono maggiormente considerati all'interno del gruppo dei coetanei e che sono i leader del gruppo hanno molte di queste caratteristiche. Ci sono, inoltre, bambini che hanno buone abilità sociali, ma non hanno occasioni sufficienti per consolidare e sperimentare le loro capacità.

Nell'amicizia l'accento si pone sulla reciproca soddisfazione dei propri bisogni, deve sempre essere costante una sorta di dare-avere. Un rapporto di amicizia sbilanciato in cui qualcuno pensa solo per sé o sfrutta l'altro è destinato a durare poco. Per riprendere l'analogia economica, quando i costi diventano troppo alti e la bilancia pende troppo da una parte, quando le perdite sono in eccesso, l'amicizia è verosimilmente in pericolo.

Come aiutare l'alunno con ADHD ad andare d'accordo coi compagni

1. Innanzitutto è necessario insegnare all'alunno a considerare il punto di vista degli altri (non è necessario che lo impari a sue spese). Assumere un ruolo, immaginandosi nei panni di un'altra persona, è un punto centrale per tutte le forme di comunicazione umana. Esistono dati che dimostrano che gli alunni sono in grado di assumere un determinato ruolo (all'inizio in una forma grossolana che poi si affina col passare del tempo) già quando sono ancora molto piccoli;
2. fornire modelli di comportamento. È bene mostrare all'alunno esempi di comportamenti sociali corretti, facendogli osservare i diversi modi in cui è possibile interagire con gli altri in particolari situazioni. Si può, ad esempio, dimostrare come si può commentare positivamente il comportamento degli altri, come si può chiedere un favore, o come si può rifiutare un favore senza essere aggressivo, o come chiedere ad un gruppo di compagni di unirsi a loro in un gioco;
3. è bene rinforzare spesso il comportamento prosociale. L'insegnante dovrebbe creare delle situazioni che consentano agli alunni di aiutarsi reciprocamente, di collaborare, di condividere. Ad esempio, si potrebbe chiedere all'alunno di dare indicazioni a un compagno su come funziona il distributore delle bibite. Ogni tentativo del bambino ADHD di manifestare comportamenti prosociali andrebbe fortemente incoraggiato;
4. aiutare il bambino ad esercitarsi. L'alunno andrebbe incoraggiato a far pratica di com-

portamenti prosociali e ad intraprendere attività sociali dopo che gli sono stati forniti diversi esempi e spiegazioni riguardo ai diversi modi in cui è possibile interagire in varie situazioni:

- incoraggiare l'alunno a pensare in termini di interazione sociale, per esempio “Pensiamo a diversi modi per divertirsi con i tuoi compagni quando giochi con loro”, “Un modo per divertirsi tutti insieme è fare un gioco con i turni... quando rispetti il tuo turno anche gli altri bambini si divertono e vorranno giocare di nuovo con te”;
- spiegare cosa si intende per “turni di gioco”, per esempio, “Durante un gioco, fare un turno significa che ad ognuno è data la possibilità di giocare”;
- incoraggiare l'alunno a trovare dei chiari esempi positivi e negativi: “Sì, aspettare il proprio turno significa aspettare che gli altri finiscano di giocare”, “Cercare sempre di essere i primi a giocare o interrompere il gioco degli altri non vuol dire fare un gioco a turno”;
- farte descrivere all'alunno alcuni esempi di comportamenti prosociali e chiedetegli, ogni tanto, di ripeterli;
- date all'alunno informazioni su come sta imparando le abilità sociali e su come si sta comportando con i compagni, evidenziando i progressi.

PROBLEMI DI AGGRESSIVITÀ E BULLISMO

Durante la ricreazione, Alessandro, un alunno di seconda media, si avvicina a Luca e, mentre con una mano gli torce il braccio dietro la schiena, con l'altra gli punta un coltellino sotto la gola costringendolo a ripetere davanti a un gruppo di compagni: "Sono il tuo schiavo e tu sei il mio padrone". Non siamo in una scuola del Bronx, ma in una scuola media del Veneto.

Da diverso tempo, anche in Italia, il fenomeno del bullismo viene riconosciuto come uno spiacevole aspetto della vita scolastica. È subito opportuno fare una chiarificazione terminologica: bullismo è la traduzione letterale della parola inglese "bullying" che ha un significato un po' diverso rispetto all'accezione italiana.

Tradizionalmente, nel nostro Paese viene considerato "bullo" un individuo dotato di molto esibizionismo, piuttosto sbruffone, che ama fare il gradasso e che, spesso, tende a prevaricare, senza mai però raggiungere quelle caratteristiche di cattiveria e di sadismo che invece sono tipici del fenomeno del bullismo così come viene spesso osservato in ambito scolastico.

È quindi da considerare impropria la traduzione del termine "bullying" con bullismo, anche se ormai tale errata traduzione è ampiamente diffusa nel nostro Paese. È da tener presente che, quando la prepotenza e l'aggressività si manifestano con notevole frequenza e intensità in un bambino o in un adolescente, sono spesso il sintomo di un disturbo della condotta.

Nelle tabelle 6.1 e 6.2, a pag. 118, vengono indicate le principali caratteristiche del fenomeno del *bullying*.

TAB. 6.1

Caratteristiche del fenomeno del bulling

SI PUÒ PARLARE DI BULLING QUANDO ESISTE:

Il desiderio di fare del male
 +
 Un'azione offensiva
 +
 Uno squilibrio di potere
 +
 (Solitamente) ripetizione
 +
 Un utilizzo ingiusto del potere
 +
 Piacere evidente da parte dell'aggressore
 +
 La sensazione da parte della vittima di essere oppressa

TAB 6.2

Forme di bulling

	BULLISMO DIRETTO	BULLISMO INDIRETTO
ABUSO VERBALE	Offese verbali	Persuadere un'altra persona a criticare o insultare qualcuno
	Criticismo scorretto	Diffondere pettegolezzi malevoli
	Insulti, soprannomi offensivi	Telefonate anonime, e-mail
ABUSO GESTUALE	Gesti minacciosi od osceni	Allontanare o distogliere deliberatamente lo sguardo per ignorare qualcuno
	Sguardi minacciosi	
MEZZI FISICI	Percosse	Far sì che un'altra persona aggredisca qualcuno
	Buttare oggetti	Spostare e nascondere oggetti personali
	Utilizzo di un'arma	
BULLISMO RELAZIONALE	Formare apertamente una coalizione contro qualcuno	Persuadere un'altra persona ad escludere qualcuno

Perché alcuni alunni diventano prepotenti e prevaricatori

L'esistenza di squilibri di potere in una comunità scolastica rende possibile l'insorgere di fenomeni di prepotenza e prevaricazione. Il "potere" può derivare dalla forza fisica, dall'età, dal sentirsi giustificati o protetti dai propri genitori, o, semplicemente, dal ritenere di non avere "niente da perdere" qualsiasi cosa accada. Naturalmente, non tutti utilizzano il proprio potere per prevaricare sugli altri. Varie ricerche sull'argomento hanno evidenziato alcuni fattori che possono predisporre alcuni alunni ad assumere il ruolo di prepotenti.

1. **Pensano che la prepotenza paghi**; in qualche scuola i prepotenti sono ammirati dagli altri, riescono a ottenere quello che vogliono e hanno meno probabilità degli altri di essere vittimizzati;
2. **sono aggressivi e impulsivi**, il che li rende costituzionalmente più inclini ad intraprendere comportamenti bullistici;
3. **si compiacciono della sottomissione degli altri**, trovano gratificante dominare gli altri e ottenere da loro accondiscendenza e complicità;
4. **fare i prepotenti è coerente con l'immagine potente o di "duro"**; si tratta di uno stereotipo diffuso specialmente tra i maschi, ma sempre più anche nelle femmine;
5. **sembra una cosa divertente**, specialmente quando si fa parte di un gruppo che molesta qualcuno;
6. **hanno livelli relativamente bassi di empatia**, che portano il prepotente a essere insensibile all'evidente sofferenza degli altri;
7. **il pregiudizio li porta a credere che alcuni tipi di persone si meritino di essere prevaricati**; ad esempio, persone di un gruppo etnico differente o di diverso orientamento sessuale;
8. **una generale ostilità verso gli altri** che è stata generata da esperienze negative con genitori e parenti, specialmente il sentirsi non amati e/o ipercontrollati;
9. **Sono stati influenzati da "modelli" aggressivi**, nella vita reale e/o guardando film e video violenti;
10. **la vittima è percepita come se avesse provocato il trattamento negativo**; comunemente, i bulli considerano il proprio comportamento prevaricatore come una "vendetta";
11. **una monotonia cronica a scuola** può portare comportamenti prevaricanti come mezzo per rendere la vita scolastica più interessante;
12. **il raggiungimento dell'obiettivo desiderato** è considerato più importante dei brutali mezzi impiegati per ottenerlo. Ciò si applica, in particolar modo, ad alcune persone in posizioni di controllo;
13. **lo considerano parte del loro ruolo**; ad esempio in seguito al fatto di essere sempre stati trattati come alunni particolarmente problematici.

Alcuni fattori sopra indicati sono relativi alla personalità, altri al contesto sociale o alle

influenze esterne e sono tutti fattori che possono contribuire. Dal momento che uno dei principali mezzi per contrastare l'aggressività e la prepotenza a scuola è quello di prevenire il loro manifestarsi, è rilevante chiedersi perché alcuni alunni non adottano comportamenti aggressivi o lo fanno molto raramente. La ragione più ovvia potrebbe essere che, in generale, non possono, essendo meno potenti degli altri alunni. Questo è vero solo per qualcuno. Sono numerosi i casi di alunni che sarebbero in grado di prevaricare i propri compagni e che, tuttavia, non lo fanno.

Non si comportano da prepotenti perché:

1. ritengono che l'aggressività e la prepotenza siano sbagliate. Un sostanziale numero di alunni riferisce che "si vergognerebbero di se stessi" se si comportasse da prepotenti con qualcuno;
2. hanno un alto livello di empatia e non amano vedere le persone soffrire;
3. hanno abilità sociali che permettono loro di ottenere ciò che desiderano senza far ricorso al bullismo;
4. sono solitamente talmente partecipi e contenti di ciò che fanno, che non hanno motivo per comportarsi da prepotenti con qualcuno, oppure considerano azioni non interessanti quelle concernenti il molestare o il perseguitare qualcuno;
5. ritengono di riuscire in ciò che fanno a scuola e non sono inclini a sfogare la propria rabbia facendo i prepotenti con gli altri;
6. considerano il ruolo che ricoprono incoerente con l'indebolire gli altri (ad esempio, possono sentirsi responsabili in qualità di studenti anziani o di capitani della loro squadra);
7. sono stati ripetutamente esposti a modelli positivi da parte di coetanei influenti o da adulti;
8. ritengono che prevaricare gli altri non paghi. Forse perché credono che, se intraprendono atti di aggressività, ci saranno conseguenze negative (ad esempio, gli insegnanti li scopriranno e imporranno loro sanzioni) e il loro comportamento prepotente sarà condannato (non ammirato) dalle persone per loro importanti (amici, genitori, forse gli insegnanti);
9. hanno beneficiato di esperienze positive in casa e, in genere, hanno sentimenti positivi verso gli altri;
10. hanno interiorizzato principi morali incompatibili con l'aggressività e la prepotenza;
11. si sentono in dovere di seguire le regole della scuola che indicano i comportamenti aggressivi e prepotenti come non accettabili.

Definizioni operative dei comportamenti aggressivi

Per poter intervenire tempestivamente sulle varie forme di aggressività è importante che vi sia accordo tra gli insegnanti su come identificare e descrivere i comportamenti che rien-

trano in tale categoria. Di seguito viene fornita una definizione operativa delle principali manifestazioni di aggressività.

Prendere in giro

Include affermazioni provocatorie dirette verso un altro alunno. Si manifesta attraverso il mettere in ridicolo, dare soprannomi, deridere, stuzzicare e altri fastidi o risposte verbali di provocazione. Sono esclusi scherzi amichevoli, giocosi e altre affermazioni che sono accompagnate da sorrisi e risate da entrambi i ragazzi. Non sono incluse minacce per danneggiare un'altra persona o la proprietà altrui.

Esempi:

1. "Ah, ah, non ti riesce..." (Leggero);
2. "Sei proprio un buono a niente..." (Moderato);
3. "Ehi verme schifoso..." (Grave).

Polemizzare

Dovrebbe comprendere una sequenza di almeno tre affermazioni di provocazione verbale negativa. Di solito si manifesta nel corso di un'accesa disputa verbale o una lite con urla che coinvolge due o più alunni. Include ogni provocazione verbale che avviene in sequenza, come importuni, affermazioni di diritto di proprietà, rifiuti, dinieghi e altre risposte verbali con effetti e significati negativi. Sono escluse minacce, discussioni scherzose e dibattiti reali.

Esempi:

1. "Al diavolo", "Neanche per idea", "Lasciami in pace" (Lieve);
2. "Imbecille", "Non prendermi in giro", "Io faccio quello mi pare" (Moderato);
3. "Ridammelo immediatamente", "È mio, non permetterti di toccarlo", "Bugiardo, l'hai fregato dal mio zaino" (Grave).

Minacciare

Consiste in un'affermazione verbale o un gesto fisico per ferire un'altra persona o per distruggere qualcosa che appartiene ad un altro.

Le affermazioni verbali devono includere un comportamento che si riferisce a una risposta aggressiva, come "Ti spaccherò il muso". I gesti possono includere oscillare il pugno, alzare una cinghia o un bastone, ecc.

Se il contatto fisico è con un'altra persona o verso la proprietà, va considerato come rientrante in entrambe le categorie del minacciare e del colpire.

Sono escluse minacce scherzose e bonarie e minacce che sono irrealistiche rispetto al repertorio di comportamenti dell'alunno ("Farò a pezzettini tuo fratello"). Include ogni minaccia che il ragazzo può essere in grado di mettere in atto.

Esempi:

1. "Ti gonfio" (Lieve);
2. "Ti spacco il muso" (Moderato);
3. "Ti ammazzo di botte" (Grave).

Colpire

Comprende comportamenti aggressivi nei confronti di un'altra persona che possono provocare dolore o danno. Il contatto fisico deve avvenire con una parte del corpo dell'alunno o con un oggetto con cui è in contatto. Sono inclusi spingere, colpire, schiaffeggiare, dare pugni, calciare, pizzicare, lanciare oggetti, ecc. Sono esclusi contatti giocosi o amichevoli attuati in un contesto positivo (sorrisi e risate).

Esempi:

1. una rapida pedata nel sedere (Lieve);
2. vari pugni sulla spalla (Moderato);
3. un colpo in testa (Grave).

Nella tabella 6.3 viene fornita una scheda per la rilevazione dei comportamenti aggressivi manifestati dall'alunno oggetto di osservazione. L'osservazione sistematica dell'alunno andrebbe portata avanti per un periodo che può andare da un minimo di sei giorni fino a un massimo di dieci. Alla fine avremo ricavato un quadro della situazione per quanto riguarda l'incidenza dei comportamenti aggressivi.

Ciò costituisce ciò che, con un termine tecnico viene chiamata linea di base, oppure misurazione di base. Essa ci dice qual è la situazione di partenza dell'alunno sotto il profilo comportamentale e costituisce un dato essenziale per poter verificare se, a distanza di tempo, ad esempio dopo cinque o sei settimane, l'applicazione di una data strategia ha apportato qualche cambiamento nella direzione desiderata.

L'osservazione sistematica va, quindi, ripetuta ogni qualvolta vogliamo verificare se un dato modo di intervenire sui comportamenti problema ha prodotto un cambiamento per quanto riguarda la frequenza o la durata di tali comportamenti.

SCHEDA PER LA REGISTRAZIONE DEI COMPORAMENTI AGGRESSIVI

Data:..... Osservatore.....

Nome del ragazzo:.....

Intervallo di tempo: da.....a.....

Istruzioni:

nella prima fila di caselle indicare la data. Nelle caselle a fianco di ogni categoria di comportamento scrivere una cifra da 1 a 3 per indicare la gravità con cui si manifesta il comportamento:

- 1. Lieve;
- 2. Moderato;
- 3. Grave.

Giorni (data)

Comportamento													Commenti
Prendere in giro													
Polemizzare													
Minacciare													
Colpire													
Battersi													
Iniziare a lottare													
Danneggiare													

Storie di bullismo

Un'attività utile da proporre alla classe consiste nel far compilare una scheda nella quale ogni alunno riferisce episodi di prepotenza o di prevaricazione di cui è stato vittima o protagonista.

Tali schede sono anonime e forniscono lo spunto per una discussione di classe sul bullismo. Un altro modo per venire a conoscenza di fenomeni di bullismo e di come si manifestino tra gli alunni di una classe, potrebbero essere i questionari "Intervista sul bullismo" e "Una settimana a scuola", inclusi alla fine del seguente capitolo.

Parlare agli alunni in classe riguardo al bullismo

1. *Essere chiari sullo scopo che si vuole raggiungere col gruppo.* Ad esempio:

- riconoscere che cosa è il bullismo;
- provare sentimenti di preoccupazione ed empatia per le vittime;
- dare suggerimenti costruttivi su ciò che può essere fatto per fermare il bullismo;
- impegnarsi a comportarsi in modi che scoraggino il bullismo.

2. *Lavorare con la classe usando metodi con cui si ha dimestichezza e adatti all'età del gruppo.* Ecco qualche spunto:

- sollevare l'interesse sull'argomento "bullismo", facendo vedere un video o un film interessante sul tema;
- presentare specifici problemi correlati con gli incidenti del bullismo;
- invitare chi è interessato a fare qualcosa per fermare il bullismo a formare un Comitato Anti-Bullismo.

3. *Venti domande da porsi*

Ecco alcune domande da proporre nelle discussioni o che possono aiutare l'insegnante a chiarire come ritiene ci si debba porre di fronte al problema della prepotenza e del bullismo:

1. quali conseguenze del bullismo vi preoccupano maggiormente?
2. Quanto è soddisfacente la definizione di bullismo che è stata proposta? Potete migliorarla?
3. Quali disuguaglianze di potere si possono accettare in una scuola? Quali differenze di potere nella vostra scuola potrebbero essere ridotte e, di conseguenza,

- contribuire a limitare il bullismo?
4. Ci sono manifestazioni di “forza” che dovrebbero essere accettate, o perlomeno tollerate, in una scuola? Quali?
 5. Quale forma di bullismo nella vostra scuola vorreste, in modo particolare, che cessasse? Quale è il vostro sistema di priorità nel considerarle?
 6. Nella vostra scuola, quali sembrano essere le principali ragioni per cui i ragazzi hanno comportamenti bullistici?
 7. Quali obiettivi specifici vorreste stabilire per la vostra scuola riguardo al bullismo?
 8. Quali componenti mettereste in evidenza come importanti per la vostra scuola? Ve ne sono altre che aggiungereste?
 9. Quali passi ritenete che la vostra scuola dovrebbe fare per conoscere la verità sul bullismo al suo interno?
 10. È giustificata la politica contro il bullismo? Se sì, che cosa dovrebbe comprendere? Chi si dovrebbe coinvolgere nel suo sviluppo (personale, genitori, alunni)?
 11. In che modo possono essere guidati e aiutati gli insegnanti per sollevare più efficacemente la questione del bullismo con i propri alunni?
 12. In che modo il programma e i contenuti delle lezioni possono aiutare a stimolare la consapevolezza riguardo al bullismo e contribuire a sviluppare le abilità per contrastarlo?
 13. In che modo si possono coinvolgere gli alunni nell'intraprendere e mantenere un'azione positiva contro il bullismo? La formazione del Comitato Anti-Bullismo è una buona idea? Che cosa potrebbe fare? Andrebbe fornito un training sulla mediazione e la soluzione di conflitti? Se sì, come e da chi?
 14. Quale tipo di risorse (libri e video) per la scuola consigliereste per contrastare il bullismo?
 15. Quanto sono attraenti i modi alternativi di affrontare i casi di bullismo? In quali circostanze, se esistono, vedreste applicabili le singole proposte presentate? È necessario avere un'ulteriore comprensione e un addestramento a metodi particolari? Se sì, come si possono ottenere?
 16. Si dovrebbe tenere conto della gravità e delle ragioni alla base del comportamento bullistico quando si affrontano i persecutori?
 17. Come si possono aiutare i ragazzi che compiono atti di bullismo a condurre una vita più prosociale?
 18. Come si può garantire che i ragazzi che sono stati più volte vittime ricevano un aiuto adeguato, senza peggiorare le cose?
 19. In che modo si può essere sicuri che i genitori siano coinvolti nello sviluppo della politica di contrasto al bullismo?
 20. In che modo scuola e genitori possono lavorare costruttivamente insieme, quando si verificano episodi di bullismo, e assicurare la sicurezza dei ragazzi?

SCHEDA SUGLI EPISODI DI BULLISMO

Utilizza gli spazi qui sotto per descrivere esperienze della tua vita.

Regola del “Niente Nomi”: non scrivere il nome di nessuna persona.

<p>Descrivi una volta in cui le parole o il comportamento di qualcuno ti hanno ferito.</p>	<p>Descrivi una volta in cui hai detto o fatto qualcosa per ferire un'altra persona.</p>
<p>Descrivi una volta in cui hai visto/sentito un episodio di bullismo, ma non hai fatto niente in proposito.</p>	<p>Descrivi una volta in cui hai visto/sentito un episodio di bullismo e hai prestato aiuto o hai fatto qualcosa per fermarlo.</p>

Una politica antibullismo

Una politica antibullismo consiste in una dichiarazione di intenti che possa guidare l'azione e l'organizzazione all'interno della scuola per fronteggiare e contrastare efficacemente il bullismo. Essa dovrebbe coinvolgere tutte le componenti scolastiche: personale docente e non docente, alunni e anche i genitori. Questi possono essere i principali risvolti operativi a cui una politica antibullismo potrebbe condurre:

1. una forte affermazione della presa di posizione della scuola contro il bullismo;
2. una definizione concisa di bullismo, con alcuni esempi;
3. un'affermazione del diritto degli individui della comunità scolastica (alunni, insegnanti, altri lavoratori e genitori) a poter vivere liberi dal bullismo e a ricevere aiuto e sostegno, se ne sono vittime. Ciò potrebbe portare a un vero e proprio "manifesto" antibullismo (vedi fig. 6.4, a pag. 128);
4. un'affermazione di responsabilità dei membri della comunità scolastica che consiste nell'astenersi dal compiere atti di bullismo di qualsiasi tipo e nello scoraggiare attivamente tali comportamenti, quando si verificano;
5. una descrizione generale di ciò che la scuola farà per affrontare gli incidenti bullistici. Ad esempio, verranno valutate la gravità e la portata degli episodi e si intraprenderanno azioni adeguate. Si possono includere:
 - il ricorso a una consulenza;
 - l'imposizione di sanzioni;
 - interviste con i genitori;
 - in casi estremi, la sospensione dalla scuola;
6. un'iniziativa per valutare in un futuro prossimo e precisato la politica adottata.

Il comitato anti-bullismo

Questo concetto è stato impiegato con successo in numerose scuole australiane dove da tempo il bullismo è affrontato con sistematicità.

1. Il comitato è composto da alunni che hanno deciso di lavorare insieme, sotto la guida di un membro del personale, per aiutare a ridurre il bullismo nella scuola;
2. idealmente, è costituito da alunni di ogni anno di scuola con un adeguato equilibrio tra maschi e femmine;
3. può includere alunni che, in passato, hanno avuto comportamenti bullistici, ammesso che si siano chiaramente responsabilizzati nell'aiutare a fermare il bullismo;

4. il ruolo del membro del personale che guida il gruppo consiste nell'offrire una cassa di risonanza alle idee degli alunni su come si può combattere il bullismo nella scuola, nell'incoraggiare progetti costruttivi e nel fornire un collegamento tra le politiche della scuola e le iniziative degli alunni.

ESEMPIO DI MANIFESTO ANTIBULLISMO

LA NOSTRA CLASSE È UN POSTO IN CUI ...

Ci trattiamo l'un l'altro con rispetto

FACCIAMO DEL NOSTRO MEGLIO PER RISOLVERE I PROBLEMI PACIFICAMENTE

Parliamo chiaro se vediamo che qualcuno è trattato in modo scorretto

Non dobbiamo essere per forza tutti uguali

OGNUNO PUÒ PENSARE IN MODO DIVERSO

Non dobbiamo comportarci tutti nello stesso modo

Non dobbiamo parlare tutti nello stesso modo

Non dobbiamo vestirci tutti nello stesso modo

Non dobbiamo credere tutti nelle stesse cose

Abbiamo il diritto di essere noi stessi

CI PIACE CHE LE PERSONE SIANO DIVERSE

SAPPIAMO CHE LE NOSTRE DIVERSITÀ CI RENDONO PERSONE INTERESSANTI ED UNICHE

Rispettiamo i diversi modi di essere, agire e credere – anche quando non li condividiamo

Trattiamo gli altri come vorremmo essere trattati noi

Nota: Se gli alunni devono assumere un ruolo speciale, questo deve essere definito con chiarezza ed in modo non ambiguo, cosicché ciascuno conosca i limiti delle proprie responsabilità. Inoltre, i ragazzi andrebbero seguiti con addestramento e supporto adeguati.

Che cosa possono fare gli insegnanti riguardo al bullismo

1. Aiutare a creare un clima sociale in cui sia meno probabile che si verifichino episodi di bullismo.
 - Modellare personalmente un comportamento prosociale, rispettoso nelle interazioni con gli alunni, i genitori ed i colleghi;
 - sviluppare e mantenere una buona gestione della classe. Evitare di pressare eccessivamente o maltrattare gli alunni (talvolta, gli insegnanti sotto stress oltrepassano il livello appropriato di autorevolezza e scendono nel sarcasmo e nell'intimidazione);
 - assicurarsi, per quanto è possibile, che i compiti formativi e il modo in cui sono presentati catturino l'interesse di tutti gli alunni (qualche volta gli alunni hanno comportamenti da bulli a causa della noia);
 - quando è praticabile, includere compiti per il cui buon esito sia necessaria la cooperazione tra i membri della classe;
 - ridurre al minimo le situazioni in cui gli alunni non sono occupati o sorvegliati e si trovino a stretto contatto con qualcuno a cui non vorrebbero stare vicini, specialmente per periodi lunghi. Questo può verificarsi spesso quando gli insegnanti sono in ritardo o vengono chiamati fuori dall'aula, o quando gli alunni aspettano che apra la mensa o arrivi il pulmino, o stanno facendo un lungo viaggio in pullman.
2. Scoraggiare attivamente il bullismo.
 - Osservare e rispondere adeguatamente quando si verificano episodi di bullismo durante le lezioni o nell'intervallo, a seconda della natura e della gravità del bullismo;
 - quando è il caso, informare gli altri membri del personale degli incidenti e delle procedure adottate dalla scuola per occuparsi dei persecutori.
3. Fornire supporto e consigli.
 - Tramite la disponibilità ad ascoltare gli alunni che ritengono di essere vittime di

- bullismo (e i loro genitori) se desiderano parlarne;
 - offrendo consigli o suggerimenti, quando richiesti, o favorendo l'accesso ad una consulenza specializzata se necessaria.
4. Istruire sul bullismo
- Facilitando le discussioni in classe sul bullismo a scuola;
 - quando praticabile, sviluppando negli alunni le relative abilità di assertività, risoluzione di conflitti e mediazione tra pari. Possono essere forniti agli alunni dei volantini con alcune istruzioni chiare (vedi fig. 6.5).

Che cosa possono fare gli alunni

1. Partecipare allo sviluppo della politica scolastica contro il bullismo. I rappresentanti degli studenti possono dare utili contributi e aiutare a valutare le proposte;
2. parlare nelle assemblee scolastiche contro il bullismo. Il discorso di un alunno contro il bullismo ha molta più influenza di quelli fatti dai membri del personale;
3. formare un comitato di benvenuto per i nuovi alunni che iniziano la scuola;
4. contribuire allo sviluppo di un pacchetto di orientamento per i nuovi alunni;
5. fare visita alle scuole di provenienza per assicurare gli alunni che frequenteranno la nuova scuola sul fatto che, nel caso incontrassero compagni molesti, potranno contare su un aiuto;
6. aiutare a pubblicizzare le politiche anti-bullismo, disegnando poster e scrivendo sull'argomento nei giornali della scuola;
7. fare sapere che aiuteranno i compagni che hanno problemi legati al bullismo. Gli alunni vanno informati su come i singoli assistenti degli studenti possono essere contattati;
8. avvisare gli alunni su come possono gestire costruttivamente i conflitti, evitare di essere vittima di bullismo e avere aiuto se necessario;
9. prestare attenzione agli alunni che hanno problemi nelle relazioni con gli altri e offrire loro sostegno;
10. fornire al personale informazioni sui problemi correnti di bulli/vittime, ad esempio, da dove potrebbe derivare il problema e quali alunni sono coinvolti;
11. aiutare direttamente la risoluzione dei problemi di bullo/vittima. In base alla prontezza della scuola nell'approvare il coinvolgimento degli alunni in ruoli di consulenza o di discussione delle soluzioni, alunni selezionati possono fare in modo di risolvere i problemi di bullo/vittima sotto la supervisione generale di un membro del personale. Per un tale incarico, la scuola può decidere di fornire un training speciale e l'accesso a risorse adeguate;
12. aiutare a monitorare i cambiamenti nel comportamento degli alunni come conseguenza delle iniziative anti-bullismo.

ISTRUZIONE PER FRONTEGGIARE L'AGGRESSORE

20 COSE DA FARE INVECE DI VENDICARSI FACENDO MALE A QUALCUNO

Quando qualcuno ci fa del male, è normale sentirsi arrabbiati. Potresti anche volerti vendicare con quella persona, facendole del male. Ma puoi scegliere di non farlo. Potresti, invece, fare una (o più) di queste cose.

1. FERMATI e PENSA. Non agire immediatamente. Considera le tue opzioni. Pensa a che cosa potrebbe accadere se tenti di far del male all'altra persona.
2. Sappi che ciò che fai dipende da te¹. Puoi decidere. Tu hai il controllo delle tue azioni.
3. Di a te stesso, "Va bene se mi sento arrabbiato. Non va bene far male a qualcuno. Anche se questa persona mi ha fatto del male per prima".
4. Di alla persona, "Smettila! Non mi piace!".
5. Tieni le mani a posto. Stringi i pugni e tienili in tasca.
6. Tieni a posto i piedi. Salta o balla o cammina a passi pesanti.
7. Vai via o corri.
8. Di a quella persona come ti senti. Usa messaggi in prima persona ("Io..."). Ad esempio, "Mi arrabbio quando mi picchi, perché fa male. Voglio che tu la smetta di picchiarmi".
9. Fai un respiro profondo, poi soffia fuori l'aria. Soffia i sentimenti di rabbia fuori dal tuo corpo.
10. Trova un adulto. Digli che cosa è successo e come ti senti.
11. Conta lentamente fino a 10. Poi conta a rovescio da 10 a 1. Continua a contare fino a che non senti la rabbia diminuire.
12. Pensa a qualcosa di freddo. Immagina di essere seduto su un iceberg. Raffredda i tuoi sentimenti bollenti di rabbia.
13. Pensa a qualcosa di allegro. Pensa a qualcosa che ti piacerebbe fare. Immagina te stesso che fai questa cosa.
14. Tratta le altre persone con gentilezza e rispetto. Non sarà facile, ma tenta lo stesso. Questo sorprenderà completamente l'altra persona e potrebbe porre fine al conflitto tra voi.
15. Fai un disegno arrabbiato.
16. Canta una canzone arrabbiata. Oppure, canta una canzone qualsiasi a voce altissima.
17. Ricorda che vendicarsi con qualcuno non migliora mai il conflitto. Lo peggiora solamente.
18. Fai una pausa. Vai da qualche parte fino a che non ti senti meglio.
19. Trova un'altra persona con cui stare.
20. Sappi che ce la puoi fare. Puoi scegliere di non fare del male a qualcuno. Dipende da te.

Ruoli per alunni delegati

Negli ultimi anni, è stata data molta più attenzione al ruolo che gli alunni possono attivamente giocare nel ridurre il bullismo. Esistono alcuni chiari vantaggi nell'aver la loro assistenza.

Dovremmo tenere presente che:

1. è molto più probabile che gli alunni si rivolgano ai compagni per chiedere aiuto, piuttosto che agli insegnanti, quando sono vittime del bullismo;
2. gli alunni, di solito, hanno una comprensione migliore, e più realistica, della natura delle relazioni che i ragazzi hanno l'un con l'altro;
3. gli alunni sono, di solito, nei paraggi quando si verificano episodi di bullismo, specialmente durante le pause a scuola e negli spostamenti da e verso di essa; raramente gli insegnanti sono presenti in questi momenti;
4. alcuni alunni sono fortemente motivati ad aiutare a risolvere i conflitti interpersonali e possono manifestare alti livelli di abilità nella mediazione e nella risoluzione dei conflitti;
5. gli alunni possono, spesso, fornire molte informazioni utili sui problemi di bulli e vittime. Possono coordinare le loro attività con quelle dei membri dello staff per scoraggiare il bullismo. Possono anche attivarsi per la diffusione di materiale tra le vari classi (vedi fig. 6.6).

Prima di intraprendere un programma contro il bullismo bisogna attentamente considerare

- il tipo di problema bullismo che è presente e la sua gravità;
- la filosofia della scuola sul metodo migliore per produrre il cambiamento;
- una profonda comprensione di come ciascun metodo funzioni.

INTERVISTA SUL BULLISMO (QUESTIONARIO PER GLI ALUNNI)

Leggi ogni domanda e rispondi più sinceramente che puoi. Tieni a mente questa definizione, quando rispondi alle domande:

BULLISMO È QUANDO UNA PERSONA PIÙ FORTE, CON MAGGIOR POTERE FA DEL MALE O SPAVENTA DELIBERATAMENTE (di proposito) E RIPETUTAMENTE (più e più volte) UNA PERSONA PIÙ PICCOLA O PIÙ DEBOLE.

Data.....

Nome (se vuoi farlo sapere).....

Fai una crocetta qui se sei maschio

Fai una crocetta qui se sei femmina

1. Qualcuno è cattivo con te quando sei in classe? sì no

Se sì, che cosa ti fa?.....
.....
.....
.....

Quanto spesso accade?
(una volta al giorno? due volte al giorno? diverse volte al giorno? una volta a settimana? una volta al mese?)
.....
.....

2. Qualcuno è cattivo con te durante l'intervallo? sì no

Se sì, che cosa ti fa?.....
.....
.....
.....

Quanto spesso accade?

- all'incirca della mia età
- più grande di me
- più piccolo di me
- un maschio
- una femmina
- un intero gruppo
- qualcos'altro?.....

7. Hai mai detto a qualcuno a scuola che sei vittima di bullismo? sì no

Se *no*, perché non lo dici a qualcuno?

.....

.....

Se *sì*, perché lo hai detto?

.....

.....

Che cosa ha fatto questa persona per aiutarti?

.....

.....

Dopo che glielo hai detto, sono cessati i comportamenti bullistici? sì no

Dopo che glielo hai detto i comportamenti bullistici sono peggiorati? sì no

8. In che modo il bullismo ti ha influenzato personalmente? Ha modificato in qualche modo la tua vita?

Pensa a come ti senti (Bene? Benissimo? Male? Depresso? Spaventato?); che sentimenti hai nei tuoi confronti; come stai andando a scuola; chi sono i tuoi amici e qualsiasi cosa che pensi possa essere collegata con l'essere vittima di bullismo.

.....

.....

.....

9. Per quanto tempo sei stato vittima di bullismo? (una settimana o meno? Due o tre setti-

mane? Un mese? Alcuni mesi? Metà anno? Un anno? Più di un anno? Alcuni anni? Per tutta la tua vita?

.....
.....
.....

10. Hai mai avuto comportamenti bullistici con qualcuno? sì no

Se *sì*, che cosa hai fatto?

.....
.....
.....

Perché lo hai fatto?

.....
.....
.....

Come ti ha fatto sentire?

.....
.....
.....

11. Hai comportamenti bullistici con qualcuno al momento? sì no

Se *sì*, vorresti smettere? sì no

12. Che cosa possiamo fare per impedire il bullismo nella nostra classe?

.....
.....
.....

UNA SETTIMANA A SCUOLA

Leggi ciascuna frase e pensa alla scorsa settimana. Fai una crocetta nella colonna che descrive quanto spesso, durante la settimana, ti è accaduto quanto descritto.

Data di oggi:.....

Fai una crocetta qui se sei maschio

Fai una crocetta qui se sei femmina

Questa settimana a scuola, qualche compagno di classe:	Mai	Una volta	Più di una volta
1. Mi ha insultato			
2. Mi ha detto qualcosa di carino			
3. Ha detto qualcosa di volgare o sgarbato sulla mia famiglia			
4. Ha tentato di darmi un calcio			
5. Mi ha trattato con gentilezza e rispetto			
6. È stato sgarbato con me perché sono diverso			
7. Mi ha fatto un regalo			
8. Ha detto che mi avrebbe picchiato			
9. Mi ha dato del denaro			
10. Ha tentato di farsi dare denaro da me			
11. Ha tentato di spaventarmi			
12. Mi ha dato qualcosa che chiedevo in prestito			
13. Mi ha fatto smettere di giocare			
14. È stato sgarbato riguardo a qualcosa che ho fatto			
15. Ha parlato con me di vestiti			
16. Mi ha raccontato una barzelletta			
17. Mi ha detto una bugia			
18. Ha fatto coalizzare altri compagni contro di me			
19. Ha provato a farmi fare del male a qualcuno			
20. Mi ha sorriso			
21. Ha provato a mettermi nei guai			
22. Mi ha aiutato a portare qualcosa			

I PROBLEMI EMOTIVI E COMPORTAMENTALI DEGLI ALUNNI

23. Ha provato a farmi del male			
24. Mi ha aiutato nei compiti			
25. Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo fare			
26. Ha parlato con me di TV			
27. Mi ha portato via qualcosa			
28. Ha condiviso qualcosa con me			
29. Ha detto qualcosa di volgare o sgarbato sul colore della mia pelle			
30. Ha alzato la voce con me			
31. Ha fatto un gioco con me			
32. Ha tentato di farmi inciampare			
33. Ha parlato con me di cose che mi piacciono			
34. Ha riso di me in un modo che ha urtato i miei sentimenti			
35. Ha detto che vorrebbe fare la spia su di me			
36. Ha tentato di rompere qualcosa di mio			
37. Ha detto una bugia su di me			
38. Ha tentato di colpirmi			
39. Mi ha fatto sentire in colpa			
40. Mi ha fatto sentire bene con me stesso			

L'ALUNNO ANSIOSO E INSICURO

L'ansia fa parte delle normali esperienze di ogni individuo, sia che si tratti di un bambino che di un adulto. Staccarsi dai genitori, quando il bambino è piccolo, affrontare interrogazioni in classe, sostenere un esame, sono tutti esempi di situazioni nelle quali è normale provare un certo livello di ansia. Quando l'ansia è mantenuta entro limiti accettabili può essere perfino un fattore motivante: se uno studente è preoccupato per un esame, si darà da fare per poterlo affrontare preparato. Quando invece l'ansia è molto frequente e si presenta con un'intensità molto elevata, allora diventa un elemento di disturbo che interferisce negativamente sulle attività da svolgere, rendendo, quindi, necessario un intervento.

Cos'è l'ansia?

Cerchiamo innanzitutto di chiarire alcuni termini che vengono comunemente utilizzati quando ci si riferisce a condizioni emotive rientranti tra i problemi d'ansia. Tali termini sono: paura, ansia, spavento, stress. Sebbene, nel linguaggio comune questi termini vengano spesso utilizzati in modo intercambiabile, esistono, in realtà, importanti differenze dal punto di vista psicologico. Cerchiamo quindi di definire tali termini.

- PAURA:** una reazione istintiva di intensa attivazione di fronte a un pericolo o a una minaccia reali.
- ANSIA:** uno stato di preoccupazione per un pericolo o una minaccia che potrebbero presentarsi.
- SPAVENTO:** uno stato di paura che insorge quando qualcosa di pericoloso ci coglie di sorpresa.
- STRESS:** qualsiasi situazione (positiva o negativa) che richiede un adattamento o un cambiamento.

Uno dei criteri per differenziare le normali paure dall'ansia si basa sull'impatto che tale stato d'animo ha sull'adattamento e sul comportamento del bambino. Se cioè assistiamo a un'attivazione emotiva che è eccessiva per quanto riguarda la frequenza, l'intensità con cui si manifesta e la durata, allora possiamo considerare tale reazione disfunzionale, cioè patologica.

Diverse manifestazioni di paura osservabili nei bambini sono tipiche in certe età e possono quindi essere considerate normali in una data fase della crescita. Durante la prima infanzia alcune situazioni, frequentemente associate a reazioni di paura, sono i forti rumori improvvisi, le persone sconosciute, il pericolo di cadere, gli animali, il buio. Nei bambini più grandi le paure, invece, riguardano soprattutto pericoli immaginari, creature fantastiche associate al buio (mostri, fantasmi, diavolo), scene viste in televisione, pericoli e morte, visite mediche, ladri, fenomeni della natura. Altri tipi di paure che insorgono in una fase più avanzata dello sviluppo cognitivo sono di natura sociale. Tra queste le più comuni sono la paura della propria inadeguatezza (fare brutta figura, sbagliare o non riuscire) e la paura di essere rifiutato.

Il periodo in cui sono maggiormente concentrate le paure che fanno parte del normale processo di sviluppo socio-affettivo è la fascia di età tra i 2 e i 6 anni. Questo risulta facilmente comprensibile considerando che, a questa età, un bambino riconosce più facilmente i pericoli, rispetto ai bambini più piccoli, ma, la mancanza di esperienza e i limiti cognitivi, lo rendono meno capace, in confronto ai più grandi, di riconoscere quando un evento costituisce effettivamente un pericolo (Kendall e Di Pietro, 1995). Il fatto che determinate paure siano tipiche di una certa età non significa, comunque, che esse debbano necessariamente manifestarsi in tutti i bambini. Il manifestarsi di reazioni di paura può essere infatti determinato da vari fattori quali il temperamento, l'educazione e le esperienze personali.

Alcuni bambini, pertanto, sono in grado di utilizzare abilità di fronteggiamento che li metteranno in grado provare meno ansia rispetto ad altri bambini i quali, invece, interpretando gli eventi in modo distorto, tenderanno a sperimentare un maggior livello di disagio.

I disturbi d'ansia nel bambino e nell'adolescente

Nel DSM-IV viene indicato un solo disturbo d'ansia come specifico dell'età evolutiva, il disturbo da ansia di separazione. Gli altri due disturbi indicati nel DSM-III-R tra i disturbi d'ansia della fanciullezza sono stati assimilati all'interno di due categorie diagnostiche facenti parte dei disturbi d'ansia dell'adulto: il disturbo da ansia generalizzata (che ha assorbito l'ex-disturbo iperansioso) e la fobia sociale (che ha assorbito l'ex-disturbo di evitamento della fanciullezza. Questa trasformazione delle categorie diagnostiche operata nell'ambito del DSM-IV è stata effettuata con l'intento di semplificare le procedure di classificazione, in quanto, molti dei sintomi presenti nelle manifestazioni d'ansia della fanciullezza, sono molto simili a quelle riscontrabili nell'adulto, sia per quanto riguarda gli aspetti neurovegetativi, che per quelli comportamentali e cognitivi (tenuto conto degli aspetti evolutivi).

Nella tabella 7.1 sono indicate le categorie diagnostiche indicate dal DSM-IV per i disturbi d'ansia.

Poiché in Italia, ultimamente, è prevalsa la tendenza, ANCHE nelle strutture sanitarie pubbliche, ad adottare le categorie diagnostiche.

TAB. 7.1

*Categorie diagnostiche dei disturbi d'ansia inclusi nel DSM-IV
(American Psychiatric Association, 1994) estendibili all'età evolutiva*

1. Fobia specifica.

È caratterizzata da uno stato di ansia clinicamente rilevante, provocata dall'esposizione a oggetti o situazioni temute e, in seguito alla quale, spesso si instaura un comportamento di evitamento.

2. Fobia sociale.

È caratterizzata da uno stato di ansia clinicamente rilevante, provocata dall'esposizione a determinati tipi di situazioni sociali ed in seguito alla quale spesso si instaura un comportamento di evitamento.

3. Disturbo ossessivo-compulsivo.

È caratterizzato dalla presenza di ossessioni (le quali sono causa di un accentuato stato di ansia o di sofferenza) e/o dalla presenza di compulsioni aventi lo scopo di neutralizzare l'ansia.

4. Disturbo da stress post-traumatico.

In italiano è stato erroneamente tradotto come "disturbo posttraumatico da stress" (stravolgendone il significato diagnostico). È caratterizzato dal rivivere un evento che è stato estremamente traumatico, con la concomitante presenza di sintomi di attivazione neurovegetativa e dall'evitamento di stimoli associati al trauma.

5. Disturbo da ansia generalizzata.

È caratterizzato dalla presenza, per un periodo di almeno sei mesi, di uno stato di eccessiva ansia e preoccupazione.

Un disturbo d'ansia specifico dell'età evolutiva è il **Disturbo di ansia da separazione** che viene classificato tra i "Disturbi che esordiscono solitamente nell'infanzia o nell'adolescenza".

Fobia specifica

Caratteristica principale di questo disturbo è un'eccessiva e persistente paura nei confronti di particolari oggetti, animali o situazioni. Tale paura può interferire sul normale funzionamento dell'individuo e sulla vita dei familiari. La fobia dei cani potrebbe, ad esempio, costringere un bambino a fare un tragitto più lungo per andare a scuola, per evitare di passare davanti a una casa dove viene tenuto un pastore tedesco che abbaia.

Oppure i genitori di un bambino con la fobia delle gallerie potrebbero trovarsi costretti a rinunciare a recarsi in un luogo di villeggiatura per raggiungere il quale è necessario attraversare numerosi tunnel. Alcune fobie più comuni nei bambini sono quella dei cani, dei gatti, dei ragni, del buio, dell'acqua (immergersi in piscina), dei temporali.

Fobia sociale

L'elemento essenziale di questo disturbo è un'eccessiva ansia in presenza di figure poco familiari. Tale ansia è una forma di timidezza così intensa da rendere impossibili i normali rapporti interpersonali.

I soggetti con questo tipo di disturbo evitano ogni contatto con persone con cui non hanno confidenza, ma interagiscono volentieri con persone che conoscono bene, quali i membri della propria famiglia o qualche amico. Con questa ristretta cerchia di persone familiari riescono anche ad avere rapporti interpersonali soddisfacenti. In altri termini, questi bambini non evitano qualsiasi contatto con gli altri, ma solo quelli con persone poco familiari.

Ogni minima interazione sociale con persone poco familiari determina in loro un estremo imbarazzo e un'ansia eccessiva. Il bambino o l'adolescente affetto da fobia sociale teme costantemente di dire o fare cose che possono risultare umilianti o imbarazzanti. Recentemente sono state avanzate ipotesi riguardo al fatto che la timidezza possa essere un fenomeno ereditario.

La fobia sociale condivide con altri disturbi fobici il fatto che può presentare una certa specificità e riguardare aspetti particolari dell'interazione sociale, quali il parlare, il mangiare o lo scrivere in pubblico. Diversamente da altre fobie può essere rilevante, nel mantenimento del disturbo, la presenza di pensieri attinenti l'anticipazione di conseguenze negative quali il rifiuto, la disapprovazione, la derisione e la valutazione in termini catastrofici di tali conseguenze. La tendenza all'evitamento, tipica delle fobie, può essere in questo caso meno estesa, dato che non sempre è possibile eludere situazioni sociali. Questo implica spesso uno stress notevole per il bambino e può condurre a problemi aggiuntivi quali depressione o bassa autostima.

Disturbo ossessivo-compulsivo

Questo disturbo si caratterizza per la presenza di ricorrenti pensieri, immagini mentali o impulsi che si presentano con una certa frequenza e persistono per lunghi periodi (ossessioni) e la tendenza incontrollabile a ripetere determinati gesti o rituali (compulsioni) in misura tanto frequente da interferire con la normale routine di vita dell'individuo.

Spesso le ossessioni si manifestano con contenuti sgradevoli di tipo violento, sessuale o blasfemo. Sono abbastanza comuni pensieri attinenti paure irrazionali, come nel caso di adolescenti che si preoccupano costantemente di aver contratto una malattia contagiosa.

Oppure possono presentarsi pensieri persistenti riguardanti sensi di colpa, come nel caso di un bambino che rimugini in continuazione sulla possibilità di fare del male al fratellino. Le compulsioni sono comportamenti che spesso accompagnano le ossessioni e che hanno lo scopo di prevenire il verificarsi di eventi temuti o di ridurre la tensione interiore. Alcune tipiche compulsioni sono il lavarsi in continuazione le mani o il corpo, il controllare ripetutamente alcuni oggetti dell'ambiente (ad esempio la chiusura dei rubinetti del gas, la serratura della porta), il ripetere alcuni comportamenti rituali (come il contare o toccare oggetti) con lo scopo di annientare certi pensieri ossessivi e l'ansia ad essi collegata.

Molti bambini manifestano, di tanto in tanto, qualcuno di questi comportamenti, ma i soggetti con disturbo ossessivo-compulsivo si distinguono per la frequenza e la particolare disfunzionalità di certi rituali o di certi pensieri. Le ossessioni e le compulsioni tendono, in questo caso, a coinvolgere ogni aspetto della vita del bambino. Il bisogno eccessivo di lavarsi, l'ordine esagerato e la pretesa che certi oggetti siano sempre posti in un dato modo, determinano spesso reazioni negative negli altri.

La precisione ossessiva può essere causa di un'esasperata lentezza anche nello svolgimento di semplici attività influenzando il rendimento scolastico del bambino. I bambini e gli adolescenti con questo tipo di disturbo, di solito, sono consapevoli dell'irrazionalità delle loro ossessioni e compulsioni.

Per cui sanno bene che l'evento temuto non si verificherà anche se omettono di praticare un determinato rituale, ma la loro consapevolezza intellettuale non è sufficiente per liberarli dal sintomo.

Disturbo da stress post-traumatico

Questo disturbo si riferisce a quell'insieme di sintomi che compaiono come risposta protratta o ritardata a una situazione stressante o a un evento particolarmente traumatico quali incidenti, calamità naturali, attentati terroristici, guerra, atti di violenza.

Di solito è presente uno stato di eccessiva attivazione neurovegetativa con uno stato continuo di allarme e difficoltà a dormire. La tonalità emotiva può oscillare tra ansia e depressione. Caratteristiche tipiche di questa sindrome sono l'emergere di ricordi angoscianti attinenti l'esperienza traumatica, ottundimento emozionale, diminuita reattività al mondo circostante, intenso disagio emotivo in presenza di stimoli che ricordano l'evento traumatico.

Nei bambini più piccoli si possono notare giochi ripetitivi nei quali vengono rappresentate tematiche attinenti l'evento traumatico.

Disturbo da ansia generalizzata

La caratteristica principale di questa categoria diagnostica è la presenza di un costante stato di eccessiva ansia e di preoccupazione irrealistica. Diversamente da quanto accade nell'ansia sociale, i cui sintomi sono collegabili a particolari situazioni o eventi, il disturbo d'ansia generalizzata ha carattere pervasivo e non è possibile collegarlo a particolari stimoli ambientali.

Alcuni eventi specifici possono esacerbare la preoccupazione del bambino (ad esempio alcuni impegni scolastici, o qualche particolare evento sociale), ma uno stato di ansia è presente anche in assenza di tali avvenimenti. Spesso si hanno concomitanti manifestazioni somatiche (dolori o malesseri di vario tipo) e un'esagerata attenzione verso certe caratteristiche personali. Il bambino manifesta un'eccessiva tensione, si preoccupa costantemente riguardo al suo comportamento e richiede continue rassicurazioni. Spesso non riesce a completare i compiti per casa o a svolgere un tema in classe senza sentirsi continuamente ripetere che sta andando tutto bene.

Le preoccupazioni del bambino possono riguardare eventi futuri, quali una verifica scolastica o una visita medica, oppure eventi già verificatisi, come una gara sportiva, un'interrogazione in classe o l'interazione con amici, situazioni nelle quali può essere messa in dubbio l'adeguatezza del comportamento assunto. Spesso è necessario effettuare un'accurata raccolta di informazioni sul bambino per distinguere questo tipo di ansia dalla fobia sociale. Il tipo particolare di preoccupazioni che spesso affliggono il bambino con ansia generalizzata, come, ad esempio, il timore di arrivare tardi, di aver sbagliato qualcosa, di non essersi comportato bene, possono creare l'impressione di avere a che fare con un bambino "maturo".

Questa pseudo-maturità può essere considerata positivamente dall'adulto qualora non riesca a cogliere lo stress e la tensione che il bambino sperimenta costantemente. Non è raro, tra l'altro, che il soggetto iperansioso abbia tendenze perfezionistiche.

Ciò è riconoscibile dalla tendenza a impiegare un tempo eccessivo nel completare i compiti o nell'evitare certi impegni per paura di sbagliare. I comportamenti che il bambino con ansia generalizzata può assumere (ad esempio la stretta aderenza a certe regole o l'eccesso di zelo) lo portano spesso a diventare il "cocco" dell'insegnante. È bene, in fase di diagnosi, effettuare un'attenta raccolta dati su possibili esperienze traumatiche che possono aver influenzato l'evolversi di una situazione d'ansia.

Esempi di tali esperienze includono maltrattamenti, abusi sessuali, un ambiente familiare disturbato, malattia o morte di un congiunto, cambiamento di scuola.

Disturbo di ansia da separazione

Il bambino che presenta questo tipo di disturbo manifesta un livello eccessivo di ansia ogni volta che si trova a essere separato da qualcuno della famiglia a cui è profondamente attaccato (di solito la figura materna).

Questo stato d'ansia va distinto dalla normale ansia da distacco che il bambino fino a 3 o 4 anni può manifestare quando si separa dalla madre, come nel caso dell'inserimento all'asilo nido o alla scuola materna.

L'esordio del disturbo può avvenire già durante la scuola materna, ma, in ogni caso, affinché corrisponda a questa categoria diagnostica, deve manifestarsi prima dei 18 anni di età. I soggetti affetti da questo disturbo hanno, di solito, un comportamento normale finché sono in presenza del genitore o della figura primaria d'attaccamento, ma manifestano un'intensa ansia non appena vengono separati da tale figura o percepiscono come imminente la sepa-

razione. Inoltre tendono a esprimere paure irrealistiche e persistenti riguardo al verificarsi di eventi catastrofici che li possano separare per sempre dai genitori.

Spesso temono di essere uccisi o rapiti o di incorrere in qualche grave incidente o malattia se si trovano lontani dai genitori. Di solito questi bambini evitano accuratamente di rimanere da soli anche per pochi minuti e può accadere anche che rifiutino di andare a letto se non rimane nella stanza un genitore. In alcuni casi si mettono addirittura a dormire per terra, vicino al letto dei genitori o davanti alla porta della loro camera. Possono inoltre manifestare un'estrema riluttanza ad andare a scuola, in quanto ciò comporta un distacco dalla madre o dalla figura primaria di attaccamento.

Spesso questi bambini rifiutano qualsiasi invito a dormire a casa di amici o parenti e di andare in campi estivi o in colonia e possono avere incubi ricorrenti in cui sognano di essere separati dai genitori. Spesso diventano una specie di "ombra" della madre, seguendola in qualsiasi punto della casa si sposti.

Quando si trovano a essere separati dai genitori o nell'imminenza che avvenga tale separazione, i bambini con questo disturbo cominciano frequentemente ad accusare sintomi fisici quali mal di testa, vomito, mal di stomaco oppure implorano di rimanere coi genitori arrivando a manifestare intensi capricci e attacchi di collera. Quando sono lontano da casa tendono ad essere tristi e piagnucolosi, chiedono in continuazione di telefonare ai genitori e implorano di essere portati indietro.

L'ansia in ambito scolastico

Uno dei problemi d'ansia più frequenti in età scolare è l'ansia da prestazione, ossia quel tipo di ansia che si manifesta quando l'alunno affronta una situazione in cui si trova esposto alla valutazione o il giudizio degli altri. Nella letteratura inglese questo problema viene indicato col termine "test anxiety", che in italiano, forse, sarebbe più indicato tradurre usando l'espressione ansia da valutazione.

Alcuni autori nel descrivere l'ansia da valutazione ne differenziano le componenti distinguendole in "apprensione" e "emotività".

Col termine apprensione, ci si riferisce all'eccessivo coinvolgimento dell'alunno nella prestazione, con eccessiva focalizzazione sul rischio di esiti negativi, mentre con il termine emotività si riferisce agli indici di attivazione neurovegetativa (tachicardia, tremori, secchezza delle fauci ecc.).

Questa distinzione tra una componente cognitiva e una componente emotiva dell'ansia da valutazione è stata confermata anche da varie ricerche le quali hanno dimostrato che è proprio l'apprensione, cioè la componente cognitiva, l'elemento che maggiormente influenza l'esito della prestazione.

L'importanza del pensiero e dell'immaginazione nell'insorgere e nel mantenimento dello stato d'ansia, rende particolarmente adeguate al trattamento quelle procedure che mirano a modificare direttamente le variabili cognitive.

Pensieri disfunzionali che mantengono l'ansia da valutazione

La terapia comportamentale razionale emotiva (REBT) è tra le metodiche d'intervento cognitivo-comportamentale maggiormente diffuse negli interventi sull'ansia. Partendo dall'assunto fondamentale che la sofferenza emotiva non è causata direttamente dagli eventi esterni, ma da come l'individuo li percepisce, li interpreta e li valuta, la REBT offre una vasta gamma di strategie cognitive, immaginative ed emotive. Una strategia psicoeducativa derivata dalla REBT è l' "Educazione Razionale Emotiva", da diversi anni applicata in molte scuole italiane (Di Pietro, 1992).

Nell'ambito del counseling razionale emotivo, i pensieri, o commenti interiori, che generano ansia e attivano reazioni comportamentali inadeguate, sono individuati soprattutto in termini di esigenze assolutistiche ("devo assolutamente riuscire") o di pensieri "catastrofizzanti" ("se mi andasse male sarebbe una cosa tremenda").

L'irrazionalità di tali pensieri è dovuta al fatto che qualcosa che, sarebbe obiettivamente preferibile e vantaggiosa (il bel voto nell'interrogazione o nel compito in classe), viene trasformata in qualcosa di vitale importanza, qualcosa che deve assolutamente verificarsi come se fosse una questione di vita o di morte. Poiché l'organismo umano reagisce ai pensieri come fossero fatti reali (Kendall, 1992), non c'è da stupirsi se lo stato d'animo di chi soffre di ansia da valutazione è spesso simile a quello di un individuo che sta per affrontare un plotone di esecuzione.

Ciò che spesso è maggiormente temuto riguardo al possibile fallimento dell'interrogazione o del compito in classe sono le conseguenze per ciò che viene considerato il proprio valore personale. In breve, l'alunno con ansia da valutazione si è convinto che, qualora non superasse l'esame, ciò sarebbe la dimostrazione che egli non vale niente come persona. In questo caso l'errore cognitivo consiste nell'ipergeneralizzare cioè nel trasformare il fallimento di un esame in un fallimento globale. Tale irrazionalità si manifesta con pensieri del tipo: "Se mi va male non valgo niente".

A complicare le cose, sta il fatto che, spesso, il bambino o il ragazzo che soffre di ansia da valutazione considera come un fallimento qualsiasi prestazione che non sia più che perfetta. Questo atteggiamento perfezionistico è una delle cause più frequenti di abbandono scolastico da parte di studenti intelligenti e potenzialmente capaci. Il timore di non potersi attenere ai propri standard estremamente elevati e irrealistici, determina uno stato di ansia talmente intenso, per cui lo studente finisce per optare per l'evitamento della situazione, piuttosto che affrontare la possibilità di sbagliare.

La paura di perdere la stima, l'ammirazione degli altri è un'altra componente spesso riscontrata nell'ansia da valutazione. Nel sistema di convinzioni disfunzionali che caratterizzano tale problema rientrano, infatti, considerazioni del tipo: "Ho estremamente bisogno di essere sempre apprezzato e, se non riesco a mostrarmi sempre bravo e competente, perderò tale approvazione".

L'errore di fondo, in questo tipo di ideazione, sta nel considerare l'approvazione degli altri come qualcosa di assolutamente indispensabile, anziché qualcosa realisticamente preferibile. L'altro errore consiste nel ritenere che la possibilità di ottenere la stima degli altri dipenda esclusivamente dalle proprie prestazioni scolastiche.

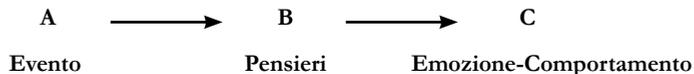
L'intervento di counseling scolastico

L'inquadramento dell'ansia da valutazione secondo la prospettiva cognitivo-comportamentale può essere sintetizzato nei seguenti punti:

1. l'ansia da valutazione è attivata e mantenuta da pensieri disfunzionali appresi;
2. la sensazione di minaccia che caratterizza l'ansia da valutazione scaturisce da pensieri anticipanti la possibilità di non riuscire a soddisfare le proprie esigenze di successo;
3. le conseguenze catastrofiche immaginate riguardano in gran parte il proprio valore personale che viene percepito come minacciato da un eventuale esito sfavorevole dell'esame;
4. i pensieri disfunzionali sono presenti in modo automatizzato (in quanto iper-rappresi) prima e durante vari tipi di performance;
5. il "blocco", che spesso subentra durante la performance, è dovuto a una reazione di evitamento che riduce momentaneamente l'ansia, ma che ne perpetua il meccanismo;
6. dal momento che i pensieri disfunzionali sono abitudini apprese, possono essere disappresi;
7. i pensieri disfunzionali possono essere sostituiti, attraverso un adeguato processo di apprendimento, con nuovi pensieri in grado di attivare emozioni e comportamenti funzionali al contesto.

Vengono, di seguito, fornite alcune indicazioni su come, all'interno della scuola, potrebbe essere impostato un intervento di counseling per alunni con problemi di ansia. In questo contesto ci riferiamo soprattutto ad ansie che si manifestano in un contesto sociale come nel caso dell'ansia da valutazione.

In una prima fase del counseling, che potremmo chiamare "educativa", si cerca di rendere il bambino consapevole del fatto che il livello di ansia da lui provato è influenzato dai suoi pensieri riguardanti la situazione, reale o immaginaria, che teme. Si potrà presentare al bambino il modello ABC di Ellis (Di Pietro, 1999) per aiutarlo a rendersi conto che è lui a crearsi, o a incrementarsi, l'ansia con quello che dice a sé stesso:



Quindi gli si farà constatare che se nella situazione A (evento attivante) l'emozione C (conseguenza emotiva) è di eccessiva ansia, questo si verifica perché interviene tra A e C l'elemento B (contenuti mentali) sotto forma di pensieri irrazionali simili a quelli che abbiamo

precedentemente considerato (“sarebbe terribile prendere un brutto voto”, “devo assolutamente rispondere bene a tutto”, ecc.).

Tali pensieri verranno accertati con varie procedure che includono il ricorso a domande aperte, l'automonitoraggio dei pensieri, tecniche immaginative e check-list di pensieri disfunzionali. Alla fine del presente capitolo viene incluso un “Inventario delle idee irrazionali” utile per l'individuazione di modi di pensare disfunzionali dell'alunno.

Un'altra cosa, di cui è bene rendere consapevole il bambino in questa fase educativa del counseling, è il fatto che superare l'ansia non significa dover diventare indifferenti riguardo ai propri risultati scolastici. L'alunno imparerà a distinguere tra un adeguato coinvolgimento, che potrà esercitare un'influenza positiva sulla prestazione, e un'eccessiva attivazione emotiva che avrà solo ripercussione deleterie sulla prestazione.

Un altro elemento da considerare è l'accettazione dell'ansia. Spesso il bambino si costruisce un problema sul problema. Cioè diventa ansioso per la sua ansia, o si deprime per l'insorgere di questa emozione negativa.

Si tratta quindi di portare l'alunno ad accettare l'ansia come una condizione tipica degli esseri umani, facendogli constatare che, per quanto possa essere spiacevole, non c'è niente di insopportabile, niente di terribile nel diventare ansiosi. Solo quando avrà accettato il possibile insorgere di questa reazione emotiva, sarà in grado di imparare a mobilitare le proprie risorse per fronteggiarla. Vediamo adesso alcune delle tecniche utilizzate nell'ambito del counseling razionale emotivo.

Disputa delle idee disfunzionali

Viene considerata la principale e più completa tecnica cognitiva della REBT. È bene precisare che con il termine “disputa” non si intende certo il porsi nei confronti del bambino in una posizione critica. Al contrario, si tratta di stabilire un dialogo socratico con un atteggiamento di massima empatia nei confronti dell'alunno.

Il counselor o l'insegnante porranno domande mirate che porteranno il bambino a riconoscere e a correggere certi errori di pensiero (ad esempio: “Perché è così terribile sbagliare?”, “Qual è la cosa peggiore che potrebbe succedere?”, “Che prove ci sono che sarà così?”).

Attraverso questa procedura si cercherà di far comprendere all'alunno la distinzione tra il valore della prestazione e il valore della persona: se la sua interrogazione sarà scadente, questo non farà di lui una persona scadente, ma solo una persona che non è riuscita bene in quella materia, pur riuscendo bene in altre cose.

Ripetizioni di affermazioni razionali e autorinforzo

Qualsiasi nuova abitudine, affinché si consolidi nel repertorio comportamentale dell'individuo, va praticata con una certa frequenza e va adeguatamente rinforzata. Per questo si propone al bambino di ripetere spesso i pensieri razionali alternativi a quelli irrazionali precedentemente identificati.

Ciò può essere facile costruendo dei promemoria con dei cartoncini sui quali vengono trascritte affermazioni razionali. Alcune di queste affermazioni potrebbero essere: "Preferirei riuscirci ma posso sopportare anche un risultato negativo", "Sono un essere umano quindi posso sbagliare", "Una bocciatura sarebbe spiacevole, ma non terribile".

Il bambino terrà con sé questi cartoncini e li leggerà attentamente più volte giorno, immediatamente prima di concedersi qualcosa di piacevole, in modo che il rinforzo sia contingente sulla formulazione dei pensieri.

La ripetizione con convinzione (quindi non meccanica) di questi pensieri tenderà a inibire la comparsa di anticipazioni catastrofiche concernenti l'esame e contribuirà a mantenere l'ansia a livelli contenuti.

L'immaginazione razionale-emotiva

È una tecnica immaginativa che include, oltre a elementi emotivi, anche elementi strettamente cognitivi. I passi da seguire nell'adattare l'immaginazione razionale emotiva ai bambini sono i seguenti:

- il bambino si rilassa per qualche istante, poi, a occhi chiusi, immagina quanto più chiaramente possibile di essere nella situazione che teme (ad esempio, l'interrogazione), cercando di evocare le reazioni neurovegetative che, di solito, vengono attivate in tale situazione (aumento delle pulsazioni, sudore delle mani, tremore degli arti, senso di costrizione allo stomaco, ecc.);
- il bambino comincia a ripetere i pensieri positivi precedentemente identificati con l'aiuto del counselor e si sofferma per qualche istante su questi pensieri mentre continua a immaginare di trovarsi nella situazione temuta;
- il bambino cerca di evocare dentro di sé uno stato d'animo adeguato alle circostanze (ad esempio, una lievissima preoccupazione) e cerca di comportarsi in modo efficace nell'affrontare la situazione.

Dopo aver appreso la procedura sotto la guida del counselor, il bambino, con l'aiuto del genitore, dovrebbe praticare questo esercizio a casa propria due volte al giorno per circa 10 minuti, nei giorni precedenti l'evento temuto.

Altre tecniche utilizzate nel counseling razionale emotivo sono esercizi di rilassamento (vedi tabella 7.2) ed esercizi comportamentali consistenti nel fare di proposito dei piccoli errori (per abituarsi ad accettare l'imperfezione).

Possiamo riassumere l'intervento sull'ansia da valutazione considerandolo articolato nelle seguenti fasi:

1. apprendimento, da parte del bambino, del modello ABC dell'emozione;
2. individuazione dei pensieri negativi collegati alla situazione d'esame;
3. messa in discussione dei pensieri negativi;
4. apprendimento di pensieri razionali alternativi;
5. pratica costante di questi nuovi pensieri.

IL RILASSAMENTO PROFONDO GUIDATO

Mettiti sdraiato con le mani lungo i fianchi. Chiudi gli occhi e cerca di rimanere fermo mentre concentri tutta la tua attenzione sulla mia voce ... respira solo attraverso il naso, lascia che il respiro vada e venga in modo naturale. Ad ogni respiro il tuo corpo si rilassa sempre più. Il tuo respiro si fa sempre più lento e profondo. Tu hai il potere e la volontà di lasciare i tuoi pensieri e le tue preoccupazioni fuori dalla tua mente.

Immagina adesso di osservare le onde del mare che vanno e vengono sulla spiaggia, vanno e vengono spargendo la loro schiuma sulla spiaggia ...le onde che vanno sono i tuoi pensieri che lasciano la tua mente, le onde che vengono ti rilassano spargendosi sopra il tuo corpo. Mentre la tua mente si calma, tutti i pensieri e le distrazioni si allontanano da te ad ogni respiro.

*Ora immagina di essere al decimo piano di un grande palazzo. Stai per entrare dentro un ascensore molto lento che scenderà piano piano verso il basso. Ti tieni appoggiato con la schiena contro la parete dell'ascensore e cominci a scendere da un piano all'altro. Mentre scendi in basso ti senti sempre più rilassato ... immagina di essere appena passato attraverso il nono piano e di dirigerti lentamente verso l'ottavo piano. Mentre ti lasci trasportare fai attenzione alla sensazione di rilassamento che provi nelle **braccia** e nelle **mani**. Lascia che i muscoli delle braccia e delle mani diventino completamente rilassati e molli. La braccia e le mani si rilassano ancora di più e diventano sempre più pesanti ...*

*Ti stai avvicinando al settimo piano e continui a respirare lentamente e profondamente. Mentre continui a scendere piano piano con l'ascensore, la tua attenzione si sposta sulla **fronte** e noti che diventa più rilassata ... lascia che anche i muscoli attorno agli **occhi** si rilassino sempre più mentre continui a respirare in modo naturale, ma con sempre più calma.*

*Questa sensazione di rilassamento si diffonde attorno alle **mascelle** e alla **bocca**, mentre l'ascensore passa oltre il settimo piano ... fai attenzione ai muscoli del **collo** mentre raggiungi uno stato di rilassamento sempre più profondo. Anche le tue **spalle** si rilassano mentre l'ascensore si avvicina lentamente al sesto piano. Lascia che questa sensazione di rilassamento si diffonda anche al **torace** e allo **stomaco** mentre lentamente superi il sesto piano. Nota come adesso ti senti molto più calmo e rilassato rispetto a quando eri al decimo piano ... adesso rilassa anche la **schiena** mentre lentamente ti avvicini al quinto piano e provi uno stato di completa calma e tranquillità.*

Lascia che questo tuo stato di rilassamento diventi sempre più profondo mentre il respiro va e viene in modo naturale.

*Mentre ti avvicini al quarto fai attenzione alle tue **gambe** e sentile sempre più distese e pesanti. Adesso passi oltre il quarto piano e senti una sensazione di profondo rilassamento, di pesantezza e di tepore diffondersi per tutto il corpo ... questa sensazione di rilassamento raggiunge anche le **caviglie** mentre lentamente stai scendendo verso il terzo piano. Stai lentamente arrivando alla fine della tua corsa in ascensore mentre le tue gambe diventano sempre più pesanti. Hai raggiunto il secondo piano e puoi sentire la sensazione di rilassamento arrivare fino ai piedi e le dita dei piedi.*

Adesso sei arrivato al piano terra e appena esci dall'ascensore ti accorgi di essere arrivato in un posto molto bello e tranquillo. È un posto dove ti piace stare e ti trovi lì da solo in una giornata calma e serena.

C'è un cielo azzurro, ti metti comodo su una sedia a sdraio mentre senti un vento leggero che sfiora il tuo corpo. Ti senti tranquillo e al sicuro mentre senti i rumori della natura attorno a te sotto un cielo azzurro.

Puoi tornare in questo posto ogni volta che vorrai, usando la tua immaginazione e respirando profondamente con calma. Ricorda che puoi vincere la tua tensione respirando con calma. Tu hai il potere di rimanere calmo lasciando che la tua mente abbia il controllo sui tuoi pensieri e sulle tue azioni.

Adesso preparati a terminare questo esercizio di rilassamento lo stato di rilassamento e di calma che hai provato si manterrà anche nelle prossime ore e nei prossimi giorni ... Fai due respiri più profondi ... ti senti riposato e pronto a riprendere le tue attività... apri gli occhi, muovi le braccia, le gambe ed alzati lentamente.

Esempio di intervento sull'ansia da separazione

Per descrivere l'ansia da separazione esamineremo il caso di Valentina, una bambina di terza elementare, che all'improvviso, verso metà dell'anno scolastico cominciò a manifestare un rifiuto della scuola e notevoli difficoltà a staccarsi dalla madre. La psicologa scolastica nel corso di un colloquio con la bambina riscontrò alcune tipiche manifestazioni dell'ansia da separazione (vedi tabella 7.3, a pag. 152).

Venne esclusa l'ipotesi che si trattasse di fobia scolastica in quanto la bambina non si limitava a evitare la scuola, ma evitava anche qualsiasi situazione che implicasse l'allontanamento dalla madre. Inoltre risultò subito chiaro che ciò che Valentina temeva era qualcosa che riguardava l'ambiente familiare e non l'ambiente scolastico. Si scoprì che tra i fattori scatenanti c'erano stati i frequenti litigi tra i genitori (con conseguenti fantasie di separazione) e alcuni problemi di salute della madre negli ultimi mesi.

TAB. 7.2

Tipiche manifestazioni dell'ansia da separazione

Aspetti comportamentali

- Il bambino vuole spesso telefonare alla madre quando è a scuola;
- a casa il bambino interrompe frequentemente il gioco per controllare che il genitore rimanga vicino;
- rifiuta di essere lasciato con la baby sitter;
- si preoccupa in continuazione delle condizioni di salute della madre fino al punto di controllare se ha preso le medicine;
- rifiuta di rimanere a dormire da amici o parenti;
- rifiuta di andare in vacanza in colonia o in campeggio senza i genitori.

Aspetti cognitivi

- Pensieri sulla possibilità che ai genitori possa accadere qualcosa di brutto o che possano, in qualche modo, scomparire e non tornare più;
- pensieri riguardanti la possibilità che i genitori possano ammalarsi gravemente e morire anche in seguito malesseri di poca importanza;
- pensieri sulla possibilità che i genitori possano ferirsi gravemente o avere un incidente stradale.

Al mattino Valentina si preparava per la scuola e desiderava fortemente andarci. Ma non appena arrivava nell'atrio veniva colta da una forte ansia e implorava la madre di non andare via. Le manifestazioni di angoscia della bambina erano così intense da lasciare sconcertate le insegnanti, le quali acconsentirono a far stare la madre in classe con la bambina. Se la madre tentava di allontanarsi la bambina scoppiava in un pianto disperato. Presto la bambina cominciò a non voler neanche più andare a scuola e l'evitamento diventò in breve tempo molto tenace. La psicologa privata a cui la madre si era rivolta aveva prospettato un lungo e costoso percorso psicoterapeutico con sedute bisettimanali senza che venisse formulata una previsione riguardo la possibilità di riprendere regolarmente la frequenza scolastica. La psicologa scolastica che operava in quell'Istituto Comprensivo, avendo una formazione cognitivo comportamentale, fu in grado, invece, di impostare un intervento che consentì di estinguere rapidamente l'ansia della bambina e di ripristinare in breve tempo la normale frequenza scolastica. L'intervento incluse i seguenti elementi:

1. esposizione graduale della bambina alla situazione scolastica cominciando a frequentare per soli 15 minuti, iniziando dall'ultima ora. Il dettaglio di cominciare a frequentare la scuola durante l'ultima ora era importante in quanto rendeva l'uscita da scuola più "normale";

2. istruzioni dettagliate agli insegnanti e alla madre sulle modalità di comportamento da assumere qualora la bambina desse segni di ansia (vedi tabella 7.4);
3. monitoraggio delle reazioni della bambina da parte delle insegnanti (vedi tabella 7.5);
4. dilatazione graduale del tempo di permanenza della bambina a scuola;
5. automonitoraggio delle proprie reazioni da parte della bambina (vedi tabella 7.6);
6. interiorizzazione di pensieri positivi atti a contrastare l'ansia;
7. allenamento alla respirazione ritmica diaframmatica.

TAB. 7.3

Programma di reinserimento scolastico di Valentina

Modalità di ingresso e permanenza della bambina a scuola

- L'insegnante dovrà accogliere la bambina sulla porta e farla entrare in classe;
- la prima settimana la porta rimarrà aperta, la mamma aspetterà fuori, ma non sarà visibile alla bambina;
- il primo reinserimento riguarderà l'ultimo quarto d'ora della mattinata. Quando la bambina non avrà pianto per più del 50% del tempo, la permanenza in classe si estenderà a 30 minuti, poi (seguendo sempre lo stesso criterio) a 45 minuti, poi ad un'ora, poi ad un'ora e mezzo, poi a due ore;
- nei giorni in cui la bambina non avrà pianto per più del 50% del tempo, riceverà un applauso e le congratulazioni della maestra al suonare della campanella. La maestra dirà agli alunni: "Valentina oggi è stata molto brava a rimanere in classe e si sta sforzando molto per riabituarsi a stare in classe. Si merita un bell'applauso da tutti noi!";
- la procedura dell'applauso andrà applicata non più di 2 volte la settimana per le prime 3 settimane.

TAB. 7.4

Monitoraggio degli insegnanti

Data	Ora di entrata	Insegnanti presenti	Reazioni della bambina	Ora di uscita
			Ha pianto intensamente per tutto il tempo e ha tentato di uscire	<input type="checkbox"/>
			Ha pianto intensamente, ma non ha tentato di uscire	<input type="checkbox"/>
			Ha piagnucolato mostrandosi agitata	<input type="checkbox"/>
			Ha piagnucolato, ma non si è mostrata agitata	<input type="checkbox"/>
			È rimasta seduta tranquilla	<input type="checkbox"/>

FIG. 7.1
Automonitoraggio della bambina

Come me la sono cavata oggi a scuola		data:.....
		
sono stata in classe senza lamentarmi	mi sono lamentata un po'	mi sono lamentata molto

Questo programma consentì di ottenere una rapida estinzione dell'ansia, per cui dopo aver raggiunto l'obiettivo di rimanere a scuola le ultime due ore senza nessuna manifestazione di ansia, la bambina si dichiarò disponibile a restare in classe tutta la mattina fin dall'inizio delle lezioni. Si arrivò a ciò in circa sei settimane e, un altro aspetto positivo di questo programma, fu il fatto che l'estinzione dell'ansia da separazione si generalizzò anche al contesto extra-scolastico e la bambina riprese a uscire e a frequentare le proprie amichette. A distanza di quattro mesi il comportamento della bambina si mantenne adeguato e non vi furono più manifestazioni di intensa ansia.

Alcuni suggerimenti pratici per gli insegnanti

Viene, di seguito, fornito un sommario di alcuni accorgimenti utili ai quali l'insegnante può ricorrere per aiutare quegli alunni che danno chiari segni di ansia in ambito scolastico o che tendono a essere inibiti e a isolarsi.

Come l'insegnante può andar incontro ai bisogni dell'alunno con ansia scolastica

1. Osservare gli alunni:
 - per stabilire come valutano se stessi;
 - per vedere le loro reazioni di fronte a un difetto o un fallimento;
 - per vedere in che modo affrontano le richieste nuove.

2. Aiutare l'alunno a stabilire obiettivi realistici:
 - obiettivi flessibili piuttosto che rigidi;
 - stabilire gli obiettivi in termini di compiti;
 - consapevolezza dei punti di forza e dei punti deboli.
3. Porre enfasi sul compito e sulle ricompense che derivano dall'aver svolto bene un lavoro, piuttosto che insistere sull'approvazione personale:
4. Tenere una discussione con gli alunni riguardo all'ansia:
 - dimostrare loro che non è necessaria;
 - fare notare che il valore personale di ciascuno non dipende dai loro voti.

Come l'insegnante può andar incontro ai bisogni dell'alunno che si isola

1. Prendere l'iniziativa e mostrarsi attivamente amichevoli;
2. Essere disponibili per aiuto e supporto positivo;
3. Mostrare i vostri sentimenti nei confronti dell'alunno e dei suoi interessi preferiti;
4. Mostrare interesse in ciò che l'alunno sta facendo e rinforzare le risposte positive;
5. Aiutare l'alunno a considerarsi una persona adeguata:
 - aiutarlo a costruirsi spirito di iniziativa, fiducia in se stesso e autodisciplina;
 - utilizzare le aree di forza per il potenziale di leadership;
6. aiutare l'alunno a capire che un rimprovero serve per imparare a controllare il proprio comportamento:
 - il comportamento inadeguato andrebbe trattato con comprensione e gentile fermezza;
 - il comportamento indesiderabile andrebbe discusso in privato;
7. far sedere l'alunno al centro dell'aula con intorno ragazzi non troppo aggressivi che gli diano la sensazione di essere parte del gruppo;
8. aiutare l'alunno a raggiungere un riconoscimento per mezzo di abilità che già possiede;
9. aiutare l'alunno a non prenderla troppo male quando fa un errore;
10. usare l'umorismo, scherzando con l'alunno, ma evitando il sarcasmo.

INVENTARIO DELLE PROPRIE CONVINZIONI

Nome.....Cognome.....Classe.....

Le affermazione riportate riguardano alcune considerazioni su ciò che ci accade. Non ci sono risposte giuste o sbagliate in quanto ognuno di noi ha un modo diverso di pensare rispetto agli altri.

Leggi attentamente ciascuna affermazione e segna una croce nella casella corrispondente alla risposta da te scelta.

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Incerto	Contrario
1. È indispensabile farsi volere bene da tutti.				
2. Chi non riesce bene come gli altri è uno stupido.				
3. Chi si comporta male è cattivo e merita di essere punito.				
4. È insopportabile dover aspettare.				
5. È impossibile controllare la propria paura.				
6. I pericoli sono dappertutto e bisogna sempre preoccuparsene.				
7. Quando non si è preparati è meglio restare a casa anziché andare a scuola.				
8. Bisogna sempre avere qualcuno che ci aiuti.				
9. Se un amico si fa male non si può evitare di sentirsi molto agitati.				
10. È impossibile cambiare il proprio modo di comportarsi.				
11. Gli adulti non devono sbagliare mai.				
12. Devo sempre piacere agli altri				
13. Chi fa degli errori è un buono a nulla.				
14. Quando qualcuno ci tratta male bisogna fargliela pagare.				

15. Quando una cosa piace bisogna averla subito.				
16. Non si può evitare di sentirsi disperati quando le cose vanno male.				
17. Prima di fare qualsiasi cosa bisogna stare sempre attenti che non ci sia il minimo pericolo.				
18. Se un compito è troppo difficile è meglio evitare di farlo.				
19. Quando c'è un compagno prepotente bisogna sempre farsi aiutare da qualcuno.				
20. Bisogna preoccuparsi moltissimo se un proprio familiare sta un po' male.				
21. Quando uno è pigro lo rimarrà per sempre.				
22. Gli insegnanti devono sapere sempre come è meglio agire.				
23. Non sopporto di essere criticato.				
24. Quando si partecipa ad una gara è indispensabile vincere.				
25. Bisognerebbe spaccare il muso a quelli che prendono in giro gli altri.				
26. Quando le cose non vanno come voglio io me la prendo molto.				
27. È colpa degli altri se mi arrabbio.				
28. Quando si ha paura di qualcosa non si può fare a meno di pensarci in continuazione.				
29. È meglio rimandare le cose molto sgradevoli.				
30. Quando ci si trova in difficoltà bisogna sempre cercare l'aiuto di una persona fidata.				
31. È impossibile evitare di agitarsi terribilmente quando vediamo qualcuno ferito.				
32. Le esperienze dolorose lasciano il segno per tutta la vita.				
33. I genitori devono sempre darci i consigli giusti.				

Istruzioni per l'utilizzo dell'Inventario delle proprie convinzioni

Si tratta di un questionario che consente di “sondare” alcune convinzioni disfunzionali del bambino da cui potrebbero scaturire pensieri particolarmente negativi. È adatto a bambini al di sopra dei 9 anni e può essere somministrato fino ai 14 anni. Da questo strumento non si ricava un punteggio complessivo, ma si effettua un'analisi qualitativa, considerando le risposte che sono state contrassegnate come “Molto d'accordo” e “Abbastanza d'accordo”. Queste risposte ci daranno un'idea dei rischi dell'interferenza di certi pensieri negativi in determinate circostanze.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, L. Y., T. (1981). *Assesment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Agras, S. Sylvester, D., & Oliveau, D. (1969). The epidemiology of common fears and phobias. *Comprehensive Psychiatry*, 10, 151-156.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV*, Washington.
- Arsarnow J.R., Carlson G.A. e Guthrie D. (1987), Coping strategies, self-perception, hopelessness and perceived family enviroments in depressed and suicidal children, *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 55, 80-87.
- Baker P. (1990), *Clinical Interviews with Children and Adolescents*, W.W. Norton & Company, New York. Trad. ital.: *Il colloquio clinico con i bambini e gli adolescenti*, Astrolabio, Roma, 1990.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, New York, The Guilford Press.
- Barkley R. A. (1995). *Taking Charge of ADHD- The complete, authoritative Guide for Parents*. Guilford Press, New York, 1995.
- Barkley R.A., DuPaul G.J. e McMurrey M.B. (1990). A comprehension evaluation of Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and disorders*. New York: Guilford Press.
- Barrios, B. A., & Hartmann, D. P. (1988). Fears and anxieties. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral of childhood disorder*, Second edition (pp. 196-264). New York: Guilford Press.
- Barrios, B. A., & Shigetomi, C. C. (1979). Coping skills training for manegement of anxiety: A critical review. *Behavior Therapy*, 10, 491-522.
- Beck A. T. (1967). *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*, Ney York, Hoeber. Tred. it. *La depressione*, Torino, Boringhieri, 1978.

- Beck A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York, International University Press. Tred. it. *Principi di terapia cognitiva*, Roma, Astrolabio, 1984
- Beck A. T. e Emery G. (1985). *L'ansia e le fobie*. Roma: Astrolabio.
- Beck A. T., Rush A.J., Shaw B.F. e Emery G. (1979), *Cognitive therapy of depression*, New York, Guilford Press. Tred. it. *Terapia cognitiva della depressione*, Roma, Boringhieri, 1987.
- Bogen J. E. (1975). Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization, *U.C.L.A. Educator*, 17, 24-32
- Bortolato C. (2002). *Problemi per immagini*. Trento. Edizioni Erickson.
- Busnelli C., Dall'Aglio F. e Faina P. (1974). *Scala d'ansia per l'età evolutiva*. Firenze: OS.
- Bradbury, T. N., & Fincham, F. D. (1990). Attribution in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107 (1), 3-33.
- Brent, D. A., Kalas, R., Edelbrock, C., Costello, A. J. Duncan, M. K., & Conover, N. (1986). Psychopathology and its relationship to suicidal ideation in childhood and adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 666-673.
- British Psychological Society (1996), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Psychological Response to an Evolving Concept*. Leicester, British Psychological Society.
- Camuffo M., Cerutti R., Lucarelli L. e Mayer R. (1985). Il CDI (Children's Depression Inventory) nella scuola primaria: indagine psicometrica (1° contributo), *Psichiatria dell'Infanzia e dell'adolescenza*, 52, 515-527.
- Carey, G., & Gottesman, I. (1981). Twin and family studies of anxiety, phobic, and obsessive disorders. In D. F. Klein & J. Rabakin (Eds.), *Anxiety: New research and changing concepts* (pp. 117-133). New York: Raven Press.
- Chambers, W. J., Puig-Antich, J., Hirsch, M., Paez, P., Ambrosini, P. J., Tabrizi, M. A., & Davies, M. (1985). The assessment of effective disorders in children and adolescents by semistructured interview. *Archives of General Psychiatry*, 42, 696-702.
- Chess S. e Thomas A. (1986). *Temperament in Clinical Practice*. New York, The Guilford Press.
- Chess S. e Thomas A. (1989). *Conosci tuo figlio*. Firenze, Giunti.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1-7.
- Crowe, R. R., Pauls, D. L., Slymen, D. J., & Noyes, R. (1980). A family study of anxiety neurosis. *Archives of General Psychiatry*, 37, 77-79.
- Daniels D. & Plomin R. (1985), Origins of individual differences in infant shyness. *Developmental Psychology*, 21, 118-121.
- Davison G. C. e Neale J. M. (1989). *Psicologia Clinica*. Bologna, Zanichelli.
- Department of Health and Social Security (1988) Present Day Practice in Infant Feeding, Third Report. *DHSS Report on Health and Social Subjects*, No. 32. London: HMSO.
- Department of Health, Social Services Inspectorate and Department for Education (1995). *A Handbook on Child and Adolescent Mental Health*, London: HMSO.
- Di Giuseppe R. A., Miller N. J. e Trexler L. D. (1977). A review of rational-emotive psychotherapy outcome studies. *Counseling Psychologist*, 7, 64-72.
- Di Giuseppe R.A (1981). Cognitive therapy with children, in G. Emery, S. Hollon & R.C.

- Bredosian (a cura di), *New direction in cognitive therapy*. New York, Guilford Press
- Dobson, K. S., & Shaw, B. F. (1988). The use of treatment manuals in cognitive therapy: Experience and issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 673-680.
- D'Zurilla T. J. & Goldfried M R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 107-126.
- D'Zurilla T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York, Springer.
- Di Pietro M. (1989). La terapia razionale-emozionale nel trattamento delle paure infantili. *Terapia del Comportamento*, 20/21, 175-187.
- Di Pietro M. (1992). *L'educazione razionale-emozionale*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Di Pietro M. (1995). "Disturbi da deficit d'attenzione e iperattività: l'intervento razionale-emozionale", *Difficoltà di apprendimento*, N,1/1, 107-119.
- Di Pietro M. (1999), *L'ABC delle mie emozioni*. Trento, Edizioni Erickson.
- Di Pietro M. et al. (2001), *L'alunno iperattivo in classe*. Trento, Edizioni Erickson.
- Di Pietro M. & Galletti M. L. (1992). La psicoterapia cognitivo-comportamentale dell'impulsività in età evolutiva, in AA.VV., *Salute e stile di vita*, Trento, Edizioni Erickson.
- Di Pietro M. & Kendall P. C.(1995). Un intervento cognitivo-comportamentale strutturato per i disturbi d'ansia in età evolutiva, *Psicoterapia cognitivo-comportamentale*, N.1, Vol.1, 27-44.
- Di Pietro M. e Rampazzo L. (1997). *Lo stress dell'insegnante*. Trento, Edizioni Erickson.
- Durgoni G. (1987), *I comportamenti depressivi*, Roma, Bulzoni.
- Edelbrock C. S. (1989). *Childhood Conduct Problem: Developmental Considerations and a Proposed Taxonomy*. Worcester. University of Massachusetts Medical Center.
- Edelbrock, C., Costello, C. J., duncan, M. K., Conover, N. C., & Kalas, R. (1986). Parent-child agreement on child psychiatric symptoms assessed via structured interview. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 181-190.
- Ellis A.(1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Secaucus, N.J.: Lyle Stuart. Trad. it.: *Ragione ed emozioni in psicoterapia*. Roma, Astrolabio, 1989.
- Ellis A. (1979). *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy*. Monterey, Brooks Cole.
- Ellis A. (1980). Discomfort anxiety: A new cognitive behavioral construct. *Rational Living*, 15, pp.25-30.
- Ellis A.(2000). *Addio nevrosi*. Verona, Positive Press,
- Ellis A. & Dryden W. (1987), *The Practice of Rational-Emotive Therapy*. New York, Springer Publishing Company.
- Ellis A., Moseley S. & Wolfe (1968) *How to raise an emotionally healthy, happy child*. New York, Whilshire Books.
- Evans. I. M., & Nelson, R. O. (1986). Assessment of children. In A. R. Ciminero, K. S. Calhoun, & H. E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. Second edition, (pp.601-630). New York: John Wiley & Sons.
- Ferster C.B., Culberston S., Perrot Boren M.C. (1975), *Behavior Principles*, Englewood Cliffs,

- Prentice-Hall.
- Ferster C. B. (1972) The experimental analysis of clinical phenomena, *The Psychological Record*, 1972, 22, 1-16.
- Foa, E. B., Steketee, G., & Grayson, J. B. (1985). Imaginal and in vivo exposure: A comparison with obsessive-compulsive checkers. *Behavioral Therapy*, 16, 292-302.
- Fontana D. (1996). *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Trento, Edizioni Erickson.
- Forehand R. L. & McMahon R. J. (1981). *Helping the Noncompliant Child*, New York, Guilford Press.
- Francis G. (1988). Assessing cognitions in anxious children, *Behavior Modification*, 12, 267-280.
- Gittelman, R. (1984). Anxiety disorders in children. *Psychiatry Update*, 3, 410-418.
- Goodman R. e Stevenson J. (1989), A twin study of hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 28, 188-191.
- Graziano, A. M., DeGiovanni, I. S., & Garcia, K. A. (1979). Behavioral treatment of children's fears: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 804-830.
- Gresham F. M. (1985). Behavior disorder assessment: conceptual, definitional, and practical considerations. *School Psychology Review*, 14 (4), 499-509.
- Grieger R .M. & Boyd J. D. (1983). Childhood anxieties, fears and phobias: a cognitive-behavioral psychosituational approach. In A.Ellis & M.E. Bernard (a cura di) *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*, New York, Plenum Press.
- Grinder M., (1991), *Righting the Educational Conveyor Belt*. Portland, Oregon, Metamorphous Press
- Haaga D. A. F, Dryden W. & DANCEY C. (1991). Measurement of Rational-Emotive Therapy in outcome studies. *Journal of Rational-Emotive Therapy and Cognitive-Behavior Therapy*, 2, 73-93.
- Harris, S. L., & Ferrari, M. (1983). Developmental factors in child behavior therapy. *Behavior Therapy*, 14, 54-72.
- Hauck P. A. (1977), A three-factored theory of depression. In J. L. Wolfe e E. Brand (a cura di), *Twenty years of rational therapy*, New York, Institute for Rational Living.
- Hauck P. A. (1983). Working with parents. In A. Ellis & M. E. Bernard (a cura di) *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*, New York, Plenum Press.
- Hayzenbuehler, L. C. & Schroeder, H. E. (1978). Desensitisation procedures in the treatment of childhood disorders. *Psychological Bulletin*, 85, 831-844.
- Herbert M. (1987), *Conduct Disorders of Childhood and Adolescence*. Chichester, Wiley.
- Hinshow S. P. (1987). On the distinction between intentional deficit/hyperactivity and conduct problem/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101, 443-463.
- Houston, B. K., Fox, J. E., & Forbes, L. (1984). Trait anxiety and children's state anxiety, cognitive behaviors, and performance under stress. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 631-641.
- Ingram, R. E., & Krndall, P. C. (1987). The cognitive side of anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 331-341.
- Kamphaus E. (a cura di), *Handbooks of psychological and educational assessment of children*. New

- York, Guilford Press.
- Kashani J. H. et al. (1987), Psychiatric disorders in a community sample of adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 144, 584-589.
- Kaslow N. J., Rehm L.P. e Siegel A. W. (1984), Social and cognitive correlates of depression in children: A developmental perspective, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 605-620.
- Kaslow N. J., Rhem L. P. e Siegel A. W. (1984), Social cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 605-620.
- Kelly G. (1955), *The Psychology of Personal Construct*. New York, Norton.
- Kendall, P. C. (1991). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. New York, Guilford Press.
- Kendall P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 2, 235-247.
- Kendall P. C. et al. (1992), *Anxiety Disorders in Youth*. Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Kendall P. C. & Chansky T. E. (1991). Considering cognition in anxiety disordered youth, *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 167-185
- Kendall P. C. & Di Pietro M. (1995), *Terapia scolastica dell'ansia*. Trento, Edizioni Erickson
- Kendall P. C. & Hammen C. (1995). *Abnormal Psychology*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Kendall P. C. & Hollon S. D. (1979). Cognitive-behavioral interventions: overview and current status. In P.C. Kendall & S.D. Hollon (a cura di) *Cognitive-Behavioral Intervention*, New York, Academic Press.
- Kendall P. C., Howard B.L. & Epp J. (1988), The anxious child: Cognitive-behavioral treatment strategies, *Behavior Modification*, 12, 271-319.
- Kendall P. C. & Ingram R. (1987). The future of cognitive assessment of anxiety. In L. Michelson M. Ascher (a cura di) *Anxiety and stress disorders: Cognitive-behavioral assessment and treatment*. New York, Guilford Press.
- Kendall P. C. & Siqueland L. (1989). Child and adolescent therapy. In A.M. Nezu & C.M. Nezu (a cura di), *Clinical decision making in behavior therapy: A problem-solving perspective*. Champaign, IL, Research Press.
- Kendall P. C., Lerner R. M. & Craighead W. E. (1984). Human development and intervention in childhood psychopathology. *Child Development*, 53, 71-82
- Kendall, P. C., & Grove, W. (1988). Normative comparisons in therapy outcome. *Behavioral Assessment*, 10, 147-158.
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1989). Anxious self-talk: Development of the Anxious Self-Statements Questionnaire (ASSQ). *Cognitive Therapy and Research*, 13, 81-93.

- Koeppen, A. S. (1974). Relaxation training for children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 9, 14-21.
- Kovacs M., Feinberg T. L., Crouse-Novak M., Paulauskas, S. L. e Finkelstein R. (1984), Depressive disorder in childhood. A longitudinal prospective study of characteristics and recovery. *Archives of General Psychiatry*, 41, 229-237.
- Last, C. G. (1988). Anxiety disorders in childhood and adolescence. In C. G. Last & M. Hersen (Eds.), *Handbook of anxiety disorders* (p. 531). New York: Plenum Publishing.
- Last, C. G. Strauss, C. G., & Francis, G. (1987). Comorbidity among childhood anxiety disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 726-730.
- Last, C. G., Philips, J. E., Statfied, A. (1987). Childhood anxiety disorders in mothers and their children. *Childhood Psychiatry and Human Development*, 18, 103-112.
- Lawrence D. (1996). *Self-Esteem and your child*, London, Minerva Press
- Lefkowitz M.M. e Burton N. (1978), Childhood Depression, *Psychological Bulletin*, 85, 716-726.
- Maccoby E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and parent-child relationship*. New York, Harcourt Brace.
- Matson J. L. (1989), *Treating depression in children and adolescents*, New York, Pergamon Press.
- Maultsby M. C & Ellis A. (1974). *Techniques for using rational emotive imagery*, New York, Institute for Rational Living.
- McMahon R. J. e Wells K. C. (1989). Conduct disorders. In E. J. Mash e R. A. Barkley (a cura di), *Treatment of childhood disorders* (pp.73-134), New York, Guildford Press.
- Meichenbaum D. (1990). *Al termine dello stress*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Miller, L. C. (1983). Fears and anxieties in children. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical psychology*. (pp. 337-380). New York: John Wiley & Sons.
- Morris, R. J., & Kratochwill, T. R. (1983). *Treating children's fears and phobias*. New York: Pergamon Press.
- Mullins L. L., Siegel L. J. e Hodges K. (1985), Cognitive problem-solving and life event correlates of depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- O'Leary K. D. (1980). Pills or skills for hyperactive children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 191-204.
- Ollendick T. H. & Cerny J. A. (1981). *Clinical behavior therapy with children*. New York: Plenum Publishing.
- Ollendick T.H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Scale for Children, *Behavior Research and Therapy*, 21, 685-692.
- Olweus D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 29-34.
- Orbach I. (1991), *Bambini che non vogliono vivere*, Firenze, Giunti.
- Orvaschel, H., & Weissman, M. M. (1986). Epidemiology of anxiety disorders in children: A review. In R. Gittelman (Ed.), *Anxiety disorders of childhood* (pp. 58-72). New York: Guilford Press.
- Parker, G. (1983). *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*. New York: Grune and Stratton.

- Patterson G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pope A., McHale S. e Craighead W. E. (1992). *Migliorare l'autostima*, Trento, Edizioni Erickson.
- Prince G. S. (1986). Children's self-speech and self-regulation during a fear-provoking behavioral test. *Behavior Research and Therapy*, 24, 181-191.
- Roberts R. e Di Pietro M. (2004), *Positiva-mente*. Trento, Edizioni Erickson.
- Ronan K., Rowe M. & Kendall P.C. (1988). Children's anxious self-statement questionnaire (CASSQ): Development and validation. Paper presented at Association for Advancement of Behavior Therapy Convention, New York.
- Rutter M.R., Tizard J. e Whitmore K. (1970), *Education, health and behavior*, London, Longmans.
- Strauss C. C., Lease C. A., Last C. G. & Francis G. (1988), Overanxious disorder: An examination of developmental differences, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 433-443
- Szamari P., Offord D.R. e Boyle M.H. (1989). Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 219-230.
- Schuyler D. (1992). *Guida pratica alla terapia cognitiva*. Roma: Astrolabio.
- Silverman W.K. (1991). *Anxiety Disorders Interview Schedule for Children*, Albany, Graywind Publications.
- Speilberger, C. (1973). *Manual for State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Strauss C. C., Lease C. A., Last C. G. & Francis G. (1988). Overanxious disorder: An examination of developmental differences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 433-443.
- Szamari P., Offord D. R. e Boyle M. H. (1989). Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 219-230.
- Thyer, B. A., & Sowers-Hoag, K. M. (1988). Behavior therapy for separation anxiety disorder. *Behavior Modification*, 12(2), 205-233.
- Turner, S. M., & Beidel, D. C. (1988). *Treating obsessive-compulsive disorder*. New York: Pergamon Press.
- Waters V. (1980), *Fear interferes: A pamphlet for parents*, New York, Institute for Rational Living.
- Waters V. (1982). Therapies for children: Rational-Emotive Therapy. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (a cura di), *Handbook of school psychology*, New York, John Wiley and Sons.
- Wells, K. C., & Virtualano, L. A. (1984). Anxiety disorders in childhood. In S. E. Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety*. New York: Plenum Publishing.
- Werry J. S., Elkind G.S. e Reeves J. C. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 133-143.
- Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 51, 526-534.

