



James K. Luiselli
*Psychological and Educational Resource
Associates, Concord, Massachusetts*

Strategie educative positive per l'aggressività in contesti scolastici integrati

S O M M A R I O

FU VALUTATO UN PROGRAMMA DI INTERVENTO A COMPONENTI MULTIPLE NELLO STUDIO DI UN CASO CON UN RAGAZZO DI 12 ANNI CON DISTURBO PERVASIVO ATIPICO DELLO SVILUPPO CHE FREQUENTAVA UNA SCUOLA NORMALE. L'INTERVENTO ERA STATO RICHiesto PERCHÉ SI NUTRIVANO DEI DUBBI CIRCA L'OPPORTUNITÀ DELLA SUA PERMANENZA IN UNA CLASSE NORMALE A CAUSA DEI SUOI GRAVI COMPORTAMENTI PROBLEMA, SIA VERBALI CHE FISICI (INSULTI, PAROLACCE, AGGRESSIVITÀ). IL PROGRAMMA DI INTERVENTO COMBINAVA, NELLA PRIMA FASE, IL RINFORZAMENTO DIFFERENZIALE, IL TIME-OUT E METODI DI PREVENZIONE; SUCCESSIVAMENTE, LE PROCEDURE VENIVANO ATTENUATE GRADUALMENTE. I COMPORTAMENTI PROBLEMA SI RIDUSSERO RAPIDAMENTE E, ALLA VERIFICA DI FOLLOW-UP, SI RILEVÒ CHE I LIVELLI SI ERANO MANTENUTI BASSI. VENGONO DISCUSSE ALCUNE QUESTIONI RELATIVE ALLA DEFINIZIONE E ALL'APPLICAZIONE DI INTERVENTI SPECIFICI NEL CONTESTO SCOLASTICO.

L'attuazione di programmi educativi per i bambini con ritardo mentale e comportamenti problema nella scuola richiede attenzione a diversi aspetti. In primo luogo, è necessario scegliere procedure che siano accettabili per gli insegnanti e che possano essere adattate alle esigenze dell'ambiente scolastico. Ad esempio, sebbene il time-out possa essere efficace per ridurre i comportamenti problema (Matson e DiLorenzo, 1984), alcune varianti di questo intervento, che prevedono brevi periodi di isolamento, sarebbero proibite nella maggior parte delle scuole. Similmente, le tecniche che implicano un intervento in forma di contenzione fisica sono fortemente delicate e complesse. Inoltre, occorre sviluppare procedure di intervento tali per cui, una volta che viene stabilito il controllo sul comportamento, esse possano essere gradualmente attenuate in modo da avvicinarsi alle «condizioni naturali» caratteristiche della scuola. I programmi di intervento che sono realmente efficaci utilizzano metodi non punitivi, sono adattabili ai contesti di vita reale e riflettono l'evoluzione del modello comportamentale verso forme di sostegno positivo per le persone con ritardo mentale (Horner et al., 1990).

Il caso che viene presentato in questo articolo mostra il processo di definizione e attuazione di un programma di intervento a componenti multiple per i comportamenti problema gravi di un bambino con disturbo pervasivo dello sviluppo in un contesto scolastico. L'intervento si concentrava inizialmente sulla riduzione, in tempi brevi, dei comportamenti problema e successivamente sul mantenimento dei miglioramenti ottenuti con la contemporanea attenuazione delle diverse componenti dell'intervento.

Metodo

Partecipante

Mike era un bambino di 12 anni con diagnosi di disturbo pervasivo atipico dello sviluppo. Nei primi anni di vita aveva evidenziato un ritardo del linguaggio espressivo, scarsa responsività sociale e una preferenza per i comportamenti solitari e ritualistici. Attraverso un programma educativo intensivo realizzato in varie strutture, Mike aveva migliorato significativamente le sue abilità di linguaggio, sociali e scolastiche. All'epoca dell'intervento, mostrava abilità matematiche e di lettura di livello pari circa a quello di terza elementare. Verbalmente, si esprimeva attraverso frasi complete ed era in grado di conversare in maniera appropriata con i pari e gli adulti. A scuola, le sue attività le svolgeva prevalentemente in piccolo gruppo con altri compagni; i suoi compiti erano individualizzati. Mike aveva una lunga storia di problemi comportamentali, sui quali si era già intervenuti ripetutamente. Alle volte, esprimeva verbalizzazioni negative verso gli adulti e i pari, ad esempio insultandoli, criticandoli e facendo commenti provocatori a sfondo sessuale. Un altro tipo di comportamento problema implicava forme inadeguate di contatto fisico, come picchiare con le mani, colpire con oggetti o toccare le parti intime agli altri. La presenza di questi comportamenti problema incideva molto negativamente sull'apprendimento e sulla socializzazione con i pari. Per questo si nutrivano dei dubbi sulla possibilità che continuasse a frequentare la classe.

Ambientazione

L'ambientazione era una scuola media pubblica di una comunità suburbana che Mike frequentava tutti i giorni dalle 8 alle 14.30. La sua giornata scolastica prevedeva delle attività in aula risorse con altri cinque alunni con ritardo mentale; partecipava inoltre a diverse attività «speciali» (laboratori musicali, artistici, di lettura) all'esterno della classe. Mike iniziava la giornata nella sua classe normale e svolgeva con i compagni varie attività scolastiche. L'insegnamento individualizzato era fornito da un insegnante specializzato coadiuvato da un assistente.

Comportamenti problema e procedure di registrazione

Furono registrati due comportamenti problema:

1. *contatto fisico inappropriato*, che fu definito come uno dei seguenti comportamenti, iniziati dal bambino, verso un adulto o un altro bambino: (a) dare colpi, sberle, pugni, calci, strattoni, spinte; (b) toccare le parti intime; (c) colpire con un oggetto; (d) sputare;
2. *verbalizzazioni negative*, che furono definite come uno dei seguenti comportamenti, iniziati dal bambino, verso un adulto o un altro bambino: (a) commenti denigratori (ad esempio «Sei uno stupido»); (b) parolacce; (c) provocazioni a sfondo sessuale.

I comportamenti problema furono registrati dagli insegnanti durante le attività didattiche con Mike. Accanto a Mike era sempre presente un insegnante, sia nell'aula risorse che in classe. Ogni volta che manifestava un comportamento problema, venivano annotate in una scheda informazioni relative all'ora, al luogo, alle persone coinvolte e alle caratteristiche della situazione. Il metodo di raccolta dei dati era dunque una rilevazione della frequenza di ogni comportamento problema.

Concordanza tra osservatori

Per determinare la concordanza tra osservatori, registrai i dati insieme agli insegnanti nel 10% delle giornate dello studio. Le registrazioni duravano dalle 2 alle 4 ore e le effettuavo durante l'orario normale di presenza, come consulente, presso la scuola. La concordanza tra osservatori fu calcolata confrontando le schede di osservazione e dividendo il numero di registrazioni coincidenti per ogni comportamento problema per il numero totale di registrazioni effettuate, moltiplicando poi per 100. Le percentuali di concordanza furono del 98% per il contatto fisico inappropriato e del 90% per le verbalizzazioni negative.

Procedure

Linea di base

La linea di base durò 3 settimane e consisteva nella registrazione dei comportamenti problema nelle condizioni esistenti prima dell'inizio dello studio. Generalmente, quando Mike emetteva comportamenti di contatto fisico inappropriato gli insegnanti intervenivano per interrompere il comportamento, parlargli di cosa stava facendo (ad esempio «Perché lo picchi? Smettila!») e, occasionalmente, sospendevano l'attività. Quando Mike esprimeva una verbalizzazione negativa, gli insegnanti generalmente facevano dei commenti, ad esempio chiedendogli

«Smettila di dire queste cose», o gli spiegavano perché parlare in quel modo era «inappropriato».

Intervento

Fu attuato un programma di intervento a componenti multiple che includeva diverse procedure. I metodi furono scelti sulla base dell'assessment funzionale indiretto e descrittivo (Iwata et al., 1990) effettuato durante la linea di base. L'assessment indiretto era dato dalle descrizioni degli insegnanti riguardo alle circostanze in cui i comportamenti problema si verificavano con frequenza elevata, media o bassa. L'assessment descrittivo consisteva in un esame delle schede di osservazione volto a identificare, empiricamente, le diverse condizioni contestuali associate alla presenza e all'assenza di comportamenti problema.

I risultati dell'assessment funzionale suggerirono che entrambi i tipi di comportamento problema erano rinforzati dall'attenzione sociale contingente da parte di adulti e pari. In altre parole, le loro reazioni emozionali e verbali sembravano essere conseguenze piacevoli per il bambino. Inoltre, i comportamenti problema sembravano più probabili durante i periodi non strutturati della giornata, per esempio durante le transizioni o quando Mike, in diversi momenti, era lasciato più libero. Le componenti dell'intervento erano le seguenti.

- *Rinforzamento differenziale dei comportamenti alternativi*: questa procedura veniva applicata per l'intera durata della giornata scolastica e permetteva al bambino di guadagnare dei «buoni» se non emetteva comportamenti problema durante intervalli prestabiliti. All'inizio di ogni attività, l'insegnante puntava un timer perché suonasse di lì a 15 minuti. Circa ogni 5 minuti, l'insegnante lodava Mike perché «teneva le mani a posto e parlava bene». Trascorsi i 15 minuti (quando suonava il timer), l'insegnante lodava nuovamente Mike e gli dava un buono che il bambino depositava nella sua «banca» (un contenitore di plastica). Dopodiché, veniva nuovamente puntato il timer e si riprendeva l'attività.

I buoni che Mike accumulava potevano essere scambiati, due volte al giorno, con la possibilità di accedere al massimo per 10 minuti a un'attività molto gradita (giocare con i videogiochi). Ogni buono valeva 2 minuti, perciò se Mike guadagnava 5 buoni poteva giocare per tutti i 10 minuti; diversamente, se ne aveva meno, poteva giocare per un tempo minore. In questo modo, anche i piccoli miglioramenti (cioè guadagnare pochi buoni) consentivano l'accesso al rinforzamento. Tutti i buoni che Mike non utilizzava in giornata venivano depositati nella «banca».

- *Supervisione da parte degli insegnanti*: poiché una situazione di scarsa supervisione sembrava costituire una condizione antecedente associata ai comportamenti problema, insieme agli insegnanti fu sviluppato un programma di maggiore monitoraggio del bambino. Gli insegnanti avrebbero accompagnato Mike

durante le transizioni, rinforzandolo verbalmente quando si muoveva correttamente e mostrava comportamenti adeguati. Se tra una lezione e l'altra c'era un intervallo, gli insegnanti incoraggiavano Mike a svolgere delle attività di «attesa» come disegnare con i pennarelli, sfogliare un giornalino o chiacchiere. Sia il programma di supervisione che le attività di attesa furono introdotte per prevenire la possibilità di comportamenti problema nelle condizioni in cui spesso si verificavano.

- *Conseguenze contingenti*: furono identificate conseguenze da applicare sistematicamente alla manifestazione dei comportamenti problema. Lo scopo principale era che Mike non facesse male ai compagni e non disturbasse le attività didattiche. Inoltre, furono sviluppate delle procedure per eliminare le conseguenze potenzialmente rinforzanti ai comportamenti problema. Quando Mike emetteva comportamenti di contatto fisico inappropriato o verbalizzazioni negative, gli insegnanti attuavano le seguenti procedure:
 1. l'insegnante diceva, una sola volta e con tono deciso, «Mike, adesso ti fermi»;
 2. l'insegnante dava l'istruzione «Vai a sederti lì»; Mike doveva andare a sedersi in un punto prestabilito della stanza dove si trovava;
 3. Mike aveva circa 10 secondi per sospendere l'attività e andare a sedersi. Se non lo faceva da solo, l'insegnante gli si avvicinava, ripeteva l'istruzione e indicava il punto per sedersi, mantenendo questa posizione finché Mike non eseguiva la richiesta;
 4. l'insegnante si asteneva da qualsiasi discussione con il bambino, al quale era richiesto di rimanere seduto fino a quando stava calmo e in silenzio per 3 minuti. Quando questo criterio era raggiunto, l'insegnante informava Mike che poteva riprendere l'attività;
 5. quando Mike ritornava, l'insegnante gli diceva: «Mike, ora puoi ricominciare» e puntava il timer per altri 15 minuti.

Attenuazione dell'intervento

Si utilizzarono delle procedure per attenuare gradualmente le varie componenti dell'intervento: in particolare, il rinforzamento differenziale dei comportamenti alternativi fu attenuato aumentando l'intervallo per la somministrazione del rinforzo da 15 a 20 minuti e poi alla durata dell'intera sessione di insegnamento. In questa ultima fase, Mike riceveva un buono al termine di ogni attività didattica, se nel corso di essa non aveva emesso alcun comportamento problema; in questa fase non venne perciò utilizzato il timer.

Follow-up

L'ultima settimana di attenuazione dell'intervento corrispose all'ultima settimana di scuola. Le verifiche di follow-up furono effettuate dopo un mese e mez-

zo, nella prima settimana di rientro di Mike a scuola dopo le vacanze estive. Durante questa settimana furono reintrodotte le procedure di registrazione dei comportamenti, mentre le componenti dell'intervento furono modificate per diversi aspetti.

Primo, fu interrotto il rinforzamento differenziale dei comportamenti alternativi al termine della sessione didattica, e gli insegnanti lodavano con una certa regolarità il bambino per rinforzarlo nei suoi comportamenti appropriati; inoltre, furono introdotte due attività di gioco non contingenti durante la giornata. Secondo, fu sospesa la supervisione individualizzata. Terzo, quando il bambino emetteva un comportamento problema, la prima volta gli si dava un «ammonimento» invitandolo a smetterla, senza allontanarlo subito. Se il comportamento problema non cessava dopo l'«ammonimento», si applicava la procedura di farlo sedere come descritto sopra.

Risultati

La figura 1 mostra la frequenza media giornaliera dei comportamenti problema, registrata ogni settimana, nelle fasi di linea di base, intervento, attenuazione dell'intervento e follow-up. Nel corso delle 3 settimane di linea di base, Mike emetteva comportamenti problema con una media di 8,4 volte al giorno. L'intervento produsse un'immediata e significativa riduzione nelle prime 6 settimane, seguita da un leggero incremento nelle due settimane successive e poi da ulteriori diminuzioni. In generale, nella fase di intervento si registrò una media di 1,2 comportamenti problema al giorno. Le 10 settimane di attenuazione dell'intervento evidenziarono il mantenimento delle basse frequenze, con una media giornaliera di 0,62 comportamenti problema. Durante il follow-up, la media fu di 0,33.

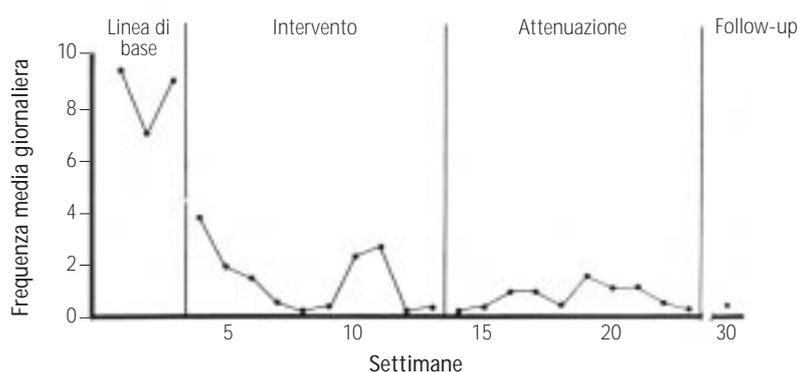


Fig. 1 Frequenze medie giornaliere dei comportamenti problema, registrate settimanalmente durante le fasi di linea di base, intervento, attenuazione dell'intervento e follow-up.

Conclusioni

In questo studio fu valutata l'efficacia di un intervento a più componenti sui comportamenti problema di un bambino con disturbo pervasivo dello sviluppo che frequentava una scuola normale. Prima dell'intervento, il bambino mostrava frequenti comportamenti problema verbali e fisici che compromettevano gravemente il suo apprendimento, l'interazione con i compagni e la sua accettazione all'interno dell'ambiente scolastico. Infatti, come osservato in precedenza, erano sorte perplessità riguardo alla sua possibilità di ricevere un'istruzione adeguata nella scuola normale, ipotizzando eventualmente la ricerca di soluzioni alternative. L'intervento, perciò, doveva essere sufficientemente rigoroso da produrre risultati significativi, ma allo stesso tempo doveva essere adattabile e pratico per il personale scolastico. I risultati furono una riduzione fino a livelli quasi zero dei comportamenti problema, che si mantenne a distanza di un mese e mezzo dal termine dell'intervento.

I risultati dell'assessment funzionale indicarono che i comportamenti problema di Mike avevano principalmente la funzione di richiamare l'attenzione. Perciò, per rimuovere le fonti di rinforzamento dei comportamenti problema, fu programmata l'estinzione sociale nella forma di ritiro contingente dell'attenzione. Fu stabilita anche una contingenza di rinforzamento differenziale dei comportamenti alternativi per fornire un rinforzamento attraverso lodi e gettoni per l'assenza di comportamenti problema e per comportamenti positivi di partecipazione. Inoltre, la disponibilità del rinforzamento venne interrotta, contingentemente all'emissione di comportamenti problema, attraverso la procedura di sedersi in un punto stabilito (una forma blanda di time-out). È importante rilevare che questo intervento a più componenti fu scelto sulla base delle ipotesi relative alle determinanti funzionali del comportamento del partecipante (Repp e Kash, 1994). Se non sono identificate le funzioni del comportamento, le procedure di intervento possono essere scelte arbitrariamente, con il rischio di attuare un intervento controproducente. Ad esempio, se i comportamenti problema di Mike fossero stati mantenuti dalla fuga, la procedura di sedersi via dal compito li avrebbe probabilmente rinforzati.

Mike rispose positivamente all'intervento e i suoi comportamenti problema furono rapidamente portati sotto controllo. Una volta raggiunta una stabile riduzione, furono introdotte procedure per attenuare gradualmente le diverse componenti dell'intervento mantenendo al tempo stesso i risultati ottenuti. La principale modificazione delle modalità di intervento fu quella di attenuare la contingenza di rinforzamento differenziale dei comportamenti alternativi aumentando lentamente l'intervallo prima della somministrazione del rinforzo, eliminando il timer e fornendo attività di gioco non contingenti. Queste strategie per favorire il mantenimento dei risultati risultarono efficaci e i miglioramenti si conservarono al follow-up.

Il programma di intervento fu accolto bene dagli insegnanti, che non ebbero difficoltà ad applicare le procedure o a raccogliere i dati. Questa risposta positiva può essere stata facilitata dal fatto che fu fornita una consulenza e assistenza sistematica che includeva osservazioni in classe, un training sull'uso delle procedure, l'esame dei dati e incontri con il personale scolastico. Inoltre, fu consegnato agli insegnanti un protocollo che descriveva le procedure da applicare e questo può avere contribuito all'accuratezza della loro applicazione. Man mano che l'intervento procedeva e il bambino continuava a mostrare un sempre maggiore controllo del comportamento, la frequenza delle consulenze fu ridotta finché alla fine gli insegnanti assunsero interamente la responsabilità dell'applicazione delle procedure.

Trattandosi di uno studio di caso e non di una ricerca sperimentale, non è possibile attribuire i miglioramenti di Mike unicamente all'intervento. Inoltre, l'approccio a più componenti non permette di trarre conclusioni definitive riguardo a quali procedure abbiano concorso ai risultati riscontrati. Perciò, essi dovrebbero essere interpretati tenendo conto di questi aspetti. Tuttavia, l'intervento produsse evidenti modificazioni quantitative di comportamenti problema che, come si era rilevato nella linea di base, erano frequenti e consolidati. Quello che forse è più significativo è il mantenimento degli effetti dell'intervento alle verifiche di follow-up, dopo che le principali componenti dell'intervento erano state sospese.

In sintesi, i comportamenti problema gravi di un bambino con disturbo pervasivo dello sviluppo furono trattati efficacemente attraverso un intervento a orientamento positivo sviluppato specificamente per l'applicazione nel contesto scolastico. A livello personale, Mike mostrò, oltre a una riduzione dei comportamenti problema, anche modalità più positive di interazione con i pari e partecipò più attivamente alle attività didattiche sia durante che dopo l'intervento. Queste osservazioni suggeriscono che, nella valutazione dell'efficacia di simili approcci di intervento all'interno della scuola, è importante ottenere misure oggettive anche dei comportamenti collaterali.

— TITOLO ORIGINALE —

Multicomponent intervention for challenging behaviors of a child with pervasive developmental disorder in a public school setting. Tratto da «Journal of Developmental and Physical Disabilities», vol. 8, n. 3, 1996. © Plenum Publishing Corporation. Pubblicato con il permesso dell'Editore. Traduzione italiana di Carmen Calovi.

Bibliografia

- Horner R.H. et al. (1990), *Toward a technology of "nonaversive" behavioral support*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», vol. 15, pp. 125-132.
- Iwata B.A., Vollmer T.R. e Zarcone J.R. (1990), *The experimental (functional) analysis of behavior disorders: Methodology, applications, and limitations*. In Repp A.C. e Singh N.N. (a cura di) (1990), *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, Sycamore, IL, Sycamore Publishing Company, pp. 301-330.
- Lloyd J.W., Singh N.N. e Repp A.C. (a cura di) (1990), *Integrating handicapped students into general education settings*, Sycamore, IL, Sycamore Publishing Company.
- Matson J.L. e DiLorenzo T.M. (1984), *Punishment and its alternatives*, New York, Springer.
- Repp A.C. e Karsh K.G. (1994), *Hypothesis-based interventions for tantrum behaviors of persons with developmental disabilities in school settings*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 27, pp. 21-31.

