

L'insegnamento positivo: ricerche psicoeducative in situazione reale sui comportamenti problematici

DANIELA FONTANA

FABIO CELI

Università degli Studi di Parma
e Azienda USL di Massa e Carrara

SOMMARIO

L'articolo mostra gli effetti di interventi cognitivo-comportamentali sull'attenzione, il controllo dell'iperattività, le interazioni sociali e le verbalizzazioni in due bambini sordi di scuola elementare, effettuati nell'ambiente scolastico durante il normale orario di lezione. Le strategie utilizzate per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti — in particolare una forma modificata di token economy, il rinforzamento informativo (o feedback) e l'automonitoraggio — sono un esempio di quanto l'approccio neocomportamentale sia utile in campo educativo dal momento che permette di ridurre i comportamenti inadeguati e di incrementare quelli positivi senza dover ricorrere a metodi punitivi che risultano il più delle volte inefficaci e dannosi.

L'idea di questa ricerca nacque dal desiderio di aiutare i bambini con deficit uditivo a raggiungere comportamenti altamente desiderabili per il loro benessere emotivo, cognitivo e comportamentale.

Stando accanto a loro è facile rendersi conto che possono essere impulsivi, aggressivi, a volte difficilmente controllabili.¹ Gli insegnanti che si trovano ad affrontare un percorso didattico con alunni che presentano tali caratteristiche devono continuamente fare i conti con situazioni problematiche che rischiano di interferire con la programmazione. Infatti, un prerequisito fondamentale per una didattica efficace è che la classe non costituisca una fonte di disturbo tale da impedire il normale svolgersi della lezione; purtroppo si riscontra invece come in classi con bambini ipoacusici il ritmo possa talvolta essere rallentato da comportamenti problematici.

Di fronte a tali situazioni molti insegnanti ritengono di avere provato ogni metodo senza essere riusciti a ottenere risultati significativi. Questo li porta a volte a concludere che l'aggressività, l'impulsività o l'iperattività siano caratteristiche ineliminabili dei

bambini sordi e che non ci sia niente da fare. A volte come reazione emotiva per scaricare ansie e frustrazioni, altre come strategia per modificare il comportamento problema, si ricorre alla punizione, il cui utilizzo viene illusoriamente rinforzato dagli effetti positivi a breve termine che sembra determinare. In realtà la punizione, sebbene in campo educativo sia purtroppo ancora molto usata, risulta per lo più inefficace per la modificazione dei comportamenti indesiderati² e inoltre non induce la comparsa di condotte alternative positive, che vanno insegnate in modo strutturato e soprattutto positivo.³

Da queste riflessioni è derivato il desiderio di progettare un intervento educativo alternativo, di natura non punitiva ma orientato piuttosto verso forme di sostegno positivo; tutto questo anche nella speranza che l'analisi del comportamento e gli interventi psicoeducativi fossero guardati dagli insegnanti con un po' di curiosità e magari fatti propri in altre circostanze. In questo senso, la ricerca sperimentale proposta di seguito è particolarmente significativa, non solo per i risultati positivi ottenuti, ma anche perché rappresenta un'utile esemplificazione di un intervento che è stato condotto in situazione educativa «reale»,⁴ adeguandosi alle necessità dell'ambiente e alle richieste delle insegnanti, senza bisogno di sacrificare alla sperimentazione le esigenze dei singoli bambini.

Metodo

Soggetti

Daniele è un bambino di 8 anni e mezzo, nato prematuro alla trentesima settimana, affetto da sordità neurosensoriale bilaterale profonda.

Al momento dell'intervento frequenta una seconda elementare composta da 10 bambini sordi. Daniele costituisce una fonte di disturbo per il normale svolgimento delle lezioni: spesso dà calci e pugni, mostra comportamenti aggressivi verso i compagni e in generale un'irrefrenabile agitazione motoria che gli impedisce di prestare adeguata attenzione alle spiegazioni. Il test SEDS⁵ e il questionario SDAI,⁶ compilati dalle tre insegnanti, rivelano una concordanza molto buona: tutte ritengono Daniele a rischio nell'area dell'interazione aggressiva e con problemi comportamentali per quanto riguarda la disattenzione e l'iperattività. L'obiettivo dell'intervento è dunque quello di modificare i comportamenti di Daniele diminuendo l'iperattività e incrementando la durata dell'attenzione.

Katerina è una bambina di 8 anni affetta da sordità bilaterale profonda. È stata protesizzata a 12 mesi ed è sempre stata stimolata dalla famiglia all'utilizzo del linguaggio orale. Tuttavia, il linguaggio che usa di preferenza è quello gestuale, pur possedendo ottime capacità verbali che però sfrutta poco.

Al momento della nostra ricerca, la bambina era stata da pochi giorni integrata in una seconda elementare composta da bambini udenti; grazie alle sue potenzialità,

infatti, aveva potuto raggiungere un livello superiore rispetto al livello medio dei compagni sordi. Le insegnanti temono tuttavia che reagirà male a questa integrazione, dal momento che verso gli udenti ha sempre mostrato un netto rifiuto; Katerina ha alle spalle un'esperienza di integrazione mal riuscita che le fa manifestare verso gli udenti comportamenti oppositivi. Gli obiettivi dell'intervento sono favorire le interazioni di Katerina con i suoi nuovi compagni e aumentare le sue verbalizzazioni.

Ambientazione

La ricerca si è svolta all'interno di una scuola privata della provincia di Modena per il periodo da ottobre ad aprile. Le osservazioni occasionali, quelle sistematiche e gli interventi sono stati effettuati durante l'orario scolastico e nei momenti di ricreazione, con la collaborazione delle insegnanti e senza interferire con le normali attività didattiche.

Procedure

Disegno sperimentale

Il disegno sperimentale a soggetto singolo con verifiche multiple⁷ è sembrato lo strumento metodologico più adatto per mettere alla prova l'ipotesi che le metodologie cognitivo-comportamentali utilizzate all'interno dell'ambiente naturale possano determinare una positiva modificazione di alcuni comportamenti.

Si è proceduto registrando la linea di base per i tre comportamenti coinvolti nello studio; l'indagine di base però è stata più breve sul primo comportamento, quello cioè su cui la variabile sperimentale è stata applicata per prima. Quindi, quando la variabile sperimentale ha mostrato i suoi effetti, si è esteso l'intervento al secondo comportamento. In questo modo è possibile controllare che il miglioramento riscontrato sia effettivamente dovuto alla variabile sperimentale. Il terzo comportamento (nel caso di Daniele «verbalizzazioni» e nel caso di Katerina «attenzione») non è stato sottoposto a nessun trattamento: se esso risultasse stazionario costituirebbe un ulteriore controllo. Abbiamo poi trattato i dati con il test C, che permette di raggiungere una ragionevole certezza circa il fatto che i comportamenti in esame sono stati realmente modificati dal trattamento e non da altri fattori estranei, non controllabili sperimentalmente.⁸

Comportamenti e procedure di registrazione

Per Daniele furono registrati i seguenti comportamenti.

Iperattività. Si sono considerati iperattivi i seguenti comportamenti:

a) alzarsi dal posto fuori contesto;

- b) compiere interazioni verbali inadeguate verso i compagni;
- c) compiere interazioni fisiche inadeguate verso i compagni;
- d) compiere interazioni verbali o fisiche inadeguate non necessariamente rivolte a qualcuno.

Attenzione. È stata definita in base alla presenza di questi comportamenti:

- a) contatto oculare con l'insegnante o
- b) contatto oculare con l'oggetto verso cui il contesto richiedeva che fosse rivolta l'attenzione (per esempio la lavagna o il quaderno).

Verbalizzazioni. Sono state definite come interazioni verbali adeguate rivolte all'insegnante e ai compagni.

Per Katerina si è proceduto alla registrazione, oltre che dell'attenzione e delle verbalizzazioni (interazioni verbali adeguate rivolte all'insegnante, all'insegnante di sostegno e allo sperimentatore), anche delle interazioni con gli udenti, definite come interazioni verbali adeguate rivolte ai compagni e non fonte di disturbo.

La registrazione dei comportamenti avveniva all'interno di sessioni di osservazione della durata di 50 minuti precedentemente stabilite. Il metodo di raccolta dei dati era una rilevazione della frequenza per quanto riguarda l'iperattività, le verbalizzazioni e le interazioni con gli udenti, mentre per l'attenzione si è proceduto alla registrazione della durata tramite un cronometro da polso.

Linea di base

La linea di base riguardante l'iperattività comprende 12 osservazioni. Dai dati raccolti è possibile constatare che Daniele mostra in media una frequenza di 17,5 comportamenti iperattivi in 50 minuti. La linea di base dell'attenzione è più lunga perché in essa la variabile sperimentale viene introdotta dopo: l'attenzione è bassa, ma non a livelli patologici, e soprattutto aumenta, anche se non in maniera significativa, quando ha inizio il trattamento sull'iperattività.

Le osservazioni sistematiche di base condotte su Katerina mostrano che la bambina non ha mai interagito in maniera positiva con i suoi compagni di classe. La frequenza delle verbalizzazioni è invece di 10,8 in 50 minuti.

Interventi

Subito dopo il periodo di linea di base è stato introdotto l'intervento sperimentale iniziando dall'iperattività per Daniele e dalle interazioni con gli udenti per Katerina. Per favorire la diminuzione del primo comportamento e la nascita del secondo si è proceduto

ricorrendo alla token economy, un modello di intervento convalidato da una lunga prassi sperimentale e educativa.⁹ Il metodo è stato tuttavia modificato per renderlo meglio utilizzabile in una situazione scolastica quotidiana ed è stato integrato con una forma di rinforzamento informativo, o feedback.¹⁰

La token economy consiste essenzialmente in un programma di rinforzamento che utilizza particolari rinforzatori secondari, cioè stimoli che acquisiscono funzione rinforzante grazie all'associazione con eventi che hanno già questa proprietà, e che la mantengono finché non vengono scambiati con altri rinforzatori già efficaci di per sé. Affinché la token economy sia efficace è necessario un livello di progettazione rigoroso: è stato necessario esplicitare in modo chiaro e condiviso i comportamenti che ci aspettavamo dai bambini e fare una contrattazione vera e propria delle regole che tutti si dovevano impegnare a rispettare. In particolare, ci aspettavamo che Daniele:

- a) stesse seduto quando la maestra faceva lezione;
- b) non picchiasse i compagni;
- c) non disturbasse i compagni;
- d) non interrompesse l'insegnante.

Si è stabilito che Daniele avrebbe guadagnato dei punti ogni volta che scendeva al di sotto della sua media abituale (17,5): tanto meno comportamenti iperattivi esibiva tanti più punti avrebbe guadagnato. Al termine di ogni sessione di osservazione seguiva la registrazione dei punti su un cartellone disposto ben in vista nella sua classe. Questa procedura ha aggiunto alla token economy tradizionale il rinforzamento informativo. Naturalmente, l'assegnazione dei punti è stata sistematicamente accompagnata anche da rinforzatori sociali di tipo verbale.

Si è stabilito che per il primo giorno di sperimentazione lo scambio tra i punti e i rinforzatori avvenisse il giorno stesso, dal momento che un intervallo di scambio inizialmente troppo lungo potrebbe determinare una demotivazione. Nel corso delle quattro settimane di attuazione della token economy si è realizzato un progressivo aumento dell'intervallo di tempo che intercorreva tra l'assegnazione dei punti e il loro scambio con un rinforzatore tangibile (pacchetto sorpresa contenente giornalini da leggere e colorare). Daniele è così stato premiato il primo giorno, il terzo, il settimo e infine il dodicesimo.

Dopo il dodicesimo giorno di intervento, e visti i risultati ottenuti, abbiamo cercato di incrementare la durata dell'attenzione di Daniele introducendo un programma di automonitoraggio¹¹ insieme al feedback del cartellone. Al termine di ogni sessione di osservazione il bambino era invitato ad autovalutare quanto era stato attento attraverso la scelta di facce che sorridono («Benissimo: sono stato quasi sempre attento!»), inespresse («Sono stato così e così») o tristi («Oggi è andata male: ero sempre distratto»), come si può vedere nella figura 1. I punteggi ottenuti, come sempre riportati

DANIELE	SPERIMENTATORE	PUNTI
		10
		10
		10
		6
		10
 Benissimo: sono stato quasi sempre attento!		
 Così così.		
 Oggi è andata male: ero sempre distratto.		

Fig. 1 Cartellone per la valutazione del comportamento di Daniele.

in un cartellone, tenevano conto di quanto Daniele fosse stato attento, ma anche della concordanza tra la sua valutazione e quella dello sperimentatore. In questo modo il bambino veniva rinforzato sia per la sua attenzione che per la sua capacità di autovalutarsi. Con l'introduzione di questa procedura cognitiva di autovalutazione, si è cominciato a lavorare per il mantenimento e la generalizzazione delle abilità di controllo acquisite:¹² è stato tolto il feedback del cartellone e lo sperimentatore si è limitato a osservare la frequenza dei comportamenti inadeguati.

Anche per Katerina è stata utilizzata una procedura simile, progettata però in modo da diventare un obiettivo dell'intera classe. Il cartellone, appeso nell'aula, rappresentava una città, come si può vedere nella figura 2: all'inizio del lavoro c'erano solo le

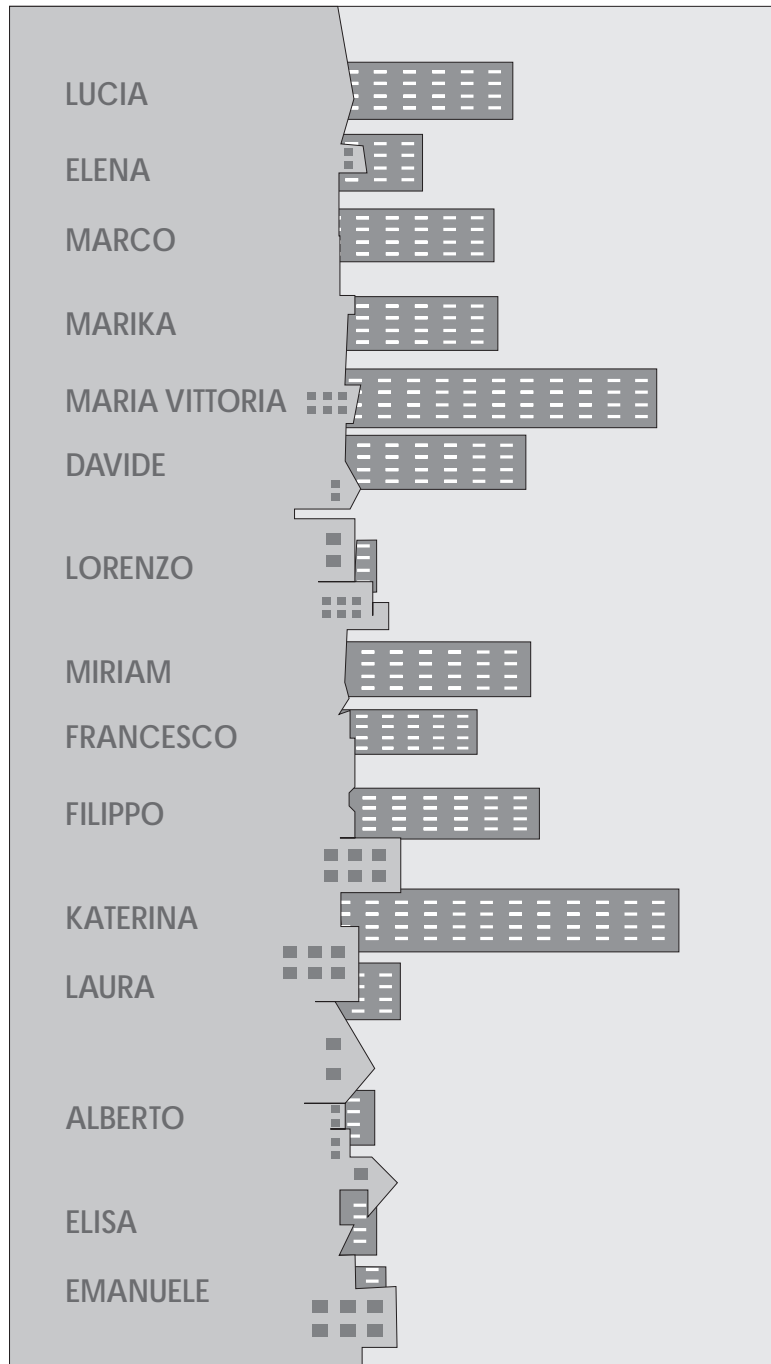


Fig. 2 Cartellone per la valutazione del comportamento della classe di Katerina.

fondamenta delle case, ognuna delle quali aveva scritto sotto il nome di un bambino. Lo scopo era guadagnare il maggior numero possibile di punti, in modo da far crescere in altezza la propria casa fino a farla diventare un grattacielo. Come sempre, sono stati esplicitati i comportamenti che ci aspettavamo dai bambini: sono state fatte discussioni in classe per spiegare ai bambini udenti che Katerina era una loro compagna a tutti gli effetti e che pertanto sarebbero stati premiati coloro che interagivano con lei in modo adeguato. Si è cercato di portare i bambini udenti a utilizzare nuove strategie di approccio con Katerina che potessero risultare efficaci e a eliminare tutte quelle interazioni che potessero risultare dannose (per esempio alcune modalità di comportamento eccessivamente protettivo o «materno» da parte delle compagne nei confronti di Katerina).

Da Katerina ci si aspettava che, dato che era stata integrata con gli udenti, si facesse nuovi amici: sarebbe poi stata lei a scegliere se preferiva solo la compagnia dei sordi, ma almeno doveva tentare.

Per facilitare le interazioni sono state proposte attività con scopi sovraordinati, in cui servisse cioè l'aiuto di ogni componente della classe per raggiungere gli obiettivi.¹³ Questo avrebbe facilitato la cooperazione fra soggetti che si percepiscono distinti in funzione del loro sé sociale, proprio come può avvenire fra sordi e udenti. Un tale approccio cooperativo¹⁴ è stato scelto anche per evitare che il trattamento potesse essere vissuto come una gara in cui il vincitore era colui che aumentava l'altezza della sua casa a scapito degli altri.

Si è stabilito che i bambini sarebbero stati gratificati tramite l'assegnazione di un punto sia quando interagivano Katerina sia quando rispondevano a una sua interazione. Anche Katerina aveva la possibilità di essere gratificata se rispondeva a un'interazione o se ne iniziava una spontaneamente. Ogni punto guadagnato faceva crescere il proprio grattacielo a fine giornata di 4 mm.

Lo scambio tra i punti e i rinforzatori avveniva a fine settimana e chi aveva il grattacielo più alto guadagnava una nota di merito.

Risultati

I dati presentati analiticamente di seguito evidenziano l'efficacia dei trattamenti impostati per Daniele (figura 3) e per Katerina (figura 4). Già a livello grafico è possibile osservare i miglioramenti nelle variabili trattate; inoltre, i valori ottenuti attraverso il test C permettono di determinare gli indici di significatività statistica per ognuna delle due serie di dati ottenuti. Si è proceduto poi calcolando i confronti fra le varie fasi con la formula del test C per serie aggregate, trattate come se fossero una sequenza unitaria.

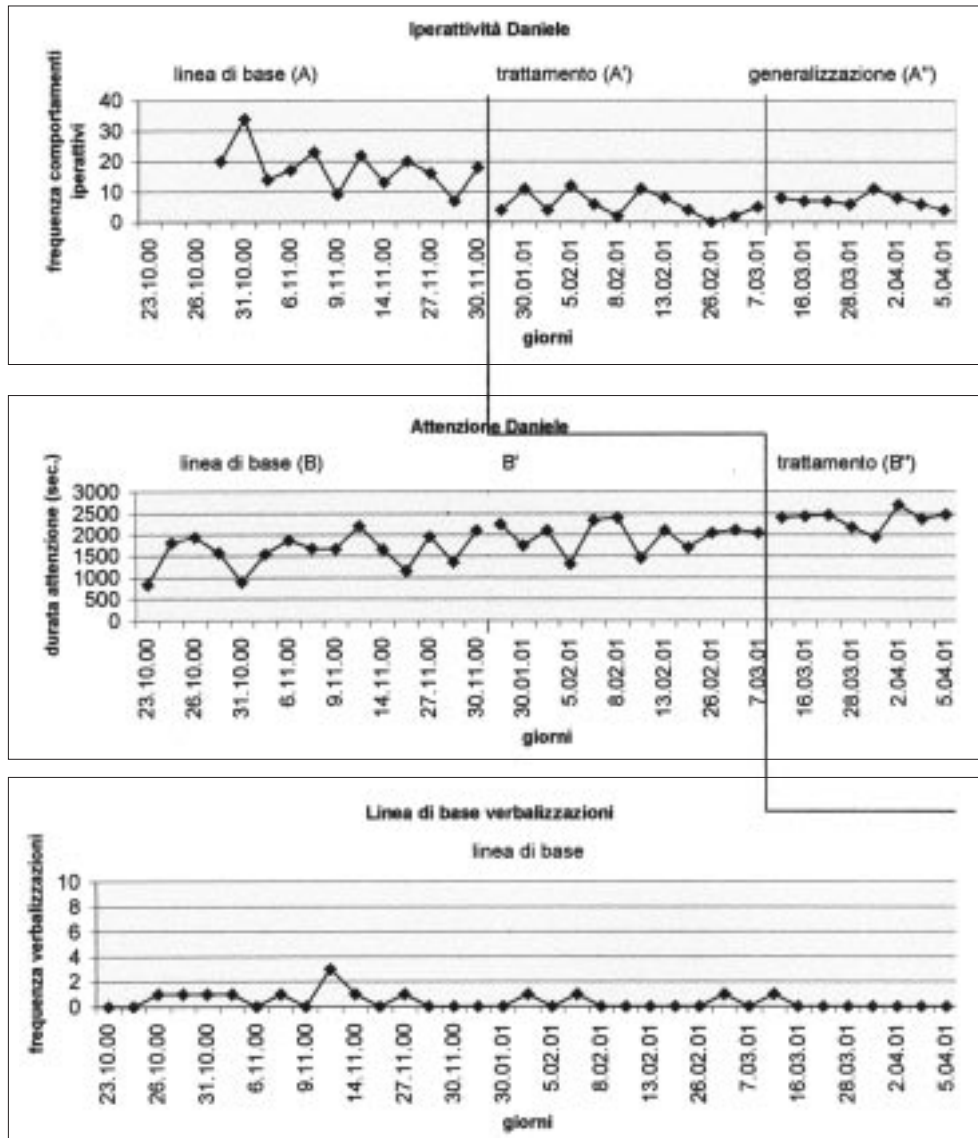


Fig. 3 Evoluzione dei comportamenti di Daniele dalla linea di base al trattamento.

SERIE AGGREGATE

A versus A' **	A' versus A'' **	B versus B'	B' versus B''	B versus B'' **
C 0.463	C 0.027	C - 0.025	C 0.082	C 0.519
Sc 0.196	Sc 0.212	Sc 0.189	Sc 0.0212	Sc 0.203
Z 2.368	Z 0.129	Z - 0.133 n.s.	Z 0.387 n.s.	Z 2.548

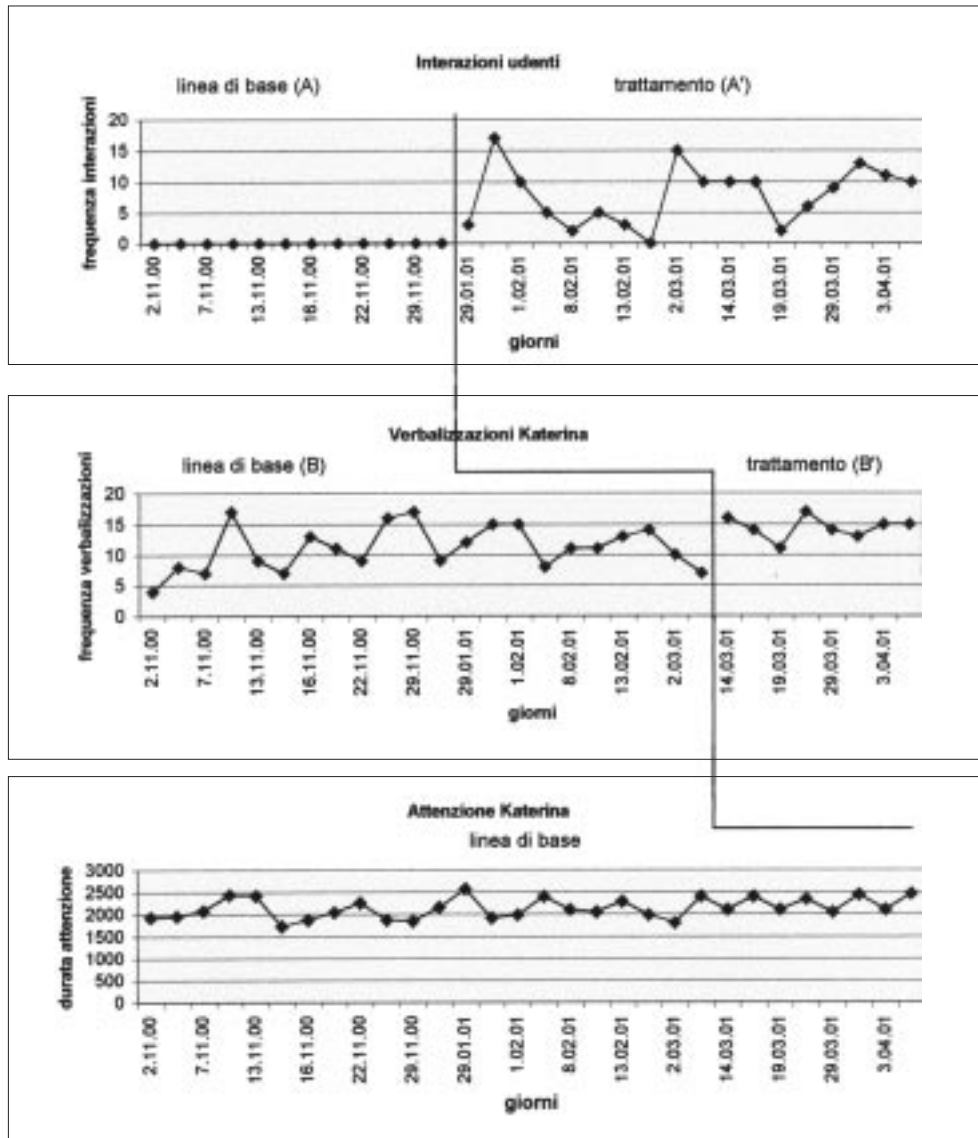


Fig. 4 Evoluzione dei comportamenti di Katerina dalla linea di base al trattamento.

SERIE AGGREGATE

A versus A' *** B versus B' **

C 0.41 C 0.364

Sc 0.179 Sc 0.164

Z 3.29 Z 2.216

Daniele

Iperattività

A seguito del trattamento i comportamenti iperattivi hanno subito una diminuzione fino ad assestarsi intorno a livelli decisamente inferiori. Daniele è così passato da una frequenza di 17,7 comportamenti inadeguati in 50 minuti a 5,75 durante il trattamento, mantenendosi poi con una media di 7 durante la fase di generalizzazione. Come si può vedere anche dai valori Z ($Z = 2,368$; $p < 0,05$), vi sono differenze significative fra la fase di linea di base e quella di trattamento; inoltre, le fasi di trattamento e di generalizzazione mostrano lo stesso trend ($Z = 0,129$; $p < 0,05$) e questo significa che Daniele ha generalizzato.

Attenzione

Il trattamento di automonitoraggio impostato per incrementare l'attenzione di Daniele è risultato efficace ($Z = 2,548$; $p < 0,05$); la significatività degli effetti risulta evidente confrontando la fase di trattamento con quella di linea di base prima che cominciasse il trattamento sull'iperattività. Infatti quest'ultimo, determinando con la diminuzione dell'iperattività un aumento del tempo attentivo, ha offuscato le differenze fra le fasi di trattamento e linea di base.

Katerina

Interazioni con gli udenti

Prima di intervenire con la token economy, Katerina non interagiva affatto con i suoi compagni udenti o, se lo faceva, erano interazioni negative; a seguito del trattamento, e già dalla prima giornata, si rileva una media di circa 10 interazioni positive in 50 minuti. Katerina comincia progressivamente a trascorrere l'intervallo con gli udenti, quando prima invece al suono della campana correva subito dai suoi amici sordi. Allo stesso tempo, i bambini udenti imparano a rapportarsi a lei in maniera diversa: si accorgono che il loro grattacielo cresce ogni volta che prestano un po' della loro amicizia alla bambina e questo li rinforza a farlo con più frequenza. Al test C il trattamento risulta significativo con una probabilità molto alta ($p < 0,01$; $Z = 3,29$).

Verbalizzazioni

Infine, anche le verbalizzazioni aumentano durante il trattamento: Katerina, rinforzata attraverso l'assegnazione di pallini che facevano crescere il suo grattacielo, aumenta le verbalizzazioni verso le insegnanti e lo sperimentatore. Al test C il trattamento risulta significativo con una probabilità di 0,05 ($Z = 2,216$).

Conclusioni

I risultati confermano l'efficacia delle procedure cognitivo-comportamentali utilizzate, dapprima nel modificare i comportamenti sotto l'influenza di rinforzatori estrinseci poi permettendone il mantenimento grazie a rinforzatori intrinseci e naturali. In questo modo è stato possibile sganciare progressivamente i comportamenti dalle contingenze artificiali per porle sotto il controllo di quelle presenti in situazioni naturali: Daniele veniva rinforzato dall'approvazione verbale dell'insegnante mentre Katerina era intrinsecamente motivata a interagire con i bambini udenti tra i quali cominciava a farsi nuovi amici.

È stato possibile verificare in questa ricerca il potere rinforzante dei cartelloni dove vengono riportati i punteggi dei soggetti: nella classe di Katerina i bambini si indicavano l'un l'altro i rispettivi grattacieli e questo ha aiutato anche i meno attivi a migliorarsi grazie al rinforzo vicariante ottenuto dai compagni più bravi; nella classe di Daniele, nonostante la token economy fosse pensata sul singolo soggetto, i compagni hanno costituito una risorsa utile perché ricordavano al bambino che se emetteva troppi comportamenti scorretti non avrebbe ricevuto il premio.

Ci sembra importante sottolineare come all'interno delle scuole spesso sia diffuso l'uso di cartelloni e pratiche che possono vagamente somigliare a una token economy o all'uso di rinforzatori informativi; tuttavia, la non sistematicità della loro applicazione annulla gli effetti positivi che da essi derivano con una programmazione attenta e puntuale. Inoltre, è rarissimo vedere in situazioni didattiche tradizionali l'uso di strategie di automonitoraggio e autocontrollo e la programmazione dell'attenuazione dei rinforzatori artificiali per ottenere il mantenimento e la generalizzazione delle abilità acquisite.

Tra gli effetti rilevanti del nostro lavoro non si evidenzia solo il miglioramento dei comportamenti dei soggetti sottoposti al trattamento. Un risultato sicuramente non secondario di questa esperienza è il cambiamento della relazione tra gli allievi in difficoltà e i loro insegnanti i quali, grazie alla registrazione della linea di base prima e del trattamento poi, hanno avuto modo di notare i piccoli miglioramenti che, senza il rigore di queste procedure di osservazione, probabilmente sarebbero loro sfuggiti. Focalizzare l'attenzione sui progressi permette di rinforzare, con il risultato che la relazione sarà molto più positiva e gratificante sia per il bambino che per l'educatore.

È vero che proprio il rigore e la sistematicità che caratterizzano queste procedure le rendono difficili da utilizzare nella normale routine scolastica, ma è altrettanto vero che, almeno nelle classi frequentate da alunni in situazione di handicap è sempre presente, in Italia, un insegnante di sostegno. Questa risorsa aggiuntiva e il particolare rapporto che l'insegnante di sostegno ha con il suo allievo dovrebbero permettere di impostare interventi cognitivo-comportamentali che, faticosi nel loro avvio, si dimostrano poi però di grande utilità per il benessere emotivo e sociale, non solo dell'alunno ma dell'intera classe, come anche la nostra ricerca sembra dimostrare.

Bibliografia

- ¹ Vaccari C. e Marschark M. (1997), *Il controllo dell'impulsività nei bambini sordi*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 1, n. 2, pp. 173-187.
- ² Repp A.C. e Singh N. (1990), *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, Sycamore, IL, Sycamore Publishing Co.
- ³ Pinelli M., Rollo D. e Perini S. (1996), *Strategie di insegnamento delle regole sociali nella scuola materna*, «Psicologia ed Educazione», vol. 5, pp. 101-114.
- ⁴ Cottini L. (2000), *Fare ricerca a scuola*, «Psicologia e Scuola», vol. 99, pp. 18-24.
- Luiselli J.K. (2001), *Strategie educative positive per l'aggressività in contesti scolastici integrati*, «Handicap Grave», vol. 2, pp. 51-60.
- ⁵ Hutton J. e Roberts T. (1990), *SEDS – Test di valutazione dei problemi comportamentali ed emozionali*, Trento, Erickson.
- ⁶ Cornoldi C., Gardinale M., Masi A. e Pettenò L. (1996), *Impulsività e autocontrollo*, Trento, Erickson.
- ⁷ Lancioni G. (1995), *Metodi di ricerca educativa: Caratteristiche e uso dei disegni sperimentali a soggetto singolo*, «Insegnare all'handicappato», vol. 9, pp. 215-233.
- ⁸ Caracciolo E., Larcari R. e Cammà M. (1986), *Il «test C»: Un modello statistico per l'analisi clinica e sperimentale di dati in serie temporali relativi a un soggetto singolo (N=1)*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 175, pp. 41-52.
- ⁹ Kazdin A.E. (1977), *The token economy: A review and evaluation*, New York, Plenum.
- Kazdin A.E. (1985), *The token economy*. In R.M. Turner e L.M. Ascher (a cura di), *Evaluating behavior therapy outcome*, New York, Springer.
- ¹⁰ Fabio R.A. (2000), *Migliorare l'attenzione nel contesto individuale e in classe: Metodi di intervento*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 6, n. 1, pp. 37-46.
- Foxx R.M. (1982), *Tecniche base del metodo comportamentale*, Trento, Erickson.
- Kendall P.C. e Braswell L. (1993), *Cognitive behavioral therapy for impulsive children*, New York, Guilford Press.
- ¹¹ Kirby E.A. e Grimley L. (1989), *Disturbi dell'attenzione e iperattività*, Trento, Erickson.
- Shunk D. e Zimmerman B. J. (a cura di) (1994), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, Erlbaum.
- ¹² Northrup J., Fisher W., Kahang S.W., Herren R. e Kurtz P. (2000), *L'intensità di intervento necessaria e sufficiente per i comportamenti problema*, «Handicap Grave», vol. 1, n. 1, pp. 95-108.
- Watson T.S. e Gresham F.M. (1997), *Handbook of child behavior therapy*, New York, Plenum.
- ¹³ Sherif M. (1989), *Group conflict and cooperation: Their social psychology*, London, Routledge and Kegan.
- ¹⁴ Cohen E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi: Strategie per la classe eterogenea*, Trento, Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Tressoldi P.E. e Callegari C. (1997), *Benefici dell'apprendimento collaborativo nella qualità delle relazioni interpersonali in classe*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 2, n. 4, pp. 519-526.

