



Shelley Clarke
Jonathan Worcester
Glen Dunlap
University of South Florida
Marcey Murray
Hillsborough County Public Schools
Kathy Bradley-Klug
University of South Florida

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

SOMMARIO

Negli ultimi anni si è progressivamente manifestata la necessità di espandere i criteri attraverso i quali valutare il supporto comportamentale positivo. Attualmente si ritiene che il successo dell'intervento vada oltre una semplice riduzione nei comportamenti problema gravi e debba riguardare il raggiungimento di nuove competenze e miglioramenti nella qualità della vita della persona. Questo studio a soggetto singolo è stato condotto per tentare di valutare gli effetti di un intervento comportamentale positivo con misurazioni multiple che includevano le analisi sperimentali del comportamento problema, della partecipazione ad attività, della felicità e dell'efficacia nel compiere spostamenti relativamente al soggetto, così come le percezioni degli adulti e dei pari riguardo agli aspetti concernenti la qualità della vita del soggetto. Le analisi a linee di base multiple hanno indicato che l'intervento basato sulla valutazione era efficace nel produrre miglioramenti durevoli in tutte le variabili misurate e che i procedimenti erano socialmente validi. I risultati sono discussi nel contesto di un numero crescente di studi empirici a soggetto singolo nell'intervento comportamentale positivo e della necessità di sviluppare strategie più efficaci per valutare i risultati essenziali dell'intervento.

Il supporto comportamentale positivo è un approccio che si sta evolvendo rapidamente come risposta alle necessità delle persone che sperimentano esperienze difficili in associazione all'adattamento comportamentale. Il supporto comportamentale positivo ebbe origine negli anni Ottanta con una serie di strategie non aversive il cui scopo era ridurre i comportamenti problema gravi (Horner et al., 1990). Il supporto comportamentale positivo si è poi sviluppato nell'ultimo decennio, fino a diventare una disciplina completa che incorpora interventi individualizzati e sistemici per incrementare il repertorio comportamentale dell'individuo. Mentre l'enfasi iniziale era posta sul comportamento problema, l'attenzione si è successivamente spostata sul cambiamento dello stile della vita e sul miglioramento della qualità della vita e, di conseguenza, le riduzioni nei com-

portamenti problema sono diventate uno scopo importante, ma secondario e intermedio (Carr et al., 2002). Questo sviluppo fondamentale nella teoria del supporto comportamentale positivo comporta una serie di implicazioni per la ricerca e per la valutazione degli interventi effettuati seguendo tale approccio.

Questo principio basilare del supporto comportamentale positivo, secondo cui i miglioramenti dello stile della vita rappresentano lo scopo primario dell'intervento, indica che i risultati devono essere misurati non semplicemente in termini di livelli del comportamento problema, ma anche in termini di relazioni sociali, produttività, opportunità, affetto e soddisfazione personale dei soggetti (Carr et al., 2002; Risley, 1996; Turnbull e Ruef, 1997). Il concetto di qualità della vita si integra bene con gli scopi del supporto comportamentale positivo e si riscontrano diversi tentativi di definire e anche di quantificare il costrutto (Hughes et al., 1995; Knoster, 1999a; Schalock et al., 1989). Ciononostante, non è ancora stata sviluppata una misurazione singola che possa essere utilizzata in modo efficace e attendibile per valutare accuratamente i cambiamenti nello stile della vita da ricercare o anticipare come funzione di programmi individualizzati di supporto comportamentale positivo. Questo non ci sorprende a causa della natura altamente soggettiva dei tentativi di supporto comportamentale, delle circostanze in cui essi vengono applicati e della diversità dell'individuo, della famiglia e dei fattori del setting che possono rappresentare variabili influenti nella valutazione di un progetto.

Tradizionalmente, le analisi degli interventi comportamentali nella letteratura della ricerca si sono limitate alle osservazioni dirette del comportamento problema e, forse, ad alcune alternative, come le modalità di risposta durante il compito o specifiche risposte comunicative. Questo approccio era comprensibile a causa della rigidità della ricerca applicata (raccogliere dati validi e attendibili in setting naturali) e dell'enfasi della ricerca sulla validità interna e sulla definizione di variabili funzionali. Ciononostante, la nuova enfasi sulla capacità del supporto comportamentale positivo di produrre notevoli benefici per la qualità della vita ha portato gli autori ad affermare la necessità di metodologie più flessibili e, in particolare, di strategie di misurazione più complete, affinché la ricerca e la valutazione fossero adeguate agli scopi dichiarati dall'approccio di supporto comportamentale positivo (Carr et al., 2002; Dunlap et al., 1997). Di conseguenza, i ricercatori hanno progressivamente incluso misurazioni multiple per fornire una validazione maggiore dei loro interventi con soggetti a scuola, a casa e in setting della comunità (Lucyshyn, Olson e Horner, 1995; Stiebel, 1999; Todd, Horner e Sugai, 1999; Vaughn et al., 1997). Ad esempio, i ricercatori che si sono occupati di supporto comportamentale positivo negli ultimi anni hanno introdotto una varietà di valutazioni per la validazione sociale (Carr et al., 1999; Jensen, McConnachie e Pierson, 2001; Lucychyn, Albin e Nixon, 1997; McConnachie e Carr, 1997), così come misurazioni dell'affettività del bambino (Moes, 1998), delle attività e dell'integrazione sociale (Lucyshyn et al., 1995;

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

Lucyshyn et al., 1997), della cooperazione (Vaughn et al., 1997), dell'integrazione contestuale (Lucyshyn et al., 1997; Moes e Frea, 2000), della prestazione e del completamento del compito (Todd et al., 1999; Vaughn, Clarke e Dunlap, 1997).

Il presente studio aveva lo scopo di allargare la tendenza alla valutazione degli interventi di supporto comportamentale positivo. Attraverso la raccolta di numerose misurazioni concernenti lo stile della vita dell'individuo, lo scopo era comporre un quadro dei risultati rilevanti più vasto rispetto a quello ottenibile attraverso una raccolta dei dati più limitata. In questo caso, una ragazza con comportamenti problema gravi che frequentava la scuola media riceveva il sostegno di un team che adottava un approccio di intervento di supporto comportamentale positivo basato sulla valutazione. Le misurazioni furono ottenute utilizzando serie temporali e valutazioni *pre* e *post* per analizzare i livelli del comportamento problema, la partecipazione ad attività, l'efficienza nel completare le routine, l'affettività della ragazza, così come la percezione degli adulti e dei pari riguardo alla qualità della vita del soggetto e della validità sociale del processo di intervento.

Metodo

Soggetto, setting e attività obiettivo

Mindy, una studentessa di 12 anni, fu il soggetto di questo studio. Mindy era una graziosa ragazza che amava ridere, ascoltare la musica, giocare con il computer e interagire con gli altri. Mindy viveva a casa con suo fratello adolescente e i suoi genitori. La famiglia si era trasferita da un altro Stato all'inizio dell'anno scolastico. La famiglia di Mindy mostrava legami molto stretti e la lingua prevalentemente parlata era il polacco. La ragazza fu inserita in una classe per studenti con ritardo mentale grave e profondo all'interno del campus di una scuola pubblica. La classe della ragazza era composta da quattro altre compagne, dall'insegnante e dall'assistente. Mindy presentava un disturbo diagnosticato all'interno dello spettro autistico e diversi problemi di carattere medico e riguardanti lo sviluppo, come l'ipertiroidismo, la sindrome dismorfica, l'ipotonia, l'asma, la sindrome dell'articolazione temporo-mandibolare e disturbi visivi. Mindy comunicava attraverso alcune vocalizzazioni di una sola parola, gesti e una varietà di comportamenti problema. La ragazza, spesso, esibiva il comportamento problema quando le veniva chiesto di completare un compito e durante il cambiamento di attività. In questi momenti Mindy mostrava frequentemente autolesionismo (mordersi), resistenza fisica, aggressione, distruzione di proprietà e spesso urlava. Mindy, inoltre, presentava difficoltà nel concentrarsi sul compito durante le attività scolastiche.

L'insegnante della ragazza (il quarto autore) richiese una consulenza al nostro gruppo di ricerca universitario che si occupa di supporto comportamentale positivo. Il primo passo nella consulenza consistette nel formare un gruppo di lavoro per condurre la valutazione, nello sviluppare un programma comportamentale di supporto e nell'offrire l'intervento (Hieneman e Dunlap, 1999). Il gruppo comprendeva tutti i componenti della famiglia di Mindy, l'insegnante, l'assistente scolastica, la logopedista, l'insegnante di educazione fisica e due esperti comportamentali (il primo e il secondo autore). Il gruppo aveva il compito di sviluppare tutti i passaggi della valutazione e del processo dell'intervento.

Lo studio fu condotto nel campus della scuola media di Mindy, nella classe per l'educazione speciale e nel contesto degli spostamenti da un luogo all'altro della scuola. Il gruppo identificò attività specifiche e routine particolarmente problematiche. Quattro routine erano attività prescolastiche che si svolgevano quotidianamente in classe con un rapporto 1:1. Queste attività comprendevano: la costruzione di un puzzle, un compito di *matching*, un compito di assemblaggio e un'attività di incastro. Tutte le attività si svolgevano consecutivamente ogni mattina presso il banco di Mindy. Anche tre attività di spostamento, in cui si chiedeva alla ragazza di recarsi da un'area all'altra dell'edificio scolastico, furono selezionate per l'intervento. Tali attività erano: andare in mensa, andare in classe per svolgere le attività prescolastiche e dirigersi nella palestra per l'educazione fisica. Tutte queste attività furono selezionate per l'intervento dal gruppo di lavoro come conseguenza della loro associazione a comportamenti problema significativi e a interruzioni per l'intera classe.

Procedimenti generali e disegno sperimentale

Questo lavoro fu condotto come uno studio sperimentale dettagliato a soggetto singolo con misurazioni multiple. I procedimenti seguirono il protocollo generale del supporto comportamentale positivo (Hieneman e Dunlap, 1999), includendo la costituzione di un gruppo di lavoro, la valutazione funzionale dei comportamenti problema, lo sviluppo di un piano di lavoro e un intervento basato sulla valutazione. L'intervento fu condotto dall'insegnante della classe e dall'assistente, con la consulenza di esperti comportamentali.

Furono applicati due disegni a linee di base multiple nel corso delle attività per dimostrare l'efficacia della variabile indipendente, definita come il piano di intervento individualizzato e basato sulla valutazione costruito per ogni attività. Fu applicato un disegno a linee di base multiple nel corso delle quattro attività prescolastiche, mentre un secondo disegno di questo tipo fu eseguito durante le tre attività di spostamento di routine. Le due linee di base multiple furono condotte simultaneamente. Le misurazioni di follow-up furono ottenute in seguito all'applicazione dei protocolli a linee di base multiple. Il mantenimento fu valutato conducendo alcune prove un anno dopo l'intervento, durante l'anno sco-

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

lastico successivo. Le variabili dipendenti includevano i livelli del comportamento problema, la partecipazione della ragazza ad attività, l'affettività e la durata degli spostamenti. Furono inoltre valutati i comportamenti di interazione del personale di classe, la percezione della qualità della vita della studentessa e la soddisfazione degli adulti riguardo alle strategie di supporto comportamentale positivo. Tutte le misurazioni sono descritte nella relativa sezione riguardante la metodologia.

Analisi funzionale

In seguito alla costituzione del gruppo di lavoro, fu eseguita un'analisi funzionale al fine di ottenere una descrizione completa del comportamento problema di Mindy, una descrizione precisa dei contesti in cui i comportamenti si manifestavano, una spiegazione delle presunte funzioni dei comportamenti in ogni contesto e una definizione delle preferenze della ragazza riguardo agli stimoli e alle attività da potersi utilizzare nel curriculum scolastico (O'Neill, Vaughn e Dunlap, 1998). L'analisi funzionale fu condotta in un periodo di quattro settimane circa e comprese interviste, osservazioni dirette e un'analisi della documentazione presente negli archivi (Foster-Johnson e Dunlap, 1993; O'Neill et al., 1997). Le interviste si svolsero con i genitori di Mindy e tutti i componenti dello staff scolastico coinvolti nel gruppo di lavoro. Le osservazioni dirette furono effettuate dai consulenti durante tutte le routine nel corso della giornata di scuola. Le interviste e le osservazioni erano utili e accurate, ma le informazioni disponibili nelle documentazioni scolastiche precedenti erano scarse e non furono giudicate adeguate ai fini della valutazione funzionale.

Il processo di valutazione confermò che il comportamento problema di Mindy era molto grave e che avveniva principalmente durante le attività prescolastiche e di spostamento. Il personale scolastico affermò che i comportamenti problema di Mindy impedivano alla ragazza di ottenere successi, disturbavano e interrompevano il programma di classe quotidiano e avevano incominciato a influire negativamente sui compagni, principalmente provocando sconvolgimenti nell'orario e spaventandoli. Fu inoltre osservato che il comportamento della ragazza avrebbe subito velocemente un'escalation e ciò portò lo staff a trattenere Mindy in modo tale da impedire il verificarsi di comportamenti di autolesionismo. Questo rese spesso la ragazza più agitata: quando ciò si verificava Mindy cadeva a terra ed esibiva aggressione fisica nei confronti dello staff e della proprietà. Questi incidenti si verificavano anche durante gli spostamenti, ad esempio alla fine della giornata scolastica quando lo staff accompagnava gli studenti dalla classe all'autobus. I comportamenti problema (incluso rifiutare di camminare) durante gli spostamenti erano così gravi e distruttivi che Mindy fu posta dal personale in una sedia a rotelle e trasportata all'autobus su di essa. I genitori della ragazza erano molto preoccupati riguardo all'uso della sedia a rotelle ed eliminare la necessità di utilizzarla diventò una priorità dell'intervento.

Le interviste e le osservazioni dirette portarono il gruppo di lavoro a sospettare che i comportamenti problema della ragazza fossero principalmente motivati dalla fuga. Ai componenti del gruppo di lavoro sembrava che le attività prescolastiche fossero difficili per Mindy e producessero quindi frustrazione. In particolare, alcune attività richiedevano la manipolazione di oggetti piccoli (ad esempio, i pezzi di un puzzle), estremamente ostici per Mindy a causa dei suoi limiti fisici e visivi. La natura ripetitiva di alcune richieste del compito potevano anche essere spiacevoli e contribuire alla motivazione di fuga. La fuga sembrava essere la funzione dei problemi della ragazza durante gli spostamenti. Solitamente si chiedeva alla ragazza di passare da un'attività che le piaceva (ad esempio, fare colazione, giocare con il computer) a un'attività più impegnativa. Il gruppo di lavoro sospettava, inoltre, che camminare fosse difficile per Mindy e che la ragazza potesse essere confusa riguardo agli scopi o agli obiettivi di alcuni spostamenti.

Le preferenze identificate durante la valutazione funzionale includevano una serie di attività e di oggetti che potevano essere integrati nel piano di supporto. Ad esempio, Mindy dimostrava affettività e comportamenti di approccio positivi quando interagiva con i compagni di educazione fisica, studenti che aiutavano l'insegnante durante la lezione. Sembrava che alla ragazza piacesse ascoltare la musica e, spesso, Mindy coinvolgeva gli altri per cantare e ballare con lei. Inoltre, lo staff scolastico riferì che alla ragazza piacevano i personaggi dei cartoni animati con lineamenti del viso pronunciati, oggetti di colore giallo, la plastica di colore chiaro e i loghi o i personaggi associati ai ristoranti McDonald's.

I risultati della valutazione funzionale furono riassunti in ipotesi per ogni attività di routine. Le ipotesi indicavano una varietà di semplici modificazioni che potevano costituire un progetto di intervento. Prima di sviluppare e applicare il progetto, l'insegnante di classe di Mindy, assistita dai consulenti, testò l'efficacia di alcune modificazioni suggerite attraverso l'applicazione di alcune prove brevi di intervento. I dati raccolti durante queste prove brevi indicarono che le modificazioni producevano cambiamenti favorevoli nel comportamento della ragazza.

Intervento

Prima di raccogliere i dati per la linea di base, i consulenti e coloro che raccolsero i dati restarono a scuola e in classe per alcuni giorni, al fine di permettere alle insegnanti e agli studenti di abituarsi alla loro presenza. I dati per la linea di base furono raccolti successivamente e contemporaneamente per ogni routine obiettivo, attraverso la valutazione funzionale. Tutte le persone che lavoravano con Mindy dovevano continuare le loro attività e interazioni nel corso della linea di base. Alla fine della valutazione, il gruppo di lavoro utilizzò le ipotesi per sviluppare strategie di intervento a componenti multiple per ogni routine

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

obiettivo. Le strategie si basavano sulle informazioni della valutazione relative alla funzione e al contesto che sembravano governare il manifestarsi del comportamento problema, così come sulle informazioni riguardo alle preferenze di Mindy. La tabella 1 riassume le ipotesi e le componenti dell'intervento (strategie) sviluppate dal gruppo di lavoro per ogni attività e per ogni spostamento.

Tutti gli interventi furono condotti dall'insegnante della classe di Mindy, tranne lo spostamento per frequentare la classe di educazione fisica, durante il quale un compagno forniva la maggior parte dell'assistenza. Nella fase immediatamente antecedente alle prime sessioni di trattamento, i consulenti visionarono le componenti dell'intervento con l'insegnante, prepararono i procedimenti e risposero alle domande dell'insegnante e degli altri componenti del gruppo di lavoro. I consulenti, inoltre, discussero dei progressi della ragazza e valutarono di nuovo il piano di intervento con il gruppo di lavoro nel corso della fase di trattamento, ma mai durante l'applicazione delle strategie di intervento.

In conformità con il protocollo a linee di base multiple, l'intervento fu introdotto in un'attività (puzzle), mentre le altre tre attività rimasero nella fase di linea di base. Quando il cambiamento fu evidente nella prima attività, l'intervento fu introdotto nella seconda (matching) e così via, fino a inserire il trattamento in tutte e quattro le attività. La stessa sequenza di linee di base fu seguita per i tre spostamenti, iniziando con lo spostamento per recarsi all'autobus e finendo con quello per frequentare la classe di educazione fisica.

Dopo avere applicato l'intervento in tutte le attività e in tutti gli spostamenti, fu introdotta una fase di follow-up per sei settimane. Il follow-up era identico all'intervento, a eccezione del fatto che i consulenti erano presenti e i dati venivano raccolti solamente un giorno alla settimana invece che quotidianamente.

Misurazione

Si ottenne una serie di misurazioni dirette e indirette per valutare l'impatto del piano di intervento su un certo numero di dimensioni del comportamento di Mindy. Le osservazioni dirette furono raccolte per il comportamento problema, la partecipazione ad attività, la felicità, il tempo necessario per completare gli spostamenti (durata) e l'affettività. A questi dati fu attribuito un punteggio attraverso videoregistrazioni, ottenute per ogni sessione di ogni attività e routine obiettivo. Le videocassette furono registrate con una videocamera a spalla e valutate successivamente, utilizzando un sistema a intervalli continui di 10 secondi. La videoregistrazione e la raccolta dei dati incominciavano quando si chiedeva a Mindy di iniziare un'attività o uno spostamento e proseguivano fino al momento in cui tutti i passaggi della routine non venivano completati, sia in modo indipendente, sia in modo assistito, o fino alla sospensione dell'attività a causa di un'escalation nel comportamento problema (questo si verificò solamente una volta, durante la linea di base dello spostamento per raggiungere l'autobus).

TABELLA 1
Attività scolastiche, problemi, ipotesi e descrizioni delle componenti

<i>Attività di spostamento</i>	<i>Problemi</i>	<i>Ipotesi</i>	<i>Descrizioni degli interventi a componenti multiple</i>
<p>Puzzle <i>Linea di base:</i> puzzle Tavolette di puzzle, 12-14 piccoli pezzi, personaggi dei cartoni animati piccoli, colori pallidi. <i>Intervento:</i> attività con il puzzle modificata, incluse le preferenze e le scelte.</p>	<p>Il comportamento problema viene esibito quando si chiede alla ragazza di comporre il puzzle durante l'attività di lavoro che si svolge in seguito allo spostamento dal luogo nel quale si effettua la colazione.</p>	<p>M. esibisce il comportamento per evitare un'attività non gradita, difficile a causa dei problemi visivi e delle abilità motorie limitate.</p>	<p>Fornire un'attività con una richiesta di compito operativamente simile. Ruotare i materiali per evitare la saziazione. Modificare i materiali (utilizzando i personaggi preferiti, materiale in legno, immagini più larghe per facilitare l'accomodamento visivo e le abilità finomotorie), al fine di promuovere la partecipazione e le interazioni piacevoli con l'insegnante. Fornire lode e attenzione con forza quando M. completa un'attività con successo.</p>
<p>Matching <i>Linea di base:</i> associare lettere che rappresentano nomi formali attraverso cartoncini con il velcro. <i>Intervento:</i> identificare e associare le parti del corpo a una figura ritagliata di un ragazzo e di una ragazza</p>	<p>Il comportamento problema viene esibito quando si chiede a M. di completare il compito di matching.</p>	<p>M. esibisce il comportamento problema per evitare un'attività non gradita, difficile a causa della mancanza di prerequisiti e a causa delle difficoltà visive.</p>	<p>Fornire un'attività con richieste operativamente simili. Introdurre un'attività di lavoro che sia più rilevante e significativa per M. da un punto di vista funzionale. Modificare i materiali utilizzando disegni colorati e realistici per minimizzare le difficoltà visive. Ruotare i materiali (ragazzo e ragazza) per evitare la saziazione. Fornire un'attività collegabile a più attività funzionali e educative. Fornire lode e attenzione con forza quando M. completa un'attività con successo.</p>
<p>Attività di assemblaggio <i>Linea di base:</i> assemblare alcuni pezzi in base al colore. <i>Intervento:</i> associare le polpette di pollo, le patatine e i piselli di plastica ai contenitori corrispondenti, costituire poi un Happy Meal di McDonald's mettendo tutti i contenitori nell'Happy Meal Box.</p>	<p>Il comportamento problema si verifica quando si chiede a M. di completare l'attività di assemblaggio.</p>	<p>M. presenta il comportamento problema per evitare il compito non gradito, al quale mancava un risultato rilevante dal punto di vista funzionale.</p>	<p>Fornire un'attività con una richiesta del compito operazionalmente simile. Introdurre un'attività più rilevante e significativa per M. da un punto di vista funzionale. Fornire un'attività collegabile ad attività più funzionali e educative. Fornire lode e attenzione con forza quando M. completa l'attività.</p>
<p>Attività di incastro <i>Linea di base:</i> oggetti di varie forme, box di plastica con aperture di forma corrispondente a quella degli oggetti da associare e da spingere dentro. <i>Intervento:</i> riporre posate e stoviglie negli appositi contenitori.</p>	<p>Il comportamento problema si verifica quando si chiede a M. di completare l'attività.</p>	<p>M. esibisce il comportamento problema per evitare il compito non gradito, privo di risultati rilevanti dal punto di vista funzionale. Il compito presenta difficoltà a causa dei problemi visivi e delle abilità motorie deficitarie della ragazza.</p>	<p>Fornire un'attività con una richiesta del compito operazionalmente simile. Introdurre un'attività più rilevante e significativa per M. da un punto di vista funzionale. Modificare i materiali per minimizzare le difficoltà visive. Fornire un'attività collegabile ad attività più funzionali e educative. Fornire lode e attenzione con forza quando M. completa l'attività.</p>

(continua)

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

<i>Attività di spostamento</i>	<i>Problemi</i>	<i>Ipotesi</i>	<i>Descrizioni degli interventi a componenti multiple</i>
<p>Spostamenti per recarsi nell'aula di lavoro <i>Linea di base:</i> M. viene posta in una sedia a rotelle, poi le si dice: «È ora di lavorare». M. viene portata con la sedia a rotelle dall'area per la colazione al tavolo di lavoro. <i>Intervento:</i> Ambiente e presentazione delle istruzioni modificati.</p>	<p>Il comportamento problema si verifica quando si dice a M. di recarsi nell'area di lavoro.</p>	<p>M. presenta il comportamento problema per evitare un'attività non gradita, difficile e ardua da predire.</p>	<p>Stesse richieste operazionali. Minimizzare le distrazioni (uditive e visive) per cinque minuti prima dello spostamento. Fornire istruzioni chiare prima degli spostamenti. Fornire lode e attenzione con forza quando M. raggiunge in modo adeguato l'area di lavoro.</p>
<p>Spostamento per recarsi all'attività di educazione fisica <i>Linea di base:</i> M. è seduta nella sedia a rotelle e le si dice: «È ora di fare educazione fisica». M. viene poi condotta con la sedia a rotelle nell'area per l'educazione fisica. <i>Intervento:</i> ambiente e presentazione delle istruzioni modificati.</p>	<p>Il comportamento problema si verifica quando si chiede a M. di recarsi nell'area per l'educazione fisica.</p>	<p>M. presenta il comportamento problema per evitare un'attività non gradita, difficile e ardua da prevedere.</p>	<p>Stesse richieste operazionali. Minimizzare le distrazioni (uditive e visive) per cinque minuti prima dello spostamento. Invitare uno dei compagni preferiti (un compagno di educazione fisica) ad assistere M. durante lo spostamento. Utilizzare uno degli oggetti preferiti per promuovere interazioni sociali positive durante lo spostamento. Fornire istruzioni chiare prima degli spostamenti. Quando M. si reca in modo adeguato nell'area di educazione fisica, darle l'oggetto preferito, fornirle lodi e attenzioni.</p>
<p>Spostamento per recarsi alla mensa <i>Linea di base:</i> si dice a M.: «Mettiti lo zaino, è ora di andare alla mensa». <i>Intervento:</i> ambiente e presentazione delle istruzioni modificati.</p>	<p>Il comportamento problema si verifica quando si dice a M. di recarsi alla mensa.</p>	<p>M. esibisce un comportamento problema per evitare un'attività non gradita, difficile e ardua da prevedere.</p>	<p>Stesse richieste operazionali. Minimizzare le distrazioni (uditive e visive) per cinque minuti prima dello spostamento. Invitare uno dei compagni preferiti ad assistere M. durante lo spostamento. Fornire istruzioni chiare prima degli spostamenti. Fornire a M. uno degli oggetti preferiti (un coperchio di plastica). Ruotare i materiali per prevenire la saziazione. Se M. cade a terra, fornire istruzioni chiare, spegnere la musica e aspettare prima di assisterla fisicamente. Fornire musica, lodi e attenzioni quando M. smette di opporre resistenza e inizia a camminare. Fornire lode e attenzione quando M. si reca in modo adeguato alla mensa.</p>

Il comportamento problema fu definito come ogni atto di autolesionismo (mordersi il polso), buttarsi a terra, girarsi dall'altra parte o manifestare resistenza fisica, effettuare aggressioni, attuare distruzione della proprietà (lanciare oggetti, metterli in bocca o dare loro calci), urlare, piangere, girovagare (camminare o correre in un'area diversa da quella stabilita) o masturbarsi. Si attribuiva

a un intervallo un punteggio di frequenza qualora si verificasse un esempio di comportamento problema. La partecipazione ad attività fu definita come svolgere il compito e seguire le sequenze di esso in modo appropriato. Si attribuiva un punteggio di partecipazione ad attività qualora Mindy fosse impegnata per almeno il 70% di un intervallo, in base al giudizio degli osservatori (Vaughn, Clarke e Dunlap, 1997). La felicità fu registrata nel caso in cui l'intervallo comprendesse un esempio di sorriso, risata, danza o battito di mani.

Lo stesso sistema a intervalli di 10 secondi fu utilizzato per registrare le interazioni positive e negative degli adulti con Mindy. Le interazioni positive degli adulti riguardavano ogni lode, affettività fisica o gesti positivi (alzare i pollici, sorridere alla ragazza) all'interno dell'intervallo. Le interazioni negative degli adulti riguardavano le correzioni, i rimproveri o la guida fisica da parte del personale.

Durante lo studio furono impiegati altri due procedimenti di misurazione sistematica della raccolta dei dati. Le valutazioni dell'affettività della bambina (Dunlap, 1984; Dunlap e Koegel, 1980) venivano registrate ogni minuto per tutte le attività scolastiche obiettivo e, in seguito, a ogni sessione di spostamento obiettivo. Le osservazioni delle espressioni facciali di Mindy che riflettevano entusiasmo, felicità e interesse furono valutate attraverso una scala Likert a sei punti che variavano da un punteggio di 0 = affettività estremamente negativa, a uno di 5 = affettività estremamente positiva. Furono seguite le linee guida per l'attribuzione del punteggio di Dunlap (1984). Studi precedenti in cui erano state adottate le valutazioni di affettività mostrarono un accordo tra osservatori adeguato e i punteggi dimostrarono di distinguere tra diverse condizioni di trattamento (Dunlap, 1984; Dunlap e Koegel, 1980; Koegel e Egel, 1979; Moes, 1998).

Le videoregistrazioni, inoltre, servirono per ottenere dati riguardo alla durata di ogni routine di spostamento. Questa misurazione fu considerata in quanto la durata rappresentava una fonte di preoccupazione per il personale scolastico e si sperava che l'intervento avrebbe aumentato l'efficienza dello spostamento e ne avrebbe diminuito il tempo necessario. La durata fu determinata calcolando il numero totale degli intervalli di 10 secondi trascorsi dall'istruzione iniziale al completamento della routine.

In aggiunta alle misurazioni dell'osservazione diretta, furono eseguite due misurazioni supplementari pre e post con il gruppo di lavoro scolastico e i componenti della famiglia, i quali dovevano rispondere ad alcune domande. Queste misurazioni furono ottenute prima della raccolta dei dati di linea di base e furono in seguito ripetute durante l'applicazione del pacchetto di intervento. La *Quality of Life Survey* (Knoster, 1999c) fu distribuita nel tentativo di valutare la qualità della vita di Mindy prima e dopo l'introduzione dell'intervento. Il questionario utilizza una scala Likert a 5 punti (da 1 = decisamente peggio, a 5 = decisamente meglio) per valutare la relazione di un individuo con la famiglia, i pari e altre persone nella comunità, così come la partecipazione ad attività quo-

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

tidiane e il relativo coinvolgimento. Il questionario fu compilato dai genitori della ragazza in collaborazione e indipendentemente dall'insegnante, dagli assistenti, dalla logopedista e dal coordinatore per l'educazione speciale. Inoltre, fu sviluppato un questionario modificato per la qualità della vita per gli altri quattro compagni che interagivano con Mindy durante la lezione di educazione fisica. Tale questionario presentava temi simili in relazione alla percezione dei pari riguardo alle amicizie, alle interazioni, ai progressi e alla felicità di Mindy a scuola e si avvaleva di una scala Likert a 5 punti (da 1 = molto scarso o fortemente in disaccordo, a 5 = molto buono o fortemente in accordo).

Fu inoltre effettuata una misurazione della validazione sociale in seguito all'intervento. La *Positive Behavioral Support Satisfaction Survey* (Knoster, 1999b) fu distribuita a tutti i componenti del gruppo di lavoro della scuola e della famiglia, nel tentativo di valutare la soddisfazione relativa ai risultati dell'intervento e l'efficacia del processo del gruppo di lavoro. Le 15 domande furono presentate per attribuire un punteggio alle risposte attraverso una scala Likert a 4 punti (da 1 = disaccordo, a 4 = forte accordo), per valutare il livello di soddisfazione di ogni componente del gruppo di lavoro riguardo all'intervento e al processo di supporto comportamentale positivo.

Osservatori e attendibilità

Gli osservatori erano dottorandi che avevano ricevuto un training approfondito nella registrazione dei dati ottenibili dalle videoregistrazioni. Tutti gli osservatori erano esperti di disturbi dello sviluppo e di setting scolastici. Prima di registrare i dati per lo studio, gli osservatori si esercitarono con le definizioni operazionali per tutte le variabili dipendenti e dovevano raggiungere un minimo di accordo dell'80% in ogni misurazione.

L'accordo tra osservatori fu valutato per il 63% delle sessioni per tutte le attività e tutti gli spostamenti scolastici in tutte le condizioni. Le attività scolastiche presentavano un media del 95% di accordo (gamma = 79-100%) per l'occorrenza del comportamento problema e del 95% (gamma = 75-100%) per gli intervalli in cui era presente la partecipazione. Gli spostamenti mostravano una media del 96% (gamma = 50-100%) relativamente all'accordo tra osservatori per il comportamento problema e un accordo totale medio del 96% (gamma = 50-100%) per la partecipazione. L'accordo totale per la felicità mostrava una media del 92% (gamma = 67-100%) per le attività scolastiche e del 97% (gamma = 67-100%) per gli spostamenti. Durante le attività scolastiche l'accordo totale per il comportamento degli adulti era dell'84% (gamma = 73-100) e dell'87% (gamma = 72-100%) per le interazioni positive e per quelle negative, rispettivamente. Gli spostamenti presentavano un accordo medio totale del 95% (gamma = 63-100%) per le interazioni positive e del 90% per le interazioni negative (gamma = 67-100%). L'accordo per la durata di ogni routine fu calcolata

confrontando il numero di intervalli di 10 secondi registrati indipendentemente da ogni osservatore per ogni sessione. L'accordo tra osservatori fu valutato nel 63% delle sessioni ottenendo un accordo del 100%. Le valutazioni per l'affettività della ragazza furono considerate in accordo qualora esse differissero di un solo punto tra loro. L'accordo tra osservatori riguardante l'affettività della ragazza era sempre superiore al 92% e fu valutato il 57% delle sessioni per tutte le attività.

Follow-up effettuato il secondo anno

Un anno dopo l'inizio dello studio, fu condotta una serie di sessioni di prova al fine di valutare il mantenimento del cambiamento nel comportamento in sei delle sette attività (lo spostamento per recarsi nella classe di educazione fisica non era più pertinente). Inoltre, i dati furono raccolti durante sette sessioni di una nuova attività di educazione domestica aggiunta al curriculum di Mindy. L'attività di «lavanderia» prevedeva che Mindy si dirigesse camminando in direzione della lavatrice con un cesto di vestiti e salviette raccolti in classe, caricasse la lavatrice, aggiungesse il detersivo e, al completamento del ciclo, rimuovesse i vestiti e le salviette dalla lavatrice e li inserisse nell'essiccatore. La ragazza poi ritornava in classe con il cesto. Le stesse misurazioni dirette raccolte durante le analisi iniziali furono ottenute nel corso di queste sessioni. L'accordo tra osservatori fu valutato nel 61% delle sessioni di prova, ottenendo un accordo superiore all'85% per tutte le misurazioni delle attività di follow-up del secondo anno.

Risultati

I dati che mostrano il comportamento problema e la partecipazione ad attività di Mindy sono presentati nella figura 1. Le ordinate rappresentano la percentuale degli intervalli in cui i comportamenti si verificarono, mentre le ascisse rappresentano i giorni consecutivi durante le fasi di linea di base e di intervento. I dati di follow-up sono inseriti per settimane. I dati indicano che il comportamento problema era inferiore durante tutte le condizioni di intervento per ogni attività scolastica, mentre la partecipazione era superiore. Il comportamento problema si verificò durante una media del 44% degli intervalli nel corso di tutte le attività della linea di base e fu ridotto a una media dell'11% durante l'intervento. La partecipazione nel corso della linea di base era in media del 60% e aumentò fino a raggiungere una media del 95% per l'intervento. Sebbene ci fossero alcune eccezioni, i dati del follow-up confermavano in genere i livelli raggiunti durante l'intervento.

I dati per il comportamento problema e la partecipazione nel corso degli spostamenti obiettivo sono presentati come percentuale media degli intervalli

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

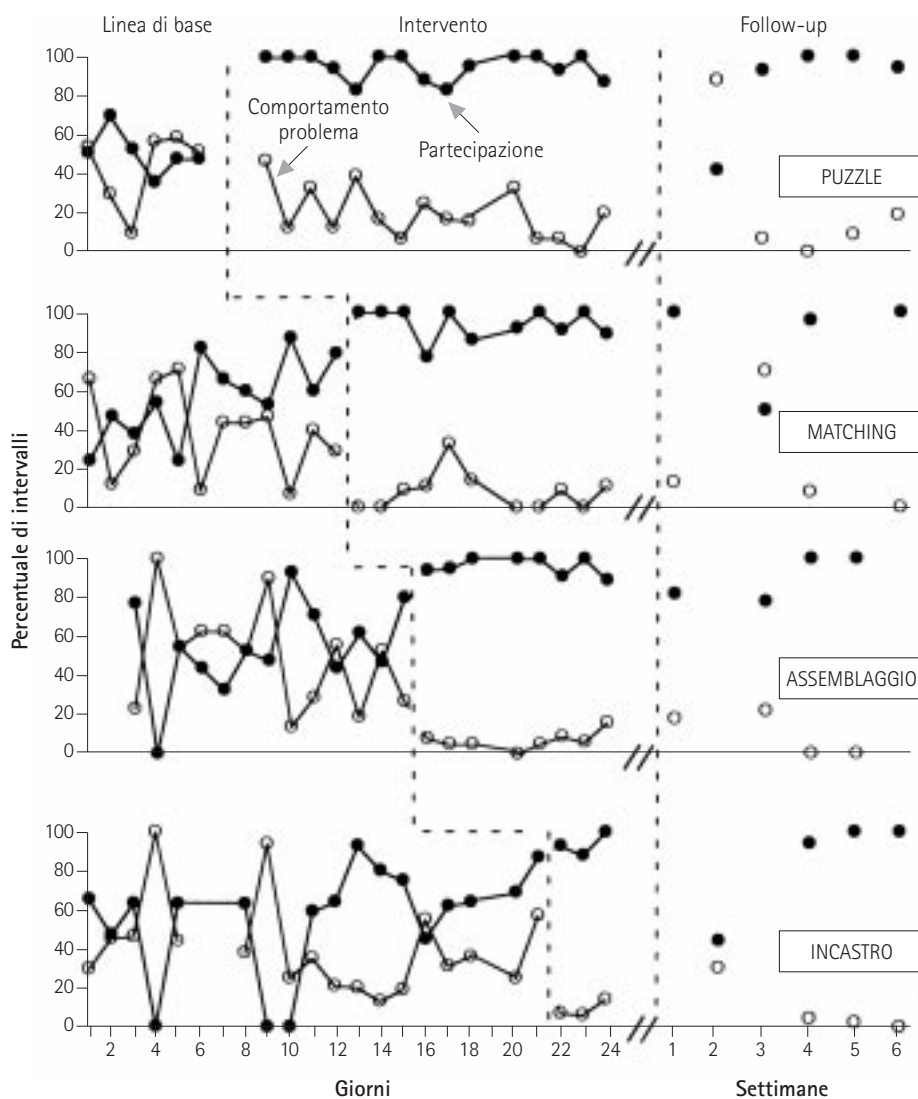


Fig 1 Percentuale degli intervalli con partecipazione e comportamento problema durante le quattro attività in classe nel corso delle fasi di linea di base, intervento e follow-up.

durante la linea di base, l'intervento e il follow-up (figura 2). Nonostante l'utilizzo di un protocollo a linee di base multiple, questi dati sono presentati attraverso istogrammi, in quanto la durata variabile e occasionalmente breve degli spostamenti determinò una falsa apparenza di instabilità con l'utilizzo di grafici a barre sessione per sessione. Ciononostante, le medie dimostrano una differenza

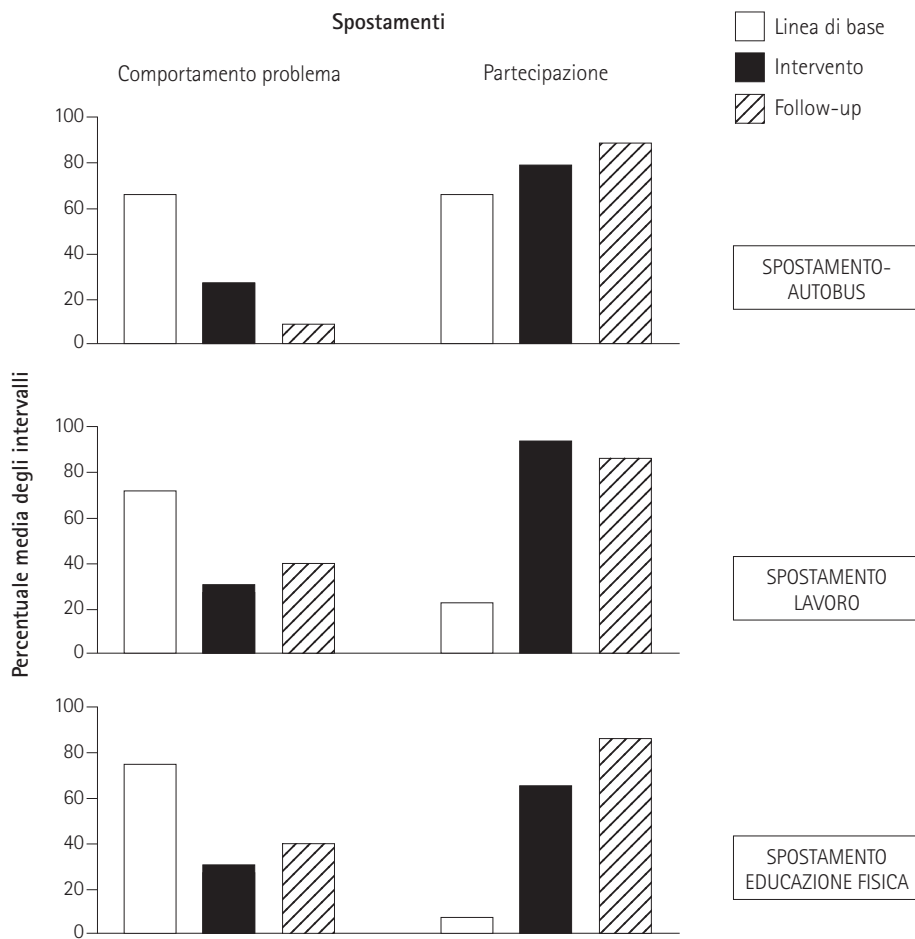


Fig. 2 Percentuale media degli intervalli con comportamento problema e partecipazione per le tre routine di spostamento nelle fasi di linea di base, intervento e follow-up.

chiara e consistente tra le 2 fasi, con una diminuzione del comportamento problema da una media del 75% nella linea di base a una del 31% durante l'intervento e del 29% nel follow-up. La partecipazione aumentò dal 12% durante la linea di base, all'80% nell'intervento e all'85% nel follow-up.

La durata delle sessioni di spostamento fu registrata anche per le fasi di linea di base e di intervento. Per lo spostamento all'autobus la durata media fu ridotta da 5 minuti e 17 secondi nella linea di base, a 3 minuti e 10 secondi nell'intervento e a 4 minuti e 2 secondi nel follow-up. Gli spostamenti per recarsi al lavoro presentavano una media di un minuto e 9 secondi durante la linea di base e diminuirono fino a una media di 15 secondi sia nel corso dell'intervento, sia nel

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

corso del follow-up. Per quanto riguarda gli spostamenti per recarsi alla lezione di educazione fisica, la durata fu diminuita da una media di 2 minuti e 14 secondi durante la linea di base, a 34 secondi nel corso dell'intervento e a 27 secondi durante la linea di base.

Anche la percentuale degli intervalli durante i quali Mindy presentava il comportamento definito come felicità mostrò dei miglioramenti dalla linea di base all'intervento. La percentuale media degli intervalli con felicità per le 4 attività scolastiche aumentò da una percentuale media del 26% a una del 42% durante l'intervento e del 33% durante il follow-up. I dati ottenuti per la felicità nel corso degli spostamenti mostravano una media del 24% per i 3 spostamenti durante la linea di base, del 29% nel corso dell'intervento e del 32% durante il follow-up.

La tabella 2 presenta la percentuale media dei giorni in cui l'affettività della ragazza fu valutata come positiva (un punteggio medio di 4 o 5) per le 4 attività e per gli spostamenti. La percentuale dei giorni con valutazioni positive aumentò da una media del 62% per tutte le attività prescolastiche durante la linea di base a una del 100% delle sessioni nel corso dell'intervento e del 96% durante il follow-up. I dati degli spostamenti per le valutazioni positive dimostrano un effetto simile: i punteggi di affettività positiva per tutti gli spostamenti presentavano una media del 29% dei giorni di linea di base, con un aumento a una media del 78% dei giorni registrati come affettività positiva durante l'intervento e a un ulteriore aumento fino al 94% per il follow-up.

I dati paralleli riguardanti il comportamento interattivo degli adulti sono presentati nella figura 3 per ogni routine e spostamento scolastici. La percentuale media delle interazioni positive degli adulti nel corso delle 4 attività scolastiche variò dal 42% per la linea di base a una media del 48% per l'intervento e a una media del 58% per il follow-up. Le interazioni negative degli adulti diminuirono da una media del 46% al 7% per l'intervento e al 10% per il follow-up. I dati riguardanti gli spostamenti per le interazioni degli adulti dimostrano simili tendenze, con un aumento delle interazioni positive da una media del 24% a una

TABELLA 2
Percentuale dei giorni con affettività valutata positivamente

Attività	Linea di base (%)	Intervento (%)	Follow-up (%)
<i>Attività prescolastiche</i>			
Puzzle	57	100	83
Matching	55	100	100
Assemblaggio	58	100	100
Incastro	76	100	100
<i>Attività di spostamento</i>			
Spostamento-autobus	62	69	100
Spostamento-lavoro	25	80	83
Spostamento-ed. fisica	0	75	100

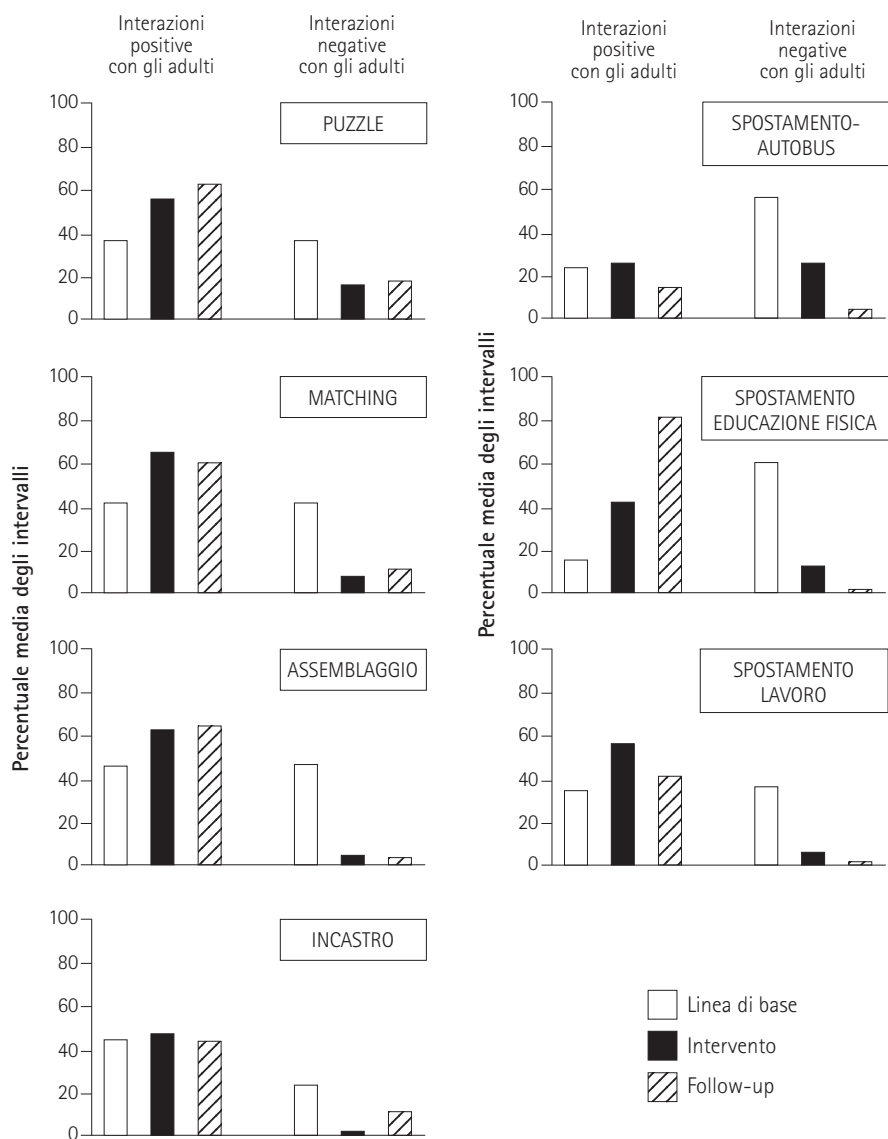


Fig. 3 Percentuale media degli intervalli con interazioni positive e negative per le quattro attività di classe e le tre routine di spostamento nelle fasi di linea di base, intervento e follow-up.

media del 40% e del 45% nel corso delle 3 fasi, e una diminuzione delle interazioni negative da una media del 50% a una del 14% e dell'1%. È evidente un'eccezione nei dati di interazione positiva per lo spostamento all'autobus: le valutazioni erano essenzialmente simili per la linea di base e l'intervento, sebbene questo

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

sia probabilmente correlato a una diminuzione sostanziale nel numero di opportunità di interazioni sociali nell'intervento, in quanto i pari con sviluppo normale fungevano da agenti principali di intervento durante questa routine di spostamento.

I risultati dei questionari per la qualità della vita compilati dal personale scolastico sono illustrati nella tabella 3. Questa tabella mostra le domande del questionario e i punteggi medi attribuiti prima e dopo l'intervento. Queste valutazioni indicano che gli aspetti importanti delle principali aree della qualità della vita (aspetti interpersonali, autodeterminazione, integrazione sociale, sviluppo personale, benessere emotivo) erano percepiti come migliorati dagli insegnanti e dai genitori.

Le valutazioni modificate di qualità della vita effettuate dai compagni di educazione fisica riflettono tendenze simili ai punteggi attribuiti dal personale scolastico. Le medie per tutti i compagni di educazione fisica sono mostrate nella tabella 4 per le misurazioni pre e post. A tutte le domande presentate furono attribuiti punteggi superiori in seguito all'intervento.

Oltre alle misurazioni pre/post, i componenti del gruppo di lavoro dovevano valutare il loro livello di soddisfazione riguardo all'intervento utilizzando una griglia per il supporto comportamentale positivo. Le risposte sono mostrate nel-

TABELLA 3
Quality of Life Survey, valutazioni pre e post dell'insegnante e dei genitori

<i>Domanda</i>	<i>Valutazione dell'insegnante prima dell'intervento</i>	<i>Valutazione dell'insegnante in seguito all'intervento</i>	<i>Valutazione dei genitori prima dell'intervento</i>	<i>Valutazione dei genitori in seguito all'intervento</i>
Le relazioni della ragazza con i pari attualmente sono...	2.3	4.0	2	3
La partecipazione della ragazza ad attività scolastiche e/o nella comunità di sua scelta è...	3.0	4.0	3	4
L'abilità della ragazza di esprimere preferenze personali è...	3.3	3.5	3	4
La risposta (amichevole o meno) che la ragazza riceve dai pari è...	2.5	3.5	2	4
L'abilità della ragazza di partecipare ad attività di svago con i pari è...	2.3	3.7	n/a	5
L'accesso della ragazza ad attività personalmente stimolanti è...	3.0	4.3	2	4
La capacità della ragazza di apprendere nuove abilità è...	3.3	4.0	3	4
La felicità generale della ragazza è...	3.0	4.3	3	4
Come risultato del supporto comportamentale positivo, ritengo che la qualità della vita della ragazza sia...	n/a	3.8	n/a	4
La salute e il benessere generali della ragazza sono...	3.0	3.8	3	3

Note: 1 = estremamente negativo; 2 = negativo; 3 = piuttosto positivo; 4 = positivo; 5 = estremamente positivo; n/a = non applicabile.

TABELLA 4
Quality of Life Survey, valutazioni pre e post dei pari

<i>Domanda</i>	<i>Valutazioni medie prima dell'intervento</i>	<i>Valutazioni medie in seguito all'intervento</i>
Le amicizie con i pari attualmente sono...	2	4,2
L'abilità di esprimere preferenze personali è...	2,8	4,4
La quantità di tempo trascorso interagendo con i pari...	2	3,8
La risposta (amichevole o meno) che Mindy riceve dai pari è...	2,3	4
Le relazioni di Mindy con le insegnanti sono...	2,3	4,4
I progressi di Mindy a scuola (terminare i compiti, imparare nuove abilità) sono...	2,3	4,4
La capacità della ragazza di apprendere nuove abilità è...	3,3	4,0
La felicità generale è...	2,3	3,8
Il comportamento è appropriato.	1,5	3
Mi piace trascorrere il tempo con Mindy.	2,8	4,2
Mi sentirei a mio agio in un gita con Mindy.	3,3	3,6
Vedrei Mindy in un ambiente meno restrittivo.	1,8	2,8

Note: 1 = estremamente negativo/forte disaccordo; 2 = negativo/disaccordo; 3 = piuttosto positivo/indifferente; 4 = positivo/accordo; 5 = estremamente positivo/forte accordo.

la tabella 5. Questi dati indicano un consenso forte e positivo tra il personale scolastico e i familiari riguardo ai punteggi per la soddisfazione.

I risultati per i dati di prova raccolti durante il secondo anno per le attività scolastiche mostrarono che i livelli di partecipazione e felicità rimasero elevati, mentre il comportamento problema restò basso. Furono condotte 4 sessioni di prova per le 4 attività prescolastiche e una per ogni spostamento. Il comportamento problema non oltrepassò mai il 20% per ogni sessione di prova condotta. I dati della partecipazione erano sempre superiori all'89% per tutte le sessioni di prova valutate. La felicità era in media del 34% nel corso delle sessioni di prova per tutte le attività scolastiche. I dati per l'affettività raccolti durante le prove del secondo anno erano simili a quelli del primo anno di intervento e del follow-up, con una valutazione positiva in tutte le sessioni di prova del secondo anno. Le misurazioni parallele delle interazioni positive degli adulti presentavano una media del 47% per tutti i dati raccolti nel secondo anno, mentre le interazioni negative degli adulti mostravano una percentuale media dell'1%.

La nuova attività di lavanderia conseguì risultati simili per i dati di prova delle 7 sessioni in cui le misurazioni furono registrate. Il comportamento problema presentava una media del 14% per tutte le sessioni, con una partecipazione media totale del 90%. La felicità era presente in media nel 30% degli intervalli, mentre tutte le sessioni ricevettero punteggi di affettività positiva. Le interazioni positive degli adulti per le attività di lavanderia erano in linea con i dati di follow-up per le prove del secondo anno con una media del 40%, mentre le interazioni negative degli adulti rimasero basse in questa nuova attività, mostrando una media del 2% nel corso delle sessioni.

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

TABELLA 5
Valutazioni della Behavioral Support Satisfaction Survey

Domanda	Rispondenti					Media
	Genitori	Insegnante	Assistenti	Logopedista	Coordinatore per l'educazione speciale	
1. Il gruppo di lavoro è in grado di accordarsi riguardo alle strategie per l'individuo.	5	5	5	5	5	5
2. Il gruppo lavora insieme per occuparsi delle necessità della persona.	5	5	5	5	5	5
3. I componenti del gruppo di lavoro si incontrano regolarmente.	4	5	5	5	5	4.8
4. Il gruppo di lavoro è in grado di accordarsi riguardo al programma che riflette i desideri dell'individuo.	4	5	5	5	5	4.8
5. Il gruppo è in grado di risolvere i problemi collettivamente.	4	5	5	5	5	4.8
6. La facilitazione del gruppo è efficace.	4	5	5	5	5	4.8
7. Il gruppo è in grado di occuparsi dei desideri della persona come scritto nel programma.	4	5	5	5	5	4.8
8. Le agenzie che decisero di lavorare con il gruppo continuano a essere coinvolte.	4	5	4	5	5	4.6
9. Si è verificato un aumento nel numero di agenzie che supportano la persona.	4	3	4	4	5	4
10. Le interazioni tra le agenzie, gli educatori e i familiari sono produttive.	5	4	4	4	5	4.4
11. Si è verificato un aumento nel numero di personale di supporto non pagato che aiuta la persona.	4	5	5	4	5	4.5
12. La mia visione di un futuro positivo per la persona è migliorata.	4	3	5	3	5	4
13. Il numero di cambiamenti ambientali che supportano la persona a casa è aumentato.	4	5	5	3	5	3.5
14. Il numero di cambiamenti ambientali che supportano la persona a scuola è aumentato.	5	4	5	4	5	4.6
15. Il numero di cambiamenti ambientali che supportano la persona nella comunità è aumentato.	4	5	5	5	5	4

Note: 1 = forte disaccordo; 2 = disaccordo; 3 = leggero accordo; 4 = forte accordo; 5 = pieno accordo.

Discussione

Lo scopo principale di questo studio a soggetto singolo era dimostrare l'utilizzo di misurazioni multiple per valutare i risultati associati all'intervento di supporto comportamentale positivo eseguito a scuola. I dati mostrano che le strategie di supporto comportamentale positivo produssero i seguenti effetti: (a) i livelli del comportamento problema di Mindy furono ridotti sostanzialmente in quattro attività di classe e in tre spostamenti scolastici; (b) la partecipazione alle attività fu aumentata nel corso di ciascuna delle routine delle attività e degli spostamenti; (c) il tempo necessario per completare ognuno dei tre spostamenti fu ridotto considerevolmente; (d) la percentuale degli intervalli che contenevano i comportamenti di felicità aumentò nel corso delle routine; (e) i punteggi di affettività positiva aumentarono nel corso delle routine; (f) le interazioni degli adulti con Mindy risultarono migliori nell'intervento rispetto alla linea di base; (g) la percezione degli adulti e dei pari riguardo alla qualità della vita di Mindy migliorò nel corso dello studio; (h) i componenti del gruppo di lavoro erano in generale soddisfatti dei procedimenti e del processo relativi al supporto comportamentale positivo; (i) i dati di follow-up fornirono alcune garanzie del fatto che i miglioramenti ottenuti nell'intervento potessero essere mantenuti, anche nel corso dell'anno scolastico. In breve, i dati offrono un quadro relativamente ampio e consistente di importanti miglioramenti nel comportamento di Mindy e nelle modalità che la ragazza presentava negli ambienti della classe e della scuola.

È utile approfondire questa descrizione riassuntiva. Primo, è importante ricordare che, prima dell'intervento, il comportamento problema di Mindy era diventato così grave che due componenti dello staff dovevano fornire guida fisica durante gli spostamenti. Quando il comportamento peggiorò ulteriormente, fu impiegata una sedia a rotelle per garantire la sicurezza. In seguito all'intervento, il comportamento problema di Mindy fu ridotto notevolmente in tutti i contesti e non furono più necessarie la sedia a rotelle e la guida fisica per effettuare gli spostamenti. Al contrario, Mindy incominciò a camminare con i suoi compagni e gli spostamenti diventarono interazioni piacevoli con i pari e il personale. Questa qualità del miglioramento è evidente anche nei dati di osservazione sulla felicità e nei punteggi degli osservatori sull'affettività positiva: queste misurazioni indicano che Mindy sembrava apprezzare la sua vita a scuola in modo maggiore in seguito all'intervento rispetto alla fase di linea di base.

I dati di questo studio costituiscono una valutazione più comprensiva dei progressi comportamentali dello studente rispetto a quanto è riscontrabile in studi a soggetto singolo presenti in letteratura. Ciononostante, è evidente che alcuni aspetti del comportamento di Mindy non valutati potrebbero essere considerati prioritari per l'intervento. Ad esempio, non furono ottenuti dati relativi a interazioni specifiche con i pari o ai progressi nell'acquisizione di una particolare abilità (ad esempio, la comunicazione). Le decisioni riguardo a cosa dovesse

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

essere misurato furono prese dal gruppo di lavoro di Mindy (insegnante, genitori e consulenti) in termini di priorità percepite, ma le priorità potrebbero cambiare facilmente nel tempo, dato che gli obiettivi educativi vengono riconsiderati regolarmente.

Un argomento che gli autori sollevano spesso, discutendo degli scopi del supporto comportamentale positivo, consiste nella qualità della vita (Carr et al., 2002; Koegel, Koegel e Dunlap, 1996; Turnbull e Ruef, 1997). Attualmente, non esistono modalità semplici per misurare i cambiamenti nella qualità della vita associati alle applicazioni del supporto comportamentale. Mentre gli indici attuali non sarebbero adeguati per tutti i criteri enunciati dalle autorità nell'espone la qualità della vita (Goode, 1994; Schalock et al., 1989), i dati possono essere considerati un'approssimazione significativa. Un'importante area di sviluppo della ricerca consisterebbe nell'integrare il lavoro teorico e pratico sulla valutazione della qualità della vita con le esigenze della valutazione dei singoli programmi.

Questo studio presenta alcuni limiti degni di nota. Il più ovvio consiste nel fatto di aver considerato un solo partecipante, quindi è impossibile generalizzare i dati al comportamento di altri bambini. La validità esterna potrebbe essere stabilita conducendo altre analisi a misurazioni multiple con altri soggetti. Come notato precedentemente, un altro limite concerne la misurazione limitata delle prestazioni scolastiche di Mindy. Dato che la partecipazione fu il solo risultato positivo misurato nel corso delle quattro attività, non è possibile trarre conclusioni riguardo all'accuratezza e alla produttività lavorativa della ragazza. Un indicatore più forte delle prestazioni scolastiche avrebbe potuto supportare i risultati e le implicazioni dello studio. In questo caso, il gruppo di lavoro di Mindy non ritenne le misurazioni della prestazione delle attività ad alta priorità in confronto ad altri dati, nonostante tali dati sarebbero stati considerati per altri studenti e, in particolare, per quelli con difficoltà scolastiche. In relazione alle attività emerge una domanda riguardo alla rilevanza dei contenuti del curriculum. Si può affermare che le attività programmate non costituissero un curriculum funzionale e motivante come ci si aspetterebbe per uno studente di scuola media con disabilità gravi, e questo potrebbe avere contribuito al verificarsi del comportamento problema di Mindy. Questa domanda fu infine posta al gruppo di lavoro e, in seguito al completamento della raccolta dei dati, furono introdotte alcune modifiche al curriculum, così da permettere alla ragazza di trascorrere il tempo a scuola con attività più funzionali, come l'educazione domestica e le routine di cura personale.

Mentre questo studio contribuisce alla letteratura riguardante il supporto comportamentale positivo in relazione al fornire una dimostrazione di valutazione a misurazioni multiple, è anche importante notare che il lavoro offre un'applicazione sistematica di un supporto comportamentale basato sulla valutazione in un ambiente scolastico. Studi a soggetto singolo relativi al supporto comportamentale positivo sono stati condotti nella comunità (Vaughn et al., 1997; Clarke,

Dunlap e Vaughn, 1999; Lucyshyn et al., 1997), ma pochi sono stati effettuati nelle scuole (Dunlap et al., 1991). I dati di questo lavoro ampliano gli orizzonti della letteratura esistente con un altro esempio di supporto comportamentale positivo con valutazione funzionale (O'Neill et al., 1997), modificazioni curriculari (Dunlap e Kern, 1996) e l'aggiunta degli stimoli e delle attività preferiti (Foster-Johnson, Ferro e Dunlap, 1994). Riguardo a ciò, i dati si aggiungono alle evidenze in aumento che sostengono il supporto comportamentale positivo come un approccio efficace per il comportamento problema e l'adattamento comportamentale (Carr et al., 1999).

TITOLO ORIGINALE

Using multiple measures to evaluate positive behavior support. A case example. Tratto da «Journal of Positive Behavior Interventions», vol. 4, n. 3, 2002. © Pro-ed. Pubblicato con il permesso dell'editore. Traduzione italiana di Costanza Colombi.

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

Bibliografia

- Carr E.G., Dunlap G., Horner R.H., Koegel R.L., Turnbull A.P., Sailor W. et al. (2002), *Positive behavior support: Evolution of an applied science*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 4, pp. 4-16.
- Carr E.G., Horner R.H., Turnbull A.P., Marquis J.G., McLaughlin D.M., McAtee M. et al. (1999), *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation.
- Carr E.G., Levin L., McConnachie G., Carlson J.I., Kemp D.C., Smith C.E. e Magito-McLaughlin D. (1999), *Comprehensive multisituational intervention for problem behavior in the community: Long-term maintenance and social validation*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 5-25.
- Clarke S., Dunlap G. e Vaughn B. (1999), *Family-centered, assessment-based intervention to improve behavior during an early morning routine*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 235-241.
- Dunlap G. (1984), *The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children*, «Journal of Experimental Child Psychology», n. 37, pp. 41-64.
- Dunlap G., Fox L., Vaughn B.J., Bucy M. e Clarke S. (1997), *In quest of meaningful perspectives and outcomes: A response to five commentaries*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», n. 22, pp. 221-223.
- Dunlap G. e Kern L. (1996), *Modifying instructional activities to promote desirable behavior: A conceptual and practical framework*, «School Psychology Quarterly», n. 11, pp. 297-312.
- Dunlap G., Kern-Dunlap L., Clarke S. e Robbins F. (1991), *Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems*, «Journal of Applied Behavior Analysis», n. 24, pp. 387-397.
- Dunlap G. e Koegel R.L. (1980), *Motivating autistic children through stimulus variation*, «Journal of Applied Behavior Analysis», n. 13, pp. 619-627.
- Foster-Johnson L. e Dunlap G. (1993), *Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behaviors*, «Teaching Exceptional Children», n. 25, pp. 44-50.
- Foster-Johnson L., Ferro J. e Dunlap G. (1994), *Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities*, «Journal of Applied Behavior Analysis», n. 27, pp. 493-504.
- Goode D. (1994), *The national quality of life for persons with disabilities project: A quality of life agenda for the United States*. In D. Goode (a cura di), *Quality of life for persons with disabilities*, Cambridge, MA, Brookline Books, pp. 139-161.
- Hieneman M. e Dunlap G. (1999), *Issues and challenges in implementing community-based behavioral support for two boys with severe behavioral difficulties*. In J. Scotti e L. Meyer (a cura di), *Behavioral interventions, principles, models and practices*, Baltimore, Brookes, pp. 363-384.
- Hieneman M., Presley J., Gayler W., Nolan M., DeTuro L. e Dunlap, G. (1999), *Facilitators guide: Positive behavioral support*, Tallahassee, FL, State of Florida, Department of State.
- Horner R.N., Dunlap G., Koegel R.L., Carr E.G., Sailor W., Anderson J.A., Albin R.W. e O'Neill R.E. (1990), *Toward a technology of «nonaversive» behavioral support*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», n. 15, pp. 125-132.

- Hughes C., Hwang B., Kun J.H., Eisenman L.T. e Killian D.J. (1995), *Quality of life in applied research: A review and analysis of empirical measures*, «American Journal on Mental Retardation», n. 99, pp. 623-641.
- Jensen C.C., McConnachie G. e Pierson T. (2001), *Long-term multicomponent intervention to reduce severe problem behavior: A 63-month evaluation*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 3, pp. 225-236.
- Knoster T. (1999a), *Behavioral outcomes survey*, manoscritto non pubblicato, Tri-State Consortium on Positive Behavior Support, Central Susquehanna Intermediate Unit, Lewisburg, PA.
- Knoster T. (1999b), *Positive behavioral support satisfaction survey*, manoscritto non pubblicato, Tri-State Consortium on Positive Behavior Support, Central Susquehanna Intermediate Unit, Lewisburg, PA.
- Knoster T. (1999c), *Quality of life survey*, manoscritto non pubblicato, Tri-State Consortium on Positive Behavior Support, Central Susquehanna Intermediate Unit, Lewisburg, PA.
- Koegel L.K. e Egel A.L. (1979), *Motivating autistic children*, «Journal of Abnormal Psychology», n. 88, pp. 418-426.
- Koegel L.K., Koegel R.L. e Dunlap G. (1996), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, Baltimore, Brookes.
- Lee Y., Sugai G. e Horner R.H. (1999), *Using an instructional intervention to reduce problem and off-task behaviors*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 195-204.
- Lucyshyn J.M., Albin R.W. e Nixon C.D. (1997), *Embedding comprehensive behavioral support in family ecology: An experimental, singlecase analysis*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», n. 65, pp. 241-255.
- Lucyshyn J.M., Blumberg E.R. e Kayser A.T. (2000), *Improving the quality of support to families of children with severe behavior problems in the first decade of the new millennium*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 2, pp. 113-114.
- Lucyshyn J.M., Olson D. e Horner R.H. (1995), *Building an ecology of support: A case study of one young woman with severe problem behaviors living in the community*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», n. 20, pp. 16-30.
- McConnachie G. e Carr E.G. (1997), *The effects of child behavior problems on the maintenance of intervention fidelity*, «Behavior Modification», n. 21, pp. 123-158.
- Moes D.R. (1998), *Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», n. 23, pp. 319-328.
- Moes D.R. e Frea W.D. (2000), *Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 2, pp. 40-46.
- O'Neill R.E., Horner R.H., Albin R.W., Sprague J.R., Storey K. e Newton J.S. (1997), *Functional assessment and program development for problem behavior*, Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- O'Neill R.E., Vaughn B.J. e Dunlap G. (1998), *Comprehensive behavioral support assessment issues and strategies*. In A.M. Wetherby, S.F. Warren e J. Reichle (a cura di), *Transitions in prelinguistic communication*, Baltimore, Brookes, pp. 313-341.
- Risley T. (1996), *Get a life!* In L.K. Koegel, R.L. Koegel e G. Dunlap (a cura di), *Positive behavioral support*, Baltimore, Brookes, pp. 425-437.
- Schalock R.L., Keith K.D., Hoffman K. e Karan O.C. (1989), *Quality of life: Its measurement and use*, «Mental Retardation», n. 27, pp. 25-31.

Come valutare gli esiti di un intervento psicoeducativo positivo?

- Shukla S., Kennedy C.H. e Sharon-Cushing L. (1999), *Intermediate school students with severe disabilities: Supporting their social participation in general education classrooms*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 130-140.
- Stiebel D. (1999), *Promoting augmentive communication during daily routines: A parent problem-solving intervention*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 159-169.
- Todd A.W, Horner R.H. e Sugai G. (1999), *Effects of self-recruited praise on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom*, «Journal of Positive Behavior Interventions», n. 1, pp. 66-76.
- Turnbull A.P. e Ruef M. (1997), *Family perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior*, «Exceptional Children», n. 63, pp. 211-227.
- Vaughn B.J., Clarke S. e Dunlap G. (1997), *Assessment-based intervention for severe behavior problems in a natural family context*, «Journal of Applied Behavior Analysis», n. 30, pp. 713-716.
- Vaughn B.J., Dunlap G., Fox L., Clarke S. e Bucy M. (1997), *Parent professional partnership in behavioral support: A case study of community-based intervention*, «Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps», n. 22, pp. 186-197.

