



CONTIENE
COMPITI DI REALTÀ
per la scuola
primaria

Consuelo Giuli, Iacopo Bertacchi e Pietro Muratori

COPING POWER NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

**Gestire le emozioni e promuovere
i comportamenti prosociali**

Illustrazioni di Luca Mingolla

iMATERIALI

Erickson

Frutto dell'adattamento per la scuola dell'infanzia del programma *Coping Power Scuola* (Bertacchi, Giuli e Muratori, 2016), *Coping Power nella scuola dell'infanzia* propone un modello di prevenzione e di intervento volto a promuovere le competenze emotive e prosociali nei bambini d'età compresa tra i 3 e i 6 anni.

Dopo un'introduzione teorica, viene presentata una dettagliata descrizione del modulo introduttivo (di «accoglienza») e dei sei moduli che compongono il percorso didattico, articolato lungo l'intero anno scolastico e differenziato per età.

Partendo dalla storia di Ap Apetta, una piccola ape ribelle ma desiderosa di imparare e di migliorarsi, il volume propone percorsi operativi e attività-ponte per la scuola primaria.

In particolare vengono affrontate le seguenti tematiche:

- porsi obiettivi a breve e a lungo termine
- acquisire consapevolezza delle proprie emozioni
- modulare e gestire le emozioni (autocontrollo)
- assumere punti di vista diversi dal proprio
- sviluppare capacità di problem solving
- riconoscere le qualità proprie e altrui.

Completano l'opera un libretto a colori con la storia *Ap Apetta e il viaggio in Lambretta* (in doppia versione: storia semplificata e illustrata per i bambini più piccoli, storia estesa per i più grandi) e un libro di schede operative strutturate per fasce d'età.



3 VOLUMI INDIVISIBILI
MANUALE + STORIA + SCHEDE OPERATIVE

I materiali per l'insegnante
e 14 canzoni

**RISORSE
ONLINE**

INDICE

- 9** Introduzione (*John E. Lochman*)
- 19** CAP. 1 Il Coping Power Scuola
- 33** CAP. 2 Guida all'opera
- 49** CAP. 3 Il programma Coping Power Scuola Infanzia
Modulo introduttivo: accoglienza
Modulo 1
Modulo 2
Modulo 3 - Prima parte
Modulo 3 - Seconda parte
Modulo 3 - Terza parte
Modulo 4
Modulo 5
Modulo 6
- 119** CAP. 4 Materiali per il docente
- 145** CAP. 5 Continuità con la scuola primaria
- 149** CAP. 6 La ricerca

Introduzione

I bambini tra i 3 e i 6 anni sviluppano competenze socio-emotive molto velocemente. Per loro è importante socializzare con i coetanei perché possono sperimentare nuove abilità: iniziano a conquistare gli amici, con loro si litiga ma si impara anche a fare la pace, si sviluppano gelosie e rivalità ma anche solidarietà e tolleranza reciproca. I bambini iniziano a impegnarsi per mantenere nel tempo le amicizie e imparano il significato di condivisione e cooperazione reciproca. La comparsa dell'interazione linguistica fa emergere una nuova abilità relazionale sociale che consente la formazione di competenze affettive in merito allo sviluppo di sentimenti interindividuali, segnando l'inizio di un'organizzazione permanente della dimensione affettiva stessa. Il loro comportamento è ancora flessibile e i loro processi cognitivi, che vacillano tra realtà e fantasia, sono malleabili e ricettivi ai processi di socializzazione degli adulti.

Lo sviluppo di un'affettività e di un'emotività armonica e ben strutturata costituisce la base indispensabile ai fini della formazione di una personalità sana ed equilibrata.

Ecco che l'insegnamento e l'apprendimento in questa fascia di età sono fondamentali perché stabiliscono una base per i successivi rapporti con gli altri, per la socializzazione, l'apprendimento e gli atteggiamenti verso la scuola. Infatti, la scuola dell'infanzia e quella primaria, dopo la famiglia, rappresentano l'ambiente in cui i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo, la classe diventa una seconda famiglia non solo per la presenza fisica di altre persone per molte ore al giorno e per diversi anni, ma perché nel contesto scolastico il bambino matura gran parte della sua autostima, della sua motivazione, impara a cooperare e condividere con gli altri in modo più consapevole, inizia a dare più importanza al gruppo dei pari e la maggior parte degli aspetti del proprio sviluppo derivano dalle esperienze di vita fatte nella propria classe. A scuola i bambini si sentono al sicuro e possono sperimentare ruoli diversi e vivere situazioni nuove. Ogni evento rappresenta un'occasione per conoscere come funziona il mondo sociale, ma i bambini hanno bisogno di aiuto per dare un senso al perché le cose non sempre funzionano nel modo desiderato, ogni successo o fallimento diventa oggetto di elaborazione. Per diverse ragioni tutte queste acquisizioni possono rivelarsi difficoltose e diversi studi hanno documentato che i soggetti che manifestano problemi comportamentali in età infantile risultano più a rischio rispetto a quelli che manifestano tali problematiche a partire dalla adolescenza (Moffitt e Caspi, 2001; Shaw e Gross, 2008).

I bambini che sviluppano precocemente disturbi comportamentali rappresentano circa il 6-7% della popolazione, ma sono responsabili di quasi la metà dei reati compiuti in età adolescenziale. Per fortuna la ricerca indica anche una parte dei sintomi può essere identificata a partire dai 3 anni circa, favorendo la possibilità di mettere in atto un percorso preventivo adeguato (Campbell et al., 1994; Shaw, Hyde e Brennan, 2012). I fattori che influenzano lo sviluppo di precoci problematiche di condotta sono molteplici: tra queste citiamo quelle economiche, psicologiche, relative all'ambiente sociale (modelli familiari di aggressività, comportamento deviante dei pari) e biologiche-temperamentali.

Nelle ricerche atte a individuare le ragioni di precoci difficoltà comportamentali, molti studi si sono soffermati sullo sviluppo socio-emotivo del bambino, affermando che disturbi di condotta e le risultanti compromissioni di competenze sociali siano causati da distorti processi mediati da una inadeguata comprensione emozionale, comprendente l'incapacità di identificare e riconoscere specifiche emozioni in sé e negli altri, e dalla regolazione emotiva, ovvero la capacità di reagire adeguatamente a contingenti contesti carichi emotivamente. Deficit nella comprensione delle emozioni e incapacità di regolare la rabbia in soggetti prescolari predicono valutazioni degli insegnanti di comportamenti oppositivi e problematici. Inoltre questi costrutti hanno evidenziato che soggetti con una minor conoscenza emotiva all'età di 3 o 4 anni mostrano alti livelli di aggressività e più povere competenze sociali a 4 o 5 anni. Una meta-analisi sugli studi che considerano la relazione tra comprensione emozionale e adattamento sociale, evidenzia il ruolo critico di un'assenza di conoscenza e regolazione emotiva come fattore di rischio di problemi esternalizzanti in bambini.

In accordo con la teoria dello sviluppo di strategie di autoregolazione emotiva nell'infanzia, la regolazione dell'espressione emotiva può includere variabili attenzionali, cognitive e comportamentali nel tentativo di gestire stati interni mentali o espressioni esterne di emozioni. Bambini molto piccoli tendono a utilizzare strategie di autoregolazione focalizzate sull'emozione, ad esempio, ricercando conforto nelle figure genitoriali. La regolazione emotiva in questa fase è strettamente dipendente dalla capacità del *caregiver* di gestire e confortare gli stati emotivi del figlio. Nei primi anni di vita, il bambino assiste all'alternarsi di una gestione esterna e di una interna nella regolazione emotiva. Durante gli anni della scuola dell'infanzia cresce una maggior competenza e anche l'evoluta abilità del controllo volontario promuove l'aumento di strategie regolative adattive e una minor disfunzionalità comportamentale, evidenziando una transizione verso un uso più completo, integro e indipendente di strategie regolative più mature, quale ad esempio l'uso della distrazione. Altro aspetto importante legato alla regolazione emotiva è la socializzazione emotiva che caratterizza la modalità con cui i genitori esprimono, modellano, discutono e reagiscono alle emozioni dei figli. La socializzazione emotiva include le modalità di risposta supportive o non supportive a emozioni negative quali la paura, la tristezza e la rabbia. Le risposte supportive comprendono quelle incentrate sul problema, in cui il bambino deve essere aiutato a identificare e risolvere il problema causa di distress, quelle incentrate sull'emozione, in cui avviene un conforto o una distrazione del bambino dalla sorgente di distress e, infine, il conforto espressivo, che comprende il grado con cui il genitore incoraggia l'espressione di emozioni negative nel figlio. Al contrario, una riduzione forzata di risposte emotive negative o una loro svalutazione, punizioni verbali o fisiche atte a controllare una manifestazione di espressione emotiva negativa sono considerate modalità di risposta non supportive all'evoluzione di una corretta socializzazione emozionale.

Circoscrivere e osservare fin da subito problematiche legate a una mancata regolazione delle emozioni permette di promuovere studi di prevenzione e di intervento per il trattamento di problemi comportamentali, i quali risultano più efficaci se avviati prima dell'entrata alla scuola primaria.

La scuola quindi, sia per l'importanza che riveste nello sviluppo socio-cognitivo del bambino sia per il modo in cui è strutturata e organizzata, rappresenta un ambiente ottimale per attuare un intervento preventivo. I motivi principali sono i seguenti:

1. L'ambiente scolastico è organizzato secondo un sistema di regole che mette maggiormente in risalto le personalità degli alunni. Proprio per questo i problemi esternalizzanti, ma in generale qualsiasi problema di comportamento, si evidenziano maggiormente nel contesto della classe, nel rispetto delle regole e nella relazione con i pari.
2. L'introduzione nella classe di un programma di prevenzione permette di mettere in luce i soggetti «sotto-soglia», quei soggetti che, anche se non arrivano a manifestare un vero e proprio disturbo conclamato, rendono il lavoro generale della classe difficoltoso. Si sente parlare spesso di «classe difficile» perché è presente un gruppo più agitato con scarso autocontrollo e rispetto per le regole. Gli insegnanti tenderanno a investire la maggior parte delle energie a gestire il gruppo confusionario, perdendo di vista i bisogni dell'intera classe. In un quadro simile, che purtroppo nella realtà scolastica odierna è frequente, un intervento di prevenzione universale può evitare che un bambino un po' provocatorio sviluppi un disturbo vero e proprio.
3. L'ambiente scolastico facilita la generalizzazione.
4. Viene favorito l'intervento di gruppo: la cooperazione potenzia le abilità personali. Il contesto scolastico offre la possibilità di lavorare in gruppo all'interno della classe e questo tipo di lavoro ci dà la possibilità di sperimentare in vivo determinate dinamiche relazionali e quindi poter insegnare ai bambini delle tecniche per gestire adeguatamente le proprie emozioni nel momento in cui sono attivate (come la rabbia nei problemi di condotta), attivare strategie di coping più funzionali di fronte a un compito o di fronte a conflitti con i pari. Il gruppo rende disponibile un numero maggiore di alternative di interpretazione degli stimoli e di strategie per risolvere problemi, favorisce il modellamento reciproco e il rinforzo interpersonale delle attitudini non impulsive e prosociali.
5. Tutti i bambini possono beneficiare dell'intervento. Operando nella classe viene data la possibilità a tutti i minori di partecipare all'intervento e migliorare determinate abilità comportamentali e sociali: i bambini che apparentemente non hanno problemi possono potenziarle mentre, aspetto ancora più importante, quelli che non possono accedere a nessun trattamento possono ricevere sostegno ottenendo risultati positivi.

Così si ipotizza che sostenere la capacità degli insegnanti di guidare una classe mettendo in pratica strategie che promuovono un comportamento positivo, un programma di studi che favorisca la competenza sociale e la regolazione emotiva, e incoraggiando il coinvolgimento dei genitori porterà a un minor numero di problemi della condotta, una maggiore prontezza alla scuola primaria e un eventuale successo accademico.

All'estero sono già stati proposti alcuni programmi di Prevenzione Universale per la scuola dell'infanzia. Un esempio è il programma universale di studi PATHS (Kusché e Greenberg, 1994) che è stato progettato per favorire la crescita delle competenze socio-emozionali, di autocontrollo e di *problem solving*, riducendo l'aggressività e i comportamenti problematici nei bambini.

Il programma PATHS pone la sua enfasi sulla componente emotiva, grazie alla quale i bambini acquisiscono una consapevolezza emotiva in se stessi e negli altri. Esso ha l'obiettivo di evitare o ridurre i disturbi del comportamento, migliorando la competenza sociale ed emotiva. Grazie all'introduzione del programma nelle classi i bambini hanno la possibilità di integrare le abilità cognitive con quelle emotive e comportamentali, sviluppando un comportamento socialmente competente e una relazione positiva con i pari. I risultati degli studi sul PATHS mostrano come alla fine dell'anno scolastico sia gli insegnanti che i genitori vedono i bambini più competenti e meno propensi a presentare comportamenti aggressivi o negativi verso i coetanei. Inoltre i risultati ci mostrano che i bambini presentano una maggiore capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, sanno identificare le diverse emozioni che suscitano ambienti e situazioni diversi e mantengono un atteggiamento rispettoso e prosociale (Greenberg, Kusché, Cook e Quamma, 1995; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Un altro esempio che ci ha donato dati importanti è l'intervento *The Incredible Years* che è stato originariamente sviluppato per il trattamento di bambini di età tra i 3 e i 7 anni che presentano una diagnosi di Disturbo Oppositivo-Provocatorio o della Condotta a esordio precoce. Il modello di trattamento è stato rivisto e adattato in modo che potesse essere usato dagli insegnanti come programma di prevenzione nella scuola dell'infanzia, riducendo i comportamenti aggressivi in classe (Barrera et al., 2002). Il contenuto del *Dinosaur school curriculum* si basa sulla teoria dell'apprendimento sociale cognitiva (Bandura, 1989; Patterson, Reid e Dishion, 1992) e individua i deficit sociali, emotivi e cognitivi nei bambini con problemi di condotta (Dodge e Price, 1994; Ladd, Kochenderfer e Coleman, 1997). Il programma di trattamento si focalizza sull'apprendimento di abilità socio-emotive e sulla prevenzione di deficit scolastici, utilizzando una serie di esemplificazioni registrate in DVD (filmati o vignette) che insegnano ai bambini le abilità di *problem solving*, di regolazione emotiva e diverse abilità sociali. Anche i risultati del programma *Dinosaur School* dimostrano che, concentrandosi sulla promozione dell'apprendimento socio-emotivo e prevenendo i problemi di comportamento, i bambini sono stimolati anche a migliorare il loro rendimento scolastico.

Il Coping Power Scuola

Il Coping Power Scuola è un intervento di prevenzione universale rivolto agli studenti della scuola primaria progettato per diminuire le manifestazioni del comportamento aggressivo, il non rispetto delle regole e le difficoltà di autocontrollo nel contesto scolastico. Tale programma nasce come adattamento al contesto della classe dell'intervento originale *Coping Power Program* (Bertacchi, Giuli, Muratori, 2016; Muratori et al. 2015; 2016a; 2016b). La base teorica del Coping Power Program e del Coping Power Scuola è il *Contextual Social-Cognitive Model*, un modello ecologico dell'aggressività in età evolutiva che ipotizza che i comportamenti antisociali siano l'esito dell'interazione di fattori ambientali, familiari e personali (Lochman e Wells, 2002). Il Coping Power Program, nel suo modello originale americano, prevede due componenti: una componente rivolta ai bambini e l'altra rivolta ai loro genitori ed entrambe si svolgono in gruppo.

La componente per i bambini consiste in 34 sessioni, ciascuna con un tema e degli obiettivi specifici: le attività proposte sono incentrate sul porsi e raggiungere

obiettivi a breve e a lungo termine, sull'imparare a organizzare lo studio in modo efficace, sul riconoscere i segnali fisiologici delle emozioni e imparare a calmarci, sul riconoscere e comprendere il punto di vista degli altri, sul generare strategie alternative di problem solving sociale e selezionare quelle adeguate, sul resistere alle provocazioni e sullo stringere rapporti con i pari positivi. La componente dei genitori si svolge in 16 sessioni di gruppo nell'ambito delle quali si sviluppano e si potenziano le abilità che rendono il parenting più positivo ed efficace: il sostegno e la promozione dell'organizzazione dello studio, la capacità di modulare lo stress, la conoscenza e l'utilizzo appropriato di pratiche educative più positive, il miglioramento dell'ambiente familiare tramite la promozione della comunicazione fra i membri e l'organizzazione di momenti di condivisione. Sebbene le due componenti possano essere implementate separatamente, gli autori raccomandano l'utilizzo combinato per una maggiore efficacia.

Partendo dal protocollo originale, Bertacchi, Giuli e Muratori (con la supervisione del Prof. Lochman) dal 2009 hanno iniziato a riadattare l'intervento, soprattutto la componente dei bambini, per applicarlo al contesto scolastico della scuola primaria, nello specifico per lavorare con la classe intera in un'ottica di prevenzione primaria, chiamandolo Coping Power Scuola (*Coping Power Universal*). Una prima versione prevedeva una riduzione delle sessioni di lavoro, la selezione delle attività maggiormente applicabili all'intervento in classe. Dal 2009 al 2013 la prima versione del Coping Power Scuola adattato alla classe è stata modificata per rendere il più possibile ecologico l'intervento, fruibile da tutti i bambini della classe e rispondente ai bisogni degli insegnanti. L'attuale versione del Coping Power Scuola può essere interamente svolta dall'insegnante di scuola primaria all'interno della propria classe, integrandola autonomamente nella programmazione didattica. L'implementazione autonoma è resa possibile dalla formazione periodica degli insegnanti, dalla ulteriore elaborazione delle attività, rese più semplici da applicare nel contesto classe, dalla creazione del racconto *Barracudino Superstar* (*ApApetta* per l'infanzia) che serve da supporto e filo conduttore per tutto il percorso delle attività, dall'idea che il Coping Power Scuola non sia un programma che esula dalla didattica ma che sia un *modo di fare didattica*. L'obiettivo del programma è fornire una metodologia che gli insegnanti possano applicare per sviluppare e potenziare alcune abilità emotive e socio-relazionali mentre svolgono il regolare programma didattico. L'idea di rendere l'insegnante protagonista dell'intervento è basata sulle seguenti ipotesi: gli alunni generalizzano meglio le abilità apprese poiché le praticano quotidianamente all'interno della classe; l'insegnante assume maggiormente atteggiamenti educativi positivi poiché si sente responsabile del proprio programma, costituendo in questo modo un fattore specifico di riduzione delle condotte problematiche; un'importante riduzione di costo della prevenzione poiché, una volta formato l'insegnante, questi resta una risorsa che può applicare le proprie competenze negli anni successivi.

La struttura generale del programma prevede due percorsi da attuare parallelamente, necessari in quanto complementari. Il primo ha come scopo lo sviluppo e il potenziamento delle strategie di gestione della rabbia e delle abilità emotive e sociali; esso costituisce un training delle sei abilità di base previste dai moduli del programma:

1. porsi obiettivi a breve e a lungo termine;
2. riconoscere le emozioni e individuarne diversi livelli di intensità;
3. modulare e gestire le emozioni;
4. riconoscere e comprendere il punto di vista altrui (perspective taking);

5. generare diverse strategie di risoluzione dei conflitti interpersonali e scegliere quella più appropriata;
6. riconoscere le proprie qualità e quelle degli altri.

Tali abilità vengono stimulate partendo dall'episodio corrispondente del racconto *Barracudino Superstar* (o *Ap Apetta*) ed esercitate tramite attività di tipo attivo-esperienziale e didattico.

Il secondo percorso inizia con la stipulazione di un contratto educativo inserito nell'ambito di una *token economy* cooperativa: ciascun bambino sceglie un ambito in cui vorrebbe impegnarsi e, insieme all'insegnante, stabilisce il proprio traguardo personale che prevede delle sottotappe da definire di mese in mese; solo quando tutti i bambini della classe avranno raggiunto la propria sottotappa, il gruppo potrà ricevere il premio precedentemente concordato con l'insegnante. Il punto di forza di questo percorso è la responsabilizzazione e l'aumento di consapevolezza di ogni bambino rispetto alle proprie difficoltà all'interno di un ambiente cooperativo: ciascun alunno ha il proprio traguardo che non necessariamente coincide con quello di altri, ma per raggiungere l'interesse comune è necessario aiutarsi. Sarà pertanto spontaneo il comportamento d'aiuto da parte di compagni che sono più capaci nell'aspetto che costituisce il traguardo di un altro bambino; gli alunni che si percepiscono come un gruppo unico avente uno scopo comune sono la realizzazione pratica del concetto di «interdipendenza positiva». L'ulteriore vantaggio di questo percorso deriva dall'utilizzare supporti grafici per l'avanzamento nei propri traguardi personali: si tratta di un feedback utile sia al bambino, che ha un riconoscimento tangibile del proprio impegno quotidiano e può sentirsi più autoefficace, sia per l'insegnante, il quale ha un riferimento per concentrarsi e lodare maggiormente comportamenti positivi che l'alunno mette in pratica invece di sottolineare soprattutto i comportamenti disadattivi, come accade spesso per i bambini «difficili». Tutto il progetto Coping Power Scuola è legato a un progetto di ricerca che ne riporta i dati di efficacia pubblicati sulla più importante rivista al mondo nel campo della prevenzione (Muratori et al., 2015; 2016a).

Coping Power nella scuola dell'infanzia

Il programma mantiene il modello concettuale, i principi e le tecniche usate nel Coping Power Scuola, ma le sue componenti sono state modificate per essere adeguate allo sviluppo dei bambini in età prescolare. È previsto l'uso di un testo grammaticale più semplice e attività funzionali per i bambini di 3, 4 e 5 anni. La quotidianità dei bambini è accompagnata da un racconto che ha come protagonista Ap Apetta, un personaggio amico dei bambini che è sempre molto arrabbiato e decide di scappare dalla propria scuola perché non le piace. Ap Apetta parte per un viaggio che risulterà molto importante perché la porterà a migliorare aspetti di sé, a raggiungere una serie di obiettivi e ad acquisire nuove conoscenze e abilità, proprio come gli alunni in classe. La storia prevede attività specifiche del protocollo del Coping Power Scuola, ma anche tutti i contenuti del percorso didattico vero e proprio trasversale ai campi di esperienza.

In particolare, il percorso Coping Power Scuola:

- promuove l'utilizzo di strumenti inclusivi;
- prevede il raggiungimento dei traguardi di sviluppo;
- si propone come uno strumento per far fronte ai casi BES;
- promuove un modo per fare scuola che favorisca la cooperazione e il tutoraggio;

- favorisce il potenziamento delle abilità cognitive e spazio-temporali;
- vuole prevenire o ridurre eventuali problematiche legate al comportamento;
- favorisce il potenziamento delle abilità sociali.

Il percorso è finalizzato al raggiungimento dei prerequisiti in continuità con la scuola primaria ed è estremamente utile per l'acquisizione di una consapevolezza sociale ed emotiva da parte dei bambini più piccoli. In questo modo si cerca di favorire la promozione dell'autonomia del bambino, che diventa capace di apprendere nuove nozioni.

Tutti i moduli del programma promuovono:

- lo sviluppo dell'identità: i bambini imparano a conoscersi e a essere riconosciuti come persona unica, vivono serenamente con se stessi e sperimentano ruoli diversi;
- lo sviluppo delle competenze: ascoltare, comprendere, raccontare, giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare;
- lo sviluppo dell'autostima: i bambini iniziano ad avere fiducia in se stessi e negli altri, provano soddisfazione nel fare le attività da soli e sanno chiedere aiuto quando ne hanno bisogno. Inoltre riescono a gestire la frustrazione ed esprimere emozioni e opinioni, elaborando strategie di risposta e adottando comportamenti funzionali.

L'intervento si occupa anche di preparare i docenti, i quali partecipano a un corso di formazione di 12 ore tenuto da membri del *Team Coping Power Scuola* (responsabili, collaboratori o supervisori scientifici).

In uno studio di efficacia (Muratori et al., 2016c) sono stati reclutati tutti i bambini di 4 anni di due scuole, coinvolgendo un campione totale di 10 classi (164 bambini). Il campione finale di 164 bambini comprendeva 90 bambini e 74 bambine. Il numero di studenti in classe variava da 14 a 20. I genitori e gli insegnanti hanno compilato l'SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 1997) per la valutazione di base di ogni bambino. In seguito le 10 classi reclutate sono state randomizzate per l'intervento Coping Power o per la condizione di controllo. L'SDQ è un questionario di 25 item che valutano l'insorgenza di particolari comportamenti associati a problemi di condotta (ad esempio, bullismo), di iperattività (ad esempio, dimenarsi), a sintomi emotivi (ad esempio, preoccuparsi), a problemi tra pari (ad esempio, in fase di antipatia da parte di altri bambini) e a un comportamento prosociale (ad esempio, aiutare) negli alunni di età compresa tra i 4 e i 16 anni. L'intervento è stato introdotto nell'orario scolastico come parte della giornata tipo di scuola. Per testare gli effetti dell'intervento, lo studio ha utilizzato un'analisi a misure ripetute. Alla fine del percorso di intervento Coping Power i risultati dell'SDQ mostrano che il punteggio per le difficoltà comportamentali è progressivamente diminuito nel tempo e il punteggio del comportamento prosociale è aumentato nelle classi. Al contrario questi cambiamenti positivi non si sono verificati nel gruppo di controllo.

L'illustrazione dello studio compiuto ci dimostra l'efficacia del *Coping Power Program* nella scuola dell'infanzia perché l'intervento riduce l'aggressività nei bambini, concentrandosi sui vari fattori di rischio che contribuiscono allo sviluppo e al mantenimento di comportamenti problematici piuttosto che promuovere solo lo sviluppo delle loro abilità. Più in generale, supporta l'idea che il programma socio-emotivo può rappresentare un elemento fondamentale per proteggere tutti i bambini dal rischio di sviluppare comportamenti aggressivi. Dai risultati emerge quanto sia importante un percorso strutturato, inserito e integrato nella didattica

quotidiana che potenzia in modo significativo le abilità emotivo-relazionali e di gestione della rabbia dei bambini. Inoltre, i bambini risultano entusiasti di fronte alle storie della loro amica Ap Apetta, affrontano con volontà e dedizione le diverse attività che il programma propone, subiscono una crescita positiva e si modificano in base agli insegnamenti che ricevono quotidianamente.

Coping Power per la scuola dell'infanzia è uno strumento valido per rendere le mattinate a scuola più piacevoli e per motivare i bambini a raggiungere i loro piccoli traguardi. Durante la mattina a scuola i bambini piccoli si impegnano a condividere i giochi con gli altri, a cooperare tra loro e controllare le proprie emozioni. Dopo l'attività di gioco i bambini si riuniscono nel «tondo» ed è in quest'occasione che acquisiscono nuove conoscenze e hanno la possibilità di confrontarsi non solo con gli altri ma anche con se stessi. Nell'attività di gruppo i bambini vengono stimolati continuamente e vengono introdotte le attività che verranno svolte successivamente. In questo modo i bambini compiono una grande crescita sociale ed emotiva e imparano a rispettare non solo le regole ma anche gli altri. I bambini, passo dopo passo, acquisiscono la consapevolezza delle proprie emozioni e imparano ad attuare comportamenti adeguati in risposta alle diverse situazioni e attività proposte. Inoltre essi acquisiscono la consapevolezza delle loro capacità sia fisiche che psicologiche, diventando protagonisti della loro stessa esistenza.

*John E. Lochman, Professore presso Università dell'Alabama, U.S.A.
Pietro Muratori, Dirigente Psicologo IRCCS Fondazione Stella Maris,
Docente Università di Pisa*

Bibliografia

- Bandura A. (1989), *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*, «Developmental Psychology», vol. 25, pp. 729-735.
- Barrera M. Jr., Biglan A., Taylor T.K., Gunn B.K., Smolkowski K., Black C., Ary D.V. e Fowler R.C. (2002), *Early elementary school intervention to reduce conduct problems: A randomized trial with Hispanic and non-Hispanic children*, «Prevention Science», vol. 3, pp. 83-94.
- Bertacchi I., Giuli C. e Muratori P. (2016), *Coping Power nella scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Campbell S.B., Pierce E., March C.L., Ewing L.J. e Szumowski E.K. (1994), *Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time*, «Child Development», vol. 65, pp. 836-851.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a), *Initial impacts of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», vol. 67, pp. 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b), *Initial impacts of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», vol. 67, pp. 648-657.
- Dodge K.A. e Price J.M. (1994), *On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children*, «Child Development», vol. 65, pp. 1385-1397.
- Goodman R. (1997), *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 38, pp. 581-586.
- Greenberg M.T., Kusché C.A., Cook E.T. e Quamma J.P. (1995), *Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum*, «Development and Psychopathology», vol. 7, pp. 117-136.
- Kusché C.A. e Greenberg M.T. (1994), *The PATHS curriculum*, South Deerfield, MA, Channing-Bete Co.

- Ladd G.W., Kochenderfer B.J. e Coleman C. (1997), *Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment*, «Child Development», vol. 68, pp. 1181-1197.
- Lochman J.E. e Wells K.C. (2002), *Contextual Social-Cognitive Mediators and Child Outcome: a Test of the Theoretical Model in the Coping Power Program*, «Development and Psychopathology», vol. 14, pp. 945-967.
- Moffitt T.E. e Caspi A. (2001), *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females*, «Development and Psychopathology», vol. 13, pp. 355-375.
- Mostow A.J., Izard C.E., Fine S. e Trentacosta C.J. (2002), *Modeling, emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance*, «Child development», vol. 73, n. 6, pp. 1775-1787.
- Muratori P., Polidori L., Ruglioni L., Manfredi A. e Milone A. (2012), *Coping Power. Programma per il controllo di rabbia ed aggressività in bambini e adolescenti*, Trento, Erickson. Ed. or. Lochman J., Wells K. e Lehart L., *Coping Power Program*, Oxford, Guilford Press.
- Muratori P., Bertacchi I., Giuli C., Lombardi L., Bonetti S., Nocentini A., Manfredi A., Polidori L., Ruglioni L., Milone A. e Lochman J. (2015), *First adaptation of Coping-Power Program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children*, «Prevention Science», vol. 16, n. 3, pp. 432-439.
- Muratori P., Bertacchi I., Giuli C., Nocentini A. e Lochman J.E. (2016a), *Implementing Coping Power Adapted as a Universal Prevention Program in Italian Primary Schools: a Randomized Control Trial*, «Prevention Science», 1-8. DOI: 10.1007/s11121-016-0715-7.
- Muratori P., Bertacchi I., Giuli C., Nocentini A., Orsolini L. e Lochman J. (2016b), *Coping Power adapted as universal prevention program: Mid term effects on children's behavioral difficulties and academic grades*, «Journal of Primary Prevention», vol. 37, n.4, pp. 389-401.
- Muratori P., Giuli C., Bertacchi I., Orsolini L., Ruglioni L. e Lochman J.E. (2016c), *Coping Power for preschool-aged children: A pilot randomized control trial study*, «Early Intervention in Psychiatry», DOI: 10.1111/eip.12346.
- Patterson G.R., Reid J.B. e Dishion T.J. (1992), *Antisocial boys. A social interactional approach*, Castalia, Eugene.
- Shaw D.S. e Gross H. (2008), *Early childhood and the development of delinquency: What we have learned from recent longitudinal research*. In A. Lieberman (a cura di), *The long view of crime: A synthesis of longitudinal research*, pp. 79-127, New York, Springer.
- Shaw D.S., Hyde L.W. e Brennan L.M. (2012), *Early predictors of boys' antisocial trajectories*, «Development and Psychopathology», vol. 24, pp. 871-888.

MODULO INTRODUTTIVO: ACCOGLIENZA

MESE DI SETTEMBRE (PRIME DUE SETTIMANE)

Osservare e pianificare

OBIETTIVI

- Presentare la storia di Ap Apetta
- Costruire un ambiente di apprendimento favorevole ai nuovi inserimenti
- Individuare punti di forza e criticità di ciascun bambino
- Conoscere e osservare il gruppo dei bambini della sezione

STRUMENTI

- Storia *Ap Apetta e il viaggio in Lambretta* (prima parte del Capitolo 1 «Ap Apetta va a scuola»)
- Materiale per attività grafiche e di manipolazione
- Materiale psicomotorio
- LIM, PC, tablet e robot per integrare le attività con le nuove tecnologie

ATTIVITÀ

- Osservazione libera e strutturata attraverso la costruzione di griglie
- Drammatizzazione e lettura animata della storia *Ap Apetta e il viaggio in Lambretta* (prima parte del Capitolo 1 «Ap Apetta va a scuola»)
- Attività psicomotorie
- Ascolto del brano musicale «Ap Apetta»

Il mese di settembre rappresenta l'inizio del nuovo anno scolastico e, in particolar modo per la scuola dell'infanzia, è il periodo dedicato alla conoscenza dei nuovi bambini da parte degli insegnanti e all'accoglienza.

In questa fase di introduzione al Modulo 1, il programma Coping Power Scuola prevede una serie di attività che verranno descritte in modo dettagliato più avanti e che mettono in primo piano l'importanza di osservare. L'osservazione, dunque, rappresenta il punto di partenza per accogliere, perché è la prima fase della conoscenza dei singoli bambini, soprattutto in un'ottica inclusiva. Questa infatti è possibile solo attraverso una paziente e graduale fase di osservazione e messa in

luce dei punti di forza e di criticità di ciascuno. Tale aspetto è fondamentale per la strutturazione in una fase successiva di percorsi personalizzati, che coinvolgano tutte le aree di crescita, da quella comportamentale, a quella cognitiva a quella relazionale.

Ma se osservare è così importante ed è alla base di un primo approccio con dei bambini che ancora non conosciamo, quali sono le modalità per compiere un'osservazione costruttiva e di qualità?

Sappiamo che gran parte di tutto ciò che osserviamo, se non viene registrato, rischia di essere perso. A questo proposito ci sono moltissime griglie di osservazione costruite ad hoc, affinché al termine o durante un'attività gli insegnanti possano registrare gli aspetti significativi che emergono dai bambini.

Il problema sta nel fatto che spesso questo tipo di griglie sono abbastanza lunghe, quindi diventa oneroso compilarle per ciascun bambino e aggiornarle costantemente e risulta quindi difficile evidenziare il *continuum evolutivo* di ciascun bambino. Un altro aspetto fondamentale da considerare è che queste griglie non sono state prodotte dall'insegnante ma da altri esperti, quindi un docente può non sentirle sue perché non ha partecipato alla loro produzione.

Alla luce di tutte queste considerazioni, ciò che proponiamo in questo programma è la costruzione di una griglia da parte del gruppo degli insegnanti, una griglia che sia snella e facile da usare, che metta in luce gli aspetti che vengono individuati dal team per ogni bambino. L'obiettivo è che la registrazione di comportamenti rientri nella routine e che lo strumento sia fruibile dal corpo docente, perché i dati che poi verranno da loro registrati e le considerazioni che seguiranno costituiranno l'aspetto valutativo e di progettazione *in itinere* in relazione a ciascun alunno.

In tal senso ricordiamo che il percorso individuale è auspicabile per tutti e non solo per i bambini con disabilità o Bisogni Educativi Speciali e costituisce realmente un tassello importante per una didattica inclusiva.

Prima fase: costruzione della griglia di osservazione

Per costruire una griglia è necessario precisare alcuni elementi fondamentali che dovranno caratterizzare gli item in modo da descrivere tutti gli aspetti oggettivamente e non attraverso giudizi personali.

Innanzitutto facciamo chiarezza su ciò che significa descrivere ciò che vedo: immaginiamo quindi di dover costruire una griglia da utilizzare durante la seduta di psicomotricità e di raggruppare per comodità gli item nelle tre fasi che caratterizzano il lavoro psicomotorio, quindi la parte iniziale, la parte centrale e quella finale, le tre parti caratterizzanti l'attività psicomotoria sono descritte nel paragrafo *Strutturazione dell'attività psicomotoria*, sempre all'interno del Modulo introduttivo.

Concentriamoci su cosa faranno i bambini e pensiamo ai possibili item da inserire. Eccone un elenco:

1. il bambino partecipa volentieri
2. il bambino rispetta il suo turno
3. il bambino è interessato
4. il bambino osserva i gesti proposti dall'insegnante
5. il bambino è agitato
6. il bambino riproduce in modo corretto i gesti proposti dall'insegnante.

Come si può notare, alcuni di questi item non rappresentano proprio una vera descrizione di ciò che si potrebbe osservare, ma più un bilancio finale che si evince da varie considerazioni più oggettive.

Prendiamo il primo item: il bambino partecipa volentieri. È un po' difficile dedurre questo aspetto senza prima averne individuati altri molto più oggettivi e completamente descrittivi, come il fatto che quel bambino osservi attentamente l'insegnante, ascolti, rispetti la regola del silenzio per poter continuare il gioco. Se osservo ciò, allora potrei dedurre che partecipa volentieri. Il fatto che sia così, però, non mette in luce automaticamente le modalità con le quali porta avanti gli esercizi: ad esempio non è detto che l'esecuzione dei movimenti proposti sia corretta, anzi potrebbe essere inesatta, anche se in realtà lui è interessato, come dice l'item 3.

Ma a noi interessa anche la fase esecutiva e non solo quella di ascolto e di partecipazione, per cui se lì ci sono delle criticità è importante segnalarlo nella griglia e vedere se con il tempo e con l'esercizio questo aspetto andrà o meno migliorando.

Questi dovrebbero essere aspetti da tenere in considerazione durante la costruzione della griglia, aspetti che rappresentano l'operazionalizzazione del comportamento.

Facciamo un altro esempio. Mettiamo a confronto lo stesso episodio prima narrato con una descrizione corretta e poi con una descrizione ricca di giudizi e considerazioni personali.

Antecedente	Comportamento	Conseguenza
Giulio è molto agitato	Giulio inizia a comportarsi in modo molto maleducato	Tutti fanno confusione
Giulio non osserva l'insegnante ed esegue movimenti a caso	Giulio urla molto forte	I bambini urlano per imitare Giulio

In queste due descrizioni è molto più comprensibile ciò che accade se leggiamo la seconda, piuttosto che la prima, in cui non viene descritto quello che in realtà fa il bambino, tanto da dover essere considerato prima agitato e poi maleducato. Il comportamento deve essere osservato e poi registrato proprio come lo vediamo: questo è importante e da tenere sempre presente nella costruzione degli item.

Tornando alla nostra griglia, quindi, possiamo dire che ne andrebbe costruita una per l'attività psicomotoria, visto che è quella che verrà svolta di più con i bambini. Per questa il suggerimento è, come già detto precedentemente, di raggruppare gli item nelle tre fasi che la caratterizzano e renderli chiari, descrivendo il comportamento e non il giudizio o la considerazione finale.

Gli item non devono essere molti: lo strumento, infatti, se non è di facile utilizzo e snello, non verrà riutilizzato, mentre invece il nostro obiettivo è che sia utilizzato spesso e con regolarità.

Si possono costruire delle griglie anche per altre attività, devono però avere le stesse caratteristiche sopra descritte.

Per concludere possiamo dire che l'osservazione che caratterizza il periodo dell'accoglienza sarà lo strumento per la programmazione in itinere e per la valutazione orientativa durante tutto l'anno. Solo attraverso essa sarà possibile individuare i punti di forza di ciascun bambino e gli aspetti di criticità sui quali sarà costruito il percorso individuale dei traguardi, strumento principale del Coping Power Scuola.