

Progetto Regionale
Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD in Lombardia

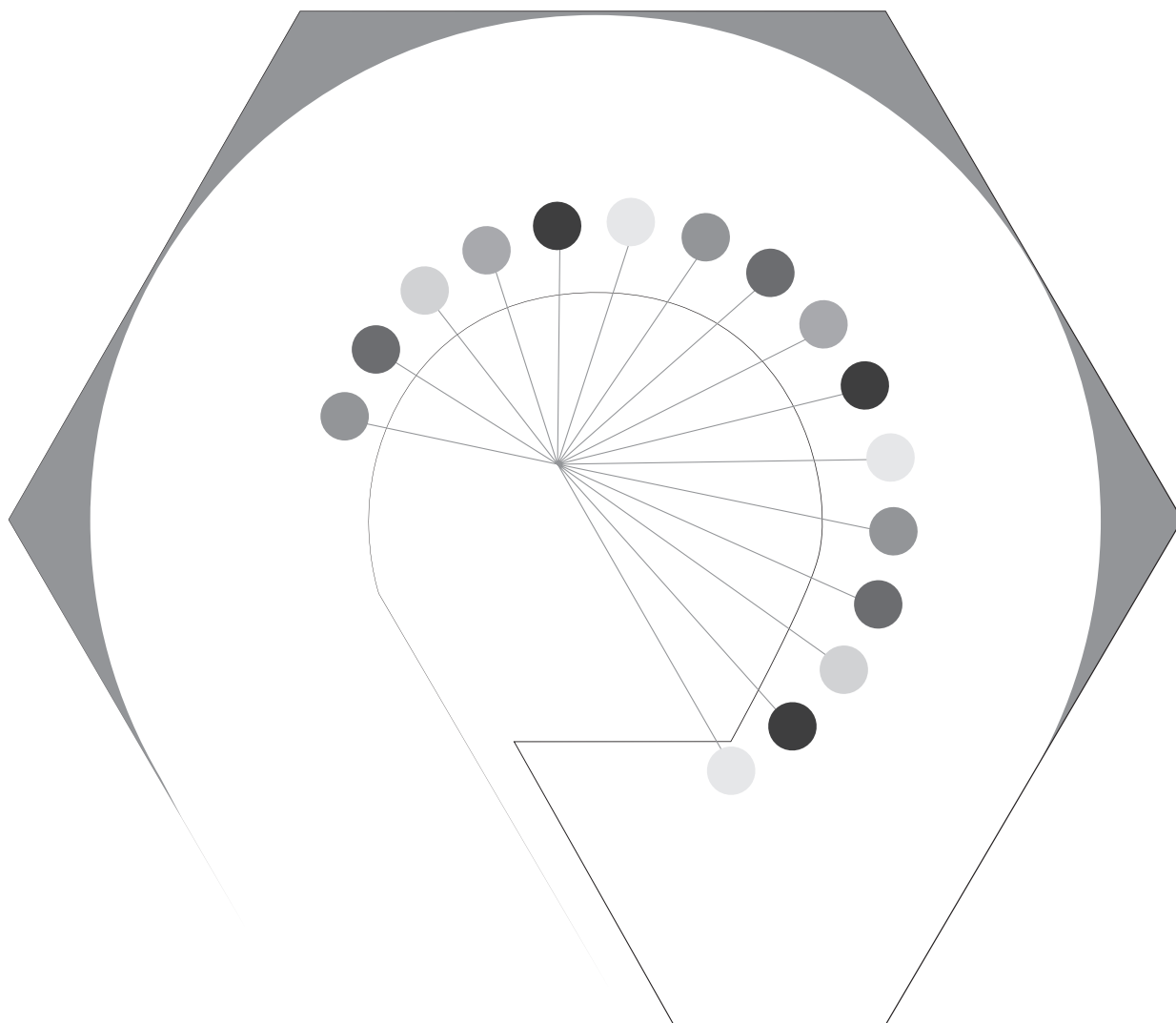


ADHD

**Guida per gli operatori
del Teacher Training**

**A cura dei Centri di riferimento per l'ADHD della Regione Lombardia aderenti al
Progetto Regionale *Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD***

Progetto Regionale
Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD in Lombardia



ADHD

Guida per gli operatori del Teacher Training

**A cura dei Centri di riferimento per l'ADHD della Regione Lombardia aderenti al
Progetto Regionale Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD**

Indice



Introduzione

Brevi cenni sull'ADHD

pag. 5

Prima parte

Teacher Training: caratteristiche dell'intervento proposto
(a cura di Gianluca Daffi e Claudio Bissoli)

pag. 9

Seconda parte

Teacher Training: modalità operative di realizzazione dell'intervento
(a cura di Gianluca Daffi, Maria Bellomo, Alice Bruscaini,
Isabella Cropanese, Claudia Fardani, Roberta Mapelli,
Valentina Tagliaferri, Jasaelle Tarozzi ed Elena Vlacos)

pag. 19

Terza parte

Approfondimenti e schede operative

pag. 41

Bibliografia e risorse

pag. 69

Proposta di Teacher Training condiviso: Aspetti organizzativi di base	pag. 20
I INCONTRO Che cos'è l'ADHD? Credenze, conoscenze e aspetti relativi alla normativa scolastica	pag. 21
II INCONTRO Impostare una comunicazione efficace per favorire lo sviluppo di una buona relazione	pag. 24
III INCONTRO Impostare un'osservazione strutturata sulla base del modello ABC	pag. 27
IV INCONTRO Programmare un intervento efficace: gratificazioni e rinforzi	pag. 30
V INCONTRO Strategie avanzate di apprendimento e di gestione dei compiti in classe: le routine	pag. 33
VI INCONTRO Follow-up	pag. 36
SESSIONI INTEGRATIVE Gestione dello stress insegnante	pag. 38

Introduzione



● **Brevi cenni
sull'ADHD**



L'Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), o Disturbo da deficit attentivo con iperattività (DDAI), è definito nei manuali diagnostici di principale utilizzo nel mondo (in particolare DSM-V e ICD-10). Nonostante la mole di studi accumulati negli anni sull'ADHD, esiste una certa diffidenza in una parte dell'opinione pubblica italiana e in una ristretta parte del mondo medico rispetto al riconoscimento del disturbo. La diffidenza è legata soprattutto alla considerazione che con questa etichetta si medicalizzi la vivacità dei bambini e la si tratti con farmaci; oppure si considera errato diagnosticare in modo superficiale e semplicificante bambini che hanno un disagio più complesso.

Si tratta di una patologia a impronta neurobiologica (per la presenza di aspetti genetici che influenzano il disturbo), di carattere neuropsicologico (per la compromissione di funzioni esecutive e di altri processi neuropsicologici) e psichiatrico (per la presenza di disturbi comportamentali e per la comorbidità che si associa frequentemente), a esordio nell'infanzia (entro i 7 anni di età, generalmente evidente prima dei 3/4 anni), caratterizzata da inattenzione, impulsività e iperattività motoria, non riferibile ad altri disturbi, presente da almeno sei mesi, in diversi contesti, con una significativa compromissione funzionale.

Il disturbo può presentarsi con differenti manifestazioni cliniche, dall'età pre-scolare all'età adulta, coinvolge e può compromettere numerose tappe dello sviluppo e dell'integrazione sociale del bambino, potendo predisporlo ad altra patologia psichiatrica e/o disagio sociale nelle successive età della vita. La descrizione dell'ADHD come disturbo neuropsicologico si basa soprattutto sulla frequente presenza di alterazioni di funzioni esecutive (quelle funzioni che permettono ad esempio di inibire risposte impulsive, di pianificare e organizzare sequenze di attività, di focalizzare l'attenzione su qualcosa escludendo altri stimoli, rumori, la memoria di lavoro, che permette di acquisire e tenere attive sul «desktop» mentale più informazioni contemporaneamente). Come indicato nel sito dell'Istituto superiore di Sanità

questi sintomi non sono causati da deficit cognitivo (ritardo mentale), ma da difficoltà oggettive nell'autocontrollo e nella capacità di pianificazione, sono persistenti in tutti i contesti e situazioni di vita del bambino causando una limitazione significativa delle attività quotidiane. L'inattenzione o facile distraibilità tende a presentarsi in particolare come scarsa cura per i dettagli e incapacità a portare a termine compiti o giochi intrapresi. È presente compromissione dell'attenzione focale (capacità di prestare attenzione su uno stimolo determinato, trascurando i particolari irrilevanti e non utili al compito in corso) e dell'attenzione sostenuta ovvero della capacità di

mantenere l'attenzione attiva nel tempo durante lo svolgimento di attività scolastiche, nei compiti a casa, nel gioco o in semplici attività quotidiane. L'impulsività si manifesta come incapacità di procrastinare nel tempo la risposta a uno stimolo esterno o interno. In genere i bambini con ADHD rispondono sempre senza riflettere, non riescono quasi mai ad aspettare il proprio turno nelle attività quotidiane o nei giochi; spesso si lasciano coinvolgere in attività pericolose senza valutare adeguatamente le conseguenze (provocando talvolta danni fisici a se stessi o ad altri). L'impulsività è generalmente associata a iperattività: questi bambini vengono descritti «come mossi da un motorino», non riescono a star fermi, se seduti si muovono con le mani o i piedi, hanno frequentemente l'esigenza di alzarsi e muoversi senza uno scopo o un obiettivo preciso. A questo si accompagna una sensazione interna soggettiva, di tensione, pressione, instabilità, che deve essere scaricata (tale sensazione soggettiva diventa spesso prevalente in adolescenza o in età adulta, quando si riduce l'iperattività motoria). I bambini con ADHD mostrano, soprattutto in assenza di un supervisore adulto, un rapido raggiungimento di un elevato livello di «stanchezza e di noia» che si evidenzia con frequenti spostamenti da un'attività, non completata, a un'altra, perdita di concentrazione e incapacità di portare a termine qualsiasi compito o gioco protratti nel tempo. Nella gran parte delle situazioni, questi bambini hanno difficoltà a controllare i propri impulsi e a posticipare una gratificazione: non riescono a riflettere prima di agire, ad aspettare il proprio turno, a lavorare per un premio lontano nel tempo anche se consistente. Se confrontati con i coetanei, questi bambini mostrano un'eccessiva attività motoria (come muovere continuamente le gambe anche da seduti, giocherellare o lanciare oggetti, spostarsi da una posizione all'altra). L'iperattività a questi livelli compromette l'adeguata esecuzione dei compiti richiesti. L'incapacità a rimanere attenti e a controllare gli impulsi fa sì che, spesso, i bambini con ADHD abbiano una minore resa scolastica e sviluppino con maggiore difficoltà le proprie abilità cognitive: frequentemente mostrano scarse abilità nell'utilizzazione delle norme di convivenza sociale, in particolare in quelle capacità che consistono nel cogliere quegli indici sociali non verbali che modulano le relazioni interpersonali. Questo determina una significativa interferenza nella qualità delle relazioni tra questi bambini e il mondo che li circonda. La normale iperattività, impulsività e instabilità attentiva non determinano significative conseguenze funzionali, il vero disturbo da deficit attentivo con iperattività determina conseguenze negative a breve e lungo termine.

Prima parte



Teacher Training: caratteristiche dell'intervento proposto

a cura di Dott. Gianluca Daffi,
coordinatore del gruppo di lavoro
informazione e formazione Progetto
ADHD Regione Lombardia,
NPI Spedali Civili di Brescia,
e di Dott. Claudio Bissoli, psicologo,
Ospedale Maggiore Policlinico di Milano



I trattamenti psicoeducativi: una premessa



Il complesso progetto regionale di condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD in Lombardia ha impegnato gli operatori dei diciotto Centri regionali di riferimento nella definizione e condivisione di strumenti operativi utili per fronteggiare le problematiche del disturbo. Il percorso progettuale ha rispettato diversi momenti di riflessione e analisi delle evidenze presenti in letteratura rispetto ai trattamenti elettivi non farmacologici.

Le principali linee guida internazionali concordano sul fatto che negli interventi di primo livello, nei casi in cui il disturbo non sia fortemente invalidante, come nei casi di ADHD grave in cui è suggerito l'utilizzo della terapia farmacologica, l'intervento proposto debba essere quello psicoeducativo e che debba coinvolgere sia i genitori sia le figure educative importanti nel percorso evolutivo del bimbo, cioè gli insegnanti.

In seguito, dopo una verifica dell'efficacia del percorso rispetto alla sintomatologia espressa dal paziente-bambino, viene valutata l'opportunità della terapia farmacologica, considerata solo

se quella psicoeducativa non risulta sufficiente per un adeguato controllo dell'impatto della sintomatologia nel percorso di sviluppo del bambino.

Tuttavia, è importante evidenziare come la riduzione della sintomatologia, anche attraverso l'intervento farmacologico, debba essere preferibilmente accompagnata da interventi psicoeducativi: i training. Questi interventi sono in grado di ricostruire un equilibrio tra il soggetto pediatrico, le sue criticità nelle dimensioni emotive e relazionali e l'ambiente familiare che sappiamo essere, insieme ai fattori costituzionali del bambino, fattore di rischio per la genesi e il mantenimento del disturbo.

Non tutte le realtà partecipanti avevano un personale preposto e formato per aderire funzionalmente alle strategie di trattamento preposte ed è quindi stato necessario e fondamentale un conseguente momento formativo rivolto agli operatori deputati alla conduzione dei percorsi di training.

Consolidando una pratica formativa comune e condivisa, è stato formato un numero importante di operatori che operano sia nei CDR sia nelle unità territoriali sulle tematiche del Parent Training, Teacher Training e Child Training.

Tuttavia, un importante lavoro di gruppo e di confronto non poteva non tenere conto delle caratteristiche specifiche della formazione già esistente nella realtà dei servizi. Ciò ha permesso al gruppo regionale di costruire, insieme alle singole unità territoriali, una base metodologica solida con confronti costruttivi tra paradigmi anche differenti ma congrui e orientati a un approccio di trattamento che considerasse come determinante obiettivo dell'intervento una costruzione di un ambiente di vita solido e competente rispetto alla comprensione del problema e a un approccio relazionale che faciliti la gestione del bambino e il superamento delle dinamiche critiche nella relazione genitore-bambino.

Questo percorso progettuale ha permesso un'evoluzione dei percorsi di training considerando modelli di riferimento differenti che in qualche modo caratterizzavano la formazione degli operatori nei differenti servizi: modelli cognitivi, comportamentali, psicodinamici, sistemici e altro ancora.

I training sono quindi percorsi indispensabili per dare spazio, in un percorso di gruppo, alla consapevolezza dei vissuti emotivi



dei partecipanti e quindi permettere loro di osservare in quale forma le abitudini consolidate all'interno delle dinamiche familiari e scolastiche siano utili a una buona relazione e quanto invece diventino anch'esse un ostacolo verso la comprensione del problema, e troppo spesso accelerino inconsapevolmente le criticità di un disturbo complesso con un forte impatto sul clima familiare, scolastico e in alcune dinamiche sociali.

Questa guida rappresenta una sintesi delle metodiche utilizzate nei percorsi di training da un gruppo di Centri regionali di riferimento che ha preso parte a un percorso di autoformazione e confronto iniziato nel 2014 e a oggi, settembre 2015, ancora attivo.

Il Teacher Training

L'attivazione di interventi psicoeducativi nei Centri ADHD della Lombardia con modalità e formule condivise sta permettendo di rispondere in modo opportuno al bisogno dell'utenza di ricevere un trattamento non farmacologico adeguato ed efficace per fronteggiare al meglio le criticità legate al disturbo ADHD.

Attraverso il percorso di training, l'insegnante diventa parte attiva nel processo educativo e terapeutico, tramite l'acquisizione di abilità e nuovi stili educativi relazionali necessari per contrastare situazioni problematiche e acquisire uno stile educativo orientato al problem-solving.

La formazione degli insegnanti è uno degli elementi chiave nella prognosi di un bambino/ragazzo con disturbo da deficit dell'attenzione e dell'iperattività. Di fronte ai comportamenti non adattivi dell'alunno, infatti, le risposte del contesto scolastico possono definire il confine entro il quale il disturbo può essere contenuto o oltre il quale il disturbo può innescare una serie di situazioni che produrranno conflittualità e stili educativi non utili e stressanti sia per l'insegnante che per l'alunno e il contesto classe.

Il Teacher Training (TT) è un percorso formativo psicoeducativo di gruppo: attraverso un clima di fiducia, confronto e rispecchiamento, il contenitore grupppale facilita il processo di apprendi-

mento, consapevolezza e cambiamento. Il percorso è complesso e articolato, ma in sintesi è possibile descriverlo come un percorso che inizia con l'acquisizione di informazioni sul disturbo, attraverso cui si ha l'opportunità di prendere coscienza degli elementi critici che caratterizzano la relazione insegnante-alunno. Un percorso di analisi e di confronto che offre l'opportunità ai docenti di costruire un rapporto significativo ed efficace per rispondere alle difficoltà del bambino e per gestire al meglio la fatica del docente stesso che ha, come obiettivo, quello di consolidare la suddetta relazione e favorire l'inserimento del soggetto all'interno del contesto classe, tutto ciò sostenendone gli apprendimenti.

L'importanza di attivare dei percorsi di Teacher Training

La scuola è l'ambiente all'interno del quale il bambino con ADHD passa la maggior parte del suo tempo; la qualità delle relazioni che instaura con gli insegnanti e con i compagni è un elemento fondamentale per favorire lo sviluppo di strategie di autocontrollo, da una parte, e per aiutare a sostenere l'attenzione, dall'altra.





Gli insegnanti sono spesso disorientati dinnanzi a un bambino che, pur dimostrando intelligenza, fatica nel mantenere un controllo adeguato al contesto scolastico e, in aggiunta, ha spesso reazioni che preoccupano sia per tipologia che per intensità. Agli occhi di un docente con poca esperienza nella gestione di bambini ADHD ogni comportamento impulsivo può apparire aggressivo, pericoloso, ingestibile.

Proprio il senso di non riuscire a gestire questo bambino induce l'insegnante a cadere nel tranello della delega educativa, o al collega incaricato del sostegno, qualora il bambino, per altra comorbidità, ne abbia l'appoggio, o al sistema sanitario, ricercando nelle figure «mediche» o «psicologiche» un supporto eccessivo, finanche spingendosi a effettuare pressioni sulla famiglia per ottenere una qualsiasi forma di certificazione che dia diritto al sostegno e, quindi, alla possibilità di delegare a terzi la gestione del bambino.

Il Teacher Training tenta di modificare alcune conoscenze, modalità di attribuzione nei rapporti causa-effetto, stili comunicativi e relazionali, al fine di migliorare il clima in classe e, quindi, aumentare il benessere sia del bambino che dell'insegnante. Fine ultimo rimane, ovviamente, favorire la partecipazione attiva del bambino all'apprendimento e sostenerne l'integrazione nel gruppo dei compagni.

Il ruolo del trainer, rispettando le sue competenze naturali, è essenzialmente un ruolo di formatore e facilitatore. Da un lato si permette al gruppo di acquisire conoscenze e informazioni sul disturbo, di acquisire strategie e competenze adeguate a rispondere alle criticità quotidiane, dall'altro si guida il gruppo, e quindi il docente, attraverso le storie portate da ogni partecipante, nello sviluppare una posizione nuova rispetto all'essere insegnante di un bambino con bisogni educativi speciali che, come indicato dalla normativa vigente, richiede una particolare attenzione.

Come misurare l'efficacia di percorso di Teacher Training

Nel contesto italiano, rispetto a ciò che abbiamo potuto conoscere, sono presenti in letteratura pochi studi che hanno provato a misurare l'efficacia dei percorsi di Teacher Training con insegnanti di bambini con ADHD.¹

Sicuramente ancora tanto lavoro dovrà essere sviluppato per misurare l'efficacia di questi percorsi. I training sono uno strumento di difficile inquadramento metodologico: sono interventi che si sviluppano e prendono forma grazie soprattutto a valenze di tipo relazionale e sistemiche, intese come gruppo. Questa tipologia di intervento, e quindi la sua efficacia, è particolarmente legata alle competenze personali e professionali di un operatore ed è influenzabile da variabili umane difficilmente misurabili e oggettivizzabili. Ma è comunque importante riuscire a sviluppare lavori di analisi con seri parametri di misurazione il più possibile liberi da bias imputabili all'incidenza della variabile umana. Costruire quindi un percorso metodologico comune (formazione degli operatori, obiettivi condivisi, numero degli incontri, materiale utilizzato, ecc.) è già di per sé un buon inizio, ma non sufficiente a rendere il training uno strumento meno operatore dipendente. Riportando alcuni spunti ritrovati nella letteratura è possibile ricercare l'efficacia dei percorsi di training in alcune dimensioni specifiche e abbastanza ascrivibili agli obiettivi del training:

- migliorare la conoscenza dell'ADHD da parte degli insegnanti;
- ridurre la percezione di gravità della sintomatologia ADHD nel proprio alunno;
- ridurre lo stress percepito nel contesto professionale dal docente;
- rinforzare e consolidare le modalità di comunicazione e gestione delle situazioni problematiche e del proprio stile educativo;
- rinforzare e consolidare positivamente l'immagine del docente (competenza ed efficacia);
- aumentare il livello di inclusione dell'alunno nella classe e favorirne gli apprendimenti.

¹ Si veda lo studio di Marzocchi e collaboratori pubblicato su «Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale», vol. 10, n. 2, 2004, pp. 83-96.



Semplificando i concetti di base che supportano lo sviluppo e la promozione dei training, possiamo evidenziare quanto sia centrale il puntare a un benessere generale, considerando il bambino una variabile inserita in un sistema relazione complesso e multidimensionale: diventa quindi strategico occuparsi di favorire la riduzione dello stress, l'aumento del senso di efficacia e di competenza del docente, il decremento degli stili educativi orientati alla punizione e a ruoli autoritari. Ciò produrrà un sicuro effetto benefico sulla relazione insegnante-alunno e sulla gestione dei comportamenti-problema e quindi, anche se in misura minore, sui sintomi nucleari dell'ADHD.

Materiali e procedure suggerite per valutare i cambiamenti in queste dimensioni

- Questionario sulla conoscenza dell'ADHD – Angel Adams 43 item;
- AICA;
- *Conner's Rating Scale* (insegnanti).

Questionari da somministrare pre e post training e con un follow-up a sei mesi.

Risultati attesi

Si ipotizza che al termine del TT si riscontri una lieve diminuzione della sintomatologia ADHD del bambino, ma soprattutto una minor percezione dello stress del docente e un rafforzamento delle competenze di efficacia (*empowerment*) nel ricoprire il ruolo di insegnante. Maggiore conoscenza del disturbo e un miglioramento delle strategie educative, con una conseguente migliorata percezione di sé, una maggiore alleanza e concordanza nella relazione docente-bambino e un aumento dei livelli di tolleranza con conseguente ricaduta sul livello di integrazione del bambino e sulle performance in classe, misurabili anche, ma non solo, attraverso il raggiungimento degli obiettivi didattici proposti.

Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD: il progetto regionale

Il progetto *Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD in Lombardia* ha coinvolto tutti i diciotto Centri regionali di riferimento per l'ADHD, afferenti alle UONPIA di Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Fondazione IRCCS Ca' Granda Milano, Fondazione IRCCS Casimiro Mondino Pavia, Garbagnate, Lecco, Legnano, Lodi, Mantova, Milano Fatebenefratelli, Milano Niguarda, Milano San Paolo, Vallecamonica, Valtellina, Varese, e l'Istituto Eugenio Medea di Bosisio Parini (LC).

Tra gli obiettivi di condivisione del progetto vi erano quelli di garantire la formazione e l'aggiornamento per gli operatori dei Centri citati relativamente agli interventi diagnostici e terapeutici, in modo particolare curando la relazione con i bambini, le famiglie e la scuola, garantire una formazione e informazione adeguata a pediatri, operatori dei servizi territoriali, insegnanti, genitori, e infine produrre e diffondere materiale informativo dalla comprovata validità scientifica.

I diciotto Centri regionali di riferimento, attraverso il lavoro dei propri operatori, hanno condiviso esperienze e materiali in grado di garantire la produzione di guide formative rivolte a coloro che andranno a elargire i trattamenti. Grazie ai fondi forniti dalla Regione Lombardia tale materiale ha per la prima volta la possibilità di essere riprodotto e diffuso in maniera significativa all'interno delle realtà coinvolte.

Seconda parte



Teacher Training: modalità operative di realizzazione dell'intervento

a cura di

Dott. Gianluca Daffi, coordinatore
del gruppo di lavoro informazione e
formazione Progetto ADHD Regione
Lombardia, NPI Spedali Civili di Brescia,
Dott.ssa Maria Bellomo, psicologa,
Ospedale Guido Salvini di Rho,
Dott.ssa Alice Bruscaini, psicologa,
Ospedale Alessandro Manzoni di Lecco,
Dott.ssa Isabella Cropanese, psicologa,
Ospedale Maggiore Policlinico di Milano,
Dott.ssa Claudia Fardani, psicologa,
Istituti ospedalieri di Cremona,
Dott.ssa Roberta Mapelli, TNPPE, Istituti
ospedalieri di Cremona,
Dott.ssa Valentina Tagliaferri, educatrice,
NPIA ASL Vallecamonica-Sebino,
Dott.ssa Jasaelle Tarozzi, TNPPE, Istituti
ospedalieri di Cremona,
Dott.ssa Elena Vlacos, psicologa, Istituto
neurologico Casimiro Mondino di Pavia



Proposta di Teacher Training condiviso: aspetti organizzativi di base

I percorsi di Teacher Training sono rivolti agli insegnanti dei soggetti in carico presso la NPI che organizza il TT.

Comunicazione di avvio del TT

Gli insegnanti vengono invitati a partecipare al percorso di TT attraverso una lettera informativa (si veda Allegato 1); tale lettera viene inviata alla famiglia del soggetto in carico con la richiesta di consegnarla alla scuola.

Nella lettera sono indicati:

- obiettivi degli incontri;
- conduttore/i del TT;
- calendario;
- sede;
- modalità di adesione agli incontri;
- contatti per eventuali informazioni.

Tutti i docenti del soggetto in carico sono invitati agli incontri.

Tempi e modalità di realizzazione

Si suggerisce di realizzare i percorsi di TT rispettando le seguenti indicazioni:

- numero di incontri: cinque, a cui si aggiunge un follow-up a distanza indicativamente di trenta giorni (in casi particolari è possibile aggiungere alcune sessioni di approfondimento. Si vedano Sessioni integrative);
- durata di ogni incontro: dai 90 ai 120 minuti, modulati sulla base del numero di partecipanti;
- conduttori: uno o due conduttori con competenze sul disturbo e sulla sua manifestazione in ambito scolastico. I conduttori possono avere differente formazione, ma essa deve comunque essere coerente con il tipo di intervento psicoeducativo proposto;
- composizione del gruppo: il gruppo può essere composto da insegnanti dello stesso soggetto o da insegnanti di più soggetti; in questo ultimo caso si avrà cura di abbinare insegnanti di soggetti appartenenti allo stesso ciclo scolastico e che possano condividere problematiche simili.

I INCONTRO

Che cos'è l'ADHD? Credenze, conoscenze e aspetti relativi alla normativa scolastica



Obiettivi dell'incontro

- Formazione del gruppo e presentazione dei contenuti e delle modalità di realizzazione del percorso;
- compilazione del questionario iniziale;
- condivisione delle percezioni relative alle caratteristiche degli alunni con ADHD e del rapporto tra insegnanti, alunni, genitori;
- inquadramento generale del disturbo, cercando di far comprendere la distinzione tra il racconto basato sul vissuto personale, sull'emotività, e il fenomeno quale descrizione professionale e operativa di un comportamento-problema;
- lettura e condivisione della normativa con chiarimenti sulle indicazioni fornite nelle direttive ministeriali dal 2010 a oggi, circolare sui BES compresa;
- avvio di un primo scambio di esperienze condivise.



Contenuti

- Programma del percorso e calendario degli incontri;
- inquadramento dell'ADHD: racconti, descrizione del fenomeno dal DSM, elementi relativi all'origine neurofisiologica del disturbo;
- caratteristiche primarie dell'ADHD e quadri sintomatologici;
- chiarimenti relativi alla differenza tra normale disattenzione/iperattività e disattenzione/iperattività in grado di compromettere l'adattamento del soggetto al suo ambiente;
- normativa ministeriale relativa all'ADHD e ai BES.

Strumenti e risorse

- Programma e calendario;
- questionari: *Conner's Scale* (insegnanti);
- scheda: carta d'identità dell'alunno (si veda Allegato 8);
- video tratti da:
 - La sindrome dei monelli (risorsa disponibile online sul sito www.youtube.it);
 - Living with ADHD (risorsa disponibile online sul sito www.youtube.it);
 - normativa ministeriale (risorsa disponibile online sul sito del MIUR);
 - video simulatore di ADHD a cura di Gianluca Daffi (risorsa disponibile online sul sito www.youtube.it).

Come introdurre il primo incontro

Il primo incontro viene introdotto spiegando perché sono stati invitati proprio questi insegnanti e chiarendo che si tratterà di una serie di incontri nei quali:

- saranno illustrate le caratteristiche del disturbo;
- saranno analizzati i casi portati dai partecipanti al gruppo;
- saranno fornite alcune strategie per relazionarsi correttamente con l'alunno.

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

- Carta d'identità dell'alunno: si fornisce ai partecipanti una fotocopia della scheda chiedendo a ognuno di loro di descrivere

sinteticamente il proprio alunno ADHD. L'indicazione che viene data è di essere molto sintetici, come se si dovesse scrivere un tweet, senza superare il numero di righe presenti sulla scheda. Si chiede poi a tutti di leggere le descrizioni. L'attività è il punto di partenza per avviare la riflessione rispetto alla terminologia utilizzata per descrivere i bambini e il rapporto tra termini, percezioni, racconti e fenomeni;

- simulatore di ADHD: viene mostrato il video di un compito (leggere un testo) alternato a continue distrazioni sonore e visive. Viene poi chiesto di rispondere a tre semplici domande. L'attività serve a far riflettere sulle difficoltà di attenzione vissute dall'alunno ADHD e sull'effetto di alcune modalità di richiamo al compito messe in atto dagli insegnanti.

Compiti assegnati al termine del primo incontro

Si chiede ai partecipanti di ripensare a quanto emerso nel gruppo e provare a individuare dei punti di forza dei loro bambini. I punti di forza sono intesi come caratteristiche dell'alunno che possano aiutare gli insegnanti nelle loro attività in classe e, contemporaneamente, che possano favorire l'apprendimento dell'alunno stesso (ad esempio: è curioso, si offre volentieri, aiuta i compagni in difficoltà, ecc.). Il compito andrà consegnato in occasione del secondo incontro.



II INCONTRO

Impostare una comunicazione efficace per favorire lo sviluppo di una buona relazione



Obiettivi dell'incontro

- Rinforzare le risorse esistenti nel corpo docente e promuoverne di nuove;
- promuovere un cambiamento nel bambino operando un cambiamento nell'adulto: nel modo di guardare il bambino, nel modo di gestire i momenti critici e nel modo di comunicare;

- rendere consapevoli gli insegnanti che occuparsi delle dinamiche relazionali e quindi di comunicazione è parte integrante del ruolo del docente;
- sottolineare che una buona relazione con l'alunno e i genitori è alla base della riuscita dell'intervento, e che esso difficilmente ottiene risultati solo affidandosi a un uso asettico delle strategie comportamentali;
- motivare il corpo docente a sperimentare diverse e più efficaci modalità comunicative non solo per il benessere del bambino, ma anche per il benessere personale dell'insegnante (nella relazione con il bambino, nel contesto scolastico, ecc.).

Contenuti

- Scheda: circolo virtuoso della comunicazione efficace come insegnante (si veda Allegato 9);
- il disagio dell'insegnante nella relazione con l'alunno ADHD;
- la comunicazione efficace: l'ascolto attivo e il messaggio io;
- lo stile comunicativo assertivo.

Strumenti e risorse

- Approfondimenti (si vedano Allegati);
- scheda: a caccia dell'errore comunicativo (si veda Allegato 10);
- video tratti da: *SOS Tata* (risorsa disponibile online sul sito www.youtube.it).

Come introdurre il secondo incontro

Dopo aver letto il compito assegnato nel precedente incontro, si avvia una riflessione di gruppo. Chi conduce introduce il circolo della comunicazione che, quando è virtuoso, consente una riduzione dei problemi di disciplina e un aumento del tempo da dedicare agli apprendimenti. È importante condividere con i docenti il fatto che una comunicazione efficace è fatta sia di momenti di ascolto sia di momenti in cui è necessario intervenire con le giuste parole per riuscire a farsi ascoltare.

Sapere quando usare l'uno o l'altro implica saper discriminare il proprio disagio da quello dell'alunno, individuare le situazioni



che costituiscono un problema per sé da quelle che lo sono per l'alunno.

Va da sé che se il disagio è del bambino è importante l'ascolto (si veda Allegato 4), ma se il disagio è dell'insegnante (si veda Allegato 2) sono importanti le parole che l'insegnante usa per intervenire (si veda Allegato 3).

Tuttavia nella discussione di gruppo è importante riflettere su questi aspetti senza darli per scontati, poiché spesso la difficile relazione del docente col bambino ADHD è il risultato di un mancato ascolto e/o di interventi comunicativi inadeguati e finalizzati a imporre disciplina attraverso rimproveri, minacce di punizione, ecc.

Tali modalità difficilmente generano un cambiamento nel comportamento dell'alunno, infatti spesso il vecchio comportamento ricompare e con esso rabbia, resistenza e voglia di ribellione.

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

- A caccia dell'errore: dopo aver condiviso con i docenti le regole per una comunicazione efficace, si chiede ai team di compilare la scheda *A caccia dell'errore comunicativo* (si veda Allegato 10), nella quale sono invitati a individuare l'errore comunicativo e l'espressione alternativa che loro utilizzerebbero. Segue un confronto col gruppo allargato.

Compiti assegnati al termine del secondo incontro

Si chiede ai partecipanti di prestare attenzione, nei giorni successivi, al loro stile comunicativo e di provare a modificarlo sulla base di ciò che si è condiviso durante l'incontro. Si motivano i docenti ad avviare questo processo di cambiamento comunicativo non solo a scuola, ma anche a casa con i propri figli e con le persone care.

III INCONTRO

Impostare un'osservazione strutturata sulla base del modello ABC



Obiettivi dell'incontro

- Trasformare le impressioni soggettive in osservazioni oggettive;
- cercare di individuare i comportamenti problematici;
- individuare le funzioni dei comportamenti;
- imparare a fare osservazioni sistematiche;
- insegnare l'analisi funzionale del comportamento secondo il modello ABC;
- impostare la prima fase di un progetto di modificazione del comportamento.



Contenuti

- Scienza del comportamento e modificazione del comportamento;
- definizione dei comportamenti-problema con esempi concreti;
- modalità di osservazione e registrazione del comportamento-problema secondo il modello ABC;
- raccolta di esperienze personali legate ai singoli casi.

Strumenti e risorse

- Scheda: che cosa penso del mio alunno con ADHD/che cosa penso della mia competenza come insegnante (si veda Allegato 11);
- approfondimento: il modello ABC (si veda Allegato 5);
- scheda: analisi funzionale (si veda Allegato 12).

Come introdurre il terzo incontro

Riprendendo gli aspetti dello stile educativo affrontati nel secondo incontro, gli insegnanti vengono stimolati a condividere le loro osservazioni soggettive, i problemi comportamentali e gli aspetti positivi dei propri alunni con ADHD. In seguito si propone ai docenti l'utilizzo di una scheda osservativa che permetta di trasformare le loro impressioni qualitativamente importanti in osservazioni oggettive quantificabili attraverso l'analisi funzionale secondo il modello ABC.

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

Le schede presenti agli allegati 11 e 12 vengono distribuite con indicazioni teorico-pratiche per potersi sperimentare nel contesto ecologico della classe al fine di imparare a osservare ciò che di positivo c'è nei propri alunni, imparare ad auto-osservarsi come insegnanti e imparare a osservare i comportamenti andandone a individuare antecedenti e conseguenti.

Compiti assegnati al termine del terzo incontro

Si chiede ai partecipanti di osservare i loro alunni fino al prossimo incontro e, in occasione del manifestarsi di comportamenti-problema, di compilare una scheda di osservazione basata sul modello ABC.



IV INCONTRO

Programmare un intervento efficace: gratificazioni e rinforzi



Obiettivi dell'incontro

- Aiutare l'insegnante a riflettere su quali mete desidera raggiungere con un intervento educativo con l'alunno ADHD;
- guidarlo nella pianificazione dell'intervento con la scelta di piccoli e realistici obiettivi da raggiungere nel giro di qualche settimana (Circolare MIUR del 15/06/2010);
- riflessioni sullo scopo della pianificazione dell'intervento: aiutare l'alunno a prendere sempre più consapevolezza dei suoi comportamenti disfunzionali e delle risorse che possiede per riuscire a controllarli/modificarli in maniera più funzionale.

Contenuti

- Stabilire strategie di intervento personalizzate:
 - su che cosa/su quale comportamento intervenire;
 - come intervenire;
 - quando intervenire;
 - quali sono i comportamenti positivi che si intende stimolare/rinforzare;
- i rinforzi.

Strumenti e risorse

- Schede con le osservazioni raccolte nel terzo incontro;
- scheda: esempio di patto da stipulare con l'alunno (si veda Allegato 6);
- scheda: registrazione dei punti ottenuti ogni giorno in base al contratto (si veda Allegato 13);
- approfondimento: definizioni di gratificazione e costo della risposta (si veda Allegato 14);
- approfondimento: la punizione (si veda Allegato 7).

Come introdurre il quarto incontro

Dopo aver fornito negli altri incontri agli insegnanti indicazioni e strumenti per osservare e quindi individuare il comportamento-problema dell'alunno con ADHD, i fattori scatenanti e i fattori di rinforzo (antecedenti ambientali che favoriscano i comportamenti desiderabili) generati dall'ambiente, si giunge a pianificare un intervento educativo.

Le strategie d'intervento s'intendono personalizzate, nel senso cioè che tengono conto sia delle realtà cliniche dell'alunno, sia di quelle scolastiche (caratteristiche della classe, degli insegnanti, risorse all'interno della scuola, ecc.) e ambientali in genere (anche in ambito familiare).

Passo importante prima di ogni intervento è che l'insegnante/adulto deve avere ben chiaro dentro di sé cosa vuole ottenere con il suo intervento: «Cosa desidero davvero che questo alunno faccia? Sto esigendo da lui qualcosa che può raggiungere davvero? Sono stato chiaro nello spiegare cosa doveva fare in



quel momento? Ha capito davvero visto che fa fatica a stare attento? Ho fatto tutto quello che potevo fare prima di arrivare fino a qui?».

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

Per attuare un intervento corretto ed efficace è necessario inoltre approfondire alcune definizioni che rientrano nella costruzione di un sistema di gratificazione a punti (ad esempio: un cartellone con i punti ottenuti ogni giorno) che renda sempre concretamente visibile all'alunno l'andamento del suo impegno nel controllo del comportamento e il raggiungimento dell'obiettivo concordato:

- gratificazione (oggetto, azione, parola che porta a una soddisfazione interiore);
- rinforzo positivo (valorizzare con parole gratificanti/smile/piccoli premi il comportamento corretto);
- premio (incentivo o ricompensa);
- costo della risposta (se continuerà a comportarsi in modo scorretto, il bambino deve sapere che dovrà pagare un pegno, cioè togliere punti, in base alla gravità dell'azione);
- punizione.

Compiti assegnati al termine del quarto incontro

Si chiede ai partecipanti di preparare il patto o la pianificazione dell'intervento sui comportamenti su cui si intende agire e di condividerlo con l'alunno. Si chiede inoltre di progettare e attivare un sistema quotidiano di gratificazione, rinforzando il comportamento corretto.

V INCONTRO

Strategie avanzate di apprendimento e di gestione dei compiti in classe: le routine



Obiettivi dell'incontro

- Sensibilizzare gli insegnanti all'utilizzo di strategie che favoriscano l'adattamento e l'apprendimento;
- far comprendere ai docenti che è possibile aiutare il bambino a prevedere le conseguenze delle sue azioni attraverso la predisposizione di un ambiente facilitante e di routine;
- fornire strategie per la gestione dello spazio, del tempo e delle attività svolte in classe;
- insegnare l'uso delle strategie basate sugli antecedenti.



Contenuti

- Strategie utilizzate dai docenti nella loro esperienza professionale con i bambini con difficoltà attentive e comportamentali;
- definizione di “contesto facilitante”;
- strategie per l’organizzazione dello spazio all’interno della classe, considerando i potenziali distrattori;
- strategie per stabilire e prevedere i tempi di lavoro;
- strategie per l’iperattività in classe (pause, attività da assegnare al bambino, buoni-movimento, tutoring tra pari);
- attività e modalità per l’organizzazione del materiale scolastico;
- definizione di un sistema di regole condivise all’interno della classe;
- l’importanza delle routine nell’autoregolazione del comportamento;
- gestione del tempo libero e dei momenti di transizione.

Strumenti e risorse

- Cartellone per simulare l’organizzazione dell’aula;
- simboli per stimare i tempi di lavoro;
- simboli per favorire la capacità di prevedere la difficoltà del compito;
- simboli da utilizzare per la gestione del materiale (etichette, cartelloni, tabelle, ecc.);
- esempi di cartelloni per le regole.

I materiali di questo incontro sono reperibili nella guida *ADHD a scuola*, Erickson, 2013.

Come introdurre il quinto incontro

Dopo aver analizzato il compito assegnato durante l’incontro precedente, si riprendono brevemente le tematiche affrontate, inerenti la pianificazione dei traguardi comportamentali e la definizione e uso dei rinforzi. Viene sottolineata l’importanza dell’intervento finalizzato a migliorare il comportamento in classe dell’alunno con diagnosi di ADHD per favorire l’autoregola-

zione, il benessere e l'integrazione scolastica. Si comunica la necessità di modificare le strategie adottate fino a ora e che si sono dimostrate poco efficaci per adottarne di più funzionali. Vengono presentati gli interventi basati sugli antecedenti ambientali che facilitano la previsione delle conseguenze di un evento/comportamento e, quindi, il processo decisionale del bambino. Si presentano inoltre i principi da seguire per predisporre una didattica che faciliti l'apprendimento nel bambino con ADHD attraverso un approccio flessibile e l'applicazione di strategie per la gestione dei momenti più critici. Vengono infine descritti gli interventi basati sulle conseguenze negative il cui scopo è la riduzione dei comportamenti-problema (frequenza, intensità e durata).

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

- Cartellone per l'organizzazione di un ambiente funzionale: dopo aver considerato le variabili capaci di facilitare la partecipazione del bambino all'attività scolastica (assenza di stimoli distraenti, contatto oculare, vicinanza con compagni tranquilli, ecc.) si chiede agli insegnanti di indicare sull'apposito cartellone quale posto assegnerebbero al bambino all'interno dell'aula. Segue un confronto sulla scelta effettuata;
- discussione e confronto: si propone una discussione inerente le modalità educative abituali per rilevarne la loro scarsa efficacia. Si promuove il confronto per l'adozione delle strategie più idonee a limitare i comportamenti-problema emessi dagli alunni e per facilitare l'apprendimento.

Compiti assegnati al termine del quinto incontro

Si chiede ai partecipanti di applicare, partendo dalle osservazioni comportamentali condotte, le strategie apprese per ridurre i comportamenti-problema emessi dai loro alunni e per migliorare le proposte didattiche. Viene sottolineata l'importanza di modificare le modalità educative abituali risultate poco funzionali. Si ricorda l'efficacia della comunicazione assertiva, non solo di fronte alla formulazione di una richiesta, ma anche nella produzione di un rimprovero.



VI INCONTRO

Follow-up



Obiettivi dell'incontro

- Effettuare una revisione del percorso;
- verificare la ricaduta dell'intervento di TT;
- fornire eventuali informazioni aggiuntive o chiarimenti.

Contenuti

- Revisione e riflessione sulle strategie educative utilizzate;
- analisi dei comportamenti rilevati;
- revisione sull'efficacia dei premi e dei rinforzi messi in campo;
- somministrazione questionari *Conner's Scales*;
- somministrazione del questionario di gradimento;
- raccolta di previsione per il prosieguo del percorso;
- consegna attestato di presenza.

Strumenti e risorse

- Schede *Conner's Scales*;
- questionario di gradimento;
- attestato di presenza.

Come introdurre il sesto incontro

L'incontro di follow-up andrebbe introdotto chiedendo ai partecipanti se, e come, hanno utilizzato in aula le strategie suggerite nel corso del training. Alcune domande che potrebbero guidare i conduttori nella gestione della revisione sono le seguenti:

- avete avuto modo di sperimentare le strategie suggerite nel corso dei nostri incontri? Se sì, quali hanno dato risultati migliori?;
- se non hanno dato risultati, secondo voi perché ciò è accaduto?;
- ascoltando le esperienze appena raccontate dai vostri colleghi, avete suggerimenti da fornire?;
- che cosa è cambiato nel comportamento dell'alunno?;
- che cosa è cambiato nelle vostre percezioni e sensazioni personali?;
- come è cambiato il rapporto con il vostro alunno?;
- ripensando alle vostre competenze, le percepite aumentate?;
- se doveste suggerire a un collega un percorso di training che cosa gli suggerireste?

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

Si vedano le domande sopra suggerite.



Sessioni integrative

Gestione dello stress insegnante



Obiettivi dell'incontro

- Monitoraggio della percezione dello stress dell'insegnante, introducendo la descrizione del rischio dello stress lavoro-correlato;
- favorire la presenza consapevole dell'insegnante in classe, l'ascolto attivo e la comunicazione con l'alunno iperattivo.

Contenuti

- Esperienze personali sulla percezione dello stress individuale e sulle difficoltà nella gestione delle proprie emozioni (in modo particolare la rabbia, la frustrazione, la sensazione di fatica, del «non farcela», di impotenza);

- la gestione delle emozioni;
- l'autocontrollo emotivo;
- pensieri e atteggiamenti che creano malessere.

Strumenti e risorse

- *La sopravvivenza dell'insegnante* (in Di Pietro, Bassi e Filoramo, 2001);
- scheda: analisi razionale-emotiva di una situazione (si veda Allegato 15);
- schede *Conner's Scales*.

Come introdurre l'incontro

Il conduttore presenta il tema dello stress lavoro-correlato dell'insegnante, prendendo spunto dal capitolo 11 del testo *L'alunno iperattivo in classe* (Di Pietro, Bassi e Filoramo, 2001); avvia poi una discussione chiedendo ai partecipanti quali sono le situazioni che, in classe, nella relazione con il loro alunno ADHD, creano in loro maggiore disagio emotivo.

Il conduttore avrà cura di coinvolgere tutti gli insegnanti partecipanti nella discussione sia in relazione alle esperienze personali, sia nel commento di esperienze presentate da altri.

Attività e strumenti utilizzabili per raggiungere gli obiettivi

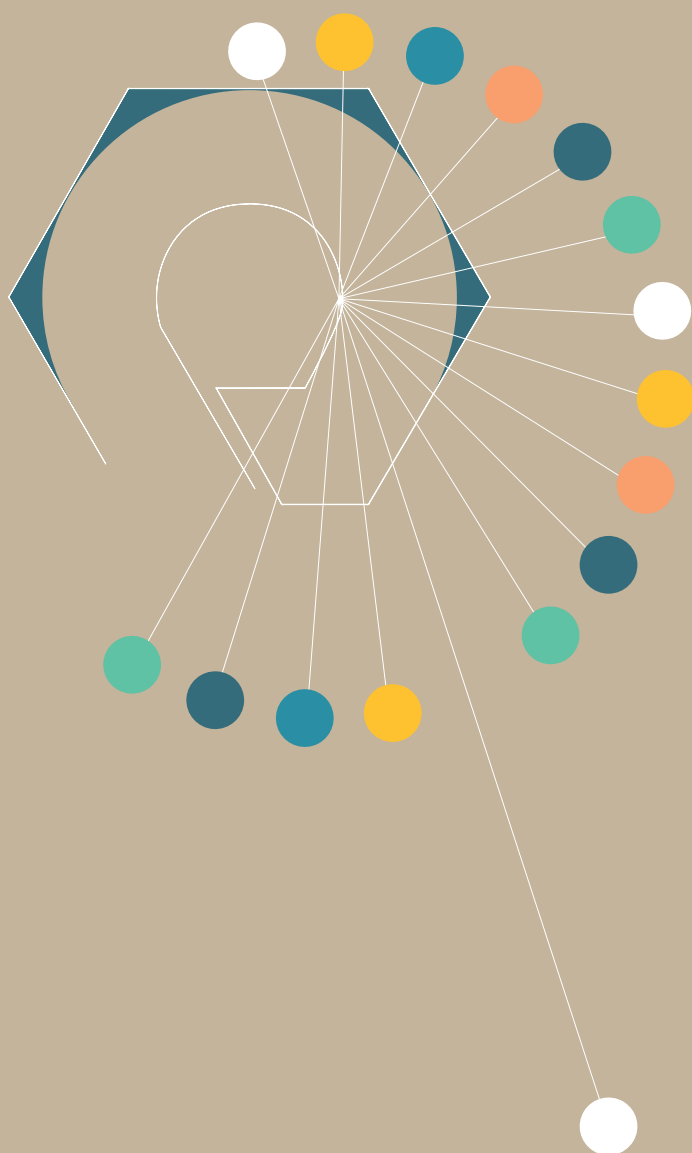
Si suggerisce l'utilizzo di un role playing partendo da un'esperienza raccontata da un partecipante. Lo scopo del role playing è far emergere i pensieri e gli atteggiamenti che creano malessere negli insegnanti.

Al termine dell'attività di simulazione il gruppo dovrebbe condurre un'analisi dell'accaduto basata sul modello ABC; a questa analisi andrebbe aggiunta una valutazione razionale-emotiva secondo il modello proposto nell'allegato 15.

Compilate le schede, il conduttore avvierà una riflessione partendo da ciò che ogni partecipante ha annotato.

Se il gruppo non fosse disponibile al role playing, è possibile effettuare l'analisi ABC e razionale-emotiva basandosi semplicemente sul racconto di uno dei partecipanti.

Terza parte



Approfondimenti e schede operative

Allegato 1

Approfondimento: lettera informativa per gli insegnanti

Allegato 2

Approfondimento: il disagio dell'insegnante

Allegato 3

Approfondimento: la comunicazione efficace

Allegato 4

Approfondimento: l'ascolto attivo

Allegato 5

Approfondimento: il modello ABC

Allegato 6

Scheda: esempio di patto da stipulare con l'alunno

Allegato 7

Approfondimento: la punizione

Allegato 8

Scheda: carta d'identità dell'alunno

Allegato 9

Scheda: circolo virtuoso della comunicazione efficace come insegnante

Allegato 10

Scheda: a caccia dell'errore comunicativo

Allegato 11

Scheda: che cosa penso del mio alunno con ADHD/che cosa penso della mia competenza come insegnante

Allegato 12

Scheda: analisi funzionale

Allegato 13

Scheda: registrazione dei punti ottenuti ogni giorno in base al contratto

Allegato 14

Approfondimento: definizioni di gratificazione e costo della risposta

Allegato 15

Scheda: analisi razionale-emotiva di una situazione

Allegato 16

Questionario di soddisfazione

Approfondimento: lettera informativa per gli insegnanti

Luogo, data

Alla cortese attenzione degli insegnanti di _____
Il Centro regionale di riferimento per l'ADHD che sta seguendo
il/la bambino/a _____
presso il Servizio territoriale di _____,

ORGANIZZA

a partire dal mese di _____, un percorso di Teacher Training rivolto agli insegnanti dei/delle bambini/e in carico per il trattamento individuale o di gruppo per Disturbo da deficit attentivo con iperattività (ADHD).

Gli incontri si pongono come obiettivo di ampliare la conoscenza del disturbo e proporre strategie d'intervento a breve e lungo termine e sono rivolti, oltre che agli insegnanti, a educatori e assistenti ad personam che seguono il/la bambino/a.

Il lavoro in gruppo si svolgerà con modalità teorico-pratica ai fini di consentire un vantaggioso confronto tra i partecipanti.

Gli incontri si svolgeranno a cadenza prevalentemente _____ presso _____, con orario fissato dalle _____ alle _____; gli orari sono modificabili e ridefinibili in base alle esigenze dei partecipanti (*opzionale*).

Il percorso inizierà con un incontro preliminare sul tema dell'ADHD, che si svolgerà presso il polo scolastico indicato (*opzionale*).

Lo scopo del primo incontro è quello di fornire a tutto il personale docente e non docente, oltre che alla Direzione, le informazioni fondamentali per garantire una corretta collaborazione con i docenti direttamente coinvolti nella gestione degli alunni con ADHD, nonché diffondere una cultura di presa in carico da parte di tutta la scuola degli



alunni con disturbi di attenzione e iperattività. Tale iniziativa si raccorda con le raccomandazioni ministeriali in tema di accoglienza e gestione degli alunni con ADHD. La partecipazione alla giornata è quindi necessaria, in quanto primo appuntamento del Teacher Training.

Il percorso, poi, continuerà solamente per gli insegnanti, gli assistenti/educatori del/della bambino/a nelle date sotto indicate:

- _____ (I incontro)
- _____ (II incontro)
- _____ (III incontro)
- _____ (IV incontro)
- _____ (V incontro)
- _____ (follow-up).

Ringraziando della disponibilità
Distinti saluti

Firma Responsabile

Approfondimento: il disagio dell'insegnante

Quando un insegnante si trova di fronte a un alunno che con il suo comportamento gli crea un problema, gli rende cioè impossibile o faticoso soddisfare l'esigenza personale di svolgere tranquillamente il suo lavoro, può sentirsi profondamente a disagio. Il suo disagio può manifestarsi con nervosismo, stanchezza, irritabilità e disaffezione per la propria attività. Se un bambino parla in continuazione, picchia i compagni, non tiene alcun conto delle norme della vita in comune, il docente non può esercitare in prima battuta l'ascolto attivo, in quanto è egli stesso a vivere una situazione di disagio, ma non può ignorare il problema. Individuare che il problema è nostro e non del bambino stimola la nostra creatività a cercare soluzioni che ci donino emozioni più positive. L'insegnante, per risolvere il suo problema, ha tre scelte:

1. Modificare l'ambiente per evitare comportamenti che lo disturbano o preoccupano, ad esempio: se i bambini giocano a palla in classe, li porto in giardino.
2. Modificare se stesso, riconoscere le credenze e le emozioni che sono alla base del fastidio, del timore, e chiedersi cosa può fare per evitare che interferiscano con il proprio benessere. L'insegnante che subisce tutto dai bambini ed è sempre disponibile alle loro richieste al di là del suo livello di benessere può scoprire in quella reazione il suo bisogno di sentirsi amato. Può accorgersi che la credenza «per essere amati bisogna sempre dire sì» può essere modificata per creare condizioni più rispettose per se stessi. Immaginiamo lo stato di disagio di un insegnante di fronte a un bambino che fatica a rispettare le regole se ha radicata in sé la credenza «se non mi obbedisce subito non sono un bravo insegnante», oppure il suo livello di rabbia se convinto che il bambino si stia comportando in quel modo appositamente per fargli un dispetto. In tutti questi casi è importante che il docente sia guidato a fare pensieri alternativi che possano consentirgli una migliore gestione delle proprie emozioni e conseguentemente una migliore gestione del bambino. Abituare lo sguardo dell'insegnante a individuare gli aspetti positivi del bambino è un utile strumento in



questa direzione, poiché non solo consente al docente di sostenere l'autostima del bambino nei momenti di sconforto ricordandogli le sue qualità positive, ma soprattutto consente all'insegnante, in certi momenti, di attenuare il proprio livello di rabbia verso il bambino. Lo stato emotivo del docente è dunque un elemento che fa la differenza nella gestione dell'alunno, poiché un docente alterato e sull'onda emotiva difficilmente può «prestare» i suoi lobi frontali al bambino per guidarlo nel processo di risoluzione del problema, anzi, un docente urlante e in preda alla rabbia rischia di stressare ulteriormente il sistema nervoso del bambino e rendergli più difficile ritrovare l'autocontrollo. L'insegnante può anche iniziare a chiedersi come mai ci sono tanti comportamenti che irritano lui più che altri suoi colleghi e magari maturare la decisione di iniziare una psicoterapia.

3. Modificare il comportamento dell'altro. Quando l'insegnante attribuisce il suo disagio — fatica, rabbia, offesa — al comportamento dell'alunno è bene che al bambino giunga il messaggio che sta interferendo con i diritti del docente. Tuttavia è importante formulare tali messaggi in modo da non suscitare in lui un senso di oppressione, disagio e diffidenza. Anche in questo caso è importante comunicare efficacemente.

Approfondimento: la comunicazione efficace

Modalità comunicative da evitare di fronte alla messa in atto di un comportamento da parte del bambino che interferisce con le esigenze legittime dell'insegnante:

- stile comunicativo aggressivo: «Sei sempre il solito; sembri un bambino dell'asilo eppure sei in quarta; vuoi capirlo che queste cose non si fanno? Lo diciamo sempre!», ecc. Tale modalità comunicativa, fortemente giudicante, ha un effetto negativo sul livello di autostima del bambino, non indica al bambino quale comportamento ci si aspetta da lui, consente un controllo temporaneo sul bambino che da lì a poco tornerà a comportarsi allo stesso modo. Questa è una comunicazione inefficace, perché lasciando l'alunno sconfitto e colmo di risentimento lo porterà a ribellarsi o a creare nuove occasioni per «rifarsi», e allora a un conflitto ne seguirà un altro e poi un altro ancora deteriorando definitivamente la relazione;
- stile comunicativo passivo, ad esempio: «Non credi che dovresti chiedere il permesso prima di prendere ciò che non è tuo? Quante volte devo dirti che non si fanno i dispetti?», ecc. Tale modalità comunicativa, caratterizzata da domande, mette il docente in una posizione passiva e pone il bambino nelle condizioni di rispondere al docente con modalità provocatorie. In tale situazione, sarà l'alunno ad affermare il suo potere e l'insegnante a soccombere, pieno di amarezza e desiderio di vendetta. Anche in questo caso il rapporto viene compromesso.

Modalità comunicative efficaci di fronte alla messa in atto di un comportamento da parte del bambino che interferisce con le esigenze legittime dell'insegnante:

- stile comunicativo assertivo: questa modalità comunicativa consta di tre momenti:
 1. descrizione senza giudizio;
 2. effetto tangibile e concreto;
 3. reazione agli effetti.



Ad esempio: «Quando fai lo sgambetto a un tuo compagno (descrizione senza giudizio), questi può cadere e farsi male sul serio (effetto tangibile e concreto) e io perdo la calma (reazione agli effetti)»; o ad esempio: «Quando prendi le mie cose senza chiedere il permesso (descrizione senza giudizio), mi infastidisco (reazione agli effetti) perché perdo tempo a cercare le mie cose (effetto tangibile e concreto)», ecc.

Tale modalità comunicativa, basata sul messaggio io, consente al docente di esprimere le sue idee, le sue necessità e i suoi stati d'animo in modo chiaro, sincero, diretto, ma soprattutto rispettoso dell'altro. Il richiamo è circoscritto a un comportamento specifico e/o circostanza e non è riferito all'alunno in toto. Fa capire al bambino, senza colpevolizzarlo, che i suoi comportamenti producono un effetto sugli altri. Questa modalità comunicativa permette poi di passare all'ascolto attivo per comprendere così le motivazioni del bambino e trovare insieme soluzioni soddisfacenti per ambedue le parti. Questa modalità comunicativa consente di salvaguardare il rapporto con l'alunno perché nessuno cerca di sopraffare l'altro.

Approfondimento: l'ascolto attivo

Comunicare in modo efficace implica cogliere i messaggi che i bambini ci inviano anche senza l'uso delle parole, ma attraverso un loro comportamento o silenzio. Spesso i bambini faticano a esprimere un disagio attraverso le parole, ma se il docente è attento ai messaggi non verbali potrà ugualmente cogliere la fatica del bambino e sostenerlo. È importante però che il docente sia guidato a leggere alcuni comportamenti (ad esempio: non disegna, non riesce a stare seduto tranquillo, si distrae e sembra pensare ad altro, si isola, dimentica il materiale, piange quando perde in un gioco, ecc.) non come un affronto personale o come un suo problema, ma come un problema del bambino e/o l'espressione di un disagio del bambino che, non capace di esprimere sentimenti o situazioni complesse con le parole, li agisce con il comportamento. Se il docente si rapporta a lui sulla base del rifiuto, del giudizio o con atteggiamento punitivo, non lo aiuta a elaborare questo disagio e non lo aiuta a trovare soluzioni. Spesso gli insegnanti sottolineano come il loro compito sia quello di fare lezione e non quello di fare gli «psicologi». È importante condividere con loro il fatto che intercettare un disagio dell'alunno non è estraneo alle finalità della scuola, tutt'altro, è parte della funzione docente. Quando, infatti, gli studenti provano forti sentimenti o attraversano crisi emotive, la loro capacità di portare avanti gli impegni scolastici è fortemente compromessa e i tentativi di insegnare loro qualcosa in quei momenti sono destinati a fallire. Compito del docente è dunque quello di creare le condizioni affinché l'apprendimento possa avvenire. Per far ciò, è necessario cogliere quando il bambino è in difficoltà, ha un problema, e in tal caso predisporre a un ascolto attivo:

- incoraggiando il bambino a raccontare, ad esempio, se c'è qualcosa che lo preoccupa, oppure a raccontare come mai non ha con sé il materiale con espressioni facilitanti (ad esempio: «Mi sembra che tu sia preoccupato per qualcosa, vorresti parlarne?»; «Vedo che sei in difficoltà perché non hai il materiale, come mai non l'hai portato?»; ecc.) e con cenni di attenzione che indicano al bambino che lo stiamo ascoltando (ad esempio: annuire, sorridere, chinarsi in avanti verso l'altra persona, ecc.);



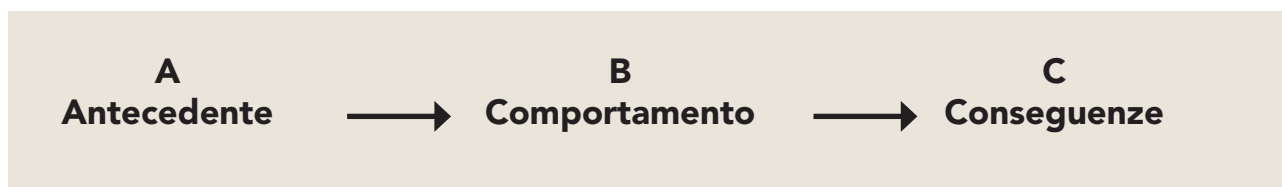
- accertandosi di avere capito attraverso una riformulazione e aiutarlo a trovare delle soluzioni realistiche al problema (ad esempio: «Se ho capito bene, ieri sera sei rincasato tardi ed eri troppo stanco per fare la cartella e stamattina ti sei dimenticato del materiale per la fretta, giusto?»). È importante dimostrare al bambino che non lo abbiamo soltanto ascoltato, ma che lo abbiamo compreso. Permettendo, infatti, all'alunno l'esternazione di sentimenti problematici gli si consente di liberarsene così da poter avere la mente libera di applicarsi di nuovo alle attività didattiche. L'ascolto attivo fa assumere all'alunno la responsabilità di analizzare e risolvere i suoi problemi (ad esempio: «Senza il materiale è difficile per te seguire la lezione oggi, come pensi di risolvere il tuo problema?»). L'alunno che si sente ascoltato sarà più disponibile ad ascoltare l'insegnante; si viene così a creare un clima di rispetto reciproco, un rapporto più stretto e significativo tra docente e alunno. Quando si creano tali condizioni, i problemi di disciplina diminuiscono notevolmente e c'è più tempo per l'apprendimento.

Approfondimento: il modello ABC

Uso della sequenza ABC nei programmi di modificazione del comportamento¹.

Se insegnanti e genitori possiedono e condividono conoscenze generali sulle basi del comportamento, saranno avvantaggiati nell'affrontare problemi comportamentali, anche quando avranno a che fare con i cosiddetti «comportamenti difficili» del bambino iperattivo. I principi base sono semplici, come si può vedere nella figura che segue.

Antecedente-Comportamento-Conseguenze



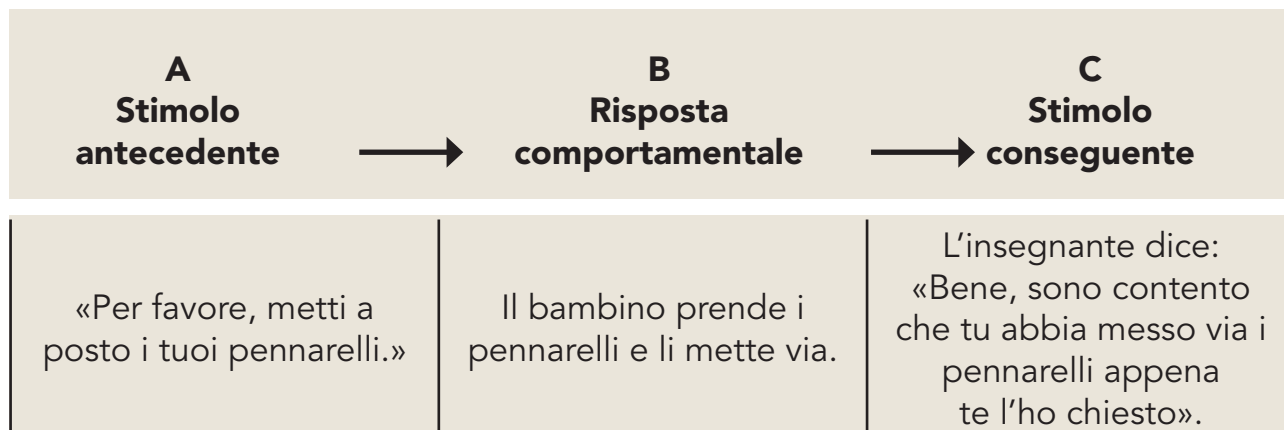
Per un appropriato ed efficace intervento educativo sul comportamento è essenziale avere una buona conoscenza di queste tre componenti. Alcuni comportamenti sembrano avvenire in modo discontinuo, imprevedibile, senza alcun apparente segnale o scintilla. Anche in questo caso è necessario applicare conseguenze appropriate. È bene, in questa fase, focalizzare l'attenzione sulla comprensione e sullo sviluppo delle abilità necessarie per portare alcuni specifici comportamenti sotto il controllo di precisi stimoli (si pensi, ad esempio, a una richiesta verbale).

In questo processo si aiuterà il bambino a sviluppare un comportamento appreso, come si può vedere nella tabella riportata.

¹ Mario Di Pietro, Elena Bassi e Giorgio Filoramo, *L'alunno iperattivo in classe: Problemi di comportamento e strategie educative*, Trento, Erickson 2001, pp. 41-42.



Stimolo antecedente-Risposta-Conseguenza



La sequenza può continuare, poiché il commento dell'adulto è sia una conseguenza del fatto che l'alunno ha obbedito, sia uno stimolo (A) per un'altra risposta comportamentale positiva da parte del bambino. Ad esempio, il bambino si sente gratificato ed esibisce un nuovo comportamento (B), un sorriso, che porta alla conseguenza (C) di un cenno di assenso da parte dell'insegnante. Anche senza un'analisi tecnica di questa sequenza si può rapidamente vedere come, alla richiesta dell'adulto, faccia seguito molto più di una risposta appresa. Il bambino e l'adulto traggono sensazioni piacevoli dall'interazione. Questo si pone in netto contrasto con la sequenza in cui il bambino prova dolore e l'adulto sente rabbia e frustrazione per il fatto che l'alunno non abbia obbedito. Utilizzando i principi base del comportamento nel formato ABC si può arrivare a un aumento delle interazioni positive tra adulto e bambino. Col tempo, si stabilirà un legame emotivo più positivo tra genitore e bambino e un incremento di relazioni tra insegnante e alunno.

Scheda: esempio di patto da stipulare con l'alunno¹

Io sottoscritto
e i miei insegnanti

facciamo il seguente patto:

ogni volta che io riuscirò a fare una delle cose indicate in questo contratto, potrò scegliere uno dei premi previsti; se però nell'arco della giornata scolastica non soddisferò almeno una delle voci elencate perderò la possibilità di fare la mia attività quotidiana di lettura libera.

Posso guadagnare un premio ogni volta che:

- completo correttamente tre schede di italiano e di storia o di geografia;
- porto a scuola tutti i compiti scritti assegnati per la giornata;
- durante la ricreazione seguo le regole di corretto comportamento stabilite dalla mia classe;
- mi prendo cura delle piante della classe, dando acqua ogni giorno;
- aiuto a muoversi nella classe la mia compagna Claudia spingendo la sua carrozzina.

Per ogni azione corretta potrò scegliere un premio fra:

- delle figurine colorate;
- il turno per cancellare la lavagna;
- delle piccole gomme;
- un timbrino con il sorriso da stampare sul diario.

Data

Firma

Alunno

Insegnante

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, p. 137.



Approfondimento: la punizione

Note relative alla punizione: «La punizione deve essere per l'alunno un segnale utile per comprendere l'inadeguatezza della propria condotta... Evitando che il comportamento inadeguato si ripresenti...».

Scopo: «Far decrescere la probabilità che il bambino attivi nuovamente il comportamento a cui essa è seguita: per ottenere ciò la punizione deve consistere in qualcosa di sgradevole per il bambino» (Cornoldi et al., 2001)... Oppure «sottrarre qualcosa di piacevole e a lui gradito».

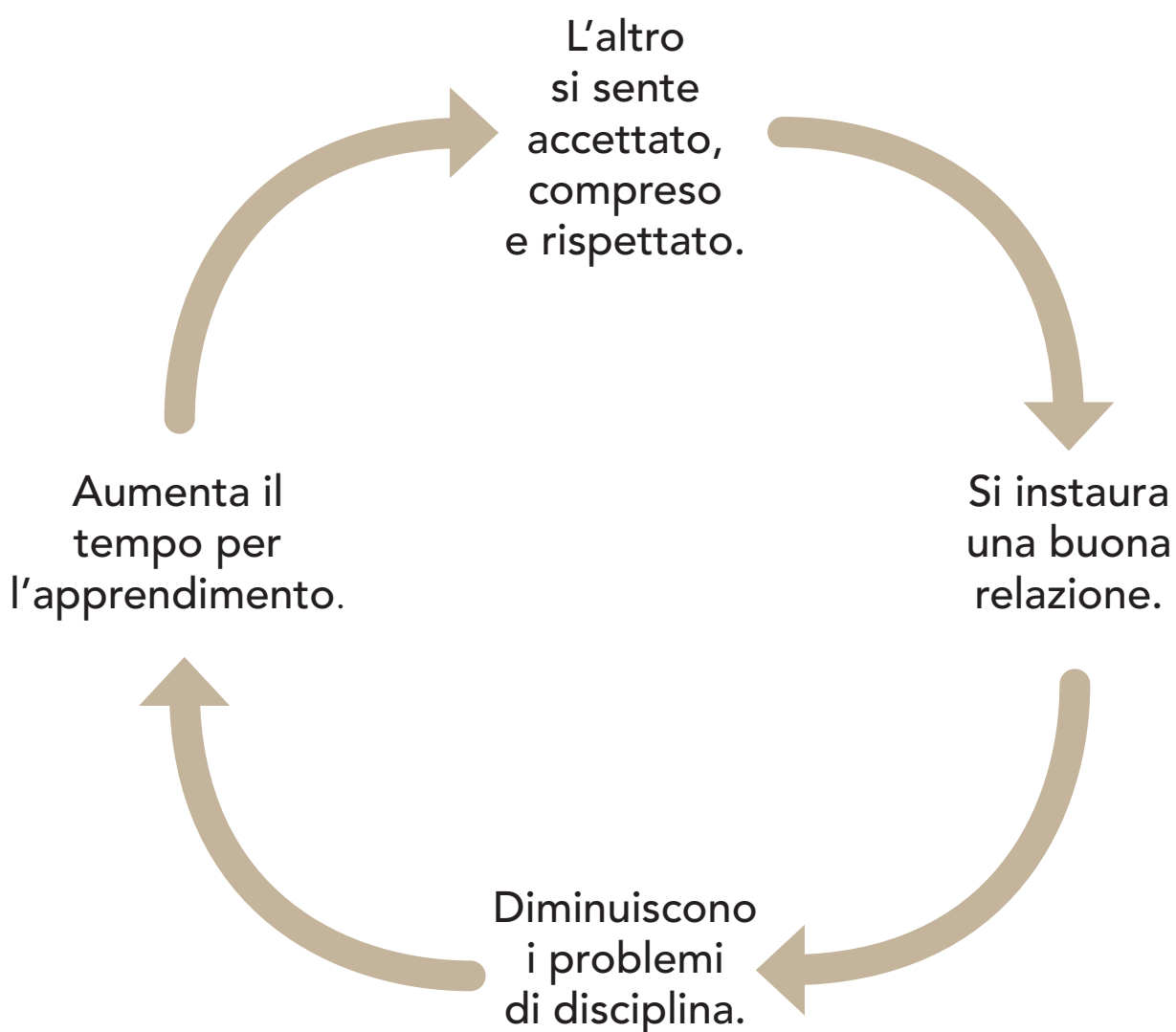
Come deve essere una punizione?

- Priva di aggressività/ansia;
- neutra;
- immediata;
- proporzionale alla gravità dell'azione;
- realizzabile facilmente;
- legata al comportamento inadeguato e non un attacco alla persona.

Una volta stabilito l'intervento in *modo chiaro* e dopo averlo condiviso con l'alunno e, laddove necessario, anche con la famiglia, l'adulto deve mantenere quanto è stato deciso in maniera coerente e in collaborazione con tutte le figure che sono in relazione con l'alunno ADHD.



Scheda: circolo virtuoso della comunicazione efficace come insegnante



Scheda: a caccia dell'errore comunicativo

Proviamo a esercitarci. Di seguito, sono riportati alcuni richiami formulati in modo inadeguato. Provi a indicare perché, secondo lei, non sono efficaci e come potrebbero essere ridefiniti in termini più chiari.

Richiamo inefficace	Che cosa c'è che non va?	Possibile alternativa
1. Non ti avevo già detto che non devi spingere i tuoi compagni?	1.	1.
2. Continua a interrompere gli altri e vedrai cosa ti succede.	2.	2.
3. Sei sempre il solito, bisogna ripeterti cento volte che devi alzare la mano prima di parlare.	3.	3.
4. Ti ho detto di non urlare. Prima o poi perderò la pazienza.	4.	4.
5. Non mi pare proprio questo il modo di comportarsi in mensa.	5.	5.
6. Devi riordinare il tuo quaderno, sembra un campo di battaglia! Guarda quello di Elisabetta e impara!	6.	6.



Scheda: che cosa penso del mio alunno con ADHD/che cosa penso della mia competenza come insegnante

Immagini di dover scrivere una presentazione del suo alunno ADHD come se questi dovesse cambiare scuola e lei avesse il compito di fornire, ai colleghi che lo seguiranno, le principali informazioni per la gestione dell'alunno stesso.

Che cosa scriverebbe?

Allegato 11

Ora, dopo aver riletto ciò che ha scritto, provi a rispondere a questa domanda:

- Quanto si sente competente nella gestione del suo alunno con ADHD?

Per nulla competente	Poco competente	Abbastanza competente	Molto competente	Pienamente competente
1	2	3	4	5

- Perché? (Ciò che scriverà è una sua riflessione personale, sarà lei a decidere se condividerla o meno con il gruppo.)



Scheda: analisi funzionale

(Fotocopiare e utilizzare servendosi di una tabella per ogni episodio problematico preso in considerazione.)

Osservazione svolta da _____ il _____

Antecedente	Comportamento	Conseguenze

Osservazione svolta da _____ il _____

Antecedente	Comportamento	Conseguenze

Nota: Ricordarsi di essere sintetici e chiari, non è importante scrivere molto ma cogliere gli aspetti essenziali di ciò che è accaduto e, soprattutto, utilizzare uno stile descrittivo operativo privo di giudizi e valutazioni.

Scheda: registrazione dei punti ottenuti ogni giorno in base al contratto¹

Apporre un 😊 (pari a 1 punto) per ogni azione svolta correttamente

Apporre un ☹️ (pari a - 1 punto) per ogni azione non corretta

1 😊 = 1 AZIONE CORRETTA 1 ☹️ = 1 AZIONE NON CORRETTA		TOTALE
Lunedì		
Martedì		
Mercoledì		
Giovedì		
Venerdì		
Sabato		
Lunedì		
Martedì		
Mercoledì		
Giovedì		
Venerdì		
Sabato		

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, p. 138.



Approfondimento: definizioni di gratificazione e costo della risposta¹

La gratificazione

Al di là dei modelli e dei costrutti teorici utilizzati, la ricerca psicologica ha ampiamente messo in luce gli effetti che possono essere prodotti da eventi che per il bambino hanno valenza positiva. Prescindendo dalla specifica natura di questi eventi, essi hanno la caratteristica generale di gratificare il bambino e pertanto useremo qui il termine generale di «gratificazione». La natura della gratificazione diviene chiara a partire dalle componenti individuate analizzando gli avvenimenti (si veda l'analisi funzionale): le conseguenze che si verificano dopo ogni comportamento possono essere gradevoli o sgradevoli; se un individuo, comportandosi in un certo modo, riesce a ottenere una gratificazione, è più probabile che manifesti ancora quel comportamento perché sa che dopo accadrà qualcosa di piacevole per lui. La strategia di gratificare azioni corrette presenti nel repertorio del bambino con scarsa frequenza appare essere il necessario complemento e in molti casi addirittura una valida alternativa alla punizione e ai sistemi volti a far scomparire azioni non desiderabili. Però viene spontaneo e più immediato a tutti gli individui, insegnanti compresi, porre maggior attenzione ad azioni negative: pertanto essi molto spesso si impegnano nel punire i comportamenti sgraditi trascurando del tutto di premiare il bambino nei casi in cui adotti una linea d'azione corretta. Addirittura un buon comportamento può diventare l'occasione per un rimprovero «di rimbalzo»: «Hai visto che quando vuoi sai anche essere buono?!»; «Ecco, sei il solito: adesso te ne stai lì tranquillo come un angioletto, ma guarda che ti ho visto infastidire il tuo compagno!». Si è rivelato interessante osservare la reazione del bambino alla gratificazione sistematica di un comportamento positivo: in molti casi si è trattato di risposte di stupore e, addirittura, di richieste di spiegazione per un comportamento che gli insegnanti evidentemente stentano a adottare in modo sistematico, utilizzandolo talvolta in estemporanee occasioni in cui il bambino riceve dei premi in modo non contingente. Naturalmente le informazioni chiare sono utili al bambino anche in caso di premi e non solo di punizioni: chiarendo esattamente al bambino quale sia l'azione che si intende premiare, si rende ancor più agevole e diretto il processo di gratificazione.

In sintesi, quando si gratifica occorre scegliere un comportamento-obiettivo importante e positivo; è fondamentale che il bambino sappia esattamente ciò che gli altri si aspettano da lui, che sappia cosa succede ogni volta che esegue quella azione, e soprattutto che l'insegnante riesca ad essere coerente nel dispensare la gratificazione ogni volta che quel comportamento si manifesta, anche se poco prima il bambino gli ha fatto perdere la pazienza e sente qualche risentimento nei suoi confronti. Portare rancore al bambino non è affatto

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, pp. 120, 121, 136.

utile per migliorare il suo modo di agire, proprio perché spesso il suo comportamento non è premeditato. Per gratificare correttamente l'alunno è necessario:

- individuare azioni positive da gratificare più che azioni negative da punire;
- definire operativamente l'azione oggetto di gratificazione sistematica;
- non usare forme di falsa gratificazione;
- gratificare in modo coerente, sempre la stessa azione e ogni volta che si manifesta;
- gratificare il bambino immediatamente;
- utilizzare eventi o oggetti o comportamenti che siano effettivamente delle gratificazioni per il bambino;
- non gratificare involontariamente comportamenti inadeguati;
- utilizzare per un tempo corretto lo stesso premio, potendo contare su una serie di gratificazioni diverse già individuate.

È possibile:

- gratificare azioni corrette già presenti nel patrimonio comportamentale del bambino ma messe in atto poco frequentemente;
- far apprendere nuove sequenze comportamentali all'alunno scomponendole in sotto-compiti e obiettivi parziali da gratificare progressivamente;
- utilizzare la gratificazione di azioni positive come tecnica di rafforzamento della riduzione di comportamenti negativi.

Infine è possibile usare una medesima strategia educativa con i compagni del bambino con DDAI, gratificando i comportamenti positivi che essi rivolgono al bambino o, ancor meglio, individuando le contingenze in cui questi si verificano maggiormente e aumentando la frequenza di situazioni in cui queste contingenze compaiono.

Il costo della risposta

Il costo della risposta è una procedura che prevede che al comportamento inadeguato segua per il bambino la perdita di un privilegio o di un'attività gradevole; si tratta in sostanza di «pagare pegno» da parte dell'alunno per il suo comportamento. Ogni azione negativa selezionata ha un certo costo in termini di privilegi; ogni volta che il bambino si comporta in modo inadeguato perde la possibilità di usufruire di oggetti o situazioni per lui gradevoli. Se inserito nella logica di un sistema di gratificazione a punti, ciò si traduce in una perdita di punti o gettoni stabilita a priori in base al tipo di azione inadeguata. In questo caso è necessario impostare l'intervento in modo tale da garantire che il bambino guadagni più punti di quanti ne possa perdere, per evitare che questo sistema diventi frustrante e controproducente da un punto di vista motivazionale. Ad esempio si può stabilire che ci sono cinque o sei azioni che fanno guadagnare punti e una sola che ne fa perdere. La scheda presente all'allegato 13 può essere utilizzata per la registrazione giornaliera del comportamento del bambino specificando sia i punti ottenuti che quelli da sottrarre al totale.



Il costo della risposta è un tipo di punizione utile da applicare nei casi di comportamenti negativi non gravi, specie in relazione a situazioni in cui il bambino non agisce al massimo del suo impegno: ad esempio, quando non fa o non finisce i compiti assegnati, quando si rifiuta di fare cose richieste, quando non ubbidisce, quando dice bugie, quando non svolge un incarico a lui affidato, quando emette una risposta impulsiva (soprattutto nei casi in cui una risposta esatta consenta di ottenere una gratificazione, il bambino può essere tentato di fornire numerose avventate risposte sperando che una di esse si riveli corretta). Anche per il costo della risposta valgono le regole più generali: ci deve essere una relazione equa tra la punizione e la gravità dell'azione compiuta dal bambino; il bambino deve essere avvertito che la sua condotta lo porterà a subire determinate conseguenze; la punizione deve essere attuata, e non solo a parole; l'adulto non deve agire con aggressività, ma con fermezza; al bambino devono essere chiari i motivi per cui viene punito e si devono fornire indicazioni su quale potrebbe essere il comportamento positivo da adottare in futuro. Il bambino deve sapere che perderà qualcosa se continua a comportarsi in modo inadeguato e che dovrà pagare un pegno in proporzione alla gravità dell'azione. Una volta stabilito in cosa consista il costo della sua azione, l'insegnante deve rispettare e far rispettare ciò che è stato deciso: non avrebbe nessun valore educativo stabilire che il bambino non potrà usare il computer per due giorni e poi lasciarglielo utilizzare perché: «Ci tiene tanto e poi sta tranquillo almeno per un quarto d'ora!»; in questo caso, venir meno alla punizione assegnata significa comunicare al bambino che non sempre si viene puniti quando ci si comporta in modo inadeguato e che le conseguenze delle proprie azioni non dipendono tanto dalla condotta stessa quanto dall'umore e dalla disponibilità dell'adulto. Il costo della risposta deve essere:

- *proporzionale all'azione inadeguata;*
- *corredato di informazioni chiare circa il comportamento del bambino;*
- *controllabile nella sua applicazione;*
- *comunicato in anticipo al bambino o concordato con lui;*
- *inevitabile e non flessibile nella sua applicazione.;*

Scheda: analisi razionale-emotiva di una situazione

Ripensando a quanto raccontato/vissuto, provi a rispondere alle seguenti domande:

- Come si è sentito?

- Quali pensieri irrazionali le sono passati per la testa?

- Quali pensieri potrebbero sostituire questi pensieri irrazionali?



Questionario di soddisfazione

Ente/sede:	
Corso di riferimento:	

Il seguente questionario ha come obiettivo quello di valutare la soddisfazione degli allievi riguardo al percorso formativo seguito. Il questionario, da compilare e consegnare in forma anonima, è suddiviso in cinque sezioni (o aree tematiche):

- 1. sezione A:** attinenza del percorso formativo rispetto alle attese, grado di applicazione degli insegnamenti e clima d'aula;
- 2. sezione B:** contenuti del corso;
- 3. sezione C:** preparazione del personale docente/tutor;
- 4. sezione D:** organizzazione della sede e del corso;
- 5. sezione E:** adeguatezza delle infrastrutture/strumentazione.

Si richiede di associare a ciascuna domanda, barrando la relativa cella, un punteggio da 1 a 5 cui corrispondono le seguenti valutazioni:

Punteggio	Valutazione corrispondente
1	valutazione molto negativa
2	valutazione negativa
3	valutazione neutra o non sa rispondere
4	valutazione positiva
5	valutazione ottima

Si raccomanda di fornire una risposta a tutte le domande.

SEZIONE A

Attinenza del percorso formativo rispetto alle attese, grado di applicazione degli insegnamenti e clima d'aula

1. È stato/a ben informato/a riguardo il livello di conoscenze necessario per affrontare il corso di formazione?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Il corso è stato corrispondente alle sue aspettative?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. Gli insegnamenti le saranno utili per il suo futuro professionale?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

4. È soddisfatto/a delle competenze acquisite?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

SEZIONE B

Contenuti del corso

1. All'inizio del corso gli obiettivi e i contenuti sono stati presentati in modo adeguato?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Rispetto agli obiettivi del corso, i contenuti sono stati coerenti?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. L'utilizzo di attrezzature è stato adeguato in relazione ai contenuti del corso?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente



SEZIONE C

Preparazione del personale docente/tutor

1. I docenti conoscono la materia?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. I docenti spiegano in modo chiaro, stimolano l'interesse e usano metodi di insegnamento efficaci?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. I docenti mostrano disponibilità nei confronti delle esigenze e delle richieste degli allievi e nel fornire chiarimenti?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

SEZIONE D

Organizzazione della sede e del corso

1. All'inizio del corso, gli aspetti organizzativi (orari, regole...) sono stati presentati in modo esauriente?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Rispetto agli obiettivi formativi il numero complessivo di ore del corso è stato adeguato?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. Complessivamente l'organizzazione e l'assistenza sono state adeguate?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente



SEZIONE E

Adeguatezza delle infrastrutture/strumentazione

1. La funzionalità delle aule per le lezioni è adeguata?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. I materiali didattici (dispense, lucidi, diapositive, video...) sono stati adeguati dal punto di vista della qualità?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. I materiali didattici (dispense, lucidi, diapositive, video...) sono stati adeguati dal punto di vista della quantità?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

4. Il numero di attrezzature è stato adeguato in relazione agli obiettivi del corso?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

5. La qualità delle attrezzature è stata adeguata in relazione agli obiettivi del corso?

per niente

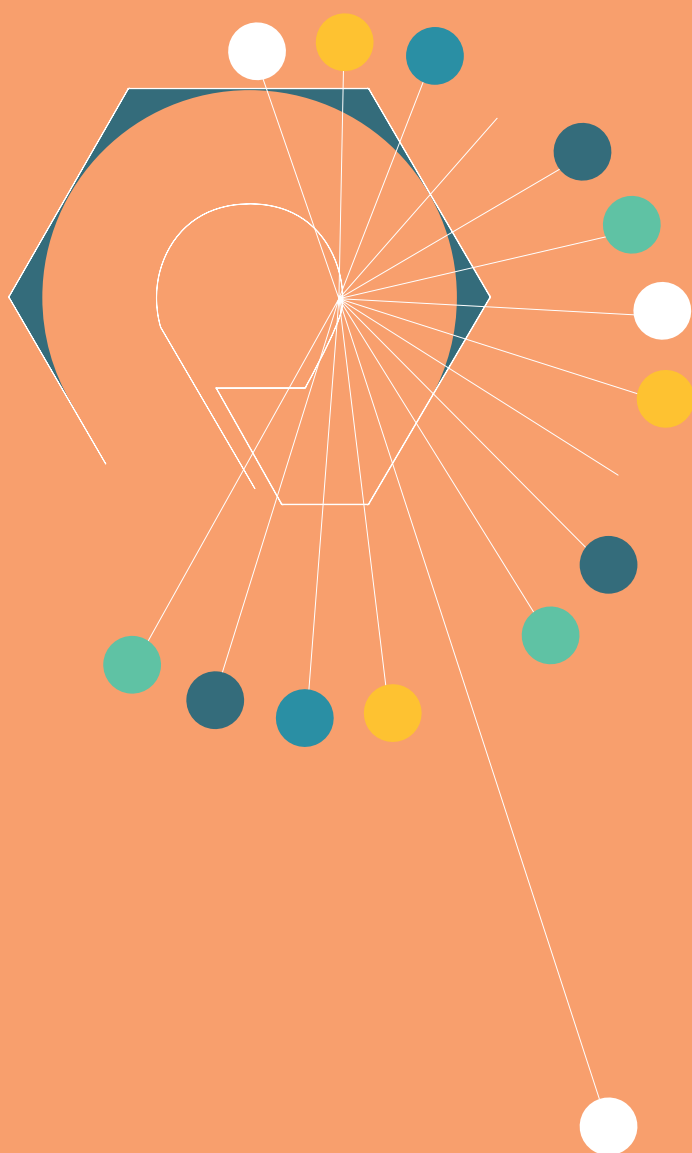
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

Nota: Il questionario è anonimo, non è pertanto necessario firmarlo.
La ringraziamo per la collaborazione.

Data _____

Bibliografia



e risorse

Archer A. e Gleason M. (2002), *Skills for school success: Book 5*, North Billerica, MA, Curriculum Associates.

Barkley R.A. (1990), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, NY, Guilford Press.

Barkley R.A. (1997), *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*, «Psychological Bulletin», vol. 121, n. 1, pp. 65-94.

Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. e Vio C. (2001), *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson.

Daffi G. e Prandolini C. (2013), *ADHD e compiti a casa*, Trento, Erickson.

Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale-emotiva: Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Trento, Erickson.

Di Pietro M. (1995), *Disturbo da deficit d'attenzione e iperattività: L'intervento razionale-emotivo*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 1, n. 1, pp. 107-118.

Di Pietro M., Bassi E. e Filoramo G. (2001), *L'alunno iperattivo in classe: Problemi di comportamento e strategie educative*, Trento, Erickson.

DuPaul G.J. e Stoner G. (1994), *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*, New York, NY, Guilford Press.

DuPaul G.J. e Stoner G. (2002), *Interventions for attention problems*. In M.R. Shinn, H.M. Walker e G. Stoner (a cura di), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*, Bethesda, MD, National Association of School Psychologists, pp. 913-938.

Horstmann K. e Steer J. (2012), *Aiutare gli alunni con ADHD a scuola: Strategie per promuovere l'autoregolazione e il benessere in classe*, Trento, Erickson.

lanes D., Marzocchi G.M. e Sanna G. (2009), *Facciamo il punto su... L'iperattività: Aspetti clinici e interventi psicoeducativi*, Trento, Erickson.

Kirby E.A. e Grimley L.K. (1989), *Disturbi dell'attenzione e iperattività: Guida per psicologi e insegnanti*, Trento, Erickson.

Kotkin R. (1998), *The Irvine Paraprofessional Program: Promising practice for serving students with ADHD*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 31, n. 6, pp. 556-564.

Offredi F. e Vio C. (1999), *Il trattamento del disturbo da deficit di attenzione/iperattività: Analisi di due casi*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 4, pp. 379-398.



Vio C., Offredi F. e Marzocchi G.M. (1999), *Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività: Sperimentazione di un training metacognitivo*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 2, pp. 241-262.

Vio C., Marzocchi G.M. e Offredi F. (1999), *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività: Diagnosi psicologica e formazione dei genitori*, Trento, Erickson.

Shiller V.M. e Schneider M.F. (2013), *Ti meriti un premio!: Strumenti positivi per l'educazione dei figli*, Trento, Erickson.

Swanson J.M. (1992), *School-based assessment and interventions for ADD students*, Irvine, CA, K.C. Publishing.

US Department of Education, Office of Special Education Programs, *Teaching children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional strategies and practices*, <http://www.ldonline.org/article/8797/>.

US Department of Education, Office of Special Education Programs, *Identifying and treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, <http://www2.ed.gov/teachers/needs/speced/adhd/adhd-resource-pt1.pdf>.

Risorse

National Resource Center on ADHD, offre un elenco di libri rivolti agli insegnanti per lavorare con alunni ADHD: Books for teachers: NRC staff favorites, <http://www.help4adhd.org/education/teachers/resources>.

Finito di stampare nel mese di Ottobre 2015
da Esperia s.r.l. - Lavis (TN)
per conto di Spedali Civili di Brescia

ISBN: 978-88-590-1035-7

Tutti i diritti riservati. È consentita la fotocopiatura
degli allegati contrassegnati dal simbolo del
© copyright, ad esclusivo uso didattico.



Approfondimento: lettera informativa per gli insegnanti

Luogo, data

Alla cortese attenzione degli insegnanti di _____
Il Centro regionale di riferimento per l'ADHD che sta seguendo
il/la bambino/a _____
presso il Servizio territoriale di _____,

ORGANIZZA

a partire dal mese di _____, un percorso di Teacher Training rivolto agli insegnanti dei/delle bambini/e in carico per il trattamento individuale o di gruppo per Disturbo da deficit attentivo con iperattività (ADHD).

Gli incontri si pongono come obiettivo di ampliare la conoscenza del disturbo e proporre strategie d'intervento a breve e lungo termine e sono rivolti, oltre che agli insegnanti, a educatori e assistenti ad personam che seguono il/la bambino/a.

Il lavoro in gruppo si svolgerà con modalità teorico-pratica ai fini di consentire un vantaggioso confronto tra i partecipanti.

Gli incontri si svolgeranno a cadenza prevalentemente _____ presso _____, con orario fissato dalle _____ alle _____; gli orari sono modificabili e ridefinibili in base alle esigenze dei partecipanti (*opzionale*).

Il percorso inizierà con un incontro preliminare sul tema dell'ADHD, che si svolgerà presso il polo scolastico indicato (*opzionale*).

Lo scopo del primo incontro è quello di fornire a tutto il personale docente e non docente, oltre che alla Direzione, le informazioni fondamentali per garantire una corretta collaborazione con i docenti direttamente coinvolti nella gestione degli alunni con ADHD, nonché



diffondere una cultura di presa in carico da parte di tutta la scuola degli alunni con disturbi di attenzione e iperattività. Tale iniziativa si raccorda con le raccomandazioni ministeriali in tema di accoglienza e gestione degli alunni con ADHD. La partecipazione alla giornata è quindi necessaria, in quanto primo appuntamento del Teacher Training.

Il percorso, poi, continuerà solamente per gli insegnanti, gli assistenti/educatori del/della bambino/a nelle date sotto indicate:

- _____ (I incontro)
- _____ (II incontro)
- _____ (III incontro)
- _____ (IV incontro)
- _____ (V incontro)
- _____ (follow-up).

Ringraziando della disponibilità
Distinti saluti

Firma Responsabile



Approfondimento: il disagio dell'insegnante

Quando un insegnante si trova di fronte a un alunno che con il suo comportamento gli crea un problema, gli rende cioè impossibile o faticoso soddisfare l'esigenza personale di svolgere tranquillamente il suo lavoro, può sentirsi profondamente a disagio. Il suo disagio può manifestarsi con nervosismo, stanchezza, irritabilità e disaffezione per la propria attività. Se un bambino parla in continuazione, picchia i compagni, non tiene alcun conto delle norme della vita in comune, il docente non può esercitare in prima battuta l'ascolto attivo, in quanto è egli stesso a vivere una situazione di disagio, ma non può ignorare il problema. Individuare che il problema è nostro e non del bambino stimola la nostra creatività a cercare soluzioni che ci donino emozioni più positive. L'insegnante, per risolvere il suo problema, ha tre scelte:

1. Modificare l'ambiente per evitare comportamenti che lo disturbano o preoccupano, ad esempio: se i bambini giocano a palla in classe, li porto in giardino.
2. Modificare se stesso, riconoscere le credenze e le emozioni che sono alla base del fastidio, del timore, e chiedersi cosa può fare per evitare che interferiscano con il proprio benessere. L'insegnante che subisce tutto dai bambini ed è sempre disponibile alle loro richieste al di là del suo livello di benessere può scoprire in quella reazione il suo bisogno di sentirsi amato. Può accorgersi che la credenza «per essere amati bisogna sempre dire sì» può essere modificata per creare condizioni più rispettose per se stessi. Immaginiamo lo stato di disagio di un insegnante di fronte a un bambino che fatica a rispettare le regole se ha radicata in sé la credenza «se non mi obbedisce subito non sono un bravo insegnante», oppure il suo livello di rabbia se convinto che il bambino si stia comportando in quel modo appositamente per fargli un dispetto. In tutti questi casi è importante che il docente sia guidato a fare pensieri alternativi che possano consentirgli una migliore gestione delle proprie emozioni e conseguentemente una migliore gestione del bambino. Abituare lo sguardo dell'insegnante



a individuare gli aspetti positivi del bambino è un utile strumento in questa direzione, poiché non solo consente al docente di sostenere l'autostima del bambino nei momenti di sconforto ricordandogli le sue qualità positive, ma soprattutto consente all'insegnante, in certi momenti, di attenuare il proprio livello di rabbia verso il bambino. Lo stato emotivo del docente è dunque un elemento che fa la differenza nella gestione dell'alunno, poiché un docente alterato e sull'onda emotiva difficilmente può «prestare» i suoi lobi frontali al bambino per guidarlo nel processo di risoluzione del problema, anzi, un docente urlante e in preda alla rabbia rischia di stressare ulteriormente il sistema nervoso del bambino e rendergli più difficile ritrovare l'autocontrollo. L'insegnante può anche iniziare a chiedersi come mai ci sono tanti comportamenti che irritano lui più che altri suoi colleghi e magari maturare la decisione di iniziare una psicoterapia.

3. Modificare il comportamento dell'altro. Quando l'insegnante attribuisce il suo disagio — fatica, rabbia, offesa — al comportamento dell'alunno è bene che al bambino giunga il messaggio che sta interferendo con i diritti del docente. Tuttavia è importante formulare tali messaggi in modo da non suscitare in lui un senso di oppressione, disagio e diffidenza. Anche in questo caso è importante comunicare efficacemente.



Approfondimento: la comunicazione efficace

Modalità comunicative da evitare di fronte alla messa in atto di un comportamento da parte del bambino che interferisce con le esigenze legittime dell'insegnante:

- stile comunicativo aggressivo: «Sei sempre il solito; sembri un bambino dell'asilo eppure sei in quarta; vuoi capirlo che queste cose non si fanno? Lo diciamo sempre!», ecc. Tale modalità comunicativa, fortemente giudicante, ha un effetto negativo sul livello di autostima del bambino, non indica al bambino quale comportamento ci si aspetta da lui, consente un controllo temporaneo sul bambino che da lì a poco tornerà a comportarsi allo stesso modo. Questa è una comunicazione inefficace, perché lasciando l'alunno sconfitto e colmo di risentimento lo porterà a ribellarsi o a creare nuove occasioni per «rifarsi», e allora a un conflitto ne seguirà un altro e poi un altro ancora deteriorando definitivamente la relazione;
- stile comunicativo passivo, ad esempio: «Non credi che dovresti chiedere il permesso prima di prendere ciò che non è tuo? Quante volte devo dirti che non si fanno i dispetti?», ecc. Tale modalità comunicativa, caratterizzata da domande, mette il docente in una posizione passiva e pone il bambino nelle condizioni di rispondere al docente con modalità provocatorie. In tale situazione, sarà l'alunno ad affermare il suo potere e l'insegnante a soccombere, pieno di amarezza e desiderio di vendetta. Anche in questo caso il rapporto viene compromesso.



Modalità comunicative efficaci di fronte alla messa in atto di un comportamento da parte del bambino che interferisce con le esigenze legittime dell'insegnante:

- stile comunicativo assertivo: questa modalità comunicativa consta di tre momenti:
 1. descrizione senza giudizio;
 2. effetto tangibile e concreto;
 3. reazione agli effetti.

Ad esempio: «Quando fai lo sgambetto a un tuo compagno (descrizione senza giudizio), questi può cadere e farsi male sul serio (effetto tangibile e concreto) e io perdo la calma (reazione agli effetti)»; o ad esempio: «Quando prendi le mie cose senza chiedere il permesso (descrizione senza giudizio), mi infastidisco (reazione agli effetti) perché perdo tempo a cercare le mie cose (effetto tangibile e concreto)», ecc.

Tale modalità comunicativa, basata sul messaggio io, consente al docente di esprimere le sue idee, le sue necessità e i suoi stati d'animo in modo chiaro, sincero, diretto, ma soprattutto rispettoso dell'altro. Il richiamo è circoscritto a un comportamento specifico e/o circostanza e non è riferito all'alunno in toto. Fa capire al bambino, senza colpevolizzarlo, che i suoi comportamenti producono un effetto sugli altri. Questa modalità comunicativa permette poi di passare all'ascolto attivo per comprendere così le motivazioni del bambino e trovare insieme soluzioni soddisfacenti per ambedue le parti. Questa modalità comunicativa consente di salvaguardare il rapporto con l'alunno perché nessuno cerca di sopraffare l'altro.



Approfondimento: l'ascolto attivo

Comunicare in modo efficace implica cogliere i messaggi che i bambini ci inviano anche senza l'uso delle parole, ma attraverso un loro comportamento o silenzio. Spesso i bambini faticano a esprimere un disagio attraverso le parole, ma se il docente è attento ai messaggi non verbali potrà ugualmente cogliere la fatica del bambino e sostenerlo. È importante però che il docente sia guidato a leggere alcuni comportamenti (ad esempio: non disegna, non riesce a stare seduto tranquillo, si distrae e sembra pensare ad altro, si isola, dimentica il materiale, piange quando perde in un gioco, ecc.) non come un affronto personale o come un suo problema, ma come un problema del bambino e/o l'espressione di un disagio del bambino che, non capace di esprimere sentimenti o situazioni complesse con le parole, li agisce con il comportamento. Se il docente si rapporta a lui sulla base del rifiuto, del giudizio o con atteggiamento punitivo, non lo aiuta a elaborare questo disagio e non lo aiuta a trovare soluzioni.

Spesso gli insegnanti sottolineano come il loro compito sia quello di fare lezione e non quello di fare gli «psicologi». È importante condividere con loro il fatto che intercettare un disagio dell'alunno non è estraneo alle finalità della scuola, tutt'altro, è parte della funzione docente. Quando, infatti, gli studenti provano forti sentimenti o attraversano crisi emotive, la loro capacità di portare avanti gli impegni scolastici è fortemente compromessa e i tentativi di insegnare loro qualcosa in quei momenti sono destinati a fallire. Compito del docente è dunque quello di creare le condizioni affinché l'apprendimento possa avvenire. Per far ciò, è necessario cogliere quando il bambino è in difficoltà, ha un problema, e in tal caso predisporre a un ascolto attivo:

- incoraggiando il bambino a raccontare, ad esempio, se c'è qualcosa che lo preoccupa, oppure a raccontare come mai non ha con sé il materiale con espressioni facilitanti (ad esempio: «Mi sembra che tu sia preoccupato per qualcosa, vorresti parlarne?»; «Vedo che sei in difficoltà perché non hai il materiale, come mai non l'hai portato?»; ecc.) e con



cenni di attenzione che indicano al bambino che lo stiamo ascoltando (ad esempio: annuire, sorridere, chinarsi in avanti verso l'altra persona, ecc.);

- accertandosi di avere capito attraverso una riformulazione e aiutarlo a trovare delle soluzioni realistiche al problema (ad esempio: «Se ho capito bene, ieri sera sei rincasato tardi ed eri troppo stanco per fare la cartella e stamattina ti sei dimenticato del materiale per la fretta, giusto?»). È importante dimostrare al bambino che non lo abbiamo soltanto ascoltato, ma che lo abbiamo compreso. Permettendo, infatti, all'alunno l'esternazione di sentimenti problematici gli si consente di liberarsene così da poter avere la mente libera di applicarsi di nuovo alle attività didattiche. L'ascolto attivo fa assumere all'alunno la responsabilità di analizzare e risolvere i suoi problemi (ad esempio: «Senza il materiale è difficile per te seguire la lezione oggi, come pensi di risolvere il tuo problema?»). L'alunno che si sente ascoltato sarà più disponibile ad ascoltare l'insegnante; si viene così a creare un clima di rispetto reciproco, un rapporto più stretto e significativo tra docente e alunno. Quando si creano tali condizioni, i problemi di disciplina diminuiscono notevolmente e c'è più tempo per l'apprendimento.



Approfondimento: il modello ABC

Uso della sequenza ABC nei programmi di modificazione del comportamento¹.

Se insegnanti e genitori possiedono e condividono conoscenze generali sulle basi del comportamento, saranno avvantaggiati nell'affrontare problemi comportamentali, anche quando avranno a che fare con i cosiddetti «comportamenti difficili» del bambino iperattivo. I principi base sono semplici, come si può vedere nella figura che segue.

Antecedente-Comportamento-Conseguenze



Per un appropriato ed efficace intervento educativo sul comportamento è essenziale avere una buona conoscenza di queste tre componenti. Alcuni comportamenti sembrano avvenire in modo discontinuo, imprevedibile, senza alcun apparente segnale o scintilla. Anche in questo caso è necessario applicare conseguenze appropriate. È bene, in questa fase, focalizzare l'attenzione sulla comprensione e sullo sviluppo delle abilità necessarie per portare alcuni specifici comportamenti sotto il controllo di precisi stimoli (si pensi, ad esempio, a una richiesta verbale).

In questo processo si aiuterà il bambino a sviluppare un comportamento appreso, come si può vedere nella tabella riportata.

¹ Mario Di Pietro, Elena Bassi e Giorgio Filoramo, *L'alunno iperattivo in classe: Problemi di comportamento e strategie educative*, Trento, Erickson 2001, pp. 41-42.



Stimolo antecedente-Risposta-Conseguenza



La sequenza può continuare, poiché il commento dell'adulto è sia una conseguenza del fatto che l'alunno ha obbedito, sia uno stimolo (A) per un'altra risposta comportamentale positiva da parte del bambino. Ad esempio, il bambino si sente gratificato ed esibisce un nuovo comportamento (B), un sorriso, che porta alla conseguenza (C) di un cenno di assenso da parte dell'insegnante. Anche senza un'analisi tecnica di questa sequenza si può rapidamente vedere come, alla richiesta dell'adulto, faccia seguito molto più di una risposta appresa. Il bambino e l'adulto traggono sensazioni piacevoli dall'interazione. Questo si pone in netto contrasto con la sequenza in cui il bambino prova dolore e l'adulto sente rabbia e frustrazione per il fatto che l'alunno non abbia obbedito. Utilizzando i principi base del comportamento nel formato ABC si può arrivare a un aumento delle interazioni positive tra adulto e bambino. Col tempo, si stabilirà un legame emotivo più positivo tra genitore e bambino e un incremento di relazioni tra insegnante e alunno.



Scheda: esempio di patto da stipulare con l'alunno¹

Io sottoscritto
e i miei insegnanti

facciamo il seguente patto:

ogni volta che io riuscirò a fare una delle cose indicate in questo contratto, potrò scegliere uno dei premi previsti; se però nell'arco della giornata scolastica non soddisferò almeno una delle voci elencate perderò la possibilità di fare la mia attività quotidiana di lettura libera.

Posso guadagnare un premio ogni volta che:

- completo correttamente tre schede di italiano e di storia o di geografia;
- porto a scuola tutti i compiti scritti assegnati per la giornata;
- durante la ricreazione seguo le regole di corretto comportamento stabilite dalla mia classe;
- mi prendo cura delle piante della classe, dando acqua ogni giorno;
- aiuto a muoversi nella classe la mia compagna Claudia spingendo la sua carrozzina.

Per ogni azione corretta potrò scegliere un premio fra:

- delle figurine colorate;
- il turno per cancellare la lavagna;
- delle piccole gomme;
- un timbrino con il sorriso da stampare sul diario.

Data

Firma

Alunno

Insegnante

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, p. 137.



Approfondimento: la punizione

Note relative alla punizione: «La punizione deve essere per l'alunno un segnale utile per comprendere l'inadeguatezza della propria condotta... Evitando che il comportamento inadeguato si ripresenti...».

Scopo: «Far decrescere la probabilità che il bambino attivi nuovamente il comportamento a cui essa è seguita: per ottenere ciò la punizione deve consistere in qualcosa di sgradevole per il bambino» (Cornoldi et al., 2001)... Oppure «sottrarre qualcosa di piacevole e a lui gradito».

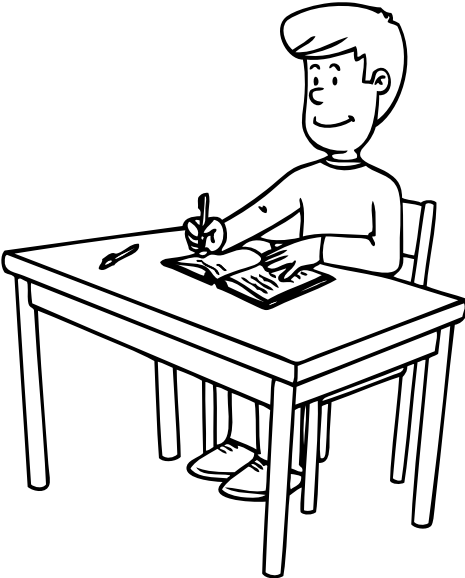
Come deve essere una punizione?

- Priva di aggressività/ansia;
- neutra;
- immediata;
- proporzionale alla gravità dell'azione;
- realizzabile facilmente;
- legata al comportamento inadeguato e non un attacco alla persona.

Una volta stabilito l'intervento in *modo chiaro* e dopo averlo condiviso con l'alunno e, laddove necessario, anche con la famiglia, l'adulto deve mantenere quanto è stato deciso in maniera coerente e in collaborazione con tutte le figure che sono in relazione con l'alunno ADHD.



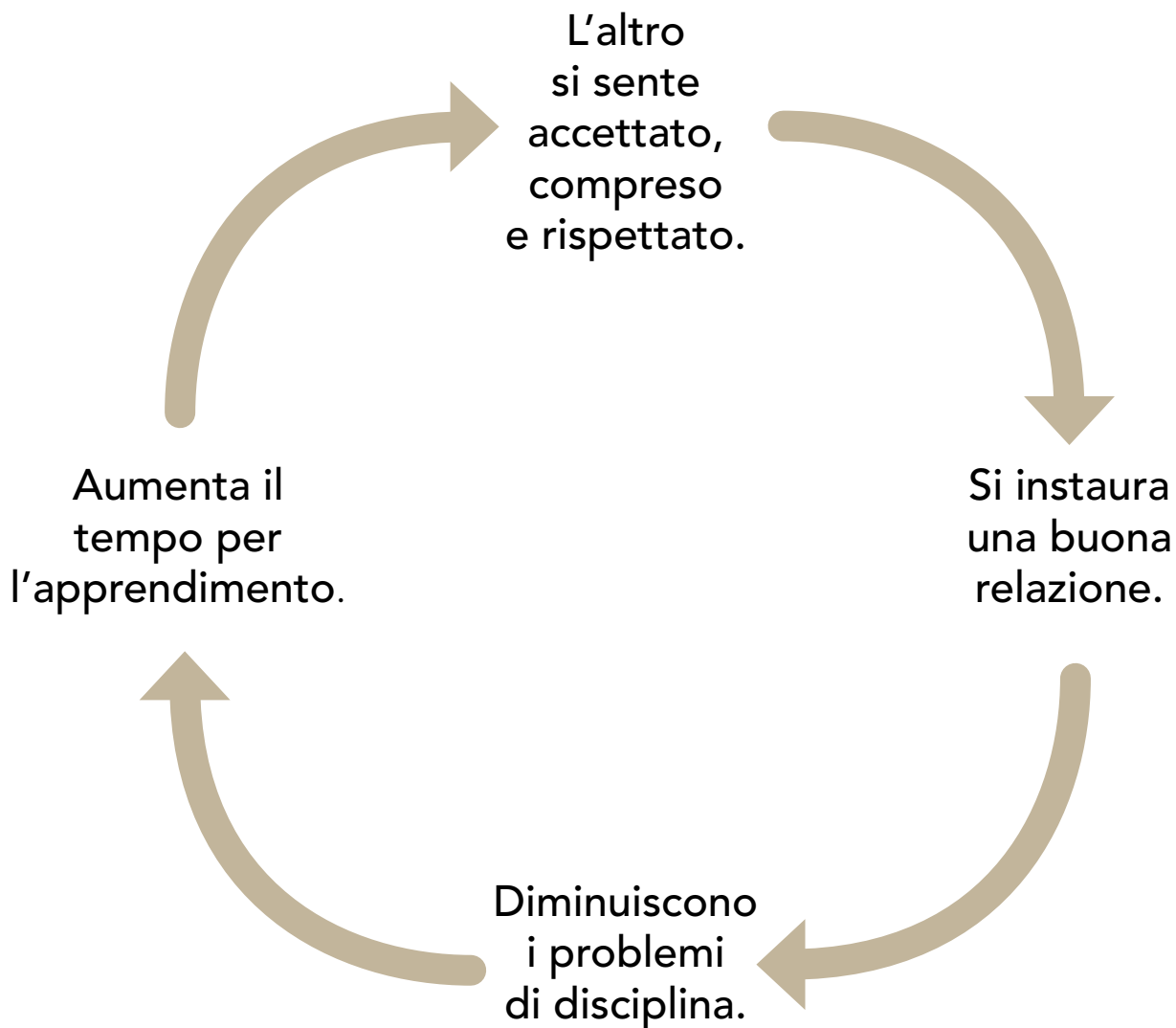
Scheda: carta d'identità dell'alunno

<p>Nome:</p>	
<p>Classe:</p>	
<p>Descrizione dell'alunno:</p>	<p>Insegnante:</p>
	<p>Data e firma:</p>

Eventuali note:



Scheda: circolo virtuoso della comunicazione efficace come insegnante





Scheda: a caccia dell'errore comunicativo

Proviamo a esercitarci. Di seguito, sono riportati alcuni richiami formulati in modo inadeguato. Provi a indicare perché, secondo lei, non sono efficaci e come potrebbero essere ridefiniti in termini più chiari.

Richiamo inefficace	Che cosa c'è che non va?	Possibile alternativa
1. Non ti avevo già detto che non devi spingere i tuoi compagni?	1.	1.
2. Continua a interrompere gli altri e vedrai cosa ti succede.	2.	2.
3. Sei sempre il solito, bisogna ripeterti cento volte che devi alzare la mano prima di parlare.	3.	3.
4. Ti ho detto di non urlare. Prima o poi perderò la pazienza.	4.	4.
5. Non mi pare proprio questo il modo di comportarsi in mensa.	5.	5.
6. Devi riordinare il tuo quaderno, sembra un campo di battaglia! Guarda quello di Elisabetta e impara!	6.	6.



Scheda: che cosa penso del mio alunno con ADHD/che cosa penso della mia competenza come insegnante

Immagini di dover scrivere una presentazione del suo alunno ADHD come se questi dovesse cambiare scuola e lei avesse il compito di fornire, ai colleghi che lo seguiranno, le principali informazioni per la gestione dell'alunno stesso.

Che cosa scriverebbe?



Ora, dopo aver riletto ciò che ha scritto, provi a rispondere a questa domanda:

- Quanto si sente competente nella gestione del suo alunno con ADHD?

Per nulla competente	Poco competente	Abbastanza competente	Molto competente	Pienamente competente
1	2	3	4	5

- Perché? (Ciò che scriverà è una sua riflessione personale, sarà lei a decidere se condividerla o meno con il gruppo.)



Scheda: analisi funzionale

(Fotocopiare e utilizzare servendosi di una tabella per ogni episodio problematico preso in considerazione.)

Osservazione svolta da _____ il _____

Antecedente	Comportamento	Conseguenze

Osservazione svolta da _____ il _____

Antecedente	Comportamento	Conseguenze

Nota: Ricordarsi di essere sintetici e chiari, non è importante scrivere molto ma cogliere gli aspetti essenziali di ciò che è accaduto e, soprattutto, utilizzare uno stile descrittivo operativo privo di giudizi e valutazioni.



Scheda: registrazione dei punti ottenuti ogni giorno in base al contratto¹

Apporre un 😊 (pari a 1 punto) per ogni azione svolta correttamente

Apporre un ☹️ (pari a - 1 punto) per ogni azione non corretta

1 😊 = 1 AZIONE CORRETTA 1 ☹️ = 1 AZIONE NON CORRETTA		TOTALE
Lunedì		
Martedì		
Mercoledì		
Giovedì		
Venerdì		
Sabato		
Lunedì		
Martedì		
Mercoledì		
Giovedì		
Venerdì		
Sabato		

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, p. 138.



Approfondimento: definizioni di gratificazione e costo della risposta¹

La gratificazione

Al di là dei modelli e dei costrutti teorici utilizzati, la ricerca psicologica ha ampiamente messo in luce gli effetti che possono essere prodotti da eventi che per il bambino hanno valenza positiva. Prescindendo dalla specifica natura di questi eventi, essi hanno la caratteristica generale di gratificare il bambino e pertanto useremo qui il termine generale di «gratificazione». La natura della gratificazione diviene chiara a partire dalle componenti individuate analizzando gli avvenimenti (si veda l'analisi funzionale): le conseguenze che si verificano dopo ogni comportamento possono essere gradevoli o sgradevoli; se un individuo, comportandosi in un certo modo, riesce a ottenere una gratificazione, è più probabile che manifesti ancora quel comportamento perché sa che dopo accadrà qualcosa di piacevole per lui. La strategia di gratificare azioni corrette presenti nel repertorio del bambino con scarsa frequenza appare essere il necessario complemento e in molti casi addirittura una valida alternativa alla punizione e ai sistemi volti a far scomparire azioni non desiderabili. Però viene spontaneo e più immediato a tutti gli individui, insegnanti compresi, porre maggior attenzione ad azioni negative: pertanto essi molto spesso si impegnano nel punire i comportamenti sgraditi trascurando del tutto di premiare il bambino nei casi in cui adotti una linea d'azione corretta. Addirittura un buon comportamento può diventare l'occasione per un rimprovero «di rimbalzo»: «Hai visto che quando vuoi sai anche essere buono?!»; «Ecco, sei il solito: adesso te ne stai lì tranquillo come un angioletto, ma guarda che ti ho visto infastidire il tuo compagno!». Si è rivelato interessante osservare la reazione del bambino alla gratificazione sistematica di un comportamento positivo: in molti casi si è trattato di risposte di stupore e, addirittura, di richieste di spiegazione per un comportamento che gli insegnanti evidentemente stentano a adottare in modo sistematico, utilizzandolo talvolta in estemporanee occasioni in cui il bambino riceve dei premi in modo non contingente. Naturalmente le informazioni chiare sono utili al bambino anche in caso di premi e non solo di punizioni: chiarendo esattamente al bambino quale sia l'azione che si intende

¹ Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, pp. 120, 121, 136.



premiare, si rende ancor più agevole e diretto il processo di gratificazione. In sintesi, quando si gratifica occorre scegliere un comportamento-obiettivo importante e positivo; è fondamentale che il bambino sappia esattamente ciò che gli altri si aspettano da lui, che sappia cosa succede ogni volta che esegue quella azione, e soprattutto che l'insegnante riesca ad essere coerente nel dispensare la gratificazione ogni volta che quel comportamento si manifesta, anche se poco prima il bambino gli ha fatto perdere la pazienza e sente qualche risentimento nei suoi confronti. Portare rancore al bambino non è affatto utile per migliorare il suo modo di agire, proprio perché spesso il suo comportamento non è premeditato. Per gratificare correttamente l'alunno è necessario:

- individuare azioni positive da gratificare più che azioni negative da punire;*
- definire operativamente l'azione oggetto di gratificazione sistematica;*
- non usare forme di falsa gratificazione;*
- gratificare in modo coerente, sempre la stessa azione e ogni volta che si manifesta;*
- gratificare il bambino immediatamente;*
- utilizzare eventi o oggetti o comportamenti che siano effettivamente delle gratificazioni per il bambino;*
- non gratificare involontariamente comportamenti inadeguati;*
- utilizzare per un tempo corretto lo stesso premio, potendo contare su una serie di gratificazioni diverse già individuate.*

È possibile:

- gratificare azioni corrette già presenti nel patrimonio comportamentale del bambino ma messe in atto poco frequentemente;*
- far apprendere nuove sequenze comportamentali all'alunno scomponendole in sotto-compiti e obiettivi parziali da gratificare progressivamente;*
- utilizzare la gratificazione di azioni positive come tecnica di rafforzamento della riduzione di comportamenti negativi.*

Infine è possibile usare una medesima strategia educativa con i compagni del bambino con DDAI, gratificando i comportamenti positivi che essi rivolgono



al bambino o, ancor meglio, individuando le contingenze in cui questi si verificano maggiormente e aumentando la frequenza di situazioni in cui queste contingenze compaiono.

Il costo della risposta

Il costo della risposta è una procedura che prevede che al comportamento inadeguato segua per il bambino la perdita di un privilegio o di un'attività gradevole; si tratta in sostanza di «pagare pegno» da parte dell'alunno per il suo comportamento. Ogni azione negativa selezionata ha un certo costo in termini di privilegi; ogni volta che il bambino si comporta in modo inadeguato perde la possibilità di usufruire di oggetti o situazioni per lui gradevoli. Se inserito nella logica di un sistema di gratificazione a punti, ciò si traduce in una perdita di punti o gettoni stabilita a priori in base al tipo di azione inadeguata. In questo caso è necessario impostare l'intervento in modo tale da garantire che il bambino guadagni più punti di quanti ne possa perdere, per evitare che questo sistema diventi frustrante e controproducente da un punto di vista motivazionale. Ad esempio si può stabilire che ci sono cinque o sei azioni che fanno guadagnare punti e una sola che ne fa perdere. La scheda presente all'allegato 13 può essere utilizzata per la registrazione giornaliera del comportamento del bambino specificando sia i punti ottenuti che quelli da sottrarre al totale. Il costo della risposta è un tipo di punizione utile da applicare nei casi di comportamenti negativi non gravi, specie in relazione a situazioni in cui il bambino non agisce al massimo del suo impegno: ad esempio, quando non fa o non finisce i compiti assegnati, quando si rifiuta di fare cose richieste, quando non ubbidisce, quando dice bugie, quando non svolge un incarico a lui affidato, quando emette una risposta impulsiva (soprattutto nei casi in cui una risposta esatta consenta di ottenere una gratificazione, il bambino può essere tentato di fornire numerose avventate risposte sperando che una di esse si riveli corretta). Anche per il costo della risposta valgono le regole più generali: ci deve essere una relazione equa tra la punizione e la gravità dell'azione compiuta dal bambino; il bambino deve essere avvertito che la sua condotta lo porterà a subire determinate conseguenze; la punizione deve essere attuata, e non solo a parole; l'adulto non deve agire con aggressività, ma con fermezza; al bambino devono essere chiari i motivi per cui viene punito e si devono fornire indicazioni su quale potrebbe essere il comportamento positivo da adottare in futuro. Il bambino deve sapere che perderà qualcosa se continua a comportarsi in modo inadeguato e che



dovrà pagare un pegno in proporzione alla gravità dell'azione. Una volta stabilito in cosa consista il costo della sua azione, l'insegnante deve rispettare e far rispettare ciò che è stato deciso: non avrebbe nessun valore educativo stabilire che il bambino non potrà usare il computer per due giorni e poi lasciarglielo utilizzare perché: «Ci tiene tanto e poi sta tranquillo almeno per un quarto d'ora!»; in questo caso, venir meno alla punizione assegnata significa comunicare al bambino che non sempre si viene puniti quando ci si comporta in modo inadeguato e che le conseguenze delle proprie azioni non dipendono tanto dalla condotta stessa quanto dall'umore e dalla disponibilità dell'adulto. Il costo della risposta deve essere:

- proporzionale all'azione inadeguata;*
- corredato di informazioni chiare circa il comportamento del bambino;*
- controllabile nella sua applicazione;*
- comunicato in anticipo al bambino o concordato con lui;*
- inevitabile e non flessibile nella sua applicazione.;*



Scheda: analisi razionale-emotiva di una situazione

Ripensando a quanto raccontato/vissuto, provi a rispondere alle seguenti domande:

- Come si è sentito?

- Quali pensieri irrazionali le sono passati per la testa?

- Quali pensieri potrebbero sostituire questi pensieri irrazionali?



Questionario di soddisfazione

Ente/sede:	
Corso di riferimento:	

Il seguente questionario ha come obiettivo quello di valutare la soddisfazione degli allievi riguardo al percorso formativo seguito. Il questionario, da compilare e consegnare in forma anonima, è suddiviso in cinque sezioni (o aree tematiche):

- 1. sezione A:** attinenza del percorso formativo rispetto alle attese, grado di applicazione degli insegnamenti e clima d'aula;
- 2. sezione B:** contenuti del corso;
- 3. sezione C:** preparazione del personale docente/tutor;
- 4. sezione D:** organizzazione della sede e del corso;
- 5. sezione E:** adeguatezza delle infrastrutture/strumentazione.

Si richiede di associare a ciascuna domanda, barrando la relativa cella, un punteggio da 1 a 5 cui corrispondono le seguenti valutazioni:

Punteggio	Valutazione corrispondente
1	valutazione molto negativa
2	valutazione negativa
3	valutazione neutra o non sa rispondere
4	valutazione positiva
5	valutazione ottima

Si raccomanda di fornire una risposta a tutte le domande.



SEZIONE A

Attinenza del percorso formativo rispetto alle attese, grado di applicazione degli insegnamenti e clima d'aula

1. È stato/a ben informato/a riguardo il livello di conoscenze necessario per affrontare il corso di formazione?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Il corso è stato corrispondente alle sue aspettative?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. Gli insegnamenti le saranno utili per il suo futuro professionale?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

4. È soddisfatto/a delle competenze acquisite?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

SEZIONE B

Contenuti del corso

1. All'inizio del corso gli obiettivi e i contenuti sono stati presentati in modo adeguato?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Rispetto agli obiettivi del corso, i contenuti sono stati coerenti?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. L'utilizzo di attrezzature è stato adeguato in relazione ai contenuti del corso?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente



SEZIONE C

Preparazione del personale docente/tutor

1. I docenti conoscono la materia?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. I docenti spiegano in modo chiaro, stimolano l'interesse e usano metodi di insegnamento efficaci?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. I docenti mostrano disponibilità nei confronti delle esigenze e delle richieste degli allievi e nel fornire chiarimenti?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

SEZIONE D

Organizzazione della sede e del corso

1. All'inizio del corso, gli aspetti organizzativi (orari, regole...) sono stati presentati in modo esauriente?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. Rispetto agli obiettivi formativi il numero complessivo di ore del corso è stato adeguato?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. Complessivamente l'organizzazione e l'assistenza sono state adeguate?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente



SEZIONE E

Adeguatezza delle infrastrutture/strumentazione

1. La funzionalità delle aule per le lezioni è adeguata?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

2. I materiali didattici (dispense, lucidi, diapositive, video...) sono stati adeguati dal punto di vista della qualità?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

3. I materiali didattici (dispense, lucidi, diapositive, video...) sono stati adeguati dal punto di vista della quantità?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

4. Il numero di attrezzature è stato adeguato in relazione agli obiettivi del corso?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

5. La qualità delle attrezzature è stata adeguata in relazione agli obiettivi del corso?

per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 completamente

Nota: Il questionario è anonimo, non è pertanto necessario firmarlo.
La ringraziamo per la collaborazione.

Data _____



ADHD

Guida per gli operatori del Teacher Training

Il presente testo nasce dal progetto, unico nel suo genere, di *"Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD in Lombardia"* che ha visto coinvolti i 18 Centri di Riferimento Regionali per l'ADHD: capofila del progetto è stata l'UONPIA della A.O. Spedali Civili di Brescia, con gli altri Centri di Riferimento di Bergamo, Como, Cremona, Fondazione IRCCS "Ca' Granda" Milano, Fondazione IRCCS "Casimiro Mondino" Pavia, Garbagnate, Lecco, Legnano, Lodi, Mantova, Milano Fatebenefratelli, Niguarda, San Paolo, Vallecamonica, Valtellina, Varese, l'Istituto Eugenio Medea di Bosisio Parini (LC). Inoltre il Laboratorio per la Salute Materno Infantile dell'IRCCS - Istituto di Ricerche Farmacologiche "Mario Negri" è responsabile dello sviluppo della piattaforma informatica e della gestione e analisi dei dati del Registro dei pazienti ADHD Lombardo. Tra gli obiettivi di progetto vi sono quelli di garantire la formazione e l'aggiornamento per gli operatori dei Centri citati relativamente agli interventi diagnostici e terapeutici, produrre e diffondere materiale informativo e formativo dalla comprovata validità ed evidenza scientifica. *La Guida per gli operatori del Teacher Training* nasce con l'obiettivo di proporre e condividere le esperienze e strategie operative degli operatori dei training che hanno collaborato e lavorato insieme in questi anni, divenendo un supporto per tutti gli operatori che si avvicineranno all'esperienza dei training. Il confronto delle esperienze, dell'efficacia e delle criticità dei trattamenti proposti e il consolidamento di modelli di training divengono spunto per una continua crescita e proficuo confronto tra professionisti e una solida base per costruire modelli di trattamento che possano rispondere in modo adeguato all'eterogeneità della sintomatologia legata all'ADHD e ai disturbi cosiddetti "esternalizzanti". Interventi di trattamento che andranno ad incidere positivamente, oltre che sullo sviluppo e funzionamento del bambino, anche nella dimensione scolastica, familiare e sociale.

**A cura dei Centri di riferimento per l'ADHD della Regione Lombardia aderenti
al Progetto Regionale *Condivisione di percorsi diagnostico-terapeutici per l'ADHD***