

Il Coping Power Program: sperimentazione ed analisi degli esiti delle fasi progettuali

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract – Behavioral disorders are one of the most frequent causes of intervention in the developmental age. In educational practice, all of this requires treatment techniques designed in a functional way to the single intervention, and applied with the coherence that the didactic tool and the situation require. The Coping Power Program is functional to address similar didactic intervention needs; multimodal treatment protocol for Disruptive Behavior Disorders, appears to be, at the same time, an evidence-based prevention program. Based on efficacy data, in educational contexts it is possible to use the Coping Power School, able to decline its proposal within the budgeted educational activities. In this discussion we proceed with the analysis of the results resulting from an experimentation of this tool Interior of the Kindergarten.

Riassunto – I disturbi del comportamento rappresentano una delle più frequenti cause di intervento in età evolutiva. Nella pratica educativa, tutto ciò richiede tecniche di trattamento progettate in maniera funzionale al singolo intervento, ed applicate con la coerenza che lo strumento didattico e la situazione richiedono. Il Coping Power Program si presenta funzionale ad affrontare simili esigenze di intervento didattico; protocollo di trattamento multimodale per i Disturbi da Comportamento Dirompente, risulta essere, al contempo, un programma di prevenzione evidence-based. Fondato su dati di efficacia, nei contesti educativi è possibile adoperare il Coping Power Scuola, in grado di declinare la sua proposta all'interno della attività didattiche preventivate. Nella presente trattazione si procede alla analisi degli esiti risultanti da una sperimentazione di questo strumento all'interno della Scuola dell'Infanzia.

Keywords – Coping Power Program, didactic experimentation, planning, evaluation, outcome analysis

Parole chiave – Coping Power Program, sperimentazione didattica, progettazione, valutazione, analisi degli esiti

Vincenzo Nunzio Scalcione è Dottore di Ricerca in Pedagogia e Ricercatore presso Università degli Studi della Basilicata, dove insegna *Teoria e metodi della programmazione e valutazione scolastica*. I suoi interessi di ricerca riguardano le dimensioni della valutazione, la didattica per competenze, gli ambienti di apprendimento digitali. Fra le sue recenti pubblicazioni: *La valutazione autentica delle azioni educative: progettazione a ritroso e promozione delle competenze per la vita* (in “Form@re”, 22, 3, 2022, pp. 66-80); *Competenze e valutazione. Principi e strumenti di progettazione per una didattica inclusiva* (Roma, Anicia, 2020); *L'autovalutazione degli ambienti di apprendimento - analisi degli esiti di un progetto di ricerca condotto nella scuola* (Roma, Anicia, 2021).

1. Introduzione

I disturbi del comportamento rappresentano una delle più frequenti cause di intervento in età

evolutiva, risultando essere uno dei principali motivi di consultazione presso i servizi di neuropsichiatria infantile¹.

Nella pratica educativa in generale, e scolastica in particolare, è molto frequente incorrere in situazioni relazionali e sociali la cui compromissione risulta connessa con una incapacità di gestione dovuta a disturbi del comportamento.

La situazione-problema che si viene a creare diviene fonte di ansie e paure; l'imprevedibilità dei comportamenti messi in atto, e la loro intensità, possono indurre le figure educative a commettere l'errore di adottare strategie estemporanee², o di servirsi di strumenti le cui regole di utilizzo vengono sottoposte a deroghe continue. Viene a configurarsi, così, una modalità operativa, che, anche se animata da propositi educativi corretti, di fatto rinforza le condotte disfunzionali, ingenerando un clima di disorientamento e provvisorietà³.

Va, difatti, annotato come ogni disturbo del comportamento risulti impermeabile a tecniche di trattamento non progettate in maniera funzionale al singolo intervento, ed applicate con la coerenza che lo strumento didattico e la situazione richiedono⁴.

Pur nella articolata struttura del *framework* di intervento delineato, il docente, nell'ottica della cultura dell'inclusione, non deve sottrarsi dall'assumere una natura autoformativa ed auto-trasformativa, accettando la sfida della complessità dell'esistente, allo scopo di promuovere sempre nuove capacitazioni⁵. In coerenza con i principi dell'inclusione, si dovrà dunque procedere alla applicazione di proposte didattiche personalizzate⁶, che tengano in debita considerazione le conoscenze, le politiche, le strategie e le buone prassi inclusive da realizzare dopo una attenta lettura dei bisogni educativi "speciali" e non, emergenti all'interno del contesto scolastico e sociale⁷, così da impegnarsi a rimuovere logiche di contenimento, assistenzialismo e di micro e macro esclusioni ed emarginazioni⁸.

¹ I disturbi da comportamento dirompente possono essere descritti come un continuum che emerge dal Disturbo Oppositivo-provocatorio (ODD) e giunge al Disturbo di Condotta (CD); entrambi questi disturbi possono associarsi al Disturbo da Deficit di Attenzione con Iperattività (ADHD) e, contemporaneamente, essere precursori del Disturbo Antisociale di Personalità (ASPD) (cfr. R. Loeber *et al.*, *Oppositional Defiant and Conduct Disorder: A Review of the Past 10 Years*, in "Adolesc. Psychiatry", 39, 12, 2000).

² Cfr. A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Bari, Laterza, 1999.

³ Cfr. F. Giangregorio, *Disturbi del comportamento e intervento educativo*, in "Qtimes", 3, 5, 2013.

⁴ Cfr. K.A. Dodge., J.D. Coie, *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, in "J. Personal. Soc. Psychol", 53, 1987.

⁵ Cfr. A. Sen, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Olland, 1985.

⁶ Cfr. M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di possibilità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2011.

⁷ A. Canevaro, *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 3, 2, 2004, pp. 104-113.

⁸ Cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2014.

2. Strumenti didattici innovativi: il coping power program

All'interno di un simile *framework*, il Coping Power Program⁹ si presenta come un protocollo di trattamento multimodale per i Disturbi da Comportamento Dirompente¹⁰. Tale programma pone le sue basi teoriche nel *contextual social-cognitive model*¹¹, un modello ecologico dell'aggressività in età infantile correlato ad una serie di fattori del contesto familiare e sociale in grado di esercitare un'influenza diretta sui problemi esternalizzanti dei bambini, o indiretta sulle pratiche educative genitoriali, le abilità sociali e la regolazione emotiva dei bambini¹².

Programma di prevenzione *evidence-based* fondato su dati di efficacia nel contesto scolastico, si presenta in grado di potenziare le abilità sociali-emotive-relazionali attraverso attività esperienziali e didattiche, distinguendosi, così, dai programmi di educazione affettivo-relazionale; la sua articolazione prevede un intervento di gruppo per i bambini ed un parallelo programma di *parent training* per i genitori¹³.

Nella componente indirizzata ai bambini il Coping Power Program prevede 36 sessioni, da svolgersi in un periodo di 16-18 mesi¹⁴, in gruppi costituiti da circa 4/5 bambini di 8-10 anni, che presentano Disturbi da Comportamento Dirompente (ADHD, DOP, DC)¹⁵.

Gli obiettivi principali di una simile pratica risultano essere:

- sviluppare l'abilità di intraprendere obiettivi a medio e lungo termine;
- incrementare la capacità di organizzare efficacemente lo studio;
- sviluppare capacità di controllo della rabbia, tramite la modulazione dei segnali fisiologici, dei pensieri e dei comportamenti ad essa legati;
- permettere al minore di capire e accettare il punto di vista dell'altro;
- insegnare modalità adeguate per entrare a far parte del gruppo dei pari;
- sviluppare la capacità di resistere alle pressioni dei pari.

Il *Coping Power Program* per i genitori si sviluppa in 16 sessioni (più due sessioni pre-post vacanze), da svolgersi in un arco temporale parallelo al primo, in attività di gruppo.

- Gli obiettivi principali che il Coping Power Program si pone per i genitori sono:

⁹ Cfr. <http://www.copingpowerscuola.it>, consultato in data 05/01/2023.

¹⁰ Si tratta di uno strumento sviluppato negli anni '90 da J. Lochman e dai suoi collaboratori, a partire da un originario programma denominato Anger Coping Program (cfr. J. E. Lochman, L.A. Lenhart, *Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects*, in "Clinical Psychology Review", 13, 1993).

¹¹ Cfr. J.E. Lochman, K.C. Wells, *Contextual Social-Cognitive Mediators and Child Outcome: a Test of the Theoretical Model in the Coping Power Program*, in "Development and Psychopathology", 14, 2002.

¹² Cfr. C. Giuli, I. Bertacchi, P. Muratori, *Coping power nella scuola dell'infanzia. gestire le emozioni e promuovere i comportamenti prosociali*, Trento, Erickson, 2017.

¹³ Il CPP è stato adattato al contesto scolastico italiano dai responsabili del Progetto Sperimentale di Psicologia scolastica La Danza delle Api, Dr. Iacopo Bertacchi e Dr.ssa Consuelo Giuli in collaborazione con il Servizio AI di là delle Nuvole - IRCCS Fondazione Stella Maris, Università di Pisa e con la supervisione del Prof. John Lochman, Università dell'Alabama.

¹⁴ E. J. Lochman, K. Wells, L. A. Lenhart, *Coping Power: programma per il controllo di rabbia e aggressività nei bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2012, p. 27.

¹⁵ In Italia il Coping Power Program è stato sperimentato presso l'IRCCS Fondazione Stella Maris.

- sviluppare la tendenza a gratificare e fornire attenzione positiva;
- stabilire regole chiare ed esprimere le aspettative sul comportamento del figlio;
- promuovere l'organizzazione e le abilità di studio;
- utilizzare appropriate pratiche educative;
- modulare lo stress genitoriale;
- incrementare la comunicazione familiare e le capacità genitoriali di soluzione di problemi.

Il Coping Power Program è progettato per essere svolto in circa 30 incontri, della durata di 90 minuti, con frequenza settimanale; per i genitori si prevedono 16 sessioni, di 60 minuti ciascuna, con cadenza quindicinale¹⁶.

La struttura generale del programma prevede due percorsi da attuare parallelamente, poiché complementari: il primo focalizza l'attenzione sullo sviluppo e potenziamento delle strategie di gestione della rabbia e delle abilità emotive e sociali; il secondo prevede la stipula di un contratto educativo inserito nell'ambito di una *token economy* cooperativa¹⁷.

Di sessione in sessione, il bambino deve raggiungere degli obiettivi minimi a scuola o nel contesto familiare che di settimana in settimana vengono verificati dal trainer del gruppo attraverso la verifica del cosiddetto "*foglio dei traguardi*", un semplice 'contratto' comportamentale la cui novità è che è il bambino stesso, nel contesto di gruppo, a proporre il tema sul quale vuole impegnarsi.

Questo tema, con l'aiuto del trainer, viene suddiviso in uno o più obiettivi comportamentali, che vengono definiti in funzione della settimana successiva.

Il raggiungimento di queste piccole mete permetterà al bambino di accedere ad un sistema a premi presentato all'inizio del percorso¹⁸.

Nelle istituzioni scolastiche è possibile adoperare il *Coping power* scuola, adattamento del *Coping Power Program*, da utilizzare nei seguenti tre ordini di istruzione: scuola dell'Infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di 1° grado¹⁹.

3. La didattica del *Coping Power* nella scuola dell'infanzia

L'impiego del Coping Power Scuola consente all'insegnante la sua declinazione all'interno

¹⁶ Cfr. S. van der Oord, S. M. Bögels, D. Peijnenburg, *The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents*, in "J. Child Fam. Stud", 21, 2012.

¹⁷A. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, *Coping Power nella scuola primaria: gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016, p. 11.

¹⁸ <http://www.fioriti.it/riviste/pdf/2/04%20rugliani.pdf>, pp. 206 – 207, consultato in data 04/02/2023.

¹⁹ Tale percorso è integrato nella programmazione didattica in linea con le Indicazioni Nazionali e le normative vigenti per sviluppare abilità sociali, emotive e relazionali.

della programmazione didattica²⁰, utilizzando alcuni “sfondi integratori”²¹. Per gli interessi di ricerca sviluppati nella presente trattazione, dove si propone una sperimentazione effettuata durante le ore curricolari, interessando gli alunni della Scuola dell’Infanzia, a.s. 2021/22, si è preso come riferimento il racconto denominato “Ap Apetta e il viaggio in Lambretta”, indicato nel programma come specifico per l’ordine scolastico sopra menzionato²².

Nella scuola dell’infanzia il percorso si presenta finalizzato al raggiungimento di prerequisiti, oggetto di successivi interventi didattico-educativi nella scuola primaria.

Attraverso lo sfondo integratore preventivato, si è proceduto alla strutturazione di un percorso progettuale finalizzato al miglioramento di aspetti afferenti al proprio sé, negli alunni²³.

3.1. Sperimentazione didattica

Destinatari: alunni del 3^a anno di Scuola dell’infanzia.

Analisi del contesto: la sezione è composta da 25 bambini di 5 anni (12 femmine e 13 maschi), di cui due di origine cinese e 1 bambino che presenta deficit di attenzione e iperattività, che ha condotto la propria attività all’interno di uno dei piccoli gruppi costituiti, utilizzando i materiali forniti nella sezione oggetto dell’intervento didattico. Rispetto alle caratteristiche emotive e comportamentali del gruppo trattato si notano atteggiamenti di insicurezza, iperattività/distrazione, carenti comportamenti pro sociali e conseguente difficoltà nel rispetto delle regole e degli altri; nella relazione con i compagni si ingenerano improvvisi litigi e proteste. Il gruppo di alunni si presenta incline alla partecipazione a giochi di movimenti, ma non risulta di aver interiorizzato il rispetto delle relative regole di conduzione delle attività ludico-educative. La realizzazione di giochi in condivisione risulta inficiata dalla difficoltà di cooperazione e controllo delle proprie emozioni. In generale si registrano comportamenti problematici che ostacolano lo sviluppo delle abilità in età prescolare. Si rende necessario seguire costantemente i bambini per supportarli nel processo di promozione delle relazioni tra pari e con gli adulti.

Con l’utilizzo del Cp scuola si è inteso promuovere traguardi di sviluppo delle competenze, attraverso la strutturazione di un percorso progettuale che ha adoperato “Ap Apetta il viaggio in Lambretta” come sfondo integratore delle attività.

Tale strumento ha come obiettivo quello di potenziare: l’abilità a intraprendere obiettivi a breve e a lungo termine; l’organizzazione e le abilità di studio; il riconoscimento e la modulazione della rabbia; il *problem solving* in situazioni conflittuali; l’abilità a resistere alle pressioni

²⁰ I docenti vengono formati da psicologi attraverso un corso di 12 ore, articolato come di seguito: lezione di 2 ore con introduzione sui disturbi del comportamento in età evolutiva e sul protocollo originale *Coping Power Program*, comune a tutti gli ordini di scuola; un ciclo di 10 ore di formazione sui moduli del *Coping Power Scuola*, specifico per ogni ordine di scuola. Successivamente i docenti disporranno di una guida che descrive in modo dettagliato le attività dei vari moduli, di una raccolta di schede operative per la didattica predisposte per le varie fasce di età e le storie illustrate per ogni ordine di scuola.

²¹ L. Cottini, *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci Faber, 2015 p. 29.

²² Cfr. P. Muratori, C. Giuli, I. Bertacchi, L. Orsolini, L. Ruglioni, J. E. Lochman, *Coping Power for preschool-aged children: A pilot randomized control trial study*, in “Early Intervention in Psychiatry”, 11, 2017.

²³ Cfr. A. Bandura, *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*, in “Developmental Psychology”, 25, 1989.

dei pari; abilità sociali; promuovere l'ingresso in gruppi sociali positivi; abilità emotive e relazionali.

Metodologia: il programma è stato svolto adoperando una metodologia cognitivo-comportamentale, intesa a promuovere la didattica inclusiva. Tutte le attività sono state realizzate stimolando l'apprendimento significativo, l'apprendimento cooperativo, utilizzando una molteplicità di linguaggi e strumenti²⁴.

Risorse Umane, Materiali: le risorse umane impegnate nel progetto sono stati i docenti curricolari, precedentemente formati all'utilizzo del CP scuola da figure esterne, che hanno quindi autonomamente realizzate le attività. Risorse materiali: oggetti e strumenti di uso comune nella scuola dell'infanzia quali cartelloni, manuale, schede operative, colori, strumenti musicali, stereo, Lim.

Tempi e spazi: il progetto Ap Apetta e il viaggio in Lambretta si è articolato di 2 incontri settimanali della durata di un'ora e mezza, ed è stato svolto nell'aula scolastica e nella palestra, durante l'intero anno scolastico, interessando gli alunni sopra menzionati, e, parallelamente, con un programma di *training*, i genitori.

3.2. Fasi di implementazione delle attività didattiche

Il *Coping Power Program* per la scuola dell'infanzia si presenta come uno integrato con la programmazione didattica; i moduli del protocollo prevedono, difatti, attività coerenti con i campi di esperienza, proponendo macro aree che includono lo sviluppo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia. La replicazione dell'intervento è legata quindi alla rispondenza del contesto di apprendimento all'utilizzo del CPP declinato in maniera coerente con l'ordine scolastico dove attuare l'intervento educativo.

L'attuazione del protocollo richiede un arco temporale pari all'intero anno scolastico, da strutturarsi attraverso una storia che affronta svariate tematiche nei singoli moduli; caratterizzata da una trama molto semplice e da alcuni paragrafi in rima che ne favoriscono la musicalità e la memorizzazione, oltre che da immagini nitide e stilizzate, nella storia l'azione compiuta dai personaggi risulta essere il centro della scena²⁵. Tale impianto grafico favorisce lo sviluppo del linguaggio attraverso la lettura delle immagini, oltre che il coinvolgimento dei bambini con difficoltà di comportamento e di attenzione²⁶.

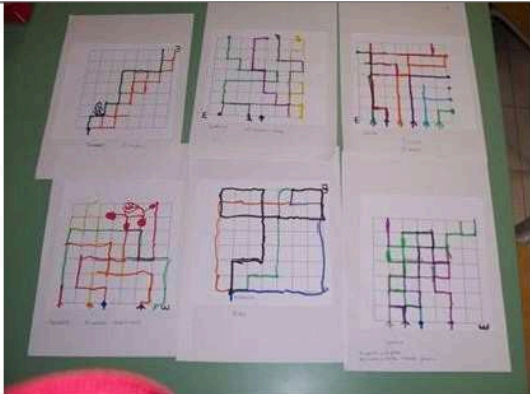
Di seguito si riportano le fasi di implementazione per ciascuno dei sei moduli, così come indicate nel programma, con l'indicazione dei traguardi da conseguire, il *range* temporale, le attività realizzate, la produzione eventuale di materiali didattici.

²⁴ Cfr. M.A. Marsee, P.J. Frick, *Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls*, in "J. Abnorm. Child Psychol", 35, 2007.

²⁵ Cfr. I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, *Il Coping Power Scuola: un programma di prevenzione universale integrato nel percorso didattico*, in "Disturbi Emotivi a scuola", Trento, Erickson, 2017.

²⁶ Cfr. A.P. Jha, E.A. Stanley, A. Kiyonaga, L. Wong, L. Gelfand, *Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience*, in "Emotion", 10, 2010.


MODULO 1	Traguardi formativi	promozione delle abilità visuo-spaziali
	Tempi	Settembre-Ottobre
	Fasi di implementazione	<p>Ap Apetta va alla scuola dell'infanzia.</p> <p>Questo modulo prende le mosse con le prime due settimane del mese di settembre, subito dopo il rientro a scuola, e non costituisce un modulo a sé stante: si tratta, infatti, di una fase di conoscenza ed osservazione dei discenti, durante la quale i docenti hanno proceduto alla loro osservazione, in maniera libera e sistematica.</p> <p>Successivamente ad ottobre, ha avuto inizio il percorso progettuale, indicando, in modo graduale, e partendo da attività psicomotorie, punto di partenza e di arrivo delle attività. I bambini, divisi in piccoli gruppi sono stati invitati a costruire percorsi con materiale psicomotorio; si è proceduto all'ideazione di una storia ed alla costruzione di percorsi per rappresentarla. Successivamente, nella stanza di psicomotricità, sono stati riprodotti sul foglio bidimensionale i percorsi così come definiti, cercando di rispettare i materiali indicati e la sequenza degli eventi. Queste attività sono volte a favorire l'accrescimento dell'autostima e la conoscenza di sé, attraverso l'interazione all'interno del gruppo.</p> <p>Previa osservazione delle attività di gioco e psicomotricità condotte, gli insegnanti hanno provveduto alla costruzione di una griglia di osservazione, finalizzata alla valutazione dei punti di forza e di criticità. Durante la fase di accoglienza il percorso cognitivo ha compreso: drammatizzazione ed, in seguito, lettura con immagini della prima parte del primo capitolo; sedute psicomotorie aventi come tematica i personaggi della storia e le sequenze delle immagini utilizzate; schede operative; attività di robotica e coding. Il percorso psicomotorio, invece, ha compreso: gioco libero con scenari proposti dall'insegnante che ha osservato e guidato indirettamente gli alunni; introduzione all'attività psicomotoria attraverso l'utilizzo di vari oggetti.</p>

	Materiali prodotti/attività effettuate	
MODULO 2	Traguardi formativi	Consapevolezza delle emozioni ed attivazione fisiologica della rabbia.
	Tempi	Novembre
	Fasi di implementazione	<p>Il pianeta uffa uffa.</p> <p>Si è provveduto ad approfondire il concetto di percorso, analizzando il significato di allenamento e trasponendone gli assunti evidenziati in aspetti della quotidianità così come vissuta da ogni singolo, facendo emergere cosa sia possibile fare per stare bene insieme e come sia possibile “allenarsi”, in vista di un simile traguardo. Proponendo in un primo <i>step</i> attività psicomotoria, e successivamente attività grafiche, si è proceduto alla trattazione dei seguenti concetti logici: raggruppamenti; seriazioni; forme. Utilizzando vari colori e materiali, si è provveduto alla costruzione di insiemi.</p> <p>Nel percorso emotivo di relazione e gestione delle emozioni ai bambini è stato spiegato, in maniera ludica, il concetto di “allenamento”. I bambini hanno poi avuto la possibilità di sperimentare un percorso psicomotorio, ciascuno avendo la possibilità di sperimentarlo rispettivamente due/tre volte; tutto ciò al fine di affinare le abilità legate alla sua effettuazione.</p> <p>Particolare attenzione è stata dedicata alla tematica delle emozioni, con riferimento specifico alla conoscenza delle componenti comportamentali, cognitive, fisiologiche, e dei livelli di intensità di una emozione.</p> <p>La trattazione di questo aspetto è stato introdotto attraverso la storia di Ap Apetta, che sul pianeta Uffa Uffa si</p>

		<p>allena con la famiglia Uffini a rimettere tutto in ordine. Si è quindi provveduto alla realizzazione del cartellone dei traguardi: per i bambini di 3 e 4 anni è stato indicati come traguardo il rispetto delle regole; gli alunni di 5 anni hanno scelto un loro traguardo personale. Tale attività ha interessato un arco temporale pari ad un mese.</p> <p>Le insegnanti hanno presentato ai bambini alcune immagini afferenti elementi comportamentali da migliorare, consentendo a ciascun discente di individuare quello da migliorare, con i relativi traguardi da conseguire.</p> <p>Questi ultimi sono stati rappresentati nel “cartellone dei traguardi”: accanto alla figura rappresentante il comportamento rispetto al quale il bimbo decide di allenarsi, è stata riposta una fototessera ed una Lambretta; al raggiungimento dei traguardi i bambini della sezione hanno ricevuto un premio comune, nella fattispecie la visione di un film.</p> <p>Il percorso cognitivo ha avuto inizio con la presentazione ai bambini del capitolo “Il pianeta Uffa Uffa”. Ciò è avvenuto con la sua drammatizzazione, preceduta dalla lettura, che si è provveduto ad articolare in maniera differente, secondo le fasce d’età; per i bambini di 3 anni l’attenzione è stata focalizzata su alcune immagini, al fine di favorire la comprensione e comunicazione degli eventi narrati; per i bambini di 4 anni è stata adoperata la versione semplificata; per i bambini di 5 anni è stata scelta la versione animata.</p> <p>Anche il percorso psicomotorio è stato strutturato in maniera differenziata secondo l’età. Con i bambini di 3 anni gli insegnanti hanno posto all’attenzione su tre termini specifici: osservare (indicazione della forma, grandezza e colore degli oggetti); raggruppare (mettere insieme vari oggetti accomunati da uguali forme o colori); organizzare (riordino delle cose utilizzate e della spazio utilizzato).</p> <p>Per i bambini di 4 anni le fasi di osservazione ed organizzazione proposte sono state le stesse di quelle predisposte per i bambini di 3 anni; al termine della fase di organizzazione si è provveduto a riprodurre graficamente quanto detto.</p>
--	--	---

		<p>Anche per i bambini di 5 anni è stato strutturato il medesimo percorso progettuale.</p> <p>Le attività psicomotorie hanno avuto termine, per tutte le fasce di età, con l'organizzazione di giochi nelle sezioni.</p>
MODULO 3	Traguardi formativi	Gestire le emozioni con l'autocontrollo.
	Tempi	Dicembre- Gennaio - Febbraio
	Fasi di implementazione	<p>Il pianeta batticuore.</p> <p>Questo modulo prevede una corrispondenza fra singolo mese e parte della storia di Ap Apetta: nella parte relativa a "Il Dottor Ranocchio – le emozioni e il nostro corpo che cambia" l'attenzione è stata riposta sulle diverse emozioni e sui cambiamenti che ingenerano nel corpo, soprattutto con riferimento al ritmo del cuore ed al respiro, elementi evidenziati in attività psicomotorie condotte attraverso un lavoro mirato (ritmo, percussioni, andature), oltre che in attività logico-cognitive incentrate sulla riproduzione grafica di ritmo e sequenza.</p> <p>Le Signore Granate – le emozioni forti</p> <p>Tale sezione ha previsto la trattazione del tema dell'intensità delle emozioni forti e della loro comunicazione, attraverso attività psicomotorie e musicali, con l'utilizzo della Lim.</p> <p>La cioccolateria del Cappellaio Cioccolataio – gestione delle emozioni. I bambini hanno potuto riflettere sulla possibilità di gestire le emozioni quando esse risultano essere molto intense; a tal riguardo, sono stati presentati i "pasticcini termometrini", che nel programma figurano come una medicina da assumere in caso di forte rabbia, paura, tristezza, ed associati allo sciroppo, generalmente somministrato ai bambini nei casi di influenza, con la comparsa di febbre elevata. L'utilizzo di tale strumento ha consentito di trattare il concetto di misurazione.</p>
	Traguardi	Cambiare punto di vista.

MODULO 4	formativi	
	Tempi	Marzo
	Fasi di implementazione	<p>Il pianeta sottosopra. Questo modulo ha consentito di affrontare il tema dell'egocentrismo. Si è provveduto ad evidenziare il valore dello spazio didattico, attraverso l'osservazione condotta posizionando vari oggetti in luoghi differenti.</p> <p>Nella storia utilizzata in questa fase il pesce Ale si trova sul pianeta Sottosopra, dove trova il cielo al posto del mare e vede le cose da un'altra prospettiva. Tale narrazione ha consentito, utilizzando la prospettiva spaziale, di entrare in contatto con il punto di vista espresso dagli altri, e prodotto dalle varie situazioni. Dopo aver eseguito le attività del percorso psicomotorio e cognitivo relative alla comprensione degli elementi sopra menzionati, si è proceduto ad una osservazione sul campo della capacità del gruppo di alunni di generalizzazione del concetto di "punto di vista", in relazione al pensiero degli altri.</p>
Materiali prodotti/attività effettuate	<p>IL PIANETA SOTTOSOPRA</p> <p>Sul pianeta Sottosopra ciò che è sotto è andato sopra, ciò che è sopra è andato sotto è successo un quarantotto.</p> <p>Ed i pesci spaziali che han le pinne e anche le ali han confuso il cielo per il mare e ora li vanno a nuotare.</p> <p>Così il sole ha visto il mare e c'è andato ad abitare.</p> <p>Sul pianeta Sottosopra ciò che è sotto è andato sopra ciò che è sopra è andato sotto è successo un quarantotto.</p>	

MODULO 5	Traguardi formativi	Capacità di <i>problem solving</i> .
	Tempi	Aprile
	Fasi di implementazione	Il Pianeta fiorellino. I bambini sono stati coinvolti in attività prevalentemente finalizzate alla risoluzione di problemi, rappresentati da ostacoli costruiti da loro stessi lungo percorsi psicomotori.
	Materiali prodotti/attività effettuate	
MODULO 6	Traguardi formativi	Promuovere le mie qualità.
	Tempi	Maggio
	Fasi di implementazione	Ap apetta torna a casa. Il sesto è l'ultimo modulo del programma e rappresenta la fine di un viaggio, sia quella di Ap Apetta, sia quello svolto dai bambini durante questo anno scolastico. Si tratta di un modulo dedicato alle riflessioni degli insegnanti e dei bambini sulle esperienze condotte, le attività più significative realizzate e, soprattutto, sulle relazioni maturate con i compagni, ed all'interno del gruppo. I bambini hanno avuto modo di conoscersi meglio attraverso situazioni quotidiane di lavoro in team. In questo modulo è stato quindi loro richiesto di individuare una caratteristica positiva ascrivibile a ciascun compagno. Si tratta della conclusione del programma, ma anche del viaggio condotto attraverso gli

		sfondi integratori, che ha consentito di scoprire i punti di forza del proprio sé, e di sentirsi, come del caso del personaggio conduttore della narrazione, più sicuri e pronti per tornare a casa.
--	--	--

4. Risultati e discussione

Nella scuola dell'infanzia valutare significa conoscere e comprendere i livelli raggiunti da ciascun bambino per individuare i processi da promuovere, per favorire la maturazione e lo sviluppo del discente. In quest'ottica, la valutazione si presenta come un processo indispensabile per riflettere sul contesto e sull'azione educativa²⁷.

Così, le valutazioni effettuate dalle insegnanti si sono basate su di una osservazione attiva, che ha consentito di proporre attività grafiche, orali e psicomotorie, realizzate dai bambini; al termine delle attività, i docenti hanno anche proceduto alla compilazione del questionario SDQ²⁸ (aspetti emotivo-sociali), verificando una diminuzione delle problematiche di condotta ed un incremento dei comportamenti prosociali.

Tali risultati sono stati osservati anche nel contesto familiare, così come emerge dai questionari compilati dai genitori; inoltre il programma ha avuto una ricaduta positiva anche nell'ambito dei prerequisiti dell'apprendimento e di altri processi cognitivi, quali le abilità grosso-motorie e l'attenzione uditiva.

L'osservazione mirata e sistematica ha consentito di conferire valore ai processi educativi attivati (dialoghi, atteggiamenti, partecipazione, gioco libero e guidato); le valutazioni espresse sono state declinate rispettando bisogni, attitudini, caratteristiche personali, contribuendo a definire un processo formativo continuo²⁹, consapevole dell'importanza di predisporre percorsi progettuali in grado di consentire ai discenti di raggiungere autonomamente le proprie conquiste³⁰.

L'intero programma è stato svolto secondo ritmi di apprendimento misurati; gli alunni hanno mostrato interesse e partecipazione nei confronti delle attività proposte, interagendo fra di loro e collaborando nella realizzazione delle attività didattiche presentate nelle diverse fasi progettuali.

Gli alunni hanno così espresso emozioni, mostrando variazioni rispetto alle modalità comportamentali solitamente adoperate; le interazioni relazionali sono risultate essere improntate

²⁷ Cfr. G. Domenici, P. Lucisano, *Valutazione, conoscenza, processi decisionali*, in "ECPS Journal", 3, 2011

²⁸ Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ), versione per l'insegnante. Si veda R. Goodman, *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 38, 1997; nella versione italiana, V. Tobia, M. Gabriele, G. Marzocchi, *Norme italiane dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): il comportamento dei bambini italiani valutato dai loro insegnanti*, in "Disturbi di attenzione e iperattività", 6, 2, 2011.

²⁹ Cfr. C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, Brescia, La Scuola, 2017

³⁰ Cfr. T.F. Denson, C.N. De Wall, E. J. Finkel, *Self-control and aggression*, in "Curr. Dir. Psychol. Sci", 21, 2012.

alla promozione di una maggiore integrazione all'interno del gruppo, mentre le criticità espressione delle differenze di genere hanno trovato ricomposizione nella partecipazione alle attività didattiche organizzate in maniera laboratoriale, definendo rapporti maggiormente aperti al dialogo ed all'accettazione reciproca. Cambiamenti sono stati registrati anche rispetto alle modalità di interazione nel gioco, divenuto maggiormente creativo ed aperto verso nuove esperienze. La conduzione delle attività ludiche, in questo nuovo clima, ha consentito di arginare tensioni preesistenti, potenziando l'attenzione dei bambini.

Mentre la varietà di proposte ed attività è risultata particolarmente motivante per gli alunni, le insegnanti hanno riscontrato un effetto positivo anche rispetto alla gestione delle emozioni, la maturazione del concetto di sé, la capacità espressiva. L'esperienza ludico-educativa condotta ha, infatti, orientato gli alunni nella ricerca di modalità più proficue, rispetto a quelle usualmente adoperate, per stare insieme, e contribuire alla costruzione di una comunità dove trovano piena residenza i bisogni formativi di ciascuno.

Al contempo non sono mancati alcuni elementi critici nella realizzazione delle fasi di implementazione: si pensi ad alcune attività la cui strutturazione ha, talvolta, necessitato ritmi bassi nella effettiva partecipazione, generando noia nei bambini, oppure allo sforzo da profondere per integrare la proposta formativa sottesa al CP scuola con attività ludiche stimolanti.

Ulteriori sperimentazioni occorrerebbe mettere in conto al fine di verificare gli effetti duraturi del suddetto strumento.

5. Conclusioni

Nei disturbi del comportamento si possono osservare difficoltà di controllo e di gestione delle emozioni, incapacità di conformare il proprio comportamento alle richieste dell'ambiente e di prendere in considerazione l'opinione altrui, oltre ad una pretesa di soddisfazione immediata delle proprie richieste, un rendimento scolastico al di sotto delle proprie capacità intellettive, la presenza di rabbia aggressività, oppositività, provocazione³¹. Si tratta di condizioni nelle quali il docente contemporaneo incorre usualmente; del resto, viviamo il tempo della complessità e della problematicità delle conoscenze, rispetto alle quali occorre sviluppare capacità epistemologiche e metodo critico³², una sorta di filosofia di orientamento da adoperare nel confronto e nella ricerca di senso del dialogo educativo. Tali strumenti di intervento didattico risulteranno utili per "gustare e vivere i valori attestativi dell'umanità"³³. Torna utile, a tal proposito, ricordare come "l'attenzione, la cura, il riguardo, sono alla base di ogni relazione e nel caso della relazione educativa, diventano di prioritaria importanza"³⁴: sono all'interno di una comunità scolastica fondata su questi presupposti, ai discenti sarà data la possibilità di comprendere che esiste sempre

³¹ Cfr. G.S. Acton, *Measurement of impulsivity in a hierarchical model of personality traits: Implications for substance use*, in "Subst. Use Misuse", 38, 2003.

³² Cfr. K.A. Dodge, J.M. Price, *On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children*, in "Child Development", 65, 1994.

³³ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 2014, p.164.

³⁴ Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

un'alternativa, in grado di conferire "il segno di un passaggio significativo ed esprimere l'insostituibilità di una presenza"³⁵.

6. Bibliografia di riferimento

Acton G.S., *Measurement of impulsivity in a hierarchical model of personality traits: Implications for substance use*, in "Subst. Use Misuse", 38, 2003, pp. 67-83.

Bandura A., *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*, in "Developmental Psychology", 25, 1989, pp. 729-735.

Bertacchi A., Giuli C., Muratori P., *Coping Power nella scuola primaria: gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.

Bertacchi I., Giuli C., Muratori P., *Il Coping Power Scuola: un programma di prevenzione universale integrato nel percorso didattico*, in "Disturbi Emotivi a scuola", 2017, pp. 193-215.

Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di possibilità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2011.

Canevaro A., *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 3, 2, 2004, pp. 104-113.

Canevaro A., Cives G., Frabboni F., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Bari, Laterza, 1999.

Canevaro A., *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

Cottini L., *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci Faber, 2015.

Denson T.F., De Wall C.N., Finkel E.J., *Self-control and aggression*, in "Curr. Dir. Psychol. Sci", 21, 2012, pp. 20-25.

Dodge K.A., Price J.M., *On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children*, in "Child Development", 65, 1994, pp. 1385-1397

Dodge K.A., Coie J.D. *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, in "J. Personal. Soc. Psychol.", 53, 1987, pp. 1146-1158.

Domenici G., Lucisano P., *Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito*, in "ECPS Journal", 3, 2011.

Giangregorio F., *Disturbi del comportamento e intervento educativo*, in "Qtimes", 5, 3, 2013.

Giuli C., Bertacchi I., Muratori P., *Coping power nella scuola dell'infanzia. Gestire le emozioni e promuovere i comportamenti prosociali*, Trento, Erickson, 2017.

Goodman R., *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 38, 1997, pp. 581-586.

Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, Brescia, La Scuola, 2017.

<http://www.copingpowerscuola.it/coping-power-scuola>

Jha A.P., Stanley E.A., Kiyonaga A., Wong L., Gelfand L., *Examining the protective effects*

³⁵ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, cit., p. 164.

of mindfulness training on working memory capacity and affective experience, in "Emotion", 10, 2010, pp. 54-64.

Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 2014.

Lochman E.J., Wells K., Lenhart L.A., *Coping Power: programma per il controllo di rabbia e aggressività nei bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2012.

Lochman J.E., Lenhart L.A., *Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects*, in "Clinical Psychology Review", 13, 1993, pp. 785-805.

Lochman J.E., Wells K.C., *Contextual Social-Cognitive Mediators and Child Outcome: a Test of the Theoretical Model in the Coping Power Program*, in "Development and Psychopathology", 14, 2002, pp. 945-967.

Loeber R. et al., *Oppositional Defiant and Conduct Disorder: A Review of the Past 10 Years*, in "Adolesc. Psychiatry", 39, 12, 2000.

Marsee M.A., Frick P.J. *Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls*, in "Child Psychol.", 35, 2007, pp. 969-981.

Muratori P., Giuli C., Bertacchi I., Orsolini L., Ruglioni L. e Lochman J.E., *Coping Power for preschool-aged children: A pilot randomized control trial study*, in "Early Intervention in Psychiatry", 11, 2017, pp. 532-538.

Muratori P., Lochman J.E., Bertacchi I., Giuli C., Pisano S., Gallani A. e Mammarella I. *Coping Power for Pre-Schoolers: Effects on Pre-Academic Skills*, Behavioral Disorder <http://www.fioriti.it/riviste/pdf/2/04%20ruglioni.pdf>, pp. 206 – 207 05/12/2023

Nussbaum M.C., *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2014.

Sen A., *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Olland, 1985.

Tobia V., Gabriele M., Marzocchi G., *Norme italiane dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): il comportamento dei bambini italiani valutato dai loro insegnanti*, in "Disturbi di attenzione e iperattività", 6, 2, 2011, pp. 167-174.

Van der Oord S., Bögels S.M., Peijnenburg D., *The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents*, in "J. Child. Fam. Stud.", 21, 2012, pp. 139-147.

Data di ricezione dell'articolo: 16 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 16 e 24 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 27 giugno 2023