

INTERVENTO COGNITIVO-COMPORTAMENTALE BASATO SULLA CLASSE PER PREVENIRE L'AGGRESSIVITA': EFFICACIA E VALIDITA' SOCIALE

Titolo: Classroom-based cognitive-behavioral intervention to prevent aggression: Efficacy and social validity

Autori: Ann P. Daunic, Stephen W. Smith, Eve M. Brank, Randall D. Penfield

Fonte: Journal of School Psychology (2006) 44: 123-139

Parole chiave: popolazione a rischio; intervento cognitivo-comportamentale; esternalizzazione; aggressività; studenti della scuola elementare; prevenzione

Abstract

Gli insegnanti della classe necessitano di strategie efficaci ed efficienti per prevenire e/o migliorare il comportamento dello studente distruttivo e per incrementare comportamenti socialmente appropriati. Durante i due decenni passati, i ricercatori hanno scoperto che strategie cognitive possono far diminuire la distruttività/aggressività dello studente e rafforzare un comportamento prosociale. A seguito di uno studio pilota preliminare, gli autori hanno condotto uno studio per determinare se un curriculum, caratterizzato da un intervento universale sulla classe, di problem-solving sociale, valuti la conoscenza ed il comportamento di 165 studenti al quarto e al quinto anno a rischio di problemi di comportamento. Hanno riscontrato effetti significativamente positivi del trattamento sulla conoscenza di concetti di problem-solving e sul punteggio dell'aggressività attribuito dagli insegnanti. I risultati differivano fra insegnanti/classi, e non ci fu evidenza che lezioni più intense modificassero l'efficacia del trattamento. I punteggi di validità sociale dell'insegnante erano generalmente positivi. Verrà discusso l'esito riguardo la ricerca sulla prevenzione basata sulla classe e possibili direzioni di ricerca future.

Riassunto E' possibile condurre degli interventi sulle classi sia di natura universale sia di natura selettiva. Cullinan (2002) descrive la prevenzione universale come l'applicazione di interventi rivolti a gruppi ampiamente definiti, come le classi, per ridurre il rischio e mantenere la salute e la sicurezza degli studenti. La prevenzione selettiva, al contrario, propone attività disegnate per gruppi di studenti che mostrano caratteristiche che li pongono a rischio per lo sviluppo di disordini mentali o per una diagnosi scolastica di disordini emotivi o comportamentali (EBD). Un approccio alla prevenzione di disordini comportamentali è l'applicazione all'intera classe, in forma quindi universale, di un intervento cognitivo-comportamentale (CBI). Il CBI incorpora sia tecniche terapeutiche comportamentali, sia tecniche di mediazione cognitiva. L'assunzione di base è che l'intero comportamento è mediato dai processi cognitivi, così le persone possono imparare a modificare i propri processi cognitivi per modificare il loro comportamento. Si ritiene pertanto che insegnare agli studenti strategie cognitive possa far decrescere la loro iperattività/impulsività, la distruttività/aggressività, che possa rafforzare il comportamento prosociale, la cognizione sociale e che possa migliorare la relazione fra i pari. Oltre a ricerche sull'efficacia sarebbero però necessarie anche ricerche sull'efficienza e sulla sostenibilità.

Scopo della ricerca

Gli autori hanno indagato l'efficacia del TFGA "*strumenti per andare avanti: insegnare agli studenti a risolvere i problemi*", un curriculum cognitivo-comportamentale di problem-solving sociale. Il proposito della ricerca è andare ad indagare se un CBI proposto dagli insegnanti alla classe possa produrre risultati positivi per studenti selezionati a rischio di comportamenti distruttivi e/o aggressivi. Prima dell'indagine è stato condotto uno studio pilota su 76 studenti, in 17 classi che erano stati identificati dagli insegnanti come studenti target: a rischio di sviluppare pattern distruttivi

o aggressivi e che differivano rispetto ai pari nelle misure di comportamenti di rabbia ed esternalizzazione al pre-trattamento. Si è riscontrato che l'esposizione al TFGA ha accresciuto significativamente la conoscenza dei concetti di problem-solving sia per gli studenti target che per i pari tipici e che ha fatto decrescere i punteggi di reattività e di aggressività proattiva degli studenti target. I punteggi degli studenti target ai report degli insegnanti riguardo l'aggressività erano più simili a quelli dei non target dopo l'intervento. Non si è però riscontrato un cambiamento significativo relativamente ai self-report degli studenti target in riferimento all'espressione dell'aggressività. Questa potrebbe essere una conseguenza delle differenti metodologie utilizzate. Gli studenti infatti che hanno seguito solo 15 lezioni in 5-8 settimane presentavano considerevoli differenze demografiche e la dimensione del gruppo ha impedito l'utilizzo di tecniche statistiche. Per questa ragione, nella presente ricerca, gli autori hanno deciso di avvalersi di un campione più ampio, di un trattamento più consistente, di un'assegnazione causale ai gruppi sperimentali e di tecniche statistiche più appropriate. Gli autori si sono posti le seguenti domande di ricerca:

- A) Il TFGA accresce la conoscenza degli studenti target riguardo le tecniche di problem-solving sociale?
- B) Il TFGA migliora i punteggi dell'aggressività e dell'espressione/controllo della rabbia negli studenti?
- C) Il grado di esposizione al trattamento influenza l'efficacia dello stesso?

Metodo

Gli autori hanno scelto il quarto ed il quinto anno perché a quell'età gli studenti sono più maturi per apprendere queste tecniche e perché sono imminenti al passaggio alla scuola media dove vengono richieste. Il TFGA presenta sei step di problem-solving sociale. Dopo una prima lezione introduttiva, tre lezioni si rivolgono al primo step: riconoscere che il problema esiste; le successive due lezioni riguardano il secondo step: calmarsi e pensare; le lezioni rimanenti coprono il terzo step: definire il problema in termini di obiettivi ed ostacoli; il quarto step: generare soluzioni attraverso il brainstorming; il quinto step: scegliere una strategia; ed il sesto step: valutare l'esito una volta messa in pratica la soluzione. Inoltre gli autori hanno aggiunto cinque lezioni di role-play che permettono agli studenti di mettere in pratica ogni step dopo averne acquisito le principali abilità. Assumendo che la ripetizione di pratiche comportamentali rafforza l'apprendimento, gli autori hanno sviluppato sei lezioni da svolgere a intervalli di 1-2 settimane durante la seconda metà dell'anno scolastico. La prima lezione è una rivisitazione dei sei step; durante la seconda gli studenti attuano role-play; e nelle ultime tre o quattro lezioni gli insegnanti dividono gli studenti in piccoli gruppi designati in cui ciascuno gioca il suo ruolo e lo recita per la classe. Nella quinta lezione la classe utilizza il problem-solving applicandolo a problemi di vita reali proposti dai volontari che poi riportano indietro alla classe durante l'ultima lezione in cui si esamina come le strategie scelte abbiano funzionato.

E' stato condotto un training di una giornata per gli insegnanti di ogni gruppo di trattamento.

Si tratta due lezioni la settimana, di 30 minuti ciascuna. Ogni lezione include uno specifico step con i suoi obiettivi, una rassegna cumulativa e la presentazione da parte dell'insegnante di materiale nuovo e di opportunità per una pratica guidata e indipendente.

Le scuole erano situate in vari ambienti dal rurale alle piccole città. Gli autori hanno accoppiato le scuole sulla base di:

- A) raggiungibilità da parte degli studenti;
- B) SES determinato dalla percentuale di studenti che ricevono il pranzo gratis o a prezzo ridotto
- C) dimensione

Quest'assegnazione casuale rende le condizioni del gruppo sperimentale e di quello di controllo simili. Hanno chiesto ai docenti di completare un elenco di studenti target più distruttivi. Il campione era formato da due scuole (10 insegnanti) nella condizione delle 20 lezioni, tre scuole (17 insegnanti) in 20 lezioni di rilancio successivo e due scuole (8 insegnanti) nella condizione di

controllo. Gli studenti delle 20 lezioni, delle 20 plus aggiuntive e del controllo erano rispettivamente 42, 86 e 37. Le differenze di grandezza del campione dipendono dal numero di insegnanti che si sono offerti per ogni scuola e dal numero di studenti target che ciascuno ha indicato.

Misure

Il *Problem-Solving questionnaire* consiste di 14 domande sviluppate dallo staff del TFGA. Il punteggio totale possibile è pari a 24. Per alcune domande risulta appropriata un'unica alternativa, in altri item viene chiesto di segnare tutto ciò che accade/si adatta. Ci sono due domande aggiuntive che richiedono di fornire informazioni.

Le *Pediatric Personalità (PPS-1 e 2)* e *Anger Expression (PAES-3) Scales* derivano dallo State-Trait Anger Expression Inventory e includono 5 sottoscale: rabbia di stato e di tratto (PPS-1 e 2) e controllo della rabbia, repressione ed espressione (PAES-3). Il PPS-1 e 2 includono anche sottoscale d'ansia che non sono state esaminate nel presente studio. Le ultime tre scale chiedono di selezionare quanto frequentemente il soggetto si senta o si comporti in un determinato modo quando è arrabbiato o molto arrabbiato e includono il controllo della rabbia e la sua espressione e repressione.

La *Reactive-Proactive Aggression Scale (R/P)*. All'interno di questo strumento le sottoscale di aggressività e proattività includono 3 item ciascuna distribuiti in 19 domande totali sul comportamento. Viene chiesto di indicare quanto una proposizione sia vera per un particolare bambino su una scala da mai a sempre

Il *Social Skills Rating System (SSRS)* è un assessment sul comportamento sociale dello studente che include 5 sottoscale di abilità sociale, 3 di comportamento problematico e 1 di competenze accademiche

Il *TFGA Teacher Questionnaire* si compone di 8 item che si focalizzano sulla facilità di utilizzo e sollecita un feedback sull'utilità ed applicabilità del TFGA per gli insegnanti, 6 item sull'interesse/utilità per gli studenti, e 8 sull'efficacia del TFGA per ridurre i comportamenti di distruzione ed aggressività. Ogni item è su scala Likert da 1 (forte disaccordo) a 5 (forte accordo). Gli autori hanno eseguito aggiustamenti successivi prima di somministrarlo.

Sono stati condotti 3 assessment in tutte le scuole: l'assessment 1 prima del trattamento; l'assessment 2 dopo che i due gruppi di trattamento avevano completato le 20 lezioni; e l'assessment 3 alla fine dell'anno accademico, dopo l'implementazione delle lezioni aggiuntive per il gruppo che le ha seguite. All'assessment 1 hanno chiesto agli insegnanti di completare l'R/P e l'SSRS sugli studenti target e su di un numero approssimativamente uguale di studenti non target scelti casualmente. Sebbene venissero rilevate le lezioni di TFGA e l'assessment di tutti gli studenti, solo i dati degli studenti target venivano compilati ed analizzati per determinare gli effetti del trattamento. Per monitorare la fedeltà del trattamento hanno chiesto ai docenti di completare le schede di feedback contenenti checklist sul contenuto affrontato a lezione e domande sulla durata della lezione, sul lato forte e su quello debole, e sulla risposta degli studenti. Lo staff del progetto ha osservato 15 lezioni usando una checklist per annotare se l'insegnante si attenesse al piano della lezione

Risultati

Gli studenti target tra i tre gruppi hanno riportato punteggi più elevati di rabbia espressa, di rabbia di stato e di tratto e punteggi inferiori di controllo della rabbia all'assessment 1 rispetto ai loro pari. Gli insegnanti hanno dato loro punteggi più alti di aggressività proattiva e reattiva, un più basso punteggio di self-control, ed un punteggio più elevato di esternalizzazione del comportamento.

I gruppi differivano significativamente all'assessment 1 solo per l'aggressività reattiva e solo il gruppo che ha seguito le 20 lezioni e il gruppo che non ha seguito il trattamento differivano. Il gruppo sperimentale era simile in quasi tutte le subscale prima del trattamento.

Gli autori si sono posti due domande:

- 1) Se il trattamento avesse indotto un cambiamento nell'interesse
- 2) Se i cambiamenti nelle variabili di esito potrebbero essere attribuiti a fattori legati al livello della classe più che alla condizione sperimentale

Per rispondere a queste domande hanno utilizzato l'HLM per adattare una serie di modelli lineari stabiliti.

Gli autori hanno rilevato che gli studenti target nelle classi in trattamento presentavano punteggi più elevati relativamente alla conoscenza all'assessment 2 rispetto alle loro controparti di controllo.

Nella ricerca si sono presi in considerazione solo quelle misure che indicavano effetti del trattamento: Reactive aggression (RA), aggressività proattiva (PA) e conoscenza.

Le medie mostrano all'assessment 2 dei cambiamenti, mentre questi cambiamenti non sono presenti all'assessment 3. Partecipare al gruppo che ha seguito le lezioni aggiuntive non risulta essere significativamente relato ai punteggi di conoscenza all'assessment 3. Non si è registrato un effetto significativo tra assessment 1 e 2 per l'SSRS externalising, le scale di self-control della disposizione alla rabbia e del controllo al PPS e alle suscale del PAES. Il trattamento non sembra incidere su questi aspetti.

Lo 0.418 della varianza fra i gruppi nei punteggi della media della conoscenza, lo 0.169 nella media dell'RA e lo 0.353 della media del PA poteva essere spiegato dall'intervento.

Per le 15 core-lessons il 98% degli insegnanti che ha risposto ha riportato di aver coperto tutto il contenuto della lezione che è durata 30 minuti; l'88% dei rispondenti ha riportato che gli studenti hanno completato il lavoro in classe; il 61% ha detto che hanno completato alcune attività a casa con membri della famiglia come suggerito in 8 lezioni. Nei 5 role-play inclusi nel pacchetto delle 20 lezioni il 98% ha riferito che gli studenti si sono ingaggiati nei role-play ed il 91% che gli studenti hanno partecipato ad attività pratiche associate. I dati osservazionali hanno provato che gli insegnanti hanno incluso i concetti delle lezioni, le attività e le componenti (role-play...) durante il periodo di insegnamento. Uno dei 15 osservati non ha incluso la rassegna del materiale precedente o l'uso di trasparenza ed ha espresso dubbi circa il fatto che il TFGA potesse influenzare il comportamento dei suoi studenti. Gli autori hanno fatto riferimento ai dati del TFGA teacher questionnaire per esaminare la validità sociale. Il richiamo/utilità per gli studenti ha media di 4.18, l'appropriatezza e facilità d'uso 3.99, l'efficacia nell'indirizzare il comportamento problematico è 3.55 e la media di tutte le scale è 3.86.

Discussione e limiti

Dallo studio si evince che seguire un intervento curriculare cognitivo-comportamentale fa accrescere la conoscenza degli studenti target riguardo il problem-solving, i punteggi dell'insegnante sull'aggressività reattiva e proattiva dello studente target migliorano, e i miglioramenti nella conoscenza e nel comportamento riportato dall'insegnante vengono mantenuti per molti mesi. E' necessario però moderare le conclusioni riguardo l'efficacia dell'intervento nel modificare il comportamento dello studente perché gli autori non hanno incluso misure di osservazione diretta o report dei pari, inoltre non hanno dimostrato che il trattamento influenzasse i report degli insegnanti su misure più generali di self-control e comportamento esternalizzato o i self-report degli studenti su subscale disegnate per misurare la disposizione e l'espressione della rabbia. Inoltre gli studenti del campione probabilmente non avevano un comportamento esibito classificato come cronico o grave o punteggi che differissero significativamente dalla norma sulle misure di rabbia ed aggressività come gli studenti inseriti in programmi speciali. Riguardo al lavoro con questa popolazione e nelle ricerche preventive in generale la sfida è garantire abbastanza forza statistica attraverso la grandezza dell'effetto e del campione da rilevare anche minimi cambiamenti. Gli autori così credono che i dati positivi dei report degli insegnanti che replicano quelli del loro lavoro preliminare rappresentino una modesta indicazione dell'efficacia del trattamento, almeno per modificare la percezione degli insegnanti dell'aggressività. Altri che hanno testato programmi simili al loro hanno rilevato cambiamenti solo o in parte sui report degli insegnanti. Allendick e King hanno anche argomentato che cambiamenti nella percezione dei docenti ha importanti conseguenze

che rendono queste misure tanto informative quanto gli assessment diretti del comportamento poiché sono gli insegnanti della classe più spesso ad indirizzare gli studenti ai servizi speciali. Se il programma migliora la visione dell'insegnante relativamente al comportamento dello studente, l'ambiente della classe può diventare più propositivo per la promozione di strategie prosociali. Gli autori non hanno trovato che le percezioni degli studenti sul loro comportamento fossero cambiate significativamente, forse perché le misure utilizzate non erano in grado di percepire modifiche lievi in poco tempo. Può essere che siano necessari studi a lungo termine per evidenziare se vi sia una prevenzione differita nel tempo. E' probabile, però, che i self-report sull'espressione di aggressività non cambino significativamente perché gli studenti target non confidano ancora abbastanza nel loro sviluppo delle strategie da alterare i report del loro comportamento abituale quando provocati. I ricercatori hanno ipotizzato che l'accrescere opportunità di far pratica potrebbe rafforzare l'apprendimento e la generalizzazione degli studenti, ma non si sono evidenziate differenze significative all'assessment 3 fra gli studenti delle 20 lezioni e quelli che hanno seguito anche le lezioni aggiuntive. Un motivo potrebbe essere il fatto che gli insegnanti sono stati meno diligenti nel tenere tali lezioni e forse perché inavvertitamente nel training tenuto agli insegnanti si è data l'impressione che fossero meno importanti. Studi a lungo termine potrebbero aiutare a determinare potenziali effetti silenti. Gli insegnanti spesso percepiscono questi trattamenti extra-curricolari come qualcosa che devia dai loro interessi. Questo atteggiamento può modificare la risposta dei soggetti. E' notevole che le risposte degli insegnanti alle indagini sulla validità sociale siano state generalmente positive riguardo la tranquillità d'uso del TFGA ed il suo valore per gli studenti. Durante follow-up informali molti insegnanti hanno espresso il desiderio di insegnare il TFGA in futuro ed hanno detto che ne avrebbero raccomandato l'utilizzo ad altri insegnanti ed al direttore della scuola.

Implicazioni e ricerche future

La vasta maggioranza degli insegnanti con cui hanno lavorato i ricercatori ha espresso l'opinione che gli studenti sappiano come controllare il loro comportamento, ma spesso non lo facciano a causa dei modelli di comportamento competitivi che vengono loro proposti. I ricercatori credono che gli insegnanti possano accrescere la resilienza degli studenti attraverso ciò che insegnano e i modelli proposti a scuola. Le loro scoperte, seppure limitate, supportano il fatto di continuare gli studi in questa direzione. Ricerche hanno notato che i programmi di prevenzione sono più forti quando includono la famiglia, i pari ed i componenti della comunità. Spesso risulta difficile far partecipare queste persone, tuttavia sarebbe utile continuare gli studi sui fattori che contribuiscono all'efficacia ed all'applicabilità dei CBIs come l'esposizione al trattamento ottimale, la fedeltà del trattamento, il coinvolgimento dei genitori e gli sforzi per generalizzare. Studi futuri potrebbero essere fatti sulle caratteristiche degli insegnanti che facilitano il trattamento. In più potrebbero essere condotti studi longitudinali per evidenziare effetti a lungo termine dei trattamenti. Si possono continuare gli studi sulla validità e l'applicabilità di questi programmi da utilizzare in collaborazione con altri metodi. Per poter condurre tali studi è importante la collaborazione fra insegnanti e ricercatori.