

CAPITOLO 1

INTRODUZIONE

È l'ora della ricreazione. Alcuni alunni di una III^a elementare stanno giocando a pallone mentre Piero cammina tutto solo ai bordi del campo. L'insegnante gli si avvicina e gli chiede perchè non gioca anche lui con i compagni, ma Piero alza le spalle e si allontana. Egli di solito passa tutta la ricreazione a gironzolare attorno al campo oppure seduto all'ingresso dell'edificio scolastico in attesa che ricomincino le lezioni.

In un'altra scuola, degli alunni di una I^a media stanno eseguendo un compito di matematica. Uno di loro passando accanto al banco di Michela, per sbaglio lo urta facendo cadere a terra i fogli del compito. Michela balza in piedi e mostrando il pugno grida: "*Lo hai fatto apposta! Te la farò pagare!*", e respinge di forza il compagno. A questo punto interviene l'insegnante.

In un'altra scuola ancora, Giorgio percorre il corridoio diretto verso la propria classe quando degli alunni di una IV^a elementare iniziano a provocarlo. "*Finitela, finitela*", grida Giorgio. Ma poichè il gruppo non la smette, egli si precipita di corsa in classe, scoppia in lacrime, e supplica l'insegnante di "farli smettere".

Gli insegnanti si trovano spesso di fronte a situazioni di questo tipo. La maggioranza dei bambini cosiddetti «problema» sono appunto soggetti che affrontano i fatti normali della vita quotidiana con immaturità, aggressività o eccessiva remissività (Quay, 1979). Ed anche quando questi comportamenti si manifestano sporadicamente, essi finiscono comunque per interferire con il benessere personale del soggetto e con lo sviluppo di soddisfacenti interazioni sociali.

Mentre la maggior parte dell'opinione pubblica ha sempre ritenuto che la finalità esclusiva delle scuole elementari fosse quella di insegnare ai ragazzi le tre discipline fondamentali (scrittura, lettura e aritmetica), gli insegnanti si sono invece assunti sempre maggiori responsabilità nell'insegnare loro anche un sufficiente bagaglio di abilità sociali e comportamentali.

Molti di loro hanno denunciato una viva preoccupazione e persino una certa sensazione di impotenza di fronte al comportamento aggressivo, introverso o comunque problematico degli studenti di cui si occupano, accusando al tempo stesso una sempre maggiore difficoltà nell'affrontare tali deficit comportamentali in maniera costruttiva.

Sono ormai all'ordine del giorno domande quali: *“Perchè molti dei miei alunni mancano di rispetto ai loro compagni o agli insegnanti?”*, oppure *“Quando gli alunni si comportano male pur sapendo quali sono le conseguenze, perchè non cambiano?”*, oppure *“Nella mia classe c'è un bambino che viene evitato da tutti ed io ho capito benissimo perchè...ma cosa posso fare per un soggetto così?”*

Negli attuali sistemi educativi molti insegnanti sono costretti a dedicare la maggior parte del loro tempo alla soluzione di conflitti insorti nelle situazioni di gioco, ai comportamenti di non applicazione al compito e via dicendo. Essi hanno quindi concluso che tutto questo tempo sarebbe speso meglio se fosse volto ad insegnare direttamente ai ragazzi a prevenire i conflitti o ad affrontarli con comportamenti adeguati e socialmente accettabili. Gli educatori degli handicappati, in particolare, si stanno rendendo conto di quanto sia importante insegnare anche a questi alunni quel bagaglio di competenze sociali ed affettive che permetterebbe loro di ridurre o persino evitare molti problemi. Tale esigenza trae spunto dalla *Legge per l'educazione dei Ragazzi Handicappati* del 1975 (B. 94/142) secondo la quale l'insegnamento agli alunni portatori di handicap deve svolgersi in ambienti meno restrittivi possibile.

“L'educazione dei ragazzi handicappati (ivi compresi quelli in istituti pubblici o privati o in altri enti assistenziali) deve avvenire contemporaneamente e nello stesso ambiente di quella dei normodotati... e le classi o l'insegnamento separati, così come l'allontanamento dei soggetti con handicap dal gruppo degli alunni normali, sono giustificati solo quando la natura o la gravità dell'handicap del soggetto siano tali da compromettere il processo di apprendimento nelle classi normali” (Registro Federale, Legge Statale U.S.A. 94/142, Legge sull'Educazione dei Ragazzi Handicappati del 1975, pag. 17).

Con l'effettiva entrata in vigore di tale atto legislativo, gli insegnanti specializzati hanno cercato prima di tutto di impartire all'alunno handicappato delle abilità specificamente scolastiche, come premessa per un soddisfacente inserimento ed un buon rendimento scolastico in un contesto educativo meno restrittivo possibile. Tuttavia, anche quando questi obiettivi “didattici” vengono raggiunti, non sempre e non necessariamente i tentativi di integrare gli alunni con handicap con i loro compagni “normali” hanno successo. L'inserimento dei primi nelle classi normali non assicura infatti per forza l'accettazione dei pari, anzi: accade spesso il contrario. Alcuni studi hanno evidenziato come gli alunni handicappati interagiscano molto meno che non i normodota-

ti (Allen, Benning, Drummond, 1972; Bryan e Bryan, 1978; Bryan, Wheeler, Felcan e Henek, 1976; Strain, Shores e Timm, 1977).

Un'ottima modalità per aumentare le probabilità che l'integrazione abbia successo è quella di insegnare direttamente agli alunni con handicap le cosiddette **abilità sociali**.

Indipendentemente dal fatto che il comportamento sia più o meno grave da essere considerato un handicap, perché i bambini rispondono così spesso agli altri in forma problematica ed alla fine per loro stessi svantaggiosa?

Evidentemente, i ragazzi con simili problemi emettono forme di comportamento (remissività, aggressività o immaturità) in "quantità" eccessiva.

Molte tecniche specifiche permettono oggi di ridurre tali comportamenti inadeguati o indesiderati. Tuttavia vi è da dire come questi stessi soggetti non possiedano allo stesso tempo un repertorio sufficiente di comportamenti sociali; essi in effetti hanno ben poche o addirittura nessuna delle abilità o dei comportamenti necessari per dar prova di una certa "competenza sociale". In altre parole, essi mancano delle *abilità sociali* nella stessa misura in cui i soggetti con difficoltà di apprendimento sono poveri di *abilità scolastiche*. Di fronte a simili deficit si potrebbe pensare quindi ad un insegnamento programmato e diretto. Morse nel 1982 affermò: "*Alcuni preferiscono limitarsi ad esortare i propri alunni a "comportarsi bene", anziché insegnare loro a stabilire una positiva interazione reciproca. È strano chiedere ad uno studente di leggere bene prima di avergli insegnato l'abilità necessaria per farlo* (pag. 209)". Non basterà quindi semplicemente dirgli che una determinata azione è inaccettabile; bisognerà ugualmente insegnargli *cosa fare e cosa non fare*. Lo scopo del nostro manuale è appunto quello di presentare ad insegnanti ed educatori una procedura consolidata per insegnare direttamente quei comportamenti che rendono possibili interazioni sociali efficaci e gratificanti.

Perché non tutti gli alunni riescono ad apprendere un comportamento sociale accettabile?

Cox e Gunn (1980) individuarono tre ragioni per cui certi soggetti sono incapaci di rispondere adeguatamente a determinate situazioni sociali: 1) lo studente non sa qual'è il comportamento giusto da emettere; 2) egli lo sa, ma non ha mai provato ad emetterlo; 3) le sue condizioni emotive inibiscono probabilmente l'emissione del comportamento desiderato. Il bambino che non sa bene qual'è il comportamento giusto non ha probabilmente mai visto nessun'altro adottare quello stesso comportamento sociale (assenza di *modeling*), oppure non ha mai avuto di fronte a sé, nell'ambiente in cui vive, dei *modelli* adeguati. Oppure può essere che egli abbia, sì, potuto osservare un modello appropriato, che abbia anche imparato il comportamento desiderato,

ma che non sappia ancora con certezza né *dove* né *quando* adottarlo (e se adottarlo). Tale “lacuna” potrebbe essere anche vista come una “mancanza di flessibilità comportamentale”, ossia l’incapacità di adattare il proprio comportamento ad una svariata serie di situazioni, persone e/o contesti. Per esempio, un alunno può essere in grado di *chiedere aiuto* ad un suo pari in modo socialmente accettabile, ma se tale richiesta potrà andar bene nel caso di un lavoro autonomo a tavolino, potrà invece rivelarsi inadeguata in una discussione di classe o in una prova individuale.

Cox e Gunn (1980) dettero anche una seconda spiegazione del fenomeno: l’alunno non riesce ad imparare abilità sociali adeguate perché non ha avuto probabilmente sufficienti occasioni e motivazioni per emettere quei comportamenti sociali che nel loro insieme costituiscono l’abilità. L’esempio più classico, a tale proposito, è quello del ragazzo che sa che la parola “grazie” rappresenta un modo gentile ed educato per ringraziare qualcuno che gli ha fatto un favore, ma che si serve raramente di quest’espressione in quanto non ne viene mai rinforzato. In questo caso, il bambino utilizzerà quell’abilità con troppa poca frequenza perché essa diventi parte integrante del suo repertorio comportamentale corrente.

Capita spesso anche che i bambini, pur sapendo formulare verbalmente un’ampia gamma di “alternative” comportamentali in molte situazioni sociali, non sappiano servirsene di fatto al momento opportuno. Ad esempio, Michela reagisce alle provocazioni del compagno con l’aggressione fisica; è probabile tuttavia che ella sappia definire anche molti altri modi non aggressivi di reagire (ad es., ignorare il compagno); ciononostante, ella non sembra proprio comportarsi nella maniera più corretta. In questi casi siamo di solito propensi a credere che la ragazza abbia effettivamente imparato l’abilità sociale e che, volendolo, avrebbe anche saputo ignorare l’accaduto. Certo è tuttavia che fra la pura e semplice espressione verbale dei comportamenti adattivi e la loro effettiva realizzazione... ne corre!

La reazione di Michela è un tipico esempio di risposta emotiva la quale a sua volta inibisce l’emissione di comportamenti socialmente accettabili: è questa la terza spiegazione addotta da Cox e Gunn (1980). Il bambino può essere “frenato” nel pensare e nel rispondere adeguatamente da sentimenti come la paura, l’ansia, la collera... Piero, ad esempio, può aver già visto alcuni suoi compagni chiedere di partecipare ad un gioco o ad una certa attività, e può quindi conoscere già la forma corretta per chiedere anch’egli di poter fare altrettanto. Tuttavia, la paura di non essere accettato dal gruppo o di non essere sufficientemente bravo per poter partecipare a quel gioco o attività lo blocca. In questo caso, non solo egli dovrà impratichirsi con quella data abilità, ma dovrà ugualmente frenare il proprio impulso a reagire con un comportamento problematico o inibitore.

Un’altra probabile ragione per cui i ragazzi adottano comportamenti problematici su base “emotiva”, è che a volte vengono ricompensati più per

dei comportamenti indesiderabili che non per quelli socialmente adeguati. È più facile, infatti, prestare attenzione al bambino che chiede qualcosa piagnucolando che non a quello che si esprime correttamente. Allo stesso modo, è possibile che l'insegnante inavvertitamente non si accorga che qualcuno gli sta chiedendo aiuto in forma adeguata, mentre non potrà mai ignorare un improvviso "attacco di nervi" di un suo alunno.

A chi insegnare le abilità sociali?

L'approccio da noi seguito vale sia per gli alunni handicappati sia per quelli normodotati (con problemi comportamentali) delle scuole elementari e medie.

Poiché, come è stato osservato, gli alunni portatori di handicap (che si tratti di *handicap mentali*, di *disordini comportamentali* o di *difficoltà di apprendimento*) interagiscono fra di loro più raramente e più negativamente di quelli normali (Gresham, 1981), l'insegnamento delle *abilità sociali* dovrebbe costituire parte integrante dei programmi di educazione speciale. Come abbiamo sottolineato poco sopra, l'insegnamento di comportamenti sociali positivi e produttivi facilita il raggiungimento di una buona integrazione sociale.

Tali abilità andrebbero però insegnate anche ai numerosi ragazzi, con o senza handicap, che hanno già ricevuto un'educazione in ambiente normale. Stando ai risultati di varie ricerche, i deficit di abilità sociali sarebbero correlati al *disadattamento scolastico* (Gronlund e Anderson, 1963), alla *delinquenza* (Roff, Shell e Golden, 1972) ed alla *non-accettazione dei pari* (Quay, 1979). Si è ugualmente notato che i bambini con scarse abilità interattive, se raffrontati con i loro pari socialmente più "competenti", corrono grossi rischi di imbattersi, in età adulta, in problemi di adattamento (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo e Trsot, 1973).

In molti casi, i cosiddetti deficit di *abilità sociali* non si limitano semplicemente a quei piccoli problemi che è possibile risolvere con interventi blandi come, ad esempio, una discussione fra insegnante ed alunno. Al contrario, si avverte spesso l'esigenza di un insegnamento diretto e sistematico di comportamenti specifici. È nostro parere che l'insegnamento di vari comportamenti sociali in età evolutiva possa rafforzare lo sviluppo della personalità del bambino e contribuire a prevenire l'insorgere di problemi ancora più gravi nell'adolescenza e nella prima età adulta. In generale, quindi, l'insegnamento delle abilità sociali, sia a fini terapeutici che preventivi, è uno strumento di intervento particolarmente indicato per gli alunni handicappati e non, in quanto esso individua l'esatto tipo di comportamento indesiderabile e i deficit di abilità che portano inevitabilmente all'infelicità personale, alle difficoltà di interazione o all'insuccesso scolastico.

Chi dovrebbe insegnare le abilità sociali?

Il nostro manuale è rivolto sia agli insegnanti normali sia a quelli di sostegno e propone loro una serie di strategie orientative e di tecniche pratiche per l'insegnamento in piccoli gruppi delle abilità sociali. Ma vi potrebbero essere anche altri eventuali fruitori di tale programma educativo, ossia il personale parascolastico ausiliario, quali operatori sociali, psicologi, consulenti didattici, ecc. Benché il programma sia destinato essenzialmente agli istituti scolastici statali, anche i consulenti e gli insegnanti di centri di salute mentale o di istituzioni rieducative potranno avvalersi di tale strumento per soddisfare le loro esigenze.

Il contenuto del libro

Nel presente libro il lettore troverà tutte le informazioni necessarie per programmare e quindi adottare un curriculum di insegnamento di abilità sociali. Nel capitolo 2 sono descritte in dettaglio le componenti dell'Apprendimento Strutturato. Nel capitolo 3 vengono proposte delle procedure di *valutazione* per l'individuazione dei soggetti "poveri" di abilità sociali, di cui si registrano, allo stesso tempo, specifici deficit ed abilità. Il capitolo 4 fornisce ad insegnanti, e a quanti altri vorranno intraprendere un programma di Apprendimento Strutturato, dei precisi metodi di programmazione ed organizzazione del "lavoro di gruppo" con alunni nelle scuole elementari. Nel capitolo 5 il lettore potrà trovare una sorta di guida a piccoli passi per l'applicazione del programma di Apprendimento Strutturato in ottica di lavoro di gruppo. Il capitolo 6 presenta le abilità sociali con i relativi comportamenti (ossia il curriculum di Apprendimento Strutturato da proporre agli alunni) assieme a dei programmi di lezione e ad alcuni suggerimenti pratici. Il capitolo 7 riporta un esempio di lezione di Apprendimento Strutturato per bambini con deficit di abilità sociali. Il capitolo 8 suggerisce come facilitare l'apprendimento delle abilità sociali e come integrare tale curriculum nelle attività educative di tutti i giorni. Nel capitolo 9 vengono infine presentate alcune tecniche specifiche per risolvere particolari problemi comportamentali individuali o riferiti al gruppo nel suo insieme.