



La gestione dei comportamenti in classe nella scuola dell'infanzia ed elementare

Nancy Gaudreau e Vincent Bernier, ricercatori presso l'Université Laval,
Québec (Canada)

Leonia Menegalli, direttrice dell'Istituto scolastico di Bellinzona (Zona gialla)

Contesto

La prevenzione e la gestione dei problemi di comportamento in classe suscitano da parecchi anni l'interesse di ricercatori, operatori e responsabili del mondo dell'educazione. Nel quotidiano, la gestione dei comportamenti difficili, rappresenta un compito complesso per i docenti e gli operatori scolastici. A questo proposito parecchi ricercatori stimano che i docenti si sentono sovente poco preparati nel prevenire la manifestazione dei problemi di comportamento degli allievi e gestire i comportamenti devianti in classe (Gaudreau et Bonvin, 2013; Maring et Koblinsky, 2013). Secondo diversi studi, la presenza in classe di allievi difficili e con difficoltà di comportamento rappresenterebbe una delle principali fonti di stress professionale e sarebbe legata all'insoddisfazione del lavoro e all'affaticamento professionale dei docenti. Questo articolo scatta una fotografia delle pratiche di gestione adottate da un campione scelto di docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari ticinesi.

Quadro concettuale e teorico

Le pratiche riconosciute come efficaci per gestire le difficoltà di comportamento si riferiscono generalmente ai principi dell'approccio comportamentale, con lo scopo di prevenire lo sviluppo dei comportamenti inappropriati, intervenire quando questi comportamenti si manifestano oppure incoraggiare la manifestazione e il mantenimento di comportamenti desiderati (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Gli interventi preventivi di questo approccio modificano il contesto o gli eventi che precedono un dato comportamento, con lo scopo di evitare un comportamento inappropriato oppure per favorirne uno desiderato. Queste pratiche fanno anche riferimento ad azioni che influenzano o modificano l'ambiente, incoraggiano l'adozione del comportamento desiderato, oppure impediscono lo sviluppo di un comportamento inappropriato (per es. stabilire delle regole e delle attese chiare).

Gli interventi comportamentali reattivi mirano a ridurre i comportamenti che disturbano, sostituendoli con altri più appropriati che modificano il contesto o gli eventi che precedono un dato comportamento. Le conseguenze positive (per es. un complimento, un apprezzamento, un privilegio, ecc.) favoriscono il mantenimento del comportamento appropriato, mentre le conseguenze negative (per es. la perdita di un privile-

gio, una riparazione, ecc.) hanno come effetto di ridurre la frequenza dei comportamenti inappropriati (e lo stesso vale nel caso si decida di ignorare intenzionalmente questi comportamenti). Oltre ai principi dell'approccio comportamentale, alcune strategie preventive fanno riferimento alle teorie dell'attaccamento e allo sviluppo di relazioni significative con l'allievo. Inoltre, il ricorso all'analisi funzionale è una pratica raccomandata per capire e migliorare il funzionamento degli allievi con disturbo del comportamento (Steege et Scheib, 2014). L'analisi funzionale aiuta infatti a meglio indentificare i motivi per i quali un comportamento si manifesta, in quale momento e in quale preciso contesto.

È inoltre noto che la gestione positiva dei comportamenti orientata verso pratiche preventive e reattive ha come scopo di favorire la manifestazione e il mantenimento dei comportamenti desiderati (Kazdin, 2013) e di prevenire lo sviluppo dei problemi di comportamento in classe (Stormont et Reinke, 2009). Alcune pratiche reattive punitive – come i rimproveri, l'esclusione, la perdita di privilegi, i castighi, le espulsioni, ecc. – aumentano invece i comportamenti indesiderati, lo sviluppo di problemi di condotta degli allievi, lo stabilirsi di relazioni negative con i docenti, come pure una diminuzione della motivazione ad apprendere (Payne, 2015).

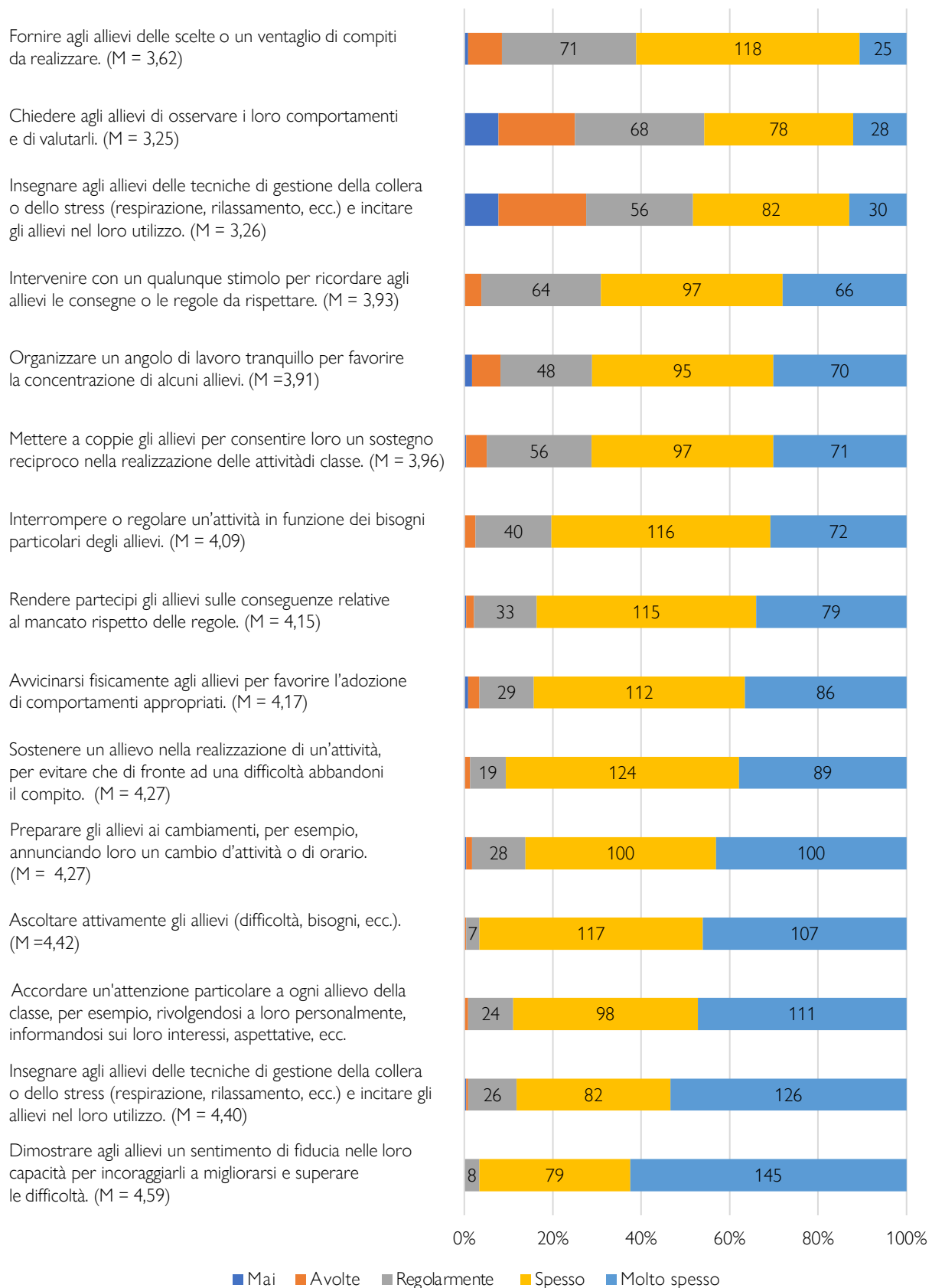
Metodologia

L'inventario delle pratiche di gestione dei comportamenti in classe (Nadeau et al. 2018), tradotto e adattato in italiano, è stato utilizzato per tracciare un quadro delle pratiche d'aula dei docenti ticinesi. Questo strumento permette di misurare la frequenza dell'utilizzo delle settanta pratiche di gestione dei comportamenti (si veda la tabella a p. X) con l'aiuto di una scala di frequenza a cinque punti (da 1 = 'mai' a 5 = 'molto spesso'). In totale hanno partecipato a questo studio 242 docenti (204 femmine e 38 maschi) che insegnano alla scuola dell'infanzia ($n = 76$) e alla scuola elementare ($n = 166$) con in media 16 anni di esperienza d'insegnamento.

Risultati

I risultati permettono di affermare che i docenti ricorrono già frequentemente a molte delle pratiche raccomandate per gestire efficacemente i comportamenti degli allievi in classe. Tuttavia, i partecipanti

Pratiche di autoregolamentazione



Pratiche di pianificazione educativa e gestione spazio-temporale

Interrompere di frequente l'attività per verificare la comprensione degli allievi o per porre delle domande. (M = 3,27)

Evitare i tempi d'attesa ("tempi morti") tra un'attività e l'altra. (M = 3,73)

Disporre la classe in modo tale da evitare possibili distrazioni o interazioni negative tra gli allievi. (M = 4,07)

Sollecitare negli allievi l'utilizzo dell'agenda o del diario scolastico. (M = 3,21)

Verificare regolarmente i lavori degli allievi per evitare ritardi che potrebbero scoraggiare o rendere difficile la concentrazione sull'attività. (M = 4,06)

Utilizzare degli approcci d'insegnamento partecipativi e cooperativi favorendo le interazioni tra gli allievi. (M = 4,20)

Indicare ed esporre l'orario delle attività. (M = 3,60)

Togliere gli oggetti che sono fonte di disturbo e di distrazione per gli allievi. (M = 4,18)

Differenziare l'insegnamento in funzione delle capacità degli allievi. (M = 4,32)

Strutturare in più fasi e tempi le attività particolarmente lunghe e complesse. (M = 4,39)

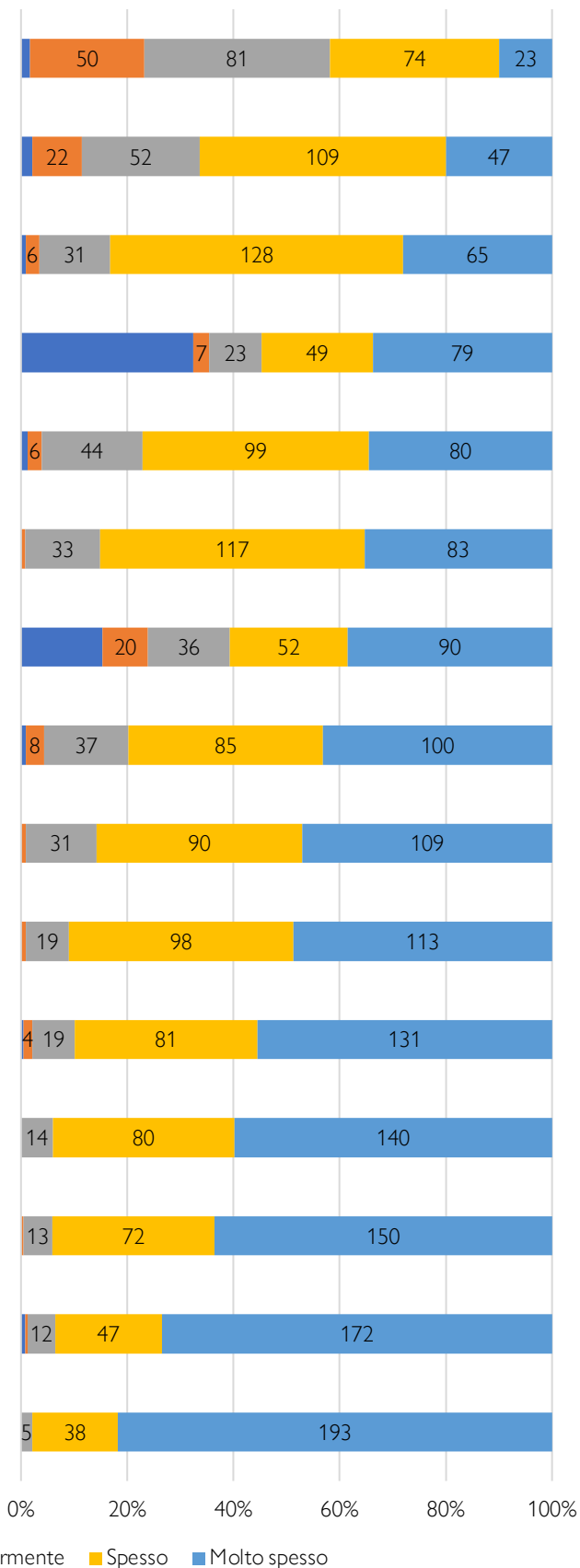
Disporre l'aula (banchi, mobilio, ecc.) in modo da permettere agli allievi un certo agio negli spostamenti. (M = 4,43)

Rendere facilmente accessibile il materiale che si utilizza frequentemente (vicino al luogo d'utilizzo). (M = 4,54)

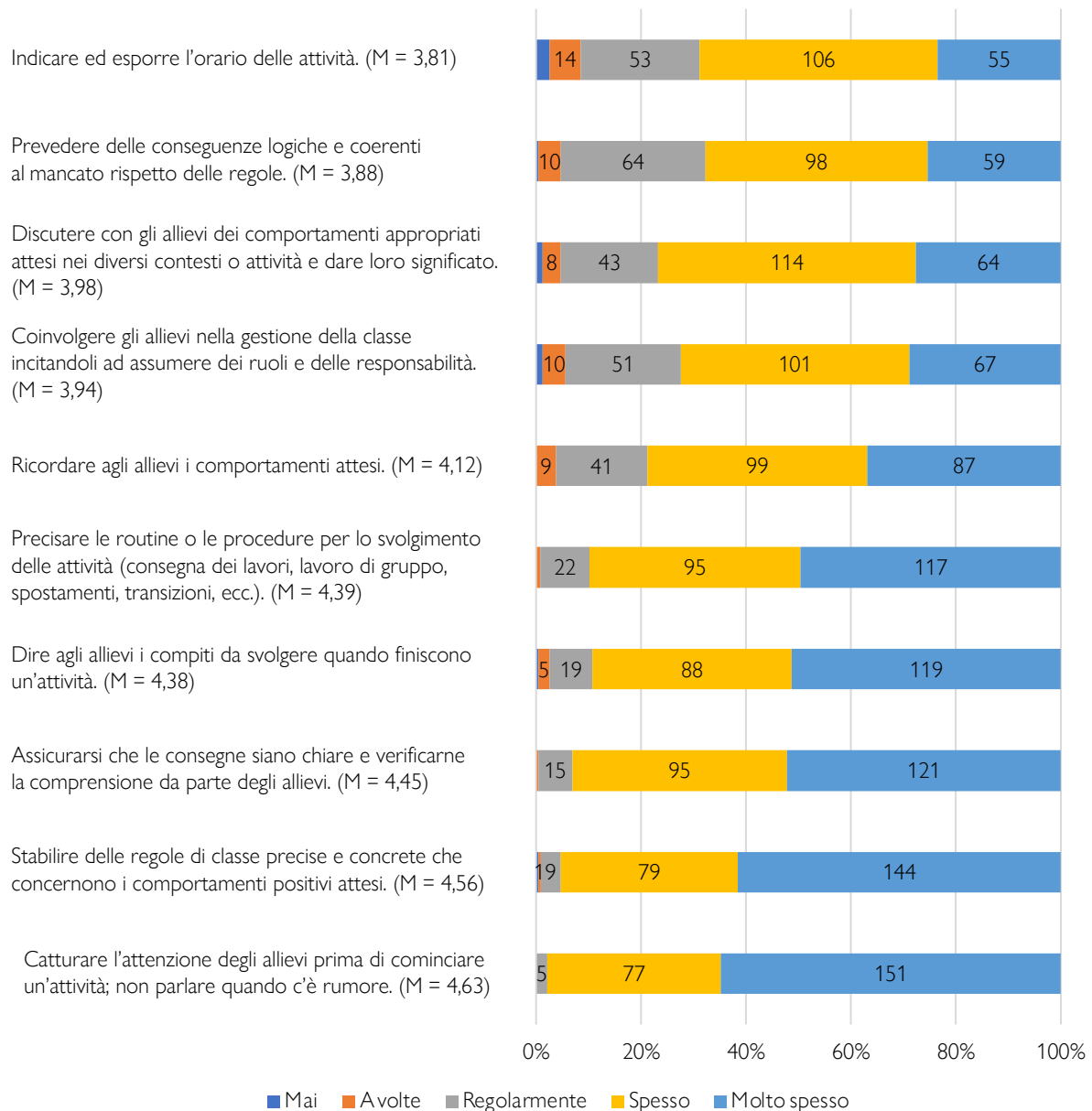
Alternare momenti di attività più tranquille ad altre più attive, momenti di lavoro individuale ad altri di gruppo, attività d'ascolto ad altre più partecipative, ecc. (M = 4,57)

Disporre gli allievi in modo che possano vedere facilmente il docente. (M = 4,65)

Prevedere dei rituali d'accoglienza e di congedo (dire buongiorno, informarsi sugli allievi, congedarli con un saluto). (M = 4,80)

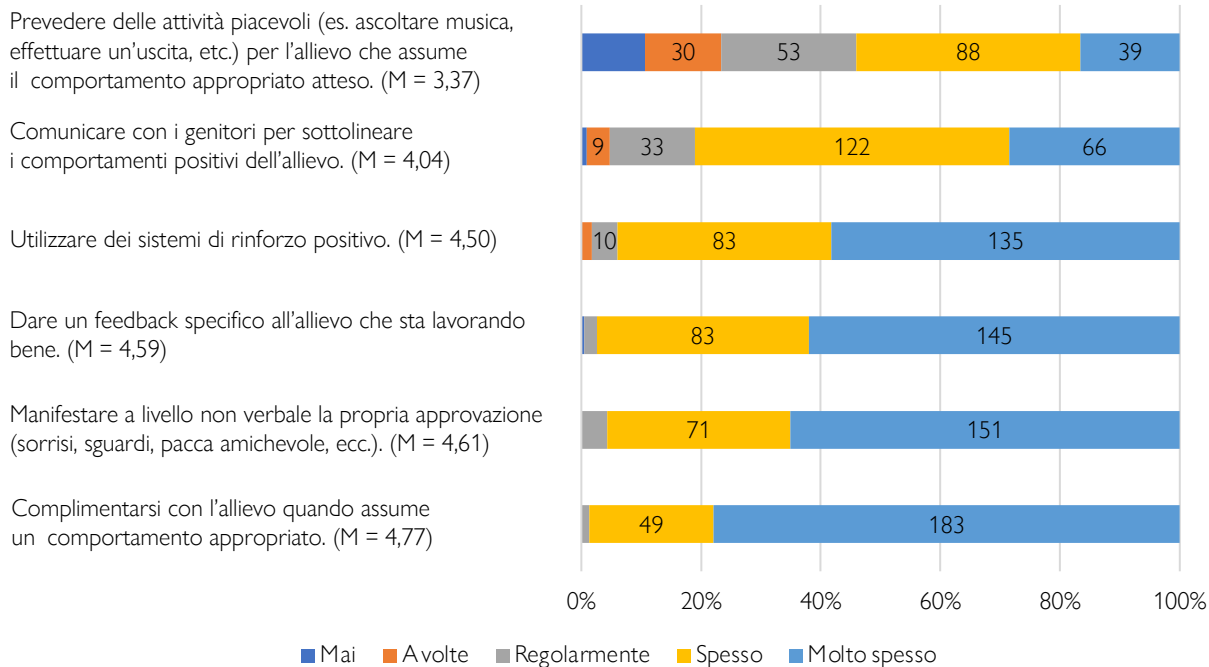


Chiare aspettative che stabiliscono pratiche

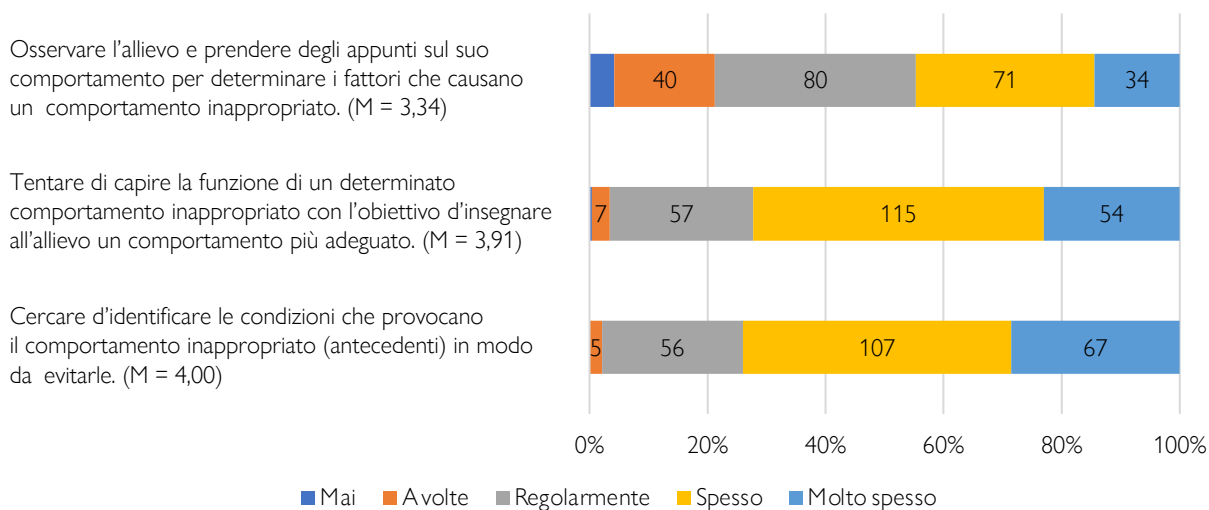


58 |

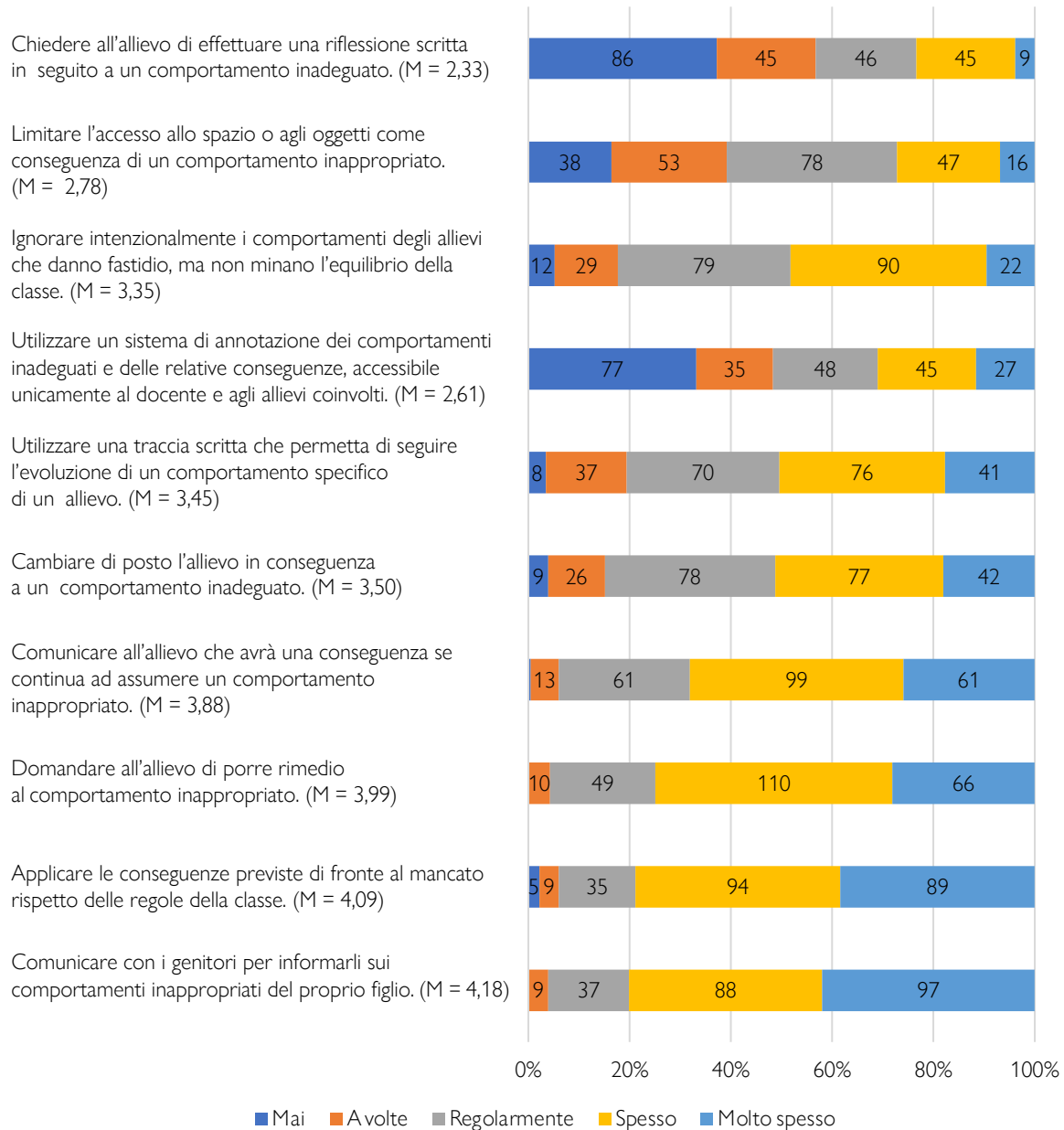
Pratiche di rinforzo



Valutazione funzionale

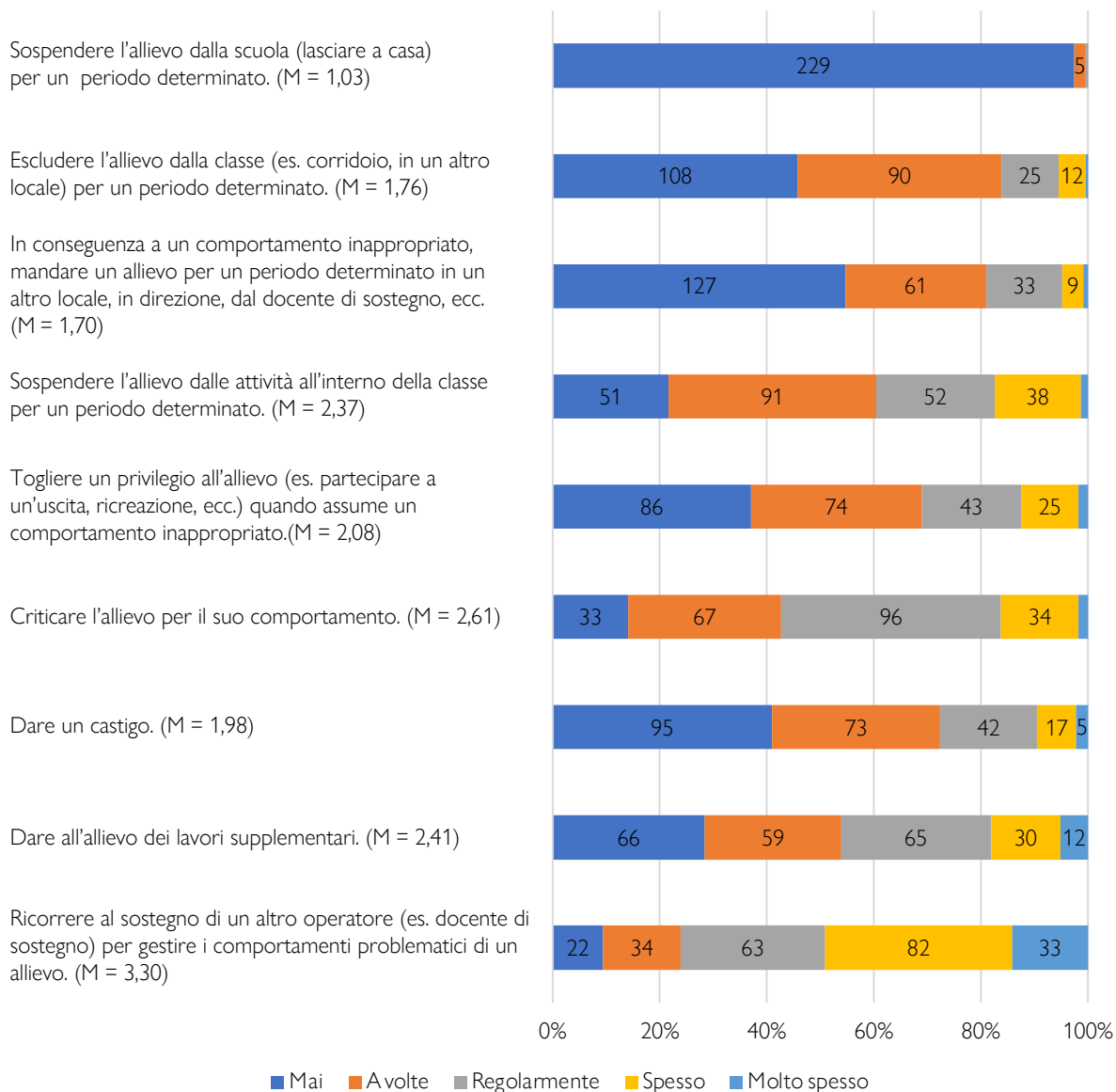


Conseguenze raccomandate

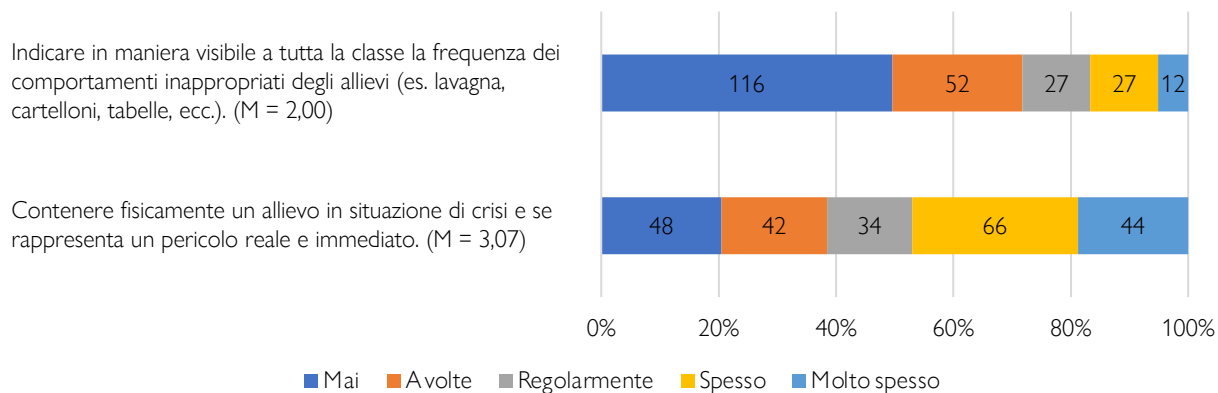


Conseguenze meno raccomandate

60 |



Altre pratiche



riferiscono di utilizzare poco frequentemente alcune pratiche raccomandate che meritano di essere approfondite.

L'analisi dei dati ha anche permesso di identificare alcune differenze a seconda delle caratteristiche dei partecipanti. Innanzitutto, i docenti che hanno accolto almeno tre allievi con difficoltà di comportamento negli ultimi due anni utilizzano più frequentemente, per rapporto ad altri colleghi, le pratiche di autoregolamentazione, di pianificazione educativa, la gestione spazio-temporale, le aspettative chiare e le conseguenze raccomandate. Invece, coloro che hanno accolto pochi allievi con difficoltà di comportamento durante lo stesso periodo ricorrono con una frequenza significativamente più bassa a strategie quali la valutazione funzionale. I risultati evidenziano anche che le donne impiegano più frequentemente rispetto ai colleghi uomini le pratiche di autoregolamentazione, quelle che mirano a stabilire delle attese chiare e quelle legate al rinforzo. Infine, i docenti con una lunga esperienza ricorrono più sovente all'analisi funzionale dei comportamenti rispetto ai neo-docenti.

Le tabelle esposte nelle pagine precedenti presentano, suddivise per categoria, le medie ottenute per ognuna delle pratiche che sono state oggetto dello studio, così come la distribuzione delle risposte dei partecipanti secondo la scala di frequenza utilizzata.

Conclusioni

I risultati dello studio permettono di dare alcune indicazioni per la formazione continua del personale insegnante ticinese. Di fatto, le attività di formazione e l'accompagnamento delle pratiche probanti per la gestione dei comportamenti potrebbero favorire un maggiore utilizzo di alcune pratiche raccomandate. A questo proposito, sono riportate di seguito le pratiche che, in riferimento ai risultati della ricerca, meriterebbero di essere utilizzate più spesso.

- Insegnare agli allievi delle tecniche di gestione della collera o dello stress (respirazione, rilassamento, ecc.) e incitare gli allievi al loro utilizzo.
- Chiedere agli allievi di osservare i loro comportamenti e di valutarli.
- Fornire agli allievi delle scelte o un ventaglio di compiti da realizzare.
- Interrompere di frequente l'attività per verificare la comprensione degli allievi o per porre delle domande.

- Evitare i tempi d'attesa ('tempi morti') tra un'attività e l'altra.
- Dichiarare e spiegare gli obiettivi prima dell'inizio di un'attività.
- Prevedere delle attività piacevoli (per es. ascoltare musica, effettuare un'uscita, ecc.) per l'allievo che assume il comportamento appropriato atteso.
- Chiedere all'allievo di effettuare una riflessione scritta in seguito a un comportamento inadeguato.
- Limitare l'accesso allo spazio o agli oggetti come conseguenza di un comportamento inappropriato.
- Ignorare intenzionalmente i comportamenti degli allievi che danno fastidio, ma che non minano l'equilibrio della classe.
- Utilizzare un sistema di annotazione dei comportamenti inadeguati e delle relative conseguenze, accessibile unicamente al docente e agli allievi coinvolti.
- Osservare l'allievo e prendere degli appunti sul suo comportamento per determinare i fattori che causano un comportamento inappropriato.

In aggiunta alle pratiche elencate, si raccomanda di portare un'attenzione particolare alle pratiche legate alle conseguenze e all'analisi funzionale, in quanto lo studio rileva che queste sono le due componenti più fragili nella pratica dei docenti ticinesi.

Occorre poi sottolineare che lo studio è caratterizzato da alcuni limiti che richiamano a una certa prudenza nell'interpretare i dati presentati. Innanzitutto, il campione scelto non è rappresentativo di tutti i docenti ticinesi. Secondariamente, i risultati fanno riferimento a delle pratiche dichiarate dai docenti. È dunque possibile che certe forme di desiderabilità sociale abbiano potuto influenzare alcune risposte. Evidentemente il ricorso a osservazioni in classe permetterebbe di documentare in maniera più esatta le risposte dei partecipanti. Nondimeno, la letteratura sostiene la validità dei risultati ottenuti e suggerisce che le pratiche auto-riferite e le osservazioni effettuate in classe presentano molto spesso le stesse tendenze (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Debnam, Pas, Bottiani, Cash & Bradshaw, 2015; Gitomer, Bell, Qi, McCaffrey, Hamre & Pianta, 2014) e che sono fortemente correlate quando le domande poste ai docenti riguardano comportamenti specifici e oggettivi (Koziol e Bruns, 1986).

I risultati dello studio hanno dunque permesso di identificare le pratiche utilizzate più e meno frequentemente. In questo senso l'interesse dello studio risiede nelle indicazioni piuttosto affidabili riferite a possibili aggiustamenti e regolazioni da apportare alla formazione iniziale e continua dei docenti ticinesi.

Bibliografia

- Bonvin, P. & Gaudreau, N. (2015). La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles: perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), pp. 481-501.
- Clunies Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), pp. 693-710, doi:10.1080/01443410802206700.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the schools*, 52(6), pp. 533-548. doi:10.1002/pits.21845.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), pp. 1-20.
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Koziol, S. M., Jr., & Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *Journal of Educational Research*, 79, pp. 205-209.
- Maring, E. F. & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: a qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), pp. 379-388. doi: 10.1111/josh.12041.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. In: Lapalme, M., Tougas, A.-M. & Letarte, M.-J. (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales: Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement*. Montréal: Éditions JFD, pp. 67-88.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), pp. 483-504, doi: 10.1080/00131911.2015.1008407.
- Steege, M. W. & Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. In: Harrison, P. & Thomas, A. (dir.). *Best practices in school psychology: data-based and collaborative decision making*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist, pp. 273-286.
- Stormont, M. & Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), pp. 26-32.