



Istituto Comprensivo Francavilla-Cerchiara
Francavilla Marittima-Cerchiara di Calabria-San Lorenzo Bellizzi
Via S. Emiddio - 87072 Francavilla Marittima (CS) tel.0981-1904272
C.F. 88001310783 - Cod. Mecc. CSIC82400P
csic82400p@istruzione.it - csic82400p@pec.istruzione.it
www.icfrancavillacerchiara.edu.it



Protocollo per la gestione delle “crisi comportamentali”

Indice

1. PREMESSA	3
2. COSA SONO I COMPORTAMENTI PROBLEMA	4
3. COSA OSSERVARE NEI COMPORTAMENTI PROBLEMA	6
4. PREVENIRE E GESTIRE I COMPORTAMENTI PROBLEMA	8
5. ALCUNE STRATEGIE DI LAVORO ATTUABILI IN CLASSE	10
A. GLI INTERVENTI BASATI SUGLI ANTECEDENTI	10
B. GLI INTERVENTI BASATI SULLE CONSEGUENZE	10
C. RISORSE ATTIVABILI A SUPPORTO	12
6. COSA FARE E COSA NON FARE	13
7. LA GESTIONE DELLA CRISI	16
8. IL PIANO INDIVIDUALE	18
ALLEGATO 1 - SCHEDA DI OSSERVAZIONE	21
ALLEGATO 2 - GLI ALUNNI CON COMPORTAMENTI SFIDANTI NEL MONDO DELLA SCUOLA	22
ALLEGATO 3 - PIANO INDIVIDUALE (ESEMPIO)	25
ALLEGATO A - MODELLO DI REGISTRAZIONE DELLE CRISI COMPORTAMENTALI	32
ALLEGATO B - MODELLO PER L'ANALISI FUNZIONALE DELLA CRISI COMPORTAMENTALE	39
ALLEGATO C - REGISTRAZIONE DELL'EVENTUALE CHIAMATA AL 118	42
ALLEGATO D - TRACCIA PER CHIAMATA AL 118	44

1. PREMESSA

Il presente protocollo ha per oggetto la “Prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola”.

È stato elaborato dal GLI d'Istituto ed è rivolto ai docenti e a quanti devono intervenire in situazioni di emergenza di fronte a “crisi comportamentali” che potrebbero sfociare in situazioni di rischio per il personale e per i bambini.

Il Piano di Prevenzione e di Gestione delle crisi comportamentali a scuola è uno strumento per consentire alle scuole di affrontare le situazioni di crisi comportamentali in modo specifico, organizzato, competente.

Un Piano è sostanzialmente costituito da due distinti documenti:

- a) **Il Piano Generale**, che riguarda le linee direttrici dell'azione della scuola;
- b) **Il Piano Individuale**, che si riferisce al singolo allievo che manifesti crisi comportamentali.

Per un maggiore approfondimento sulla tematica qui affrontata, si rimanda al testo in allegato (Allegato 2) di V.Macchia e S.Cappello.¹

¹<https://rivistedigitali.erickson.it/rini/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-21-n-1/prospettive-di-prevenzione-dei-comportamenti-sfidanti-dalla-scuola-dell'infanzia-alla-scuola-secondaria1/>

2. COSA SONO I COMPORTAMENTI PROBLEMA

Nella scuola spesso ci ritroviamo di fronte a comportamenti problematici, comportamenti “esplosivi” che creano difficoltà alla persona che li mette in atto e alla relazione tra lei e l’ambiente.

Le cosiddette “crisi comportamentali” che, spesso rientrano tra i sintomi di alcune categorie diagnostiche (Autismo, Disturbo Oppositivo Provocatorio, Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività - ADHD - Disturbo della Condotta, ecc...), sempre più frequentemente si osservano anche in alunni non certificati. Possono presentarsi anche in bambini/ragazzi con problematiche sociali complesse, che abbiano subito esperienze traumatiche, che vivano relazioni familiari gravemente conflittuali, che abbiano difficili storie di pre-adozione alle spalle, come pure in ragazzi esposti a modelli comportamentali violenti, reattivi, aggressivi.

I comportamenti problema possono assumere le forme più svariate. Un comportamento si può considerare problematico quando risulta essere:

- pericoloso per l’alunno che li compie;
- pericoloso per chi è intorno a lui;
- distruttivo per l’ambiente;
- un’interferenza o un impedimento rilevante e costante nel processo di apprendimento dell’alunno e della classe.

Spesso si manifestano con:

- aggressività auto ed eterodiretta;
- distruzione di oggetti;
- fuga;
- urla;
- stereotipie predittive;
- proteste verbali e atteggiamenti di sfida;
- non collaborazione;
- rifiuto delle regole.

In genere un comportamento problematico viene spesso osservato quando l’alunno:

- vuole ottenere qualcosa a cui non ha accesso;
- sente uno o più bisogni per il quale non riesce ad esprimere la richiesta o a cui non ha ricevuto risposta;
- ha un ritardo nella consegna di ciò che desidera;
- vuole richiamare l’attenzione degli altri;
- deve svolgere un’attività gradita che al momento non può compiere;
- deve passare da un’attività gradita ad un compito imposto;
- deve scaricare la tensione emotiva;
- vuole evitare dei compiti, dei luoghi e delle situazioni particolari.

Le crisi comportamentali non sono intenzionali, nel senso che non sono consapevoli e sono generate da condizioni di fragilità degli alunni che le mettono in atto e sono mantenute attive in relazione alle risposte del contesto. Se le risposte del contesto, involontariamente, rendono efficaci le crisi rispetto alle ragioni che le hanno innescate, ecco che esse si presenteranno nuovamente. Quindi è necessario capire qual è la funzione cui una crisi comportamentale assolve e come ripristinare comportamenti corretti.

È evidente che un comportamento viene rinforzato se, a seguito di esso, l'alunno ottiene ciò che desidera o riesce ad evitare ciò che non voleva. Questo “meccanismo” viene attivato in maniera involontaria e inconsapevole dal soggetto.

A tal proposito occorre puntualizzare che il comportamento problema messo in atto:

- svolge una funzione specifica;
- ha un intento comunicativo;
- si correla agli eventi che lo precedono e lo seguono e non si manifesta casualmente;
- un SOLO comportamento problema può avere molteplici funzioni.

3. COSA OSSERVARE NEI COMPORTAMENTI PROBLEMA

L'esperienza e la ricerca degli ultimi anni hanno dimostrato che, spesso, i comportamenti-problema sono modificabili, soprattutto in età evolutiva, che è possibile ridurre l'intensità e la frequenza delle crisi e che, a volte, si possono estinguere. È possibile intervenire educativamente nelle situazioni di crisi sia in termini di prevenzione (per evitarle, diradarle e depotenziarle), sia in termini di contenimento.

Un comportamento non può essere capito se viene considerato fine a se stesso; la comprensione richiede una messa in relazione con il contesto e con le conseguenze che lo rafforzano, gli antecedenti o eventi ambientali che lo determinano. Queste informazioni si ricavano con l'osservazione sistematica che ha lo scopo di individuare ciò che il bambino fa, quante volte e in quali contesti. Essa rappresenta il punto di partenza per qualsiasi intervento volto a modificare un comportamento e/o ad anticipare e quindi smorzare possibili atteggiamenti pericolosi.

Si suggerisce l'utilizzo della scheda di analisi funzionale (allegato 1), il modello “**ABC**”, che si focalizza su tre componenti:

“Antecedent (antecedente) - Behavior (comportamento) - Consequence” (conseguenza).

Per attuarlo occorre costruire una documentazione precisa della crisi (vedi scheda allegata) in modo da poter svolgere un'attenta analisi della situazione, al fine di capire da cosa scaturisce il comportamento problema, qual è la sua funzione e, quindi, come ripristinare comportamenti corretti, evitando di rafforzare quelli negativi (perché ha agito così? A cosa è servito? Cosa ha ottenuto?).

Una conseguenza gradita dopo un comportamento problema porta al suo mantenimento o ad un aumento della probabilità che venga ripetuto. Una conseguenza sgradita, d'altro canto, porta ad una diminuzione della probabilità che esso venga ripetuto. Per tale motivo è fondamentale capirne la funzione.

Il programma è applicabile solo quando i comportamenti sono preceduti da antecedenti, cioè da eventi osservabili. Vediamo nello specifico su cosa si basa l'osservazione secondo il modello “**ABC**”:

A) l'evento **antecedente**: sono stimoli interni o esterni, o eventi ambientali che precedono e dirigono un determinato comportamento; possono essere regole, aspettative, comunicazioni, pensieri e situazioni.

Per avere un controllo a breve termine sul comportamento è possibile eliminare o cambiare gli antecedenti per ridurre la probabilità che un comportamento problematico si manifesti.

Gli interventi basati sulla gestione degli antecedenti si rivolgono principalmente all'ambiente, così da rendere più semplice l'attuazione di comportamenti desiderabili.

B) Il **comportamento**: ciò che il bambino fa; è qualcosa di osservabile, modificabile e di cui si può contare la frequenza.

C) Le **conseguenze**: cosa avviene dopo un determinato comportamento, cosa cambia e come reagisce l'ambiente dopo il comportamento problema. Esse rivestono una grande importanza poiché dopo aver valutato la funzione del comportamento possono essere gestite dall'adulto ed assumere un carattere positivo (premi) o un carattere negativo (punizioni), ma numerose sono le varianti a disposizione.

Dal punto di vista psicologico si possono avere rinforzi positivi e negativi.

I **rinforzi positivi** possono essere utilizzati tutte le volte che viene messo in atto un comportamento corretto, in modo da aumentarne la possibilità che venga ripetuto, e sono di differenti tipologie:

- rinforzi tangibili: consistono in premi materiali, ad esempio giochi, dolciumi, figurine, ecc...
- rinforzi sociali: manifestazione di affetto/approvazione quali sorrisi, carezze, elogi, ecc...
- rinforzi simbolici: bollini o gettoni che vengono accumulati e scambiati con premi o concessioni ecc..
- rinforzi dinamici: attività gratificanti o privilegi particolarmente graditi al bambino.

Un altro tipo di conseguenza premiante può essere il **rinforzo negativo**, cioè l'allontanamento o cessazione della situazione piacevole ed ha come effetto la riduzione di un comportamento negativo.

Attenzione: non premiare MAI, non consegnare MAI rinforzi dopo un comportamento problema perché così facendo il comportamento problematico può essere rinforzato in modo involontario.

Con il rinforzo negativo o positivo, quindi, l'esito sarà un aumento della frequenza dei comportamenti che li hanno determinati poiché tramite rinforzi continui ci si avvicina progressivamente al comportamento desiderabile. Si rammenta, in ogni modo, che qualunque intervento dovrà essere accompagnato da costante attenzione e rispetto verso la persona del bambino, il suo sentire, la sua dimensione spirituale, corporea, relazionale e sociale.

4. PREVENIRE E GESTIRE I COMPORTAMENTI PROBLEMA

I seguenti aspetti, e le domande ad essi correlate, possono sostenere gli insegnanti nel momento in cui si trovano a dover affrontare il comportamento sfidante nella vita scolastica in un’ottica di **prevenzione** delle crisi comportamentali.

Occorre verificare la presenza nel contesto di lavoro delle seguenti condizioni, in primis lo *sviluppo di un atteggiamento educativo comune al team* cioè un insieme di orientamenti pedagogici che sono collettivamente condivisi e accessibili dal team, che riguardano l’immagine dell’alunno, dei genitori e delle famiglie, i processi educativi dello studente e il ruolo degli insegnanti.

- *Il team crea una cultura di collaborazione?*
- *Il team condivide regolarmente le proprie idee sulle attività?*
- *Il team discute le difficoltà che si incontrano nelle relazioni con gli alunni?*

Sul piano dell’istituzione scolastica:

- *Come possiamo cambiare la cornice di riferimento, in modo da evitare comportamenti sfidanti in situazioni chiave?*
- *Quali cambiamenti strutturali possiamo/dobbiamo attuare prima?*
- *Come possiamo progettare con gli alunni lo spazio e i materiali, in modo che siano orientati ai loro bisogni (didattica laboratoriale, spazi morbidi, service learning, peer to peer, flipped classroom, attività a classi aperte)?*

I legami e le relazioni sicure tra tutti i fruitori della scuola (studenti, docenti, genitori) sono la base per azioni concrete nella gestione dei comportamenti sfidanti.

La scuola deve creare le condizioni affinché gli alunni e i docenti abbiano il tempo e lo spazio per instaurare **relazioni sicure e valorizzanti**.

- *Qual è l’esperienza di relazione dell’alunno a scuola?*
- *Qual è il mio rapporto con lo studente?*
- *Cosa caratterizza un buon rapporto con l’alunno?*
- *Cosa posso fare concretamente per rafforzare il rapporto con lui/lei?*

La relazione educativa deve favorire **l’autostima e l’autoefficacia degli alunni** ovvero dare loro fiducia nella vita quotidiana, incoraggiarli a vedere i punti di forza, le capacità ed esprimerle in modi diversi.

- *Come si possono promuovere in modo concreto l’autoefficacia, la fiducia in se stessi, l’auto/etero percezione nella quotidianità?*
- *Cosa abbiamo già attuato per promuovere autostima e autoefficacia negli alunni?*
- *In quale situazione ho percepito l’alunno come meno sfidante?*
- *Quali punti di forza ha l’alunno?*

Un aspetto rilevante della prevenzione sta nel favorire e supportare le relazioni fra pari e avviare processi di apprendimento sociale.

- *Quando e dove avvengono le interazioni positive tra pari nella nostra scuola?*
- *Come posso sostenere concretamente le interazioni positive tra pari nella quotidianità?*

Per una cooperazione di successo in una comunità scolastica, tutti i partecipanti dovrebbero definire le regole insieme e integrarle nella pratica in modo vincolante.

- *Quando viene considerata la voce degli studenti nella quotidianità?*
- *In quali momenti diamo fiducia agli alunni?*
- *Tutti hanno l’opportunità di partecipare alla vita scolastica?*
- *Quali regole, accordi, limiti e conseguenze sono particolarmente importanti per me (a livello personale) e per noi (nel team di insegnanti)?*
- *Quali regole possono/devono essere rinegoziate e quali regole, accordi, confini e conseguenze vogliamo*

integrare nella pratica quotidiana?

In sintesi, è possibile sviluppare comportamenti positivi e sostegno tra i compagni mediante diverse modalità, che riguardano l'individuo, la classe, la scuola e il territorio:

- strategie di aiuto formale e informale tra studenti, attraverso un ruolo di «mediatori» e tutor tra i compagni per facilitare la soluzione di problemi e il superamento e la riconciliazione nei conflitti;
- strategie specifiche di classe, attraverso gruppi di apprendimento cooperativo e tutoring tra compagni;
- strategie a livello globale di scuola, attraverso gruppi e associazioni tra studenti e progetti di sensibilizzazione e approfondimento su tematiche rilevanti;
- strategie a livello di comunità territoriale, attraverso rapporti con i volontari attivi nelle associazioni e nelle cooperative sociali per partecipare ad attività organizzate.

5. ALCUNE STRATEGIE DI LAVORO ATTUABILI IN CLASSE

A. GLI INTERVENTI BASATI SUGLI ANTECEDENTI

1. L'organizzazione della classe e delle attività: creare un contesto strutturato e flessibile (qualità degli ambienti di apprendimento)

Alcuni accorgimenti possono ridurre i comportamenti problematici e permettere una più facile gestione delle loro manifestazioni.

Uno dei primi interventi su cui riflettere è l'organizzazione degli spazi, a partire dalla disposizione dei banchi/arredi.

La scelta della posizione più idonea destinata al bambino (e/o al piccolo e grande gruppo di appartenenza) scaturirà da alcune valutazioni:

- dal punto di vista dell'insegnante, avere il bambino nella propria visuale permette di mettere in atto una serie di strategie che mireranno a coinvolgerlo nelle attività scolastiche e parallelamente intervenire tempestivamente in caso di azioni non corrette;

- la possibilità di muoversi tra i banchi/arredi e raggiungere senza difficoltà ogni bambino migliorerà il controllo sulle attività;

- bisognerà valutare quali compagni sono vicini al bambino poiché, ad esempio, i compagni più tranquilli possono favorire un modello positivo di comportamento.

In genere le circostanze che rafforzano la manifestazione di difficoltà legate alla capacità di autoregolazione del comportamento sono le situazioni poco strutturate, ad esempio la ricreazione, le attività in palestra.

Più il bambino riuscirà a prevedere e comprendere che cosa l'ambiente si aspetta, maggiori saranno le probabilità che cercherà di soddisfare tali richieste.

Ciò avviene poiché il futuro appare ai suoi occhi poco prevedibile, non anticipa che cosa potrà accadere, fa fatica ad organizzare attività future; il suo comportamento sarà invece più controllato se saprà esattamente quello che deve fare.

Perciò l'ordine, la routine risultano essere dei validi alleati nella gestione dello stile impulsivo.

Alcuni esempi di routine sono: presentare le attività della giornata, controllare il materiale didattico necessario, concordare le pause, creare un inventario che includa le routine già esistenti in classe e rendendo esplicite quelle tacite, riconoscere l'impegno del/dei bambino/i anche per le piccole cose.

2. Le regole della classe

Grazie agli strumenti di osservazione, diventa chiaro che il comportamento del bambino viene influenzato da una determinata situazione in cui si trova e in cui manifesta la difficoltà di pianificare e regolare il comportamento.

In tutti i momenti della vita scolastica in cui non vi siano chiare regole e ruoli si possono presentare situazioni scatenanti che dovranno essere opportunamente analizzate per introdurre regole e attività strutturate prevedibili.

Offrire un supporto al bambino per gestire il comportamento agendo sugli antecedenti significherà anche definire all'interno della classe poche, semplici e chiare regole che, per essere efficaci, dovranno essere discusse, condivise e approvate da allievi e insegnanti.

La cosa più importante è far sì che gli alunni le avvertano come proprie: *“Se mi dici una cosa, posso dimenticarla. Se me la mostri, può darsi che me la ricordi. Ma se mi coinvolgi, non la dimenticherò mai più”* (Tagore).

Inoltre tali regole dovrebbero essere espresse sotto forma di informazioni e affermazioni, anziché una lista di divieti (“fai...” anziché “non fare...”)

B. GLI INTERVENTI BASATI SULLE CONSEGUENZE

Gli interventi sulle conseguenze riguardano le strategie volte a migliorare il comportamento tramite la risposta dell'insegnante e attraverso le conseguenze derivanti dalle azioni dell'alunno poiché dopo qualsiasi comportamento si verificano degli effetti piacevoli o spiacevoli: quelle positive aumenteranno la frequenza, l'intensità e la permanenza di una manifestazione comportamentale, mentre quelle negative le faranno diminuire.

1. I rinforzi positivi

Con i bambini l'uso delle conseguenze positive, utilizzate strategicamente, in modo immediato, frequente e vario per evitare che diventino un'abitudine, consente di raggiungere un risultato notevole.

Individuare le conseguenze che sono davvero rinforzanti è il primo passo per programmare un intervento di questo tipo. Attraverso l'osservazione l'adulto potrà notare quali sono i comportamenti che si verificano con più frequenza e che quindi risultano più rinforzabili.

Non è auspicabile ricorrere troppo frequentemente a rinforzi tangibili, al contrario i rinforzi simbolici (bollini, punti, gettoni, ecc.) sono strategicamente utili perché dopo essere stati accumulati possono essere scambiati con oggetti, attività o situazioni piacevoli precedentemente stabiliti con il bambino.

2. I rinforzi negativi (da non confondere, né attivare, con le punizioni)

Le conseguenze negative sono dei buoni regolatori del comportamento e, facendo parte della vita, non possono essere evitate. **La mancanza di coerenza nell'utilizzo dei rinforzi negativi può rafforzare il comportamento problema. Non dovrebbero essere, inoltre, la prima o l'unica strategia a cui l'insegnante deve ricorrere**, ma essere sempre associate a conseguenze positive perché il principale limite di tale strumento è che fornisce informazioni su ciò che è inadeguato senza fornirne su ciò che è appropriato. Tra le conseguenze negative più utilizzate:

- **L'ignorare pianificato:** ignorare sistematicamente il comportamento indesiderato. Questa

conseguenza negativa non è applicabile quando il comportamento è pericoloso o eccessivamente disturbante, tale da richiedere la messa in atto di strategie alternative.

- **I rimproveri:** essi dovranno essere centrati sul comportamento, quindi contenere una

descrizione dello stesso e del perché è considerato indesiderato, suggerirne uno alternativo esplicitando quali vantaggi ne deriveranno (evitare di chiamare per nome il bambino mentre lo si rimprovera, al fine di evitare di associare il bambino al comportamento negativo).

- **Il costo della risposta o Token Economy:** questa procedura richiede che vengano messi a

disposizione del bambino un certo numero di punti, bollini o gettoni all'inizio di tutte le lezioni giornaliere. L'insegnante e il bambino decideranno insieme quali ricompense otterrà in base ai punti conservati o guadagnati grazie ai comportamenti corretti. Al contrario se si verificheranno comportamenti inadeguati, precedentemente stabiliti, l'intervento non prevederà la possibilità di ricevere un ulteriore punto/bollino/gettone. Alla fine della giornata, in base al conteggio dei bollini in possesso, l'alunno potrà scegliere una ricompensa. Il numero dei bollini deve essere sufficiente affinché alla fine delle lezioni il bambino ne possieda un numero adeguato.

- **Il time-out:** dovrebbe essere inteso come un momento di pausa, proprio come avviene in ambito

sportivo quando l'allenatore vuole riportare la squadra a concentrarsi, soprattutto nei momenti di difficoltà. È una tecnica di modificazione del comportamento che mira a interrompere comportamenti aggressivi, collera con una sospensione di attenzione, soddisfazione. Questa strategia consiste nel collocare il bambino in un luogo neutro e tranquillo per allontanarlo dalla situazione in cui si verifica il comportamento indesiderato. Con il time-out si perseguono due obiettivi:

- 1) interrompere il prima possibile il comportamento problema;
- 2) aiutare il bambino a raggiungere la capacità di autocontrollo.

Di solito i bambini non apprezzano il time-out poiché comporta la perdita di qualcosa e provoca un senso di irritazione che scompare alla fine della sospensione. Se si ricorre sistematicamente a questa strategia l'alunno sarà motivato a ridurre le reazioni negative e a individuare modalità di comportamento alternative, ma richiede la presenza di un ambiente adatto per poterlo attuare.

Bisogna innanzitutto scegliere uno o, al massimo, due comportamenti “bersaglio” sui quali applicare il time-out metodicamente e solo dopo essere riusciti a ridurre il primo comportamento è possibile sceglierne un altro da attenuare.

Affinché la tecnica dia i risultati sperati, il comportamento negativo deve essere individuato immediatamente e il

time-out applicato subito al manifestarsi del comportamento negativo. Contemporaneamente il bambino non deve sentirsi escluso, dispreziato o giudicato; deve percepire la bontà dello sguardo di attenzione su di lui e il supporto emotivo dell'adulto di riferimento.

C. RISORSE ATTIVABILI A SUPPORTO

- Psicologo scolastico
- Referenti clinici dell'AUSL o privati
- Referenti dell'inclusione di plesso o d'Istituto

Tali risorse sono disponibili sia per supportare il corpo docente, sia per gli alunni coinvolti con modalità diversificate a seconda del caso e delle necessità (colloqui individuali, colloqui con il team docenti, osservazioni/interventi con la classe).

6. COSA FARE E COSA NON FARE

Nella tabella sono evidenziati alcuni suggerimenti per affrontare i comportamenti problema e alcuni comportamenti da evitare (cfr. Allegato alla nota prot. 12563 del 5 luglio 2017 dell'USR-ER):

Cosa cercare di fare	Cosa cercare di NON fare
1) Cercare di capire qual è la funzione del problema di comportamento (o quali sono le funzioni); la domanda guida è: Cosa “guadagna” questo alunno da questo comportamento?	1) NON limitarsi a definire il problema di comportamento come appare, senza capire qual è la sua funzione.
2) Effettuare una analisi funzionale del comportamento.	2) NON chiedere continuamente “Perché fai così?” non è utile perché si tratta di reazioni non consapevoli e l'alunno non è in grado di spiegare le ragioni del suo comportamento.
3) Quando un approccio non funziona, cambiarlo.	3) Quando un approccio non funziona, NON intensificarlo.
4) Fissare poche regole chiare e discusse con la classe, accertarsi che tutti (adulti e ragazzi) le abbiano comprese, poi applicarle in modo costante e con coerenza.	4) NON fissare troppe regole di classe e poi non farle rispettare o farle rispettare in modo fluttuante.
5) Identificare i problemi che dipendono da incapacità/impossibilità dell'allievo (tutti i NON PUÒ) al fine di avviare percorsi di apprendimento o individuare modalità di sostituzione.	5) NON trattare tutti i problemi di comportamento come se dipendessero dalla volontà (NON VUOLE), anziché considerare che molto spesso l'alunno manca delle abilità necessarie per comportarsi diversamente (NON PUÒ). Il comportamento problema è segnale di un disagio collegato ad un bisogno a cui il bambino non trova risposta.

6) Curare le transizioni perché è nei momenti di passaggio, in cui c'è meno strutturazione e meno vigilanza, che più facilmente si creano situazioni di tensione.	6) NON occuparsi abbastanza di cosa succede nei “momenti di transizione” tra un insegnante e un altro, tra uno spazio e un altro, tra una attività e un'altra, in mensa, negli intervalli,...
7) Individuare quali sono i comportamenti da affrontare assolutamente (i più gravi, i più pericolosi, i più destabilizzanti, quelli che generano altri problemi a grappolo...) e agire su questi uno alla volta. Ignorare le piccole cose negative (non inserendole ovviamente nelle regole della classe) e valorizzare le cose positive, anche se piccole, per mantenere alta l'attenzione, la motivazione e dare segnale al bambino di dargli l'attenzione necessaria.	7) Ignorare tutto/non ignorare nulla. Una delle strategie per depotenziare un comportamento negativo è quello di ignorarlo, ma ciò è possibile soltanto se si tratta di cose di poco conto. Per contro, intervenire sempre su tutto ciò che crea una tensione insopportabile e blocca la vita della classe.
8) Attivare percorsi di supporto ai comportamenti positivi, che consenta di individuare ogni più piccolo (anche casuale) comportamento positivo, sottolineandolo e premiandolo. Usare le punizioni soltanto con estrema cautela ed in estrema ratio.	8) NON eccedere nelle punizioni. L'eccesso di punizioni (che non può comunque superare determinati limiti) determina una escalation dalla quale la scuola non può che uscire sconfitta (perché anche sospendere un alunno è una sconfitta).
9) Vale quanto detto al punto precedente; il comportamento può sempre cambiare e quasi mai senza l'orientamento positivo degli adulti educanti.	9) NON smettere di sperare nell'alunno e farlo sentire abbandonato al proprio comportamento.
10) Trovare vie positive per far sentire accolto e stimato l'alunno problematico, individuare i punti di forza, le capacità, i talenti, le potenzialità.	10) Evitare di identificare la persona con il suo comportamento. Il comportamento può essere sbagliato ma la persona non lo è mai.
11) Costruire una franca alleanza con la famiglia; in ciò anche AUSL e Servizi Sociali rivestono un ruolo fondamentale.	11) NON colpevolizzare la famiglia; demandare alla famiglia le eventuali punizioni.

12) Prendere le adeguate distanze dalle situazioni in modo da poter essere in grado di controllarsi e di agire secondo quanto programmato e adeguato in risposta al bisogno di ben-essere del minore.	12) NON interpretare i comportamenti negativi degli alunni come offesa personale; tra insegnante ed allievo il rapporto non è mai paritario: l'adulto guida e orienta con pazienza, competenza e saggezza.
13) Il contenimento della crisi comportamentale compete solo agli adulti.	13) NON coinvolgere i compagni nella gestione del comportamento esplosivo.

7. LA GESTIONE DELLA CRISI

Durante una crisi comportamentale di tipo esplosivo si possono verificare situazioni di pericolo per l'alunno stesso (rischia di farsi male e di subire le conseguenze psicofisiche dovute ad un eccesso di stress), per gli altri alunni (per il rischio aggressioni, per un vissuto di minaccia e di paura), per gli insegnanti (sia dal punto di vista fisico che emotivo).

È quindi necessario che l'alunno non faccia male a se stesso, agli altri e non distrugga gli arredi/oggetti scolastici.

L'adulto deve cercare di rimanere calmo, evitando di perdere la pazienza e qualsiasi forma di reattività, così che il bambino non percepisca stati di tensione.

L'insegnante può scegliere se far uscire dall'aula i compagni, o portare fuori l'alunno così da preservare la loro sicurezza e garantire un ambiente più disteso e la privacy necessaria per non ledere la dignità del bambino.

Se si decide di far allontanare i compagni essi devono sapere dove andare, come andarci e chi avvertire.

In ogni caso, un alunno non può mai, per nessuna ragione, essere lasciato solo in un momento di crisi, in qualsiasi ambiente si trovi e l'allontanamento dal gruppo non può essere utilizzato quale unico metodo per interrompere la crisi e/o gestirla.

L'ambiente prescelto dovrebbe avere delle caratteristiche tali da poter effettivamente aiutare il rilassamento e la progressiva ripresa di contatto con la realtà; deve quindi essere accogliente, magari con l'angolo morbido, e fornire la possibilità di ascoltare musica o svolgere attività che all'alunno piacciono.

Durante la crisi occorre mantenere il contatto verbale con il ragazzo, senza parlare né troppo né poco, rassicurandolo e confermandogli che non deve avere paura.

Nel caso di alunni non verbali, il linguaggio corporeo diventa fondamentale insieme al sapere cosa può aiutarli a rilassarsi o a distogliere l'attenzione.

L'atteggiamento di chi gestisce un ragazzo in crisi deve essere quello di chi aiuta e sostiene la persona, mai di colui che si vendica o punisce: occorre sempre ricordare che una crisi comportamentale deriva da una sofferenza profonda che il ragazzo non riesce ad esternare in altro modo.

Il contenimento fisico, cioè fermare l'alunno, è l'ultima strategia da mettere in atto, dopo che qualunque altra modalità/approccio non abbia funzionato e solo quando si presentano rischi per la sicurezza e per l'incolumità propria e degli altri (esempio mentre trascina un compagno).

Quando il ragazzo si sarà calmato, si potrà procedere con il “debriefing”, cioè analizzare ciò che è successo cercando di elaborare insieme l'accaduto.

Tuttavia, l'intervento educativo NON si può basare sulla SOLA risposta al comportamento problema, per quanto possibile si deve prevenire l'evento “esplosivo”. Il gruppo docente, in accordo con la famiglia e con gli operatori socio-sanitari, se presenti, definiscono metodologie, strategie, strumenti, percorsi, attivano laboratori per tentare di ridurre le crisi (anche nel caso in cui non sia possibile estinguerle completamente) dopo aver individuato la funzione o le funzioni del comportamento problema.

Compiti e ruoli nella gestione della crisi comportamentale

Viene definito **crisis manager** il/la docente che interviene per primo per cercare di attenuare o risolvere la crisi comportamentale. Questo docente, riconosciuto come il professionista più adeguato a gestire la situazione, è individuato sulla base dei seguenti criteri:

formazione professionale (competenza nella gestione delle crisi)	conoscenza del caso e delle necessità specifiche dell'alunno
capacità di autocontrollo, ascolto e gestione delle situazioni di emergenza	esperienze pregresse nella gestione delle crisi
in servizio nelle vicinanze della classe	

Compiti del Personale ATA

Collaboratori Scolastici: supporto al docente, se richiesto dallo stesso, per la gestione della crisi comportamentale; supporto al docente per non lasciare incustodita la classe; eventuale chiamata del 118 con telefono cordless.

Compiti riservati al Dirigente Scolastico	
Dare disposizioni in ordine alle modalità di comunicazione della crisi	Fornite già con il presente protocollo
Provvedere a dare comunicazione della crisi:	- alla AUSL in caso di alunno certificato segnalato - ai servizi sociali in caso di alunno seguito - alla Procura dei minori qualora se ne ravvisino gli estremi
Verificare la documentazione redatta dai docenti e acquisirla	- stabilire le date e le modalità di consegna - darsi un tempo per la verifica dei documenti e l'eventuale richiesta di integrazioni e di dettagli - dare un feedback ai docenti
Intervenire direttamente nei casi più difficili presenziando alle riunioni con le famiglie	
Curare il piano di formazione della scuola e i piani di formazione dei docenti affinché la prevenzione e la gestione delle crisi vengano adeguatamente trattate	

8. IL PIANO INDIVIDUALE

Il protocollo individuale può essere redatto sia per alunni con certificazione di disabilità, sia per alunni senza certificazione che presentano comportamenti problema (definiti come nel punto 2) frequenti, ravvicinati nel tempo e dirompenti.

Prima ancora di redigere il protocollo, è fondamentale che il team di sezione/classe o il consiglio di classe analizzi con attenzione le varie crisi comportamentali compilando gli allegati A e B.

Gli allegati A e B possono essere utilizzati come punto di partenza per un'analisi descrittiva dei comportamenti problematici e dell'episodio in questione.

Il team di classe valuta, in base alla casistica, quando e se è necessario redigere un piano individuale.

Il piano viene redatto dal team di classe in collaborazione con tutte le figure di riferimento dell'alunno/a (famiglia, psicologo, neuropsichiatra, servizi sociali,...) e in dialogo con la referente dell'inclusione d'Istituto, i referenti di plesso e il/la Dirigente Scolastico/a.

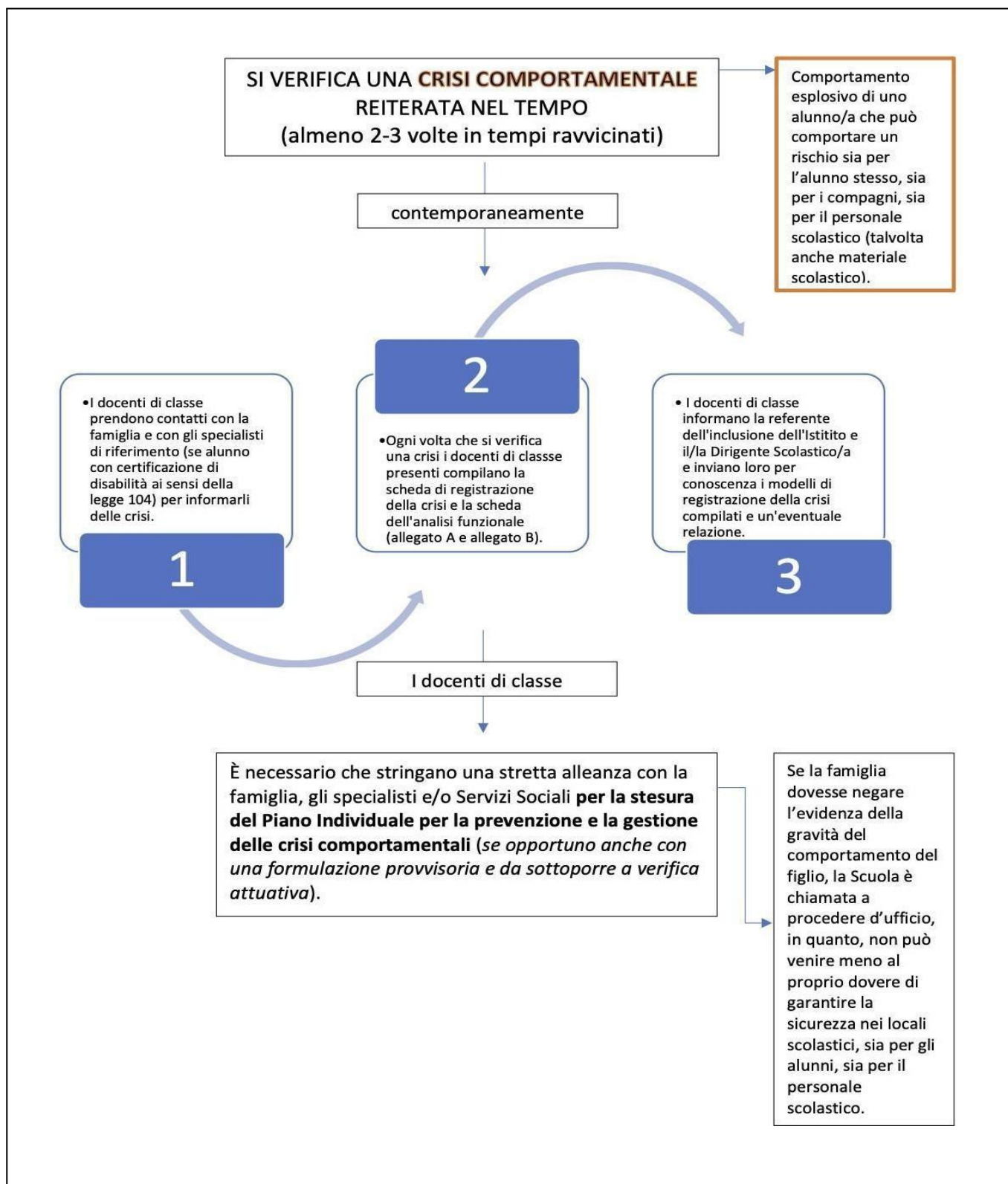
Sarebbe opportuno redigere il documento in tempi ragionevoli (indicativamente non più di 30 giorni) e procedere alla sottoscrizione da parte della famiglia, degli specialisti, dei docenti e del Dirigente Scolastico.

Gli insegnanti al momento in cui si manifesta l'esigenza di formalizzare le osservazioni sulle crisi comportamentali attraverso la compilazione degli allegati A e B devono:

Il Dirigente Scolastico deve essere informato:	entro la settimana
La famiglia dell'alunno deve essere informata:	entro la giornata (o il giorno seguente in caso di impossibilità)

Gli insegnanti nel momento in cui si manifesta l'esigenza di formalizzare le osservazioni sulle crisi comportamentali possono redigere il piano individuale di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali secondo le seguenti indicazioni:

il team o il consiglio di classe prima della redazione del protocollo osserva la fase delle crisi comportamentali compilando gli allegati A e B.
Il Dirigente Scolastico deve essere informato e coinvolto nell'analisi finale di revisione del piano.
Vanno informate e coinvolte le figure che seguono l'alunno a vario titolo (assistente sociale, psicologo o neuropsichiatra, educatore)
La famiglia va informata contestualmente alla redazione del piano.
Il piano va redatto in caso di frequenti, ravvicinati e dirompenti azioni definite problemi comportamentali secondo il presente protocollo.
La presentazione alla famiglia avviene nel più breve tempo possibile a quella in cui ne è stata completata la stesura.



Allegati:

1. Allegato 1 - Scheda di osservazione (ABC)
2. Allegato 2 - V. Macchia; S. Cappello, Prospettive di prevenzione dei comportamenti sfidanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria
3. Allegato 3 - Esempio di piano individuale
- A. Allegato A Modello di registrazione delle crisi comportamentali

- B. Allegato B Modello analisi funzionale della crisi comportamentale
- C. Allegato C Registrazione eventuale chiamata al 118
- D. Allegato D Traccia per chiamata al 118

ALLEGATO 1 - SCHEDA DI OSSERVAZIONE

Da compilare nei casi di maggior criticità e da inserire nell'apposito registro delle crisi comportamentali

ALUNNO: CLASSE:

DOCENTE: DATA:

ANALISI DEL COMPORTAMENTO PROBLEMA

DESCRIZIONE DEL COMPORTAMENTO PROBLEMA

--

OSSERVAZIONE FUNZIONALE SU MODELLO ABC DEL COMPORTAMENTO PROBLEMA

<u>A – ANTECEDENTI</u>	<u>B – COMPORTAMENTO</u>	<u>C – CONSEGUENZE</u>
Quali eventi hanno innescato il comportamento? Dove(materia/attività)? Quando (giorno e ora)? Con chi?	Cosa ha fatto e cosa ha detto esattamente il bambino?	Cosa è successo dopo? Come avete reagito voi, il bambino e gli altri presenti?

ALLEGATO 2 - GLI ALUNNI CON COMPORTAMENTI SFIDANTI NEL MONDO DELLA SCUOLA

I problemi comportamentali sono una costante a scuola che educatori e insegnanti si trovano a fronteggiare quotidianamente, talvolta senza riuscire concretamente a gestire e a risolvere in modo efficace. Nel corso degli anni, la ricerca ha fatto enormi passi avanti in questo ambito e a oggi esistono numerosi studi e materiali che offrono una risposta ai diversi disturbi e alle difficoltà che stanno alla base dei problemi di comportamento. Tuttavia, «non siamo di fronte a un aumento degli alunni con disturbi comportamentali [...], quanto a un maggiore riconoscimento di condizioni prima sottovalutate e trascurate» (Fedeli, 2020, p. 11), che raccolgono nello stesso ambito un'ampia serie di termini e definizioni. Infatti, i problemi comportamentali possono derivare da specifici disturbi su base neurobiologica, ma in cui giocano un ruolo importante i fattori ambientali e educativi, come ad esempio i disturbi da comportamento dirompente, del controllo degli impulsi e della condotta (in cui rientrano il disturbo oppositivo provocatorio – DOP, il disturbo esplosivo intermittente, il disturbo della condotta, il disturbo antisociale di personalità), il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD), i disturbi dell'attaccamento, i disturbi dell'umore, come quelli da disregolazione dell'umore dirompente o depressivi (DSM-5 in APA, 2013; Fedeli, 2020; Gregori e Tombolato, 2017).

Una delle tante conseguenze di questi disturbi è proprio la manifestazione di comportamenti socialmente non accettati che, in letteratura, vengono indicati come comportamenti-problema, oppositivo-provocatori, aggressivi, distruttivi, indesiderati, ecc. (Fedeli, 2008; 2020; Lyons e O'Connor, 2006; Orsati e Causton-Theoharis, 2013; Sigafos, Arthur e O'Reilly, 2003). Ci sono, tuttavia, altre difficoltà e situazioni che non necessariamente derivano da un disturbo, ma che con esso condividono le conseguenze negative in termini di comportamento. Uno degli aspetti che distingue le diverse condotte degli studenti è sicuramente l'intenzionalità: in presenza di un disturbo può essere molto ridotta, mentre negli altri casi la consapevolezza è maggiore. Inoltre, è importante definire quando i comportamenti diventano problematici e ciò avviene nel momento in cui essi compromettono l'adattamento ambientale (stereotipie, autostimolazioni, rumori continui, irrequietezza motoria, ecc.), il sistema di regole formali e informali (urlare, gettarsi o buttare oggetti a terra, alzarsi o correre, ecc.) o il benessere proprio e degli altri con condotte auto/etero aggressive (spingere, strapparsi i capelli, graffiare/si, colpire/si, ecc.) (Fedeli, 2020). Per tali ragioni, si può utilizzare un termine che prescinda dagli altri, molto specifici come i disturbi, e dalle classificazioni esistenti, capace invece di adattarsi a situazioni di intenzionalità più o meno ridotta e che possa comprendere qualsiasi tipo di condotta problematica: i comportamenti sfidanti. In questo modo, qualsiasi alunno, con o senza alcun tipo di disabilità, può essere preso in considerazione ed essere associato a questo termine qualora il suo comportamento oltrepassi i limiti consentiti e diventi difficile da gestire per gli adulti che lo circondano, a prescindere dalla sua natura o volontà. Quotidianamente, educatori e insegnanti si trovano a dover gestire in classe situazioni e dinamiche complesse, dovute all'insorgenza di comportamenti sfidanti da parte degli studenti e, spesso, si trovano impreparati di fronte alle diverse manifestazioni.

In letteratura c'è molta confusione attorno al tema dei comportamenti sfidanti, poiché essi vengono spesso associati a diversi termini e definizioni, considerati sinonimi tra loro, come ad esempio i comportamenti problematici, aggressivi, aberranti, disturbanti, distruttivi, disordinati o eccessivi (Chan et al., 2012; Rhodes-Kline, 1997). Tuttavia, i comportamenti sono sfidanti non solo perché possono essere distruttivi, dannosi, dirompenti o comunque inaccettabili, ma anche perché sono frequenti e/o gravi. Inoltre, il termine «comportamento sfidante» può risultare neutrale e non implica che derivi necessariamente da un qualche tipo di disturbo (Orsati e Causton-Theoharis, 2013; Sigafos, Arthur e O'Reilly, 2003). Esso può essere considerato tale se interferisce nell'apprendimento dello stesso alunno che lo manifesta o dei compagni, nel funzionamento quotidiano della scuola, nella sicurezza del contesto, con una durata, frequenza, intensità o persistenza che supera la soglia di tolleranza a scuola (Madden e Senior, 2018). Infatti, il grado di sfida non dipende solo dalla natura del comportamento, ma anche dalla capacità del contesto di tollerarlo o minimizzarne le conseguenze, poiché esso diventa un problema sulla base di criteri impliciti di desiderabilità e di accettabilità, come ad esempio quello del danno fisico a se stesso o agli altri, quello dell'ostacolo, che impedisce lo sviluppo intellettuale, affettivo o interpersonale e, infine, quello dello stigma sociale (Fedeli, 2008; Lowe e Felce, 1995; Tuffanelli e Ianes, 2011).

Prevenire e gestire i comportamenti sfidanti degli alunni nella scuola

Sulla base di un atteggiamento inclusivo di fondo a livello istituzionale, è necessario creare una cornice di riferimento per l'attuazione di una pedagogia inclusiva (Viernickel et al., 2015). Questo significa, prima di tutto, che l'insegnante può adattare le sue azioni alle condizioni ed esigenze specifiche di una situazione e di ogni bambino (e della sua famiglia). Ciò comporta richieste concettuali concrete nell'intero sistema scolastico (Seitz e Finnern, 2012). Pertanto, è necessario sviluppare strategie di azione a livello istituzionale in ambito pedagogico, in un profondo processo di cambiamento e riflessione, in modo da andare incontro agli studenti nella loro unicità (Albers, 2012; Booth e Ainscow, 2014) e individuare risposte efficaci ai comportamenti percepiti come sfidanti. I

seguenti aspetti, e le domande ad essi correlate, possono sostenere gli insegnanti nel momento in cui si trovano a dover affrontare le misure strutturali come prerequisito per l'incontro professionale con il comportamento sfidante nella vita scolastica quotidiana.

1. *Sviluppo di un atteggiamento di base comune nel team:* questo significa un insieme di orientamenti pedagogici che sono collettivamente condivisi e accessibili dal team, che riguardano l'immagine dell'alunno, dei genitori e delle famiglie, i processi educativi dello studente e il ruolo degli insegnanti, così come l'adequatezza e il significato degli obiettivi e dei metodi pedagogici che si riflettono nell'azione organizzativa (Garske, 2003).

- Il team crea una cultura di collaborazione?
- Il team condivide regolarmente le proprie idee sulle attività?
- Il team discute le difficoltà che si incontrano nelle relazioni con gli alunni?

2. *Sviluppo organizzativo e gestione della diversità:* un metodo per sostenere il processo di inclusione è che le scuole riflettano sul proprio lavoro, usando per esempio l'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014). Ad esempio, il gruppo di autori intorno a Hinz (Boban e Hinz, 2003) si è occupato delle procedure di autoriflessione e valutazione dei processi inclusivi, soprattutto sul piano delle istituzioni scolastiche.

- Come possiamo garantire la stabilità dell'accompagnamento delle persone di riferimento?
- Come possiamo cambiare la cornice di riferimento, in modo da evitare comportamenti sfidanti in situazioni chiave?
- Quali cambiamenti strutturali possiamo/dobbiamo attuare prima?
- Come possiamo progettare con gli alunni lo spazio e i materiali, in modo che siano orientati ai loro bisogni?

3. *Creare relazioni sicure e valorizzanti:* i legami e le relazioni sicure tra genitori/insegnanti e studenti sono la base per azioni concrete nella gestione dei comportamenti sfidanti (Grawe, 2004). Così, in termini di misure e strategie concrete, è proprio nel momento in cui si affronta il comportamento sfidante che è necessario l'accompagnamento sensibile della regolazione delle emozioni e degli affetti, nonché il sostegno delle abilità di *coping* basato su una relazione positiva e sicura tra insegnante e alunno. La scuola deve creare le condizioni affinché essi abbiano il tempo e lo spazio per instaurare una relazione di sostegno, anche e soprattutto in situazioni individuali, come nel rapporto uno a uno.

- Qual è l'esperienza di relazione dell'alunno a scuola?
- Qual è il mio rapporto con lo studente?
- Cosa caratterizza un buon rapporto con l'alunno?
- Cosa posso fare concretamente per rafforzare il rapporto con lui/lei?

4. *Favorire l'autostima e l'autoefficacia:* questo significa dare fiducia agli alunni nella loro vita quotidiana, incoraggiarli a vedere i loro punti di forza, le loro capacità ed esprimerle in modi diversi (ad esempio, assumere compiti e creare forme di tutoraggio) (Fröhlich-Gildhof, Rönna-Böse e Tinius, 2020).

- Come si possono promuovere in modo concreto l'autoefficacia, la fiducia in se stessi, l'auto/etero percezione nella quotidianità?
- Cosa abbiamo già attuato per promuovere autostima e autoefficacia negli alunni?
- In quale situazione ho percepito l'alunno come meno sfidante?
- Quali punti di forza ha l'alunno?

5. *Sostenere le interazioni tra pari:* un aspetto rilevante è il supporto delle co-costruzioni di relazioni amicali e l'avvio di processi di apprendimento sociale, soprattutto nelle interazioni tra studenti con diversi livelli di sviluppo. Solitamente, un sostegno appropriato consiste nel promuovere l'interazione tra pari al momento giusto, ovvero quando essi non riescono a trovare soluzioni tra di loro o quando i partner di gioco non stabiliscono adeguati processi di interazione (Albers, 2012).

- Quando e dove avvengono le interazioni positive tra pari nella nostra scuola?
- Come posso sostenere concretamente le interazioni positive tra pari nella quotidianità?
-

6. *Avviare processi di negoziazione congiunta relativi alle regole:* questo significa negoziare regole e strutture a breve e a lungo termine attraverso un dialogo con gli allievi, ma anche metterle in discussione e verificare regolarmente la loro utilità e pertinenza. Ad esempio, si possono istituire comitati di studenti, per favorire momenti di dialogo o confronto e per offrire opportunità di partecipazione attiva degli alunni nella pratica quotidiana. Per una cooperazione di successo in una comunità scolastica, tutti i partecipanti dovrebbero definire le

regole insieme e integrarle nella pratica in modo vincolante (Fröhlich-Gildhof, Rönna-Böse e Tinius, 2020).

- Quando viene considerata la voce degli studenti nella quotidianità?
- In quali momenti diamo fiducia agli alunni?
- Tutti hanno l'opportunità di partecipare alla vita scolastica?
- Come possiamo creare strutture nella scuola che permettano la massima libertà e flessibilità possibile per i bisogni degli studenti?
- Quali regole, accordi, limiti e conseguenze sono particolarmente importanti per me (a livello personale) e per noi (nel team di insegnanti)?
- Quali regole possono/devono essere rinegoziate e quali regole, accordi, confini e conseguenze vogliamo integrare nella pratica quotidiana?

È evidente in questo senso l'importanza e la profonda rilevanza del contesto di apprendimento nella prevenzione e gestione dei comportamenti sfidanti. Infatti, non è sufficiente agire sull'individuo e «per intervenire sul comportamento problematico, si deve quindi modificare (anche) il contesto: le dinamiche relazionali e i comportamenti dei vari attori che entrano in rapporto con l'alunno problematico» (Tuffanelli e Ianes, 2011, p. 126). L'ambiente interpersonale in classe ha un'influenza importante sugli atteggiamenti, sugli interessi, sull'impegno e sul rendimento degli studenti. In termini di prevenzione, sarebbe dunque importante considerare l'insegnamento della prosocialità come parte integrante del curriculum, perché investire risorse in questo senso produce un risparmio di tempo ed energie nel lungo periodo, prevenendo problemi nell'ambito delle relazioni, con conseguenti benefici cognitivi e comportamentali (Walberg e Greenberg, 1997). Nello specifico, ci sono diverse tecniche per facilitare le amicizie e le relazioni di sostegno tra i bambini, come ad esempio «conoscere e valorizzare le differenze individuali; svolgere attività esplicite sull'amicizia, facendone parte integrante del curriculum [...]; creare un ambiente accogliente in classe, che non solo dimostri l'importanza dell'amicizia ma che faccia sentire gli studenti a loro agio con i compagni [...]; creare comitati o gruppi di sostegno tra compagni che hanno il compito di assicurarsi che tutti gli studenti vengano accettati e apprezzati come componenti a pieno titolo della classe e di prevenire e risolvere problemi interpersonali (ignorare, emarginare, bullismo, competitività, ecc.); stimolare la partecipazione alle attività extracurricolari e coinvolgere le famiglie» (Ianes e Cramerotti, 2019, p. 344). Infine, è possibile sviluppare comportamenti positivi e sostegno tra i compagni mediante diverse modalità, che riguardano l'individuo, la classe, la scuola e il territorio (Ianes e Cramerotti, 2019):

- strategie di aiuto formale e informale tra studenti, attraverso un ruolo di «mediatori» e tutor tra i compagni per facilitare la soluzione di problemi e il superamento e la riconciliazione nei conflitti;
- strategie specifiche di classe, attraverso gruppi di apprendimento cooperativo e tutoring tra compagni;
- strategie a livello globale di scuola, attraverso gruppi e associazioni fra studenti e progetti di sensibilizzazione e approfondimento su tematiche rilevanti;
- strategie a livello di comunità territoriale, attraverso rapporti con i volontari attivi nelle associazioni e nelle cooperative sociali per partecipare ad attività organizzate.

ALLEGATO 3 - PIANO INDIVIDUALE (ESEMPIO)

PIANO INDIVIDUALE DI PREVENZIONE E GESTIONE DELLE CRISI COMPORTAMENTALI

ALUNNO:

CLASSE:

SCUOLA

DELL' I.C.....

PROGRAMMAZIONE DELL'INTERVENTO	
Descrizione dei momenti di crisi e della durata	- l'alunno dopo l'evento scatenante, che può essere esplicito o spesso implicito, agisce secondo l'allegato A (verbale di descrizione di una crisi comportamentale) con crisi violente improvvise ed imprevedibili. - spesso le crisi hanno origine in momenti meno strutturati della giornata (transizione / spostamento da un locale all'altro; mensa e ricreazione); - le crisi hanno una cadenza irregolare ma dopo la prima crisi è molto probabile che se ne verifichino altre più dirompenti nei giorni successivi; - le crisi solitamente hanno due fasi: la prima di esplosione verso l'esterno (un compagno, un adulto o degli oggetti); la seconda di autopunizione verso se stesso dopo aver compreso le conseguenze o la gravità delle proprie azioni.
Funzione individuata come prioritaria per il gruppo classe	- salvaguardare l'incolumità delle persone (altri e se stesso) e dell'ambiente. - allontanare il più velocemente possibile gli alunni dalla vista del compagno in crisi.
Funzione individuata come obiettivo comunicativo dell'alunno	- funzione comunicativa dei propri bisogni e stati d'animo (comunicare preventivamente il momento dell'esplosione in qualche modo che sia a lui congeniale) es. alzata di mano, urlo, uscita autonoma dall'aula.

STRATEGIE DI PREVENZIONE DELLE CRISI	
Modifiche da apportare al contesto	- organizzare uno spazio apposito con materiale morbido (materassini, cuscini) dove il bambino può dare libero sfogo alla crisi comportamentale senza fare male a nessuno (incluso se stesso); - collocazione del banco dell'alunno in una posizione utile per supportare l'apprendimento e le relazioni; - utilizzo del contratto didattico, creato e redatto con il supporto diretto dell'alunno; - anticipazione giornaliera delle attività previste e delle modalità di svolgimento delle lezioni; - regolamento di convivenza chiaro e ben esposto all'interno della classe; - predisposizione di incarichi settimanali per agevolare e supportare il lavoro della classe e le attività giornaliere (routine settimanali utili alla pianificazione delle funzioni esecutive).
Modifiche nell'organizzazione scolastica	- l'organizzazione scolastica prevede la copertura del bambino...; - le attività vengono predisposte per il lavoro in piccolo gruppo o per l'esercizio individuale; - si propongono attività legate all'ambito tecnologico, sfruttando la predisposizione e l'interesse dell'alunno; - nel momento dell'accoglienza, un insegnante di classe o il collaboratore accoglie l'alunno all'ingresso, ponendo attenzione all'interazione positiva con il bambino; - durante i momenti di transizione/spostamento da un locale all'altro, si predispone una maggiore copertura della classe, tramite il supporto degli insegnanti del plesso e dei collaboratori scolastici; - gli insegnanti di classe registrano giornalmente i comportamenti dell'alunno e il suo stato emotivo in un diario; -le uscite didattiche...

Modifiche nelle risposte degli adulti e dei compagni <i>*adulti di riferimento:</i> i docenti, della classe e del plesso, gli educatori e i collaboratori scolastici	- di fronte alle provocazioni dell'alunno gli adulti di riferimento mettono in atto la strategia dell'estinzione (es. se l'alunno provoca utilizzando un linguaggio non adatto, il docente ignora la provocazione); - gli adulti di riferimento utilizzano un linguaggio corporeo non ostativo; - gli adulti di riferimento mantengono la loro posizione in maniera ferma ma pacata e sempre coerente, utilizzando una comunicazione senza negazioni; - gli alunni di riferimento utilizzano un linguaggio lineare, semplice, diretto al bambino; - gli adulti di riferimento cercano di valorizzare i momenti o interazioni positivi; - gli adulti di riferimento prestano particolare attenzione ai momenti meno strutturati e alle modalità di relazione messe in atto. Spesso è necessario che l'adulto sia mediatore attivo nelle interazioni tra l'alunno e i compagni;
Modifiche nell'insegnamento	- si utilizza il contratto didattico/token economy per sviluppare e consolidare il rapporto con l'alunno; - si sfruttano la pluralità dei linguaggi soprattutto con le nuove tecnologie; - si organizzano attività da svolgere al di fuori della classe, sfruttando gli spazi predisposti e attrezzati (aula morbida). Si alternano attività di piccolo gruppo ad altre individuali in base alle competenze dell'alunno per prevenire momenti di disagio e frustrazione rispetto ai compagni. - gli insegnanti del team alternano i ruoli durante le attività didattiche per aumentare l'efficacia dell'intervento educativo e comportamentale sull'alunno. Es. l'insegnante di sostegno spiega per il gruppo classe, mentre il docente curricolare affianca il bambino all'interno del piccolo gruppo o individualmente.

Procedure di estinzione del comportamento	Se la crisi si manifesta a scuola: - chiamare la famiglia appena inizia la crisi; la mamma non si mostrerà all'alunno se i docenti ritengono che la reazione di quest'ultimo si stia attenuando; - qualora la famiglia non arrivi prontamente a scuola entro i primi 15 minuti si chiamerà il 118. Se la crisi si manifesta in ambiente extrascolastico , chiamare il 118 dopo 5 minuti di crisi e poi informare prontamente la famiglia.
---	--

CONSIGLI UTILI NELLA GESTIONE DELLA CRISI

Scegliere tempestivamente anche considerando il luogo e il contesto se:

- 1) far allontanare i compagni dando precise indicazioni su dove andare e come andarci
- 2) allontanare il bambino accompagnandolo in un ambiente più idoneo per decomprimere la rabbia/tensione.

L'ambiente prescelto deve essere un luogo di compensazione e di scarico che permette all'alunno di rilassarsi e riprendere progressivamente il contatto con la realtà.

E' necessario che l'adulto:

- mantenga la calma senza reagire emotivamente;
- parli al bambino con tono pacato ma fermo;
- controlli, nel limite del possibile, che gli spazi siano liberi da potenziali ostacoli o pericoli;
- chieda il supporto dei docenti di classe e/o dei collaboratori o docenti di altre classi;
- avverta il collaboratore scolastico presente, il quale si occupa di chiamare o avvertire: il referente di plesso, la referente del sostegno di plesso e, se non presente, un'insegnante di supporto da un'altra classe.

PRATICHE DI CONTENIMENTO DA ATTUARE

Anzitutto si cercherà di evitare che l'alunno raggiunga un livello di tensione tale da sfociare in un comportamento problema utilizzando in modo accurato l'analisi funzionale ponendo il focus sugli antecedenti. In condizioni estreme, ovvero quando ogni tecnica di estinzione risulti inefficace, e in presenza dello stato di necessità di salvaguardare l'incolumità dell'alunno stesso e dei compagni, si attua il contenimento fisico dell'alunno.

L'adulto si posiziona dietro le spalle dell'alunno e gli blocca le braccia con i propri avambracci tenendo le mani aperte, con il busto aderente alla schiena del bambino avendo premura di tenere la propria testa fuori dalla traiettoria di un' eventuale testata. Quindi, appoggiando le proprie ginocchia

sulle cavità poplitee dell'alunno, esercita una lieve pressione che sostenuta dal movimento all'indietro degli avambracci accompagna il bambino in ginocchio a terra. Il docente mantiene questa posizione assicurando l'incolumità dell'alunno finché la crisi non si estingue.

AZIONI DA INTRAPRENDERE DOPO LA CRISI

Il Dirigente Scolastico o F.S. disabilità deve essere informato personalmente	Quando? Appena è terminata la crisi. In che modo? Personalmente o telefonicamente
La famiglia dell'alunno deve essere informata	Quando? Appena inizia la crisi In che modo? Telefonicamente
Le famiglie coinvolte della classe vanno avvertite	Quando? Entro la giornata, se necessario In che modo? Telefonicamente o eventuale colloquio al ritiro dell'alunno a seconda della gravità dell'evento.
Il modello di registrazione di ciò che accaduto e il modello di analisi funzionale riferiti alla crisi, vanno compilati	Quando? Appena è terminata la crisi In che modo? Seguendo il modello dell'allegato A e dell'allegato B. Se è stato chiamato il 118 compilare anche il modello dell'allegato C. Inviare in direzione tutti i modelli compilati e firmati, allegando anche la relazione sottoscritta sulle dinamiche dell'evento.

IMPEGNI DELLA FAMIGLIA

La famiglia, consultata in data ha espresso il seguente parere sul piano di prevenzione sopra riportato:

- la famiglia approva tutti i passaggi.
- la famiglia non approva.

In collegamento a tale piano, consapevole della necessità di mantenimento di profili di comportamento omogenei tra tutti gli adulti, i familiari si impegnano a dare seguito a quanto indicato nel piano.

In caso di alunno certificato e/o seguito da clinici privati o pubblici:

CONSIDERAZIONI del Referente Clinico

La dott.ssa.../il dott..... - ha espresso il seguente parere sul piano di prevenzione sopra riportato:
- approva tutti i passaggi.
È stata valutata la necessità di uso di farmaci per il controllo comportamento?

GESTIONE DELLA CRISI	
Personale	Docenti della classe e del plesso/educatori Collaboratori scolastici
Ruolo	Chi (docenti di classe, referente di plesso, referente di sostegno, collaboratori scolastici in servizio) non è direttamente coinvolto nel contenimento fisico chiama: - la famiglia - il 118, solo sotto esplicita indicazione dei docenti di classe (vedi modalità sopra descritte)
Modalità d'intervento	I docenti di sostegno/educatori/docenti di classe iniziano a contenere fisicamente l'alunno. Contemporaneamente un docente e/o collaboratore allontana gli alunni. Un docente, anche di altra classe o collaboratore, chiama la madre dell'alunno per informarla e se la crisi di protrae la si avvisa delle successiva chiamata al 118. Un docente, anche di altra classe o collaboratore, sulla base di una traccia già impostata (vedi allegato D) che si trova presso la bidelleria, chiama il 118.
Cosa fa chi gestisce la crisi	Vedi tabella “consigli utili nella gestione della crisi” riportata precedentemente.
Famiglia	La famiglia, appena riceve la telefonata, raggiunge la scuola. La mamma aspetta all'ingresso della scuola: se la crisi è stata estinta dai docenti, viene invitata a non ritirare il bambino.

Relazione dell'accaduto da parte dei docenti	I docenti registrano quanto accaduto seguendo il modello dell'allegato A e dell'allegato B. Se è stato chiamato il 118 compilano anche il modello dell'allegato C. Inviano in direzione tutti i modelli compilati e
	firmati, allegando anche la relazione sottoscritta sulle dinamiche precise dell'evento.

FIRME	
Dirigente Scolastico	
Famiglia	
Referente clinico	
Assistente sociale	
Docenti del Consiglio di classe/Team docenti	
Educatore	

ALLEGATO A - MODELLO DI REGISTRAZIONE DELLE CRISI COMPORTAMENTALI

ISTITUZIONE SCOLASTICA:		
PLESSO SCOLASTICO:		
alunno:	data:	osservatore/osservatori
Ora di inizio della crisi		
Ora di fine della crisi		
E' stata chiamata la famiglia?		
E' stato chiamato il 118? (se è stato chiamato il 118, allegare il modulo di registrazione della segnalazione)		
L'alunno è certificato Legge 104/92?	Codici ICD10 del CIS	
L'alunno assume farmaci particolari?	Se sì, quali:	
Se prende farmaci, sono stati segnalati possibili effetti collaterali?	Se sì, quali:	
L'alunno soffre di particolari problemi di salute (non rientranti nella categoria precedente)?	Se sì, quali:	
Se ci sono problemi di salute, la scuola è stata avvisata di particolari fragilità derivanti dalla patologia?	Se sì, quali:	
L'alunno e/o la sua famiglia sono in carico ai servizi sociali?	Se sì, riportare problema segnalato:	
I servizi sociali hanno segnalato alla scuola problemi particolari riguardanti il comportamento dell'alunno?	Se sì, dire quali:	
Vi sono accordi pregressi tra scuola e: - Famiglia - Servizi sociali - Curanti	Se sì, dire quali:	

Descrizione del contesto in cui è avvenuta la crisi			
Locali scolastici	aula della propria classe	corridoio	bagno
	palestra	mensa	Ingresso
	scale	Cortile o giardino	Laboratorio di
	Biblioteca	Aule di altre classi	
Attività scolastica in corso	Lezione frontale	Intervallo	Educazione fisica (attività strutturata)
	Spostamento tra ambienti - transizione	Esercitazione	Lavoro di gruppo
	Lavoro individuale	Compito in classe	Pranzo
	Momenti non regolati (ricreazione)	Educazione fisica (attività non strutturata)	
Mezzo di trasporto scolastico	Pulmino scolastico	Pullman per gita	Treno
Contesto extrascolastico ma durante una attività scolastica	Visita didattica (dove e a fare che cosa)	Per strada durante uno spostamento con la classe	Campo sportivo
	Teatro		
Altri contesti (descrivere)			

Comportamento	Livello di intensità del comportamento:				durata in minuti
	basso	medio	alto	altissimo	
Urla					
Bestemmia					
Calcio					

Morde se stesso					
Morde gli altri					
immobilizza gli altri con l'intento di colpirli					
Strattona i compagni					
Tira pugni contro persone					
Tira pugni contro oggetti anche con l'intento di farsi male					
Si strappa i capelli					
Strappa i capelli ad altri					
Sbatte la testa contro il muro o il pavimento o ad oggetti					
Sbatte la testa contro il corpo degli altri					
Si graffia					
Graffia gli altri					

Analisi delle condizioni fisiche dell'alunno durante e dopo la crisi					
Descrizione	Intensità				
	bassissima	bassa	media	alta	altissima
Diventa rosso					
Diventa pallido					
Respira velocemente					
Trema					
Diminuisce il livello di					

coscienza (fino allo svenimento)					
Sanguina da ferite					
Riporta lividi o contusioni					

Analisi dei danni fisici e dei danni ad oggetti causati dalla crisi		
Descrizione dei danni	quantificazione	osservazioni
Al termine della crisi, l'alunno presenta lividi o ferite? Se sì, dire quali		
Sono state necessarie medicazioni effettuate a scuola?		
Sono state necessarie medicazioni effettuate da personale del 118 o del pronto soccorso?		
L'alunno ha danni agli abiti?		
Vi sono danni ad oggetti personali dell'alunno (occhiali, <i>tablet</i> ,)		
Vi sono danni ad oggetti scolastici o appartenenti ad altri (occhiali, <i>tablet</i> ,)		
Ferite o contusioni riportate da docenti (specificare quali e subite da chi)		
Ferite o contusioni riportate da allievi (specificare quali e subite da chi)		

Ferite o contusioni riportate da altre persone presenti in		
contesti extrascolastici		
Le ferite hanno richiesto intervento sanitario? (pronto soccorso, 118, medico di famiglia,)		
Ci sono referti medici?		
Rottura di vetri		
Rottura di sedie		
Rottura di tavoli		
Rottura di armadi		
Rottura di porte		
Danni a dotazioni informatiche		
Danneggiamento di libri della scuola		
Danneggiamento di libri di altri alunni		
Danni a capi di vestiario dell'alunno		
Danni a capi di vestiario del personale scolastico		
Danni a capi di vestiario di altri alunni		
Danni a oggetti di terze persone estranee alla scuola		
.....		

Descrizione di come è iniziata e di come si è conclusa la crisi

Ci sono stati segnali di agitazione o di conflitto prima che esplodesse la crisi? Se sì, descriverli	
Nelle ore precedenti la crisi, ci sono stati segnali di aumento della tensione, dello stress, rifiuto del lavoro, contrasti con qualcuno?	
Se sì, descrivere	
Se c'è stato aumento di tensione o di rabbia o manifestazioni di insofferenza, o aumento di stress, sono state attuate procedure di decompressione? Se sì, dire quali e con quale esito	
La famiglia ha segnalato aumento di tensione o crisi di rabbia, o panico o altro? Se sì, riportare cosa ha comunicato la famiglia	
Cosa stava facendo esattamente l'alunno nel momento in cui è scattata la crisi?	
Cosa stavano facendo i compagni?	
Come si sono comportati i compagni durante la crisi? Fare una descrizione specifica	
Quali e quanti adulti sono intervenuti durante la crisi?	
Cosa ha fatto ciascuno di loro?	
Chi ha parlato con il ragazzo?	
Cosa gli è stato detto?	
Quali indicazioni sono state date ai compagni e da parte di chi?	
Qualcuno ha cercato di fermare fisicamente l'alunno?	
Se sì cosa ha fatto esattamente?	
Qual'è stato l'esito di questo intervento?	
Se nessuno ha cercato di fermare fisicamente l'allievo, dire perché	

L'alunno è stato spostato in altro luogo fisico durante o dopo la crisi?	
DATA DI COMPILAZIONE	
FIRMA/FIRME	
LA FAMIGLIA È STATA VERBALMENTE INFORMATATA:	
Durante la crisi	
Subito dopo la crisi	
Entro la fine della giornata scolastica	
Chi ha contattato la famiglia?	
SECONDO QUANTO DEFINITO DAL PIANO GENERALE, LA PRESENTE SCHEDA COMPILATA PER LE PARTI DI INTERESSE, ENTRO LE 24 ORE SUCCESSIVE ALLA CRISI, VIENE: - Allegata al registro - Inviata al Dirigente Scolastico secondo le modalità di trasmissione previste dal Piano Generale - Inviata alla famiglia secondo le modalità di trasmissione previste dal Piano Generale DATA _____ NOME E FIRMA LEGGIBILE DI CHI HA PROVVEDUTO AGLI ADEMPIMENTI SOPRA RIPORTATI	

ALLEGATO B - MODELLO PER L'ANALISI FUNZIONALE DELLA CRISI COMPORTAMENTALE

ISTITUZIONE SCOLASTICA:	
PLESSO SCOLASTICO:	
Analisi funzionale della crisi comportamentale	
Alunno:	
Scheda di analisi della crisi comportamentale in data:	
Descrizione sintetica del contesto in cui si è verificata la crisi, sulla base della descrizione effettuata nella scheda	
Cosa è accaduto subito dopo la crisi:	
Il ragazzo ha evitato qualcosa che poteva non volere o voler fare?	
Ci potevano essere elementi di disturbo sensoriale nel contesto? (luci pulsanti, rumori, confusione, urti, condizioni non strutturate, persone in movimento veloce, odori, ...)	
Il ragazzo ha ottenuto qualcosa che poteva desiderare (e che magari gli era stato negato o gli era stato chiesto di posporre)?	
C'era tensione nel contesto? Qualcuno litigava? Qualcuno è stato aggressivo nei suoi confronti?	
L'alunno ha ottenuto attenzione in un momento in cui era lasciato ad agire in autonomia? Dagli insegnanti? Dai compagni?	
L'alunno stava cercando di convincere qualcun altro a fare qualcosa e ne ha ricevuto in rifiuto?	

L'alunno si è trovato in una situazione inaspettata?	
L'alunno poteva avere una necessità fisica che non era in grado di esprimere? (sete, fame, stanchezza,...)	
L'alunno si è trovato in una situazione nuova per lui, che non sapeva gestire?	
C'era qualche insegnante nuovo?	
L'alunno stava facendo qualcosa di molto difficile per lui?	
Ci si trovava in un momento della vita scolastica che poteva creargli ansia (un compito in classe per cui non si era preparato, un'interrogazione a sorpresa)	
L'alunno era stato appena rimproverato per qualcosa?	
L'insegnante gli stava assegnando una nota sul diario?	
L'alunno era stato deriso o preso di mira dai compagni?	
L'alunno era stato lasciato senza indicazioni o impegni e non sapeva cosa fare?	
Elaborazione di ipotesi sulla funzione (o sulle funzioni) della crisi	
Funzione di evitamento	Dire di cosa
Funzione di ottenimento	Dire di cosa
Funzione di scarico della tensione	Dire determinata da cosa
Funzione di “tamponamento sensoriale”	Cosa può avere generato il sovraccarico sensoriale?
Funzione di “sostituzione” di capacità comunicative assenti	
Funzione di scarico di problemi emozionali	

Individuazione della funzione <i>target</i> da affrontare per prima Tra le funzione individuate con la precedente scheda, viene individuato come prioritario quanto sotto riportato, sui cui si lavorerà nel periodo...		
FUNZIONE	DESCRIZIONE	PERCORSI DI PREVENZIONE
Evitamento di condizioni sensoriali ostative	Evitamento delle luci al neon	Chiedere al Comune o alla provincia la sostituzione delle luci al neon in classe
	Evitamento dei suoni improvvisi e forti	Suggerimento alla famiglia per l'acquisto di cuffie che possano filtrare i suoni troppo forti
	Evitamento del contatto fisico pressante	Insegnare ai compagni a tenere una distanza rispettosa dal compagno in difficoltà
Difficoltà di comunicazione	Comunicare il disagio e lo stress provocati da iperstimolazioni sensoriali	Attivare percorsi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (dire quali)

ALLEGATO C - REGISTRAZIONE DELL'EVENTUALE CHIAMATA AL 118

ISTITUZIONE SCOLASTICA:	
PLESSO SCOLASTICO:	
Verbale di chiamata al 118	
Alunno:	
Data e luogo di nascita:	
Nomi dei genitori o di chi esercita la potestà genitoriale:	
Numeri di telefono da contattare in caso di emergenza:	
Ora di chiamata al 118	
Persona che ha chiamato il 118	
Sintesi delle informazioni fornite all'operatore (le telefonate sono registrate e in caso di necessità le forze dell'ordine possono accedervi)	
Risposta dell'operatore (idem)	
Arrivo dell'ambulanza:	
Se l'alunno viene trasportato al Pronto Soccorso:	
Chi accompagna l'alunno in ambulanza?	
Se sono i genitori il verbale finisce qui	

Se è un insegnante che ha accompagnato l'alunno, proseguire:	
A quale Pronto Soccorso si viene trasportati?	
A che ora si arriva?	
A che ora arrivano i genitori?	
A che ora l'insegnante lascia il Pronto Soccorso?	
L'alunno viene ricoverato?	SÌ NO
Se l'alunno non viene trasportato al Pronto Soccorso:	
Cosa dicono i paramedici (o il medico)?	
Allegare la documentazione	

ALLEGATO D - TRACCIA PER CHIAMATA AL 118 (informazioni da fornire telefonicamente se richieste)

Comunicare nella telefonata ESCLUSIVAMENTE:

Stiamo chiamando dalla scuola via..... perchè c'è un alunno che sta avendo una crisi comportamentale con ricadute sulla sua salute psicofisica (e/o mette in pericolo l'integrità fisica altrui)
Si chiama....., nato a il
Seguito dalla Dott.ssa /dott....., neuropsichiatria di
Diagnosi di disturbo oppositivo provocatorio / ADHD/ senza diagnosi
Assume/non assume farmaco