



Vol. 3 (1), Abril 2014, 125-139

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 07-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

Il gioco come prevenzione nei disturbi comportamentali.

Manuela Valentini

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Italia

Riassunto

Attraverso il presente lavoro¹ si cerca di elevare ulteriormente il valore dell'apporto educativo che l'osservazione del gioco prima, e il gioco stesso poi, possono dare al lavoro dell'insegnante. È nostra intenzione interrogarci su come il gioco, da elemento quotidiano e fondamentale per una armoniosa crescita psicofisica del bambino, possa divenire elemento fondamentale anche per gli adulti ed in particolare modo per individuare, diminuire e contrastare fenomeni di aggressività sempre più frequenti nelle nostre classi/sezioni.

Parole chiave: Gioco, Problemi Comportamentali, Disturbi della Condotta, Comportamenti Esternalizzanti, Prevenzione, Aggressione.

Play: a way to prevent and soften children's behavior disorder.

Abstract

Our work aims to give school education a higher level through a close analysis of play. Given that play is a basic and fundamental element for a harmonious physical and psychological development in the children, the question we want an answer is whether play could be of importance also in adults to contrast and fight aggressive behavior in schools.

Keywords: Play, Problem Behavior, Conduct Disorder, Externalizing Behavior, Prevention, Aggression.

El juego como prevención en los disturbios comportamentales.

Manuela Valentini

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Italia

Resumen

A través del presente trabajo pretendemos analizar el valor del aporte educativo que la observación del juego en primer lugar, y el juego propiamente en segundo lugar, pueden aportar al trabajo del profesorado. Es nuestra intención interrogarnos sobre cómo el juego, como elemento cotidiano y fundamental para un armonioso crecimiento psicofísico del niño, puede convertirse en un elemento fundamental también para los adultos y en particular modo para individualizar, disminuir y contrastar los fenómenos de agresividad, frecuentes en nuestras aulas.

Palabras clave: Juego, Problema de Comportamiento, Desorden de la Conducta, Comportamiento Externalizante, Prevención, Agresión.

Introduzione

Il nostro interesse per il gioco nasce dalla constatazione che questo è un'attività fondamentale per il bambino. In realtà possiamo affermare che il gioco non è prerogativa esclusiva dei bambini visto che continua a presentarsi con modalità diverse e in misure differenti durante tutta la vita dell'uomo, la sua collocazione privilegiata comunque rimane nell'infanzia. In questo periodo infatti il gioco riesce a soddisfare i bisogni primari (comunicazione, socializzazione, movimento) e a svilupparne le potenzialità affettive, relazionali e intellettive.

L'interesse per i disturbi comportamentali correlati all'aggressività nasce dall'evidenza della tendenza da parte dei giovani a ricorrere ad atti di violenza e forme di aggressività sempre più frequentemente ma, cosa ulteriormente preoccupante, è l'abbassamento dell'età nella quale si evidenziano tali atteggiamenti aggressivi.

Per disturbi del comportamento s'intendono quei comportamenti che hanno come denominatore comune specifiche caratteristiche come: l'aggressività, l'impulsività e il mancato rispetto delle regole (Guidetti, 2005). Questi vengono anche denominati esternalizzanti e si differenziano dai comportamenti internalizzanti riferiti a stati emotivi di ritiro, passività, ansia e depressione.

Esempi di Disturbi del Comportamento possono essere il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e il Disturbo della Condotta (DC), il primo con esordio precoce rispetto al secondo. I criteri diagnostici sono riportati all'interno dei due manuali diagnostici per eccellenza, il DSM IV (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali a cura dell' *American Psychiatric Association*, 2000) e dell'ICD 10 (Decima versione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità).

Altri autori come ad esempio Olweus (1996), che è da ritenersi il capostipite degli studi sul bullismo, sostengono che anche questo fenomeno sia da includere nei disturbi del comportamento ed è da considerarsi una manifestazione dell'aggressività tra le più deleterie e distruttive.

I disturbi comportamentali possono intravedersi già in età prescolare (Loeber & Stouthamer, 1988) ma sarà con l'ingresso a scuola che il problema diverrà sempre più evidente. È per questo motivo che risulta interessante individuare il prima possibile atteggiamenti aggressivi persistenti. Se infatti bassi livelli di aggressività possono essere considerati normali, alti livelli di aggressività durante gli anni dell'asilo tendono a rimanere stabili e col tempo non mostrano una sostanziale diminuzione (Murray-Close & Ostroy, 2009). È quindi evidente che i comportamenti aggressivi alti e persistenti dei bambini costituiscono un problema sia a breve che a lungo termine. A breve termine infatti dobbiamo preoccuparci della problematicità del comportamento e della sua gestione. A lungo termine invece dobbiamo preoccuparci del fatto che i "bambini cattivi" presentano più frequentemente problemi scolastici, carenza di social skills, rifiuto dei pari e conseguente sviluppo di comportamenti sempre più aggressivi (Rubin et al., 1998). È quindi di fondamentale importanza intervenire precocemente nella individuazione e nella riduzione degli atteggiamenti aggressivi.

S copo dello studio

In definitiva gli interrogativi che ci siamo posti all'inizio di questo percorso sono stati essenzialmente tre:

- Cosa può individuare, capire l'adulto di riferimento da un'attenta osservazione del gioco?
- Gioco e movimento possono essere di aiuto nella riduzione o addirittura nella prevenzione dei disturbi del comportamento?
- Possiamo, attraverso il gioco, incrementare le social skills (problem solving, pensiero critico, comunicazione efficace, empatia, gestione dello stress...) cioè quegli elementi che sono da ritenersi fondamentali nella riduzione e nella prevenzione dei comportamenti aggressivi?

Abbiamo cercato di dare risposta a questi interrogativi attraverso la ricerca bibliografica, studi e ricerche internazionali.

P rotocolli di lavoro

Nello studio *A community – based Approach to Preventing Youth Violence: What Can We Learn from the Playground?* condotto da Deborah AG. Drabick e David Baugh (Temple University) nel 2010, pubblicato dalla National Institute of Health (NIH), gli autori, in accordo con altri studi sostengono che tra i giovani della scuola elementare aggressività e vittimizzazione hanno molto spesso luogo in ambienti non strutturati come il campo di gioco (Craig & Pepler, 1997), quindi, un'osservazione diretta di questo permette un'analisi attenta di processi relazionali quali aggressività, bullismo e vittimizzazione, ne facilita lo studio e consente di fornire supporto immediato e di proporre interventi e strategie per risolvere il problema. Per questo studio è stato creato un gruppo di lavoro per esaminare i comportamenti aggressivi che hanno luogo a scuola, tale ricerca è definita partecipatoria (*Community Based Participatory Research – CBPR*) proprio perché vede coinvolti diversi soggetti che hanno interazioni con i bambini (insegnanti, ricercatori universitari, dirigenti, famiglie e comunità).

Lo studio focalizza la sua attenzione sull'aggressività fisica e verbale e sulle variabili contestuali che possono facilitare comportamenti aggressivi o altri comportamenti devianti. Per questo sono state usate due strategie: codificazione diretta dei comportamenti usando il sistema di osservazione bambino-pari C-POC (*Child–Peer Observation System*) (Schrepferman et al., 2004) abbinata a interviste degli adulti di riferimento (codificazione indiretta), in particolar modo degli assistenti del campo di gioco. Come abbiamo anticipato, per le osservazioni naturalistiche sul campo di gioco è stato usato il sistema C-POC che ha permesso di esaminare la frequenza di: (a) interazione negativa dei pari (compresa l'aggressività fisica e verbale e la non complicità); (b) gioco violento (ad esempio attività motoria grossolana, esagerata); (c) comporta-

menti non evidenti, (ad esempio: non coinvolto con i pari e solitario); e (d) tendenza al comportamento deviante (ad esempio discorsi devianti, verbalizzazioni che sottintendono aggressività). I genitori hanno riportato i sintomi psicologici del bambino usando l'Inventario dei Sintomi del Bambino – 4 (Gadow & Sprakfin, 1994), uno strumento di screening per i sintomi dei più importanti disordini dell'infanzia descritti nell'IV. Studenti laureati in psicologia clinica (n=3) o di sviluppo (n=2) sono stati formati per usare il sistema di codificazione. Bambini dal 1° al 5° grado sono stati osservati sul campo di gioco per 4 giorni (90 minuti al giorno). Sono state considerate 2 categorie di sintomi che sono spesso associati alla violenza giovanile e quindi rilevanti per la prevenzione della violenza: Disordini della Condotta-CD (*Conductor Disorder*; 15 casi) e disordini depressivi maggiori-MDD (*Major Depressive Disorder*; 10 casi).

Esaminando i dati del comportamento derivati dal C-POC possiamo notare che in media, la interazione negativa coi pari si presenta per il 10% del tempo (*range*: 0%-48%), l' aggressività verso pari per il 7% (*range*: 0%-33% del tempo), bambini vittimizzati da pari il 5% (0%-27%). I *range* indicano che alcuni bambini hanno sperimentato livelli elevati di bullismo e/o vittimizzazione sul campo di gioco (tavola 1).

Gli osservatori notavano d'altro canto una certa quantità di aggressività fisica, verbale e sociale (ad esempio esclusione). Esempi di aggressività fisica andavano da un minor contatto fisico fino allo scontro fisico che venivano osservati e incoraggiati dai pari. C'erano anche molti comportamenti provocatori tra i bambini compresa aggressività verbale ad esempio minacce, rappresentazione di lotta (fare finta di colpire un altro bambino) e ridicolizzazione.

| Variable | Mean | Minimum | Maximum |
|------------------------------------|------|---------|---------|
| Negative peer interactions | 10% | 0% | 48% |
| Rough play | 22% | 0% | 73% |
| Solitary Unfocused behavior | 8% | 0% | 38% |
| Aggression toward peers | 7% | 0% | 33% |
| Victimization | 5% | 0% | 27% |
| Deviant talk | 1% | 0% | 17% |
| Conduct Disorder symptoms | 1.45 | 0 | 11 |
| Depression symptoms | 2.13 | 0 | 17 |

Fonte: Drabick & Baugh (2010)

Tavola 1. Base Rates of Observed Playground Behaviors and Child Symptoms (n= 42)

Nota. Percentages reflect percentage of time engaged in each behavior during a 5-minute observational period.

Le osservazioni eseguite ci hanno confermato che ci sono diversi sottogruppi di bambini che manifestano comportamenti aggressivi e confermano, in accordo con altri studi (Leff, Power, Costigan, & Manz, 2003), l'importanza di intervenire contro l'aggressività a diversi livelli e con diversi sistemi (ad esempio scuola, insegnanti, bambini), compreso fornire istruzioni circa l'identificazione e l'intervento precoce sul bullismo. Dal presente studio, emerge anche che gli sforzi comuni possono condurci

all'individuazione di raccomandazioni semplici ma utili per la diminuzione del comportamento aggressivo. Per esempio, il semplice aumento degli elementi di gioco disponibili, la preferenza del piccolo gruppo, regole chiarificatrici possono aumentare il gioco motorio vivace positivo e altre esperienze pro sociali tra pari (Deater-Deckard, 2001). Inoltre la presenza dell'adulto diventa fondamentale perché risulta essere un elemento facilitatore nella creazione di esperienze pro sociali per i bambini.

Altro elemento interessante che troviamo spesso in letteratura è che frequentemente l'aggressività viene agita verso coloro che vengono visti come diversi (dal punto di vista fisico, sociale, culturale ecc.) quindi, anche i bambini con disabilità possono essere più a rischio riguardo la vittimizzazione in quanto sono visti come diversi sia nell'aspetto fisico che nel parlare o nelle altre abilità (Swearer, et al., 2012). Per esempio, nello studio "Aggressive interactions during free – play at preschool of children with and without developmental coordination disorder" condotto da Kennedy-Behr, Rodger (University of Queensland, Australia), & Mickan (University of Oxford, UK), pubblicato in *Research in Developmental Disabilities* nel 2013 che esamina i comportamenti del gioco dei bambini dell'asilo con e senza DCD (*Developmental Coordination Disorder*), si è visto che quelli con DCD, erano coinvolti in incidenti di aggressività più frequentemente dei loro pari e quindi a maggior rischio di vittimizzazione (Campbell, Missiuna & Vaillancourt, 2012). I partecipanti allo studio sono stati reclutati in 19 asili dentro e intorno a Monaco, Germania. I bambini con DCD (n=32 bambini di cui: 9 bambine e 23 bambini) e senza DCD (n=31, 9 bambine, 22 bambini) sono stati ripresi con videocamera (almeno 2 giorni per un totale di 30 minuti) durante il gioco libero all'asilo. Il gioco è stato misurato usando la scala di osservazione del gioco, *Play Observation Scale* (POS) (Rubin, 2001). Il POS è designato per registrare e categorizzare il comportamento del gioco libero del bambino secondo le categorie di gioco sociale e cognitivo. Il gioco cognitivo include il gioco funzionale, drammatico e il gioco con regole. Le categorie per il gioco sociale comprendono attività di gruppo, parallela e solitaria. Per gli obiettivi di questo studio, il POS esistente è stato espanso per permettere la codificazione dei diversi tipi di aggressività e per riferire se il bambino osservato era una vittima di comportamento aggressivo. Sono stati stabiliti i seguenti descrittori comportamentali: Aggressività fisica: proattiva (PPA–*Physical Proactive Aggression*); reattiva (PRA–*Physical Reactive Aggression*); Aggressività verbale: proattiva (VPA–*Verbal Proactive Aggression*); reattiva (VRA–*Verbal Reactive Aggression*).

A conclusione del lavoro si è visto che i bambini con DCD erano significativamente coinvolti più spesso sia come aggressori che vittime rispetto ai bambini senza DCD. Gli autori hanno potuto constatare che paragonati ai loro pari TD (*Typical Development*), i bambini con DCD erano più significativamente coinvolti in interazioni di aggressività durante il gioco libero, sia come vittime che aggressori. Riguardo ai tipi di aggressività codificata (proattiva fisica, reattiva fisica, proattiva verbale o reattiva verbale), si è notato che bambini con DCD erano coinvolti in tutti 4 i tipi tuttavia, solo l'aggressività proattiva fisica, che non è provocata, si è visto che era più frequentemente significativa in bambini con DCD che in quelli con TD. I bambini nel gruppo TD si è visto che non erano coinvolti in nessuna forma di aggressività verbale (tavola 2).

| Aggressive incidents (% total play time) | DCD (<i>n</i> = 32) <i>x</i> (SD), range | TD (<i>n</i> = 31) <i>x</i> (SD), range | <i>z</i> | <i>p</i> |
|---|--|---|----------|----------|
| Aggressor | 1.28 (2.33), 0-12 | 0.26 (0.58), 0-2 | -2.402 | .016* |
| Victim | 0.88 (1.90), 0-9 | 0.10 (0.30), 0-1 | -2.68 | .008** |
| Physical Proactive Aggression | 0.69 (1.28), 0-5 | 0.10 (0.30), 0-1 | -2.048 | .031* |
| Physical Reactive Aggression | 0.41 (0.91), 0-3 | 0.16 (0.52), 0-2 | -1.096 | .308 |
| Verbal Proactive Aggression | 0.16 (0.57), 0-3 | 0.00 (0.00), 0-0 | -1.732 | .238 |
| Verbal Reactive Aggression | 0.09 (0.39), 0-2 | 0.00 (0.00), 0-0 | -1.403 | .492 |

Fonte: Kennedy-Behr, Rodger & Mickan (2013)

Tavola 2. Frequency and type of engagement in aggressive incidents during free-play time

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$.

I bambini con DCD inoltre erano anche coinvolti meno spesso in giochi di gruppo rispetto ai loro pari TD e trascorrevano una grande percentuale del tempo come osservatori piuttosto che partecipanti attivi al gioco. Dei 63 bambini partecipanti allo studio è stato notato che 26 di essi sono stati coinvolti in almeno una interazione aggressiva sia come aggressore che vittima.

Altra ricerca che conferma l'importanza dell'osservazione nel contesto ludico è "Using participatory research to develop a playground – based prevention program" (*Journal of School Psychology*, 2003). Qui gli autori Stephen S. Leff, Thomas J. Power (University of Pennsylvania, USA) Tracy Costigan (American Institute for Research), ampliano il loro interesse anche al contrasto dei comportamenti aggressivi sostenendo che semplici interventi a livello scolastico possono diminuire le interazioni aggressive e promuovere abilità sociali e gioco cooperativo. Gli autori hanno utilizzato un programma di riduzione dell'aggressività basato sul campo di gioco e sostengono che, gli sforzi della scuola per sviluppare strategie scolastiche per affrontare le forme di aggressività possono avere risultati positivi sia a breve che a lungo termine. Questo studio è basato sull'azione partecipativa per individuare e valutare un programma preventivo basato sul campo di gioco PAR (*Participatory Action Research*) (Nastasi, 2000) e sostiene che la collaborazione tra direttore, educatori, membri della comunità e ricercatori universitari può essere fondamentale nella creazione di scuole capaci di promuovere lo sviluppo del bambino e prevenire il bullismo e la vittimizzazione. Nota interessante del presente lavoro è quella di essere stato rivolto ad un intero istituto scolastico, comprendente scuola materna e primaria, per un totale di 750 alunni. Questo progetto si sviluppa in tre fasi.

La prima fase è quella di osservazione e analisi dei dati che vede il suo inizio un anno prima dell'attuazione del programma di prevenzione. Durante questo anno il *Team Project* (tutti i soggetti coinvolti nel progetto), ognuno con modalità diverse, raccoglie dati riguardanti la scuola, le caratteristiche dell'ambiente extrascolastico, le condizioni socio-economiche e culturali dei partecipanti. Il Research team (psicologi, ricercatori universitari...) per esempio è presente nella scuola per tre ore a settimana durante tutto l'anno per effettuare osservazioni dirette e lavora a stretto contatto con l'insegnante di educazione fisica. Osservazioni indirette invece vengono raccolte (sempre nell'arco dell'intero anno) grazie a questionari per gli insegnanti (per cercare di capire meglio le criticità e quando e dove si sviluppano i comportamenti aggressivi) e alla compilazione di "diari della classe" compilati dagli studenti dove vengono descritte le loro esperienze, i tipi di conflitto ai quali partecipano, le problematiche che incontrano. Attraverso la raccolta dati si evidenziano tre problemi principali: alti livelli di gioco violento, relativamente bassi livelli di comportamenti cooperativi e bassi li-

velli di comunicazione e gioco di squadra tra bambini di diverse razze. C'è stata poi una traduzione di questi dati in una azione efficace, realistica, pratica e rispondente ai bisogni dell'istituto. Si è passati così alla seconda fase del programma cioè quella di attivazione di procedure concrete. Si sono quindi scelti giochi e attività appropriate all'età dei partecipanti, si sono divisi i campi di gioco in sottogruppi per permettere la creazione di piccoli gruppi di bambini, si è aumentata la presenza degli adulti per un monitoraggio costante, si sono date precise regole di comportamento. Successivamente è ripresa l'opera di osservazione del research team che ha permesso di passare alla terza fase del progetto cioè quella della valutazione. In questa fase sono stati codificati: 1) comportamenti di gioco 2) comportamenti aggressivi 3) interazioni interculturali 4) fattori contestuali (ad es: presenza di attività organizzate, presenza di un adulto che supervisiona i bambini). Sono stati anche codificati due comportamenti primari e cioè il gioco cooperativo (un'attività di gioco con i pari nel quale il gioco non è apertamente attivo o violento) e gioco violento (attività con i pari che sia attiva, vigorosa o violenta).

L'aggressività è stata suddivisa in 3 codici comportamentali, aggressività fisica, relazionale e verbale. Sono stati anche definiti due codici del contesto: presenza di un gioco organizzato (strutturato e con regole chiare) e supervisione attiva di un adulto (coinvolto nelle interazioni di gioco o come supervisore). Prima di iniziare la valutazione, 5 persone provenienti dal team di ricerca universitario venivano formate sul sistema di osservazione. Le osservazioni sono state condotte in 14 giorni diversi di 6 settimane. Sono state effettuate 377 osservazioni di 2 minuti l'una.

In conclusione si è vista l'importanza che i giochi organizzati possono avere nella riduzione dei comportamenti aggressivi infatti, i giochi organizzati sono stati associati al gioco cooperativo, in particolare l'attività organizzata veniva associata a un tasso di gioco cooperativo 3 volte più alto; cioè quando non era presente nessun gioco organizzato il gioco cooperativo aveva luogo solo nel 25,8% degli intervalli di osservazione, ma quando si usava il gioco organizzato, il gioco cooperativo aveva luogo durante il 77,9 % degli intervalli. La presenza di giochi organizzati veniva anche associata a tassi più bassi di gioco *rough & tumble* (gioco di lotta). Il gioco *rough & tumble* aveva luogo durante il 25,8% delle osservazioni quando giochi organizzati non erano presenti e durante il 12,6% del tempo quando giochi organizzati erano presenti. Giochi organizzati venivano anche associati a interazioni interculturali. Queste interazioni avevano luogo nel 40% delle osservazioni quando non erano presenti giochi organizzati e durante il 52,9 % delle osservazioni quando questi erano presenti (tavola 3).

| | Gioco cooperativo | Rough & tumble | Interazioni interculturali |
|---------------------------------------|-------------------|----------------|----------------------------|
| Presenza di giochi organizzati | 77,9% | 12,9% | 52,9% |
| Assenza di giochi organizzati | 25,8% | 25,8% | 40% |

Fonte: Elaborazione propria - Dati riassunti a cura di M. Valentini e R. Del Bene

Tavola 3. Analisi dello studio

Infine si è visto che la supervisione attiva dell'adulto era associata a interazioni interculturali ma non era associata a tassi di gioco cooperativo o *rugh & tumble*. Ad esempio, interazioni interculturali avevano luogo nel 40,2% delle osservazioni quando la supervisione attiva dell'adulto non era presente e durante il 59,2% delle osservazioni quando questa era presente.

L'analisi di questo studio ci permette di affermare che il gioco cooperativo riveste una grande importanza nella riduzione dell'aggressività ed è considerato uno dei migliori indicatori del comportamento pro-sociale come sostenuto da Richard et al., (2001) e riportato nello studio sopracitato condotto da Stephen S. Leff, Thomas J. Power Tracy Costigan. Inoltre è in accordo con ricerche precedenti che ammettono che permettere ai bambini di partecipare ad attività organizzate è associato a più alti tassi di comportamenti pro-sociali e che la presenza di adulti nel campo di gioco può essere vista come presenza di agenti di abilità sociali (Leff et al., 2003) inoltre, si è visto che bambini dell'asilo coinvolti in giochi cooperativi dimostrano riduzione dei comportamenti aggressivi (Bay-Hinitz et al., 1994).

Gli studi analizzati fino ad ora hanno focalizzato la loro attenzione in particolare modo sui benefici del gioco cooperativo e strutturato e sull'importanza della presenza dell'adulto durante l'attività ludica. Nello studio del 2011 "Progetto di gioco all'aperto a Sydney [...] intervento in una scuola primaria basato sul gioco all'aperto con lo scopo di aumentare l'attività motoria e le abilità sociali dei bambini" gli autori Bundy (University of Sydney), Naughton (Australian Catholic University, Melbourne) Tranter (University of New South Wales, Canberra) et al., ampliano l'indagine investigativa anche sui benefici che il gioco non strutturato cioè il gioco libero può avere sulla diminuzione dei comportamenti aggressivi e sull'aumento delle abilità sociali. L'obiettivo del *Sydney Playground Project* è quello di dimostrare l'efficacia di un intervento semplice per aumentare l'attività fisica dei bambini, le abilità sociali e la capacità di modificare la loro esperienza sul campo di gioco scolastico. Per il presente studio sono state scelte 12 scuole (6 controlli e 6 interventi), con 18 partecipanti presi a caso tra i 5 e 7 anni in ogni scuola. In questo progetto l'intervento dell'adulto avviene precedentemente al gioco. Se infatti nei protocolli di lavoro esaminati in precedenza abbiamo notato che l'adulto era elemento fondamentale nel momento di gioco come elemento facilitatore dei comportamenti pro-sociali, qui i bambini vengono lasciati liberi. L'adulto si limita a preparare il terreno di gioco con materiali che hanno queste caratteristiche: 1) nessun valore ovvio di gioco, 2) possibilità di sviluppare gioco che richiede cooperazione e grande attività motoria, 3) possono essere usati creatività, sfida, immaginazione... 4) forniscono interessanti esperienze sensoriali (ad es. toccando o muovendo), 5) i materiali provengono da elementi riciclati (es. pneumatici, imballaggi del latte, scatole di cartone...), 6) difficili da trasportare singolarmente. Il bambino attraverso questo tipo di attività e materiali deve pensare a cosa giocare, come giocarvi, cosa costruire, chiedere l'aiuto di altri bambini per portare a termine le sue idee, avere degli obiettivi e risolvere problemi. L'idea di fondo di questa metodologia è sempre quella di incrementare il gioco cooperativo attraverso però una strategia diversa. Lo studio si svolge nell'arco di 13 settimane più una per il rilevamento e una per il test conclusivo. Vengono misurate: l'attività fisica durante i giorni di scuola grazie ad accelerometri posti sull'osso iliaco dei bambini e le attività durante il tempo non scolastico (usando un diario di attività, 12 domande tratte da *VAS-Visual Analogue Scales*).

Le interazioni sociali dei bambini, vengono codificate direttamente, tramite videoregistrazione e indirettamente attraverso la scala di misurazione del sistema di miglioramento dell'attività sociale (SSIS-RS) (Gresham & Elliott, 2008). Attraverso questa scala sono state valutate le Abilità Sociali (ad esempio comunicazione, cooperazione, capacità di mettersi in evidenza, responsabilità, empatia, coinvolgimento e autocontrollo) e problemi di comportamento (ad es: esternalizzazione, bullismo, iperattività, disattenzione, emarginazione).

Vengono testate poi, attraverso la scala pittorica della Competenza Percepita e dell'Accettazione Sociale per i Bambini Piccoli (PSPCSAYC) (Harter & Pike, 1984) i feelings of competence cioè i sentimenti di competenza dei bambini ovvero la concezione che il bambino ha di se stesso riguardo alle proprie competenze scolastiche e l'accettazione dei pari (tavola 4).

A conclusione del progetto si è visto che anche il gioco libero con materiale non strutturato (precedentemente e consapevolmente predisposto dall'adulto) tende ad aumentare il gioco cooperativo e la cooperazione in genere, a migliorare la partecipazione dei bambini, la capacità di prendere decisioni e riduce i comportamenti aggressivi. Queste conclusioni sono in accordo anche con altri studi uno dei quali è *Play Pods*, effettuato a Bristol dal 2006 al 2009 (Armitage, 2010).

Un'altra ricerca che asserisce che l'attività motoria e il gioco sono fondamentali per una sana crescita emotiva e per la riduzione e la prevenzione della aggressività è stata condotta nel 2010 negli Stati Uniti da Kristine A. Madsen, Katherine Hicks, Hannah Thompson (University of San Francisco) e pubblicata dal *Journal of School Health*. In "Physical Activity and Positive Youth Development: Impact of School-Based Program" gli autori sopra citati sostengono che fattori protettivi importanti contro gli atteggiamenti aggressivi includono competenze emozionali e sociali e che l'approccio importante per aumentare i fattori protettivi nei giovani include l'uso dell'attività fisica (Sagatun et al., 2007). In questo studio si esamina l'impatto dell'esposizione al

| Outcome | Measure | Data Collection | Dependent Variable | Baseline | Post test |
|---------------------------|-------------------------|--|---|------------|------------|
| BMI | Stadiometers and scales | Researcher with child | Height and weight | 1 occasion | 1 occasion |
| Physical activity | Actigraph accelerometer | Devices worn by children | Counts and Minutes in Sedentary and moderate to Vigorous activity | 5 days | 5 days |
| | Activity Diary | Palm pilots Response on parents | Activities undertaken after school | 4 days | 4 days |
| Social interaction | Playground behaviour | Video | Social behaviour | 15 min | 15 min |
| | SSIS-RS | Parents and Teacher | Social skills and problem behaviour | 1 occasion | 1 occasion |
| Self - | PSPCSAYC | Researcher with child and teacher report | Feelings of competence | 1 occasion | 1 occasion |

Fonte: Bundy, Naughton, Tranter et.al. (2011)

Tavola 4. Outcome measures and schedule of the Study

gioco. L'associazione *Playworks* ha consegnato una lista di tutte le scuole dal livello dei kindergarten fino al 5° al 6° livello, nei quali hanno operato.

Playworks è un'organizzazione non profit fondata nel 1996 che è arrivata ad operare con più di 65000 bambini che mette a disposizione allenatori preparati, a tempo pieno (di solito laureati al College da poco) che insegnano e coordinano una varietà di sport scolastici e di giochi di gruppo durante l'intervallo e il pranzo. Lo scopo di *Playworks* è quello di diminuire i conflitti, migliorare i rapporti tra studenti, creare maggior coinvolgimento in classe attraverso un'attività fisica strutturata e coinvolgente. Il gioco e lo sport introducono problemi da risolvere, come ad esempio a cosa giocare, chi gioca e come giocare e fornisce l'opportunità di imparare abilità nella cooperazione e nella risoluzione di conflitti (Burdette & Whitaker, 2005).

Anche se *Playworks* è attiva dal 1996 questo protocollo riguarda le misurazioni che vanno dal 2001 al 2007. Interessante è anche il numero delle scuole prese a campione: 94 infatti sono le scuole dove è attivo il progetto, 64 le scuole di controllo quelle cioè dove Playground non è attiva.

Si è visto che le caratteristiche delle scuole erano simili al punto di partenza ma si è visto anche che ogni anno in più di esposizione a *Playworks* (più alti di attività fisica), era associata a una partecipazione più alta nelle attività di gioco, a livelli più alti di abilità nel risolvere i problemi, di significativa partecipazione a scuola, di aumento delle aspirazioni e degli obiettivi a medio e lungo termine e anche di miglioramento nei risultati scolastici.

A questo punto è interessante approfondire questo ultimo aspetto e cioè il legame che riguarda i problemi comportamentali, il gioco e gli apprendimenti. Nello studio "Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children" del 2012, pubblicato in "Journal of Applied Developmental Psychology" scopo degli autori (Bulotsky RJ., Bell ER., Romero SL., Carter TM., della University of Miami) è proprio quello di verificare la relazione tra questi elementi e cioè: gioco interattivo, disturbi del comportamento e apprendimento. I partecipanti comprendevano 507 bambini su 46 classi iscritte al programma pilota di un grande distretto scolastico urbano. Al tempo di questo studio, il distretto scolastico aveva circa 5000 bambini in più di 200 classi nelle zone più povere delle città. All'inizio dell'anno, i bambini nello studio avevano una età da 36 a 73 mesi ed erano iscritti in 46 classi di scuola materna. Ogni classe conteneva circa 18 bambini.

Per le osservazioni vengono utilizzate tre scale:

- *Adjustment Scales for Preeschool intervention*(ASPI) (Lutz et al., 2002) viene usata per stimare i problemi comportamentali ed emozionali attraverso le situazioni abituali della classe all'inizio e alla fine dell'anno di scuola materna. L'ASPI evidenzia 5 livelli di problemi comportamentali diversi che accertano il comportamento esternalizzante ed interiorizzante: aggressivo, oppositivo, disattento, disattento/iperattivo, ritirato/poco energetico e socialmente isolato.
- La versione dell'insegnante della scala del gioco interattivo tra pari di Penn (PIPPS-T= *Penn Interactive Peer Play Scale*) (Fantuzzo & Hampton, 2000) è stata usata per determinare le competenze di gioco interattivo tra pari dei bambini all'interno della classe all'inizio e alla fine dell'anno di scuola materna. Il PIPPS-T è una scala di valutazione a 32 elementi usata per misurare comportamenti

del gioco comune che facilitano o interferiscono con le interazioni pro sociali tra pari nella classe. Gli studi sulla validità della costruzione del PIPPS-T si sono basati su 3 elementi essenziali: gioco interattivo, gioco di distruzione e gioco di disconnessione. Per l'attuale studio è stata usata solamente la dimensione del gioco interattivo.

- *The Cognitive Skills dimension of the Child Observation Record* (COR = dimensione delle abilità cognitive delle osservazioni del bambino) (*High Scope Educational Research Association*, 1992) è stata usata per misurare i risultati di apprendimento dei bambini. Il COR è un mezzo basato sull'osservazione di 30 modelli (item) designato per bambini che vanno dai 2 anni e mezzo ai 6.

Le misurazioni vengono effettuate in ingresso (*Fall outcomes* = inizio anno scolastico) e in uscita (*Spring outcomes* = fine anno scolastico).

Dall'analisi dello studio si evidenzia che alti livelli di gioco interattivo in ingresso predicono alti risultati dell'apprendimento in uscita mentre problemi comportamentali precoci prevedono scarso gioco interattivo che a sua volta predice scarsi risultati scolastici. In definitiva lo studio afferma che precoci problemi comportamentali influenzano la capacità di approccio ai pari che a sua volta influenzano l'apprendimento.

Nel lavoro sopra citato quindi sono stati esaminati due tipi di problemi della classe tipici in letteratura (comportamento esternalizzante e comportamento internalizzante) e il gioco interattivo tra pari come meccanismo possibile attraverso il quale il problema comportamentale influenza l'apprendimento nelle classi dell'asilo. Le conclusioni alle quali sono giunti i ricercatori sono in accordo con altri studi dove il comportamento esternalizzante è stato collegato a ritardi nella lettura (Campbell, Shaw & Gilliom, 2002), deficit di linguaggio, difficoltà di scrittura, matematica e comportamenti della classe socialmente di disturbo (Fantuzzo et al., 2003). Anche Dominguez Escalon & Greenfield (2009) hanno evidenziato che i bambini che avevano problemi di comportamento mostravano anche comportamenti di apprendimento meno adeguati (ad es: coinvolgimento, costanza e motivazione a imparare) che a turno influenzavano la loro abilità ad apprendere la matematica e la lingua insegnate nella classe. McWayne & Cheung (2009) hanno notato che le competenze sociali e cognitive e gli approcci all'apprendimento nei bambini dell'asilo mediavano la relazione tra problemi di comportamento e abilità nella lettura e nella matematica nella prima classe. La ricerca sostiene inoltre che i comportamenti esternalizzanti sono spesso stabili nel tempo e sono associati a futuri disadattamenti sociali (ad es: comportamento di disturbo e oppositivo-provocatorio e rapporti conflittuali tra pari e con gli insegnanti).

L'evidenza per le associazioni tra problemi comportamentali internalizzanti dell'asilo e risultati scolastici è meno consistente.

Conclusioni

L'importanza dell'osservazione del gioco per individuare prontamente comportamenti aggressivi è confermata dalla letteratura internazionale la quale asserisce che, attraverso un'attenta osservazione del bambino durante il gioco, possiamo cogliere elementi molto importanti della sua relazione con gli altri per esempio: quanto i bam-

bini cerchino la vicinanza con gli altri e quali tendano ad isolarsi, la relazione con il contesto sociale, gli atteggiamenti spontanei di gioco (sociale, parallelo, associativo) (D'Odorico & Casibba, 2001), la capacità di negoziare e risolvere conflitti, gestire la rabbia, la frustrazione e il disappunto (Pellegrini & Smith, 1998), come gestire il conflitto, se lo accetta, se è in grado di trovare una soluzione (Ceciliani, 2007). È per questo che il gioco e l'osservazione possono divenire campo privilegiato per gli insegnanti per poter intervenire prontamente in caso di comportamenti eccessivi da parte di qualche bambino inoltre, le scale di misurazione presentate ci permettono di passare da una osservazione soggettiva ad una oggettiva e quindi valida. Altri autori sostengono che il gioco è uno dei modi migliori per sviluppare abilità sociali cioè di contrasto ai comportamenti aggressivi. Scarse abilità sociali infatti sono state connesse sia al bullo che alle vittime, mentre bambini con più alto concetto di sé, sono vittime di bullismo meno spesso e invece sono coinvolte nel gioco più frequentemente (Houbre et al., 2006).

Abbiamo constatato, attraverso le ricerche analizzate, l'importanza che riveste il gioco cooperativo nel contrasto ai comportamenti devianti. Bay-Hinitz et al., (1994) confermano che i bambini dell'asilo dimostrano un aumento delle attività cooperative e la diminuzione di comportamenti aggressivi quando erano coinvolti in giochi cooperativi. Inoltre, visto che i giochi organizzati hanno delle regole ben precise, il loro svolgimento sul campo di gioco può portare alla riduzione del comportamento aggressivo e alla formazione di gioco cooperativo.

Questo studio inoltre ha dimostrato l'importanza che riveste il gioco cooperativo/interattivo nel diminuire i problemi comportamentali e migliorare l'apprendimento.

Tutte le ricerche richiamano alla necessità di un intervento congiunto tra insegnanti, genitori, dirigenti, educatori, psicologi e associazioni del territorio come mezzo migliore per poter individuare, intervenire e contrastare fenomeni di aggressività.

Riferimenti Bibliografici

- Armitage, M. (2010). *Play pods in schools: an independent evaluation*. Project 43, PLAYPEOPLE – taking play seriously. Playground and Play Service Development Education, Training & Research, <http://www.marc-armitage.eu/?page=8>
- Bay-Hinitz, A.K., et al. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Bundy, A.C., Naughton G., Tranter P., et al. (). The Sydney playground project: popping the bubblewrap – unleashing the power of play: a cluster randomized controlled trial of a primary school playground – based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. *BMC Public Health*, 11 (1). doi: 10.1186/1471-2458-11-680
- Burdette, H.L. & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch Pediatric Adolescence Med.*, 159(1), 46-50.

- Caciliani, A. (2007). *Giocare con cura*. Università di Bologna: Alma Mater Studiorum.
- Campbell, W.N., Missiuna, C., & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools, 49*(4), 328–341.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2002). Early externalizing behavior problems Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488.
- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian J School Psychol, 13*, 41-60.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry, 42*, 565-579.
- Drabick, D.A.G. & Baugh, D. (2010). A community – based Approach to Preventing Youth Violence: What Can We Learn from the Playground. *Prog Community Health Partnersh. Fall; 4* (3), 189–196. doi: 10.1353/cpr.2010.0002
- D’Odorico, L. & Casibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci Editore.
- Dominguez Escalon, X. & Greenfield, D.B. (2009). Learning behaviors mediating the relationship between behavior problems and academic outcomes. *NHSA Dialog, 12*, 1–17.
- Fantuzzo, J.W., & Hampton, V.R. (2000). Peen interactive peer play: A parent and teacher rating system for young children. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, C. Schaefer (Eds.), *Play Diagnosis and assessment* (2nd edition) (pp. 599-620). Hoboken, NJ, US: Wiley & Sons.
- Fantuzzo, J.W. et al. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*, 185–203.
- Gadow, K.D. & Sprakfin, J. (1994). *Child Symptom Inventories manual*. Stony Brook, NY: Checkmate Plus.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System--Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Guidetti, V. (2005). *Fondamenti di neuropsichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- High Scope Educational Research Association (1992). *Child Observation Record*. Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Houbre, B., et al (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 183-208.
- Kennedy-Behr A., Rodger S. & Mickan, S. (2013). Aggressive interactions during free-play at preschool of children with and without developmental coordination disorder. *Res Dev Disabil, Sep; 34* (9), 2831-7. doi: 10.1016/j.ridd.2013.05.033.

- Leff, S., Power, T.J., Costigan, T.E., Manz, P.H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418-430.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1988). Development of Juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Lutz, M.N., et al. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355.
- McWayne, C.M. & Cheung, C. (2009). A picture of strength: Preschool competencies mediate the effects of early behavior problems on later academic and social adjustment for Head Start children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 273-285.
- Murray-Close, D. & Ostroy, J.M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80 (3), 828-842.
- Nastasi, B.K., et al. (2000). The participatory intervention model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15, 207-232.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti Editore.
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible function. *Child Psychology Psychiatry Rev*, 3, 51-57.
- Richard, J. F. et al (2001). Cooperation and competition. In P.K. Smith & Ch. Hart (Eds.), *Childhood social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Rubin, K.H., et al. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614-1629.
- Rubin, K.H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. College Park, MD: University of Maryland.
- Sagatun, A. et al. (2007). The association between weekly hours of physical activity and mental health: a three-year follow-up study of 15-16-year old students in the city of Oslo. *BMC Public Health*. doi: 10.1186/1471-2458-7-155
- Schrepferman, L. et al. (2004). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *J Emotional Behavioral Disorders*, 14, 50-61.
- Swearer, S.M. et al. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50 (4), 503-520.

¹ Il presente lavoro, pur essendo il frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Manuela Valentini è autrice delle pagine da 1 a 4, Raffaella Del Bene da pagina 5 in poi.

Articolo finito il 6 Aprile 2014

Valentini, M. & Del Bene, R. (2014). Il gioco come prevenzione nei disturbi comportamentali. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 125-139.

Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Manuela Valentini

Dipartimento di Scienze dell' Uomo. Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mail: manuela.valentini@uniurb.it

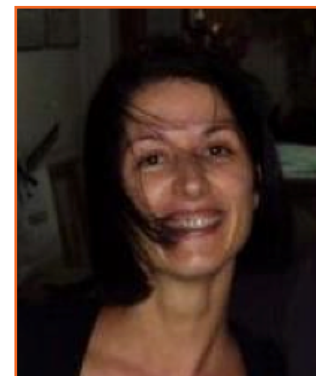


Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Ricercatore presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione per l'insegnamento e laboratorio di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva". Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico per gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mail: raffaeladelbene@alice.it



Laureata in Scienze della Formazione Primaria indirizzo scuola Primaria e scuola dell'Infanzia. Specializzata nell'attività didattica di sostegno in entrambi gli indirizzi. Laureata in Scienze Motorie. Per anni ha portato avanti come esperta progetti di attività motoria nella scuola dell'Infanzia e nella scuola Primaria e collabora con una associazione sportiva del territorio con progetti motori per l'età evolutiva. Nell' Anno Accademico 2013/2014 incaricata come insegnante di sostegno presso la Scuola Primaria "Lombardo Radice" di Magione (Perugia, Italia).