

Procedure di automonitoraggio per migliorare l'attenzione e ridurre i comportamenti aggressivi in classe

FRANCESCA CASTAGNARO
FABRIZIO STASOLLA
GIULIO LANCONI
Università di Bari

SOMMARIO

Questo studio intende mostrare un'applicazione della procedura educativa di automonitoraggio nel contesto classe. I partecipanti sono un bambino e due adolescenti con problemi di attenzione e di aggressività. Gli effetti della procedura di automonitoraggio sono stati verificati mediante il disegno sperimentale ABAB. Durante le fasi di intervento (fasi B del disegno sperimentale), gli studenti hanno mostrato un significativo incremento del livello attentivo relativamente al compito da eseguire e un parallelo decremento dell'aggressività. La breve sospensione dell'intervento durante la seconda baseline ha evidenziato un peggioramento comportamentale. I risultati avvalorano l'efficacia della tecnica di automonitoraggio quale strategia funzionale per l'integrazione di alunni con problemi comportamentali nel contesto classe.

Nel contesto classe, sono frequenti le problematiche relative alla difficoltà di regolare l'attenzione in maniera sostenuta su compiti utili. Tale difficoltà, oltre che danneggiare il profitto scolastico e l'immagine sociale del bambino, potrebbe anche favorire la manifestazione di comportamenti aberranti da parte dello stesso, quali, per esempio, l'aggressività (Cornoldi, De Meo, Offredi e Vio, 2001; Fabio, 2001; Fabio, Mecenero e Tiezzi, 2003; Stahr, Cushing, Lane e Fox, 2006; Vio, Marzocchi e Offredi, 1999). Nonostante tali problematiche (difficoltà di attenzione e comportamenti aberranti) siano largamente diffuse in ambito scolastico, non sempre vengono adottate tecniche d'intervento adeguate, per migliorare o contenere la performance del bambino (Marzocchi, Molin e Poli, 2000; Marzocchi, 2003; Nguyen, 2002). Occorre pertanto rivolgere uno sguardo più attento verso l'utilizzo di procedure educative che producano risultati durevoli e generalizzabili (Bussing, Gary, Leon, Wilson e Reid, 2002; Clancy, 2002).

Al fine di migliorare le capacità attentive degli alunni nel contesto classe sono stati utilizzati numerosi approcci. L'approccio forse più tradizionale è quello farmaco-

logico, che mira a determinare un aumento della vigilanza e del controllo dei processi attentivi, anche con qualche successo (O'Leary, Vivian e Nisi, 2002). Può avere però effetti collaterali negativi nel tempo, quali insonnia e perdita di appetito (Cornoldi, 1991; Marzocchi e Cornoldi, 2003). Un altro approccio utilizzato concerne l'uso di forme convenzionali di psicoterapia (Speranza, 2001), ma vi sono scarse prove della sua efficacia (Zentall, 2005) e, nei casi positivi, i miglioramenti sono visibili solo dopo un lungo periodo di tempo (Hinshaw, 2005).

Una terza via di intervento, di crescente rilevanza, concerne l'uso di metodi comportamentali. Tra questi, particolarmente popolari sono le tecniche DRO (*differential reinforcement of other behaviors*: rinforzo differenziale degli altri comportamenti) e DRA (*differential reinforcement of alternative behaviors*: rinforzo differenziale dei comportamenti alternativi). La prima consiste nel rinforzare tutti i comportamenti a esclusione di quello deviante. La seconda consiste nel rinforzare i comportamenti alternativi rispetto a quello deviante (Hinshaw e Melnick, 1992). Oltre alle suddette tecniche, un posto particolare fra i metodi comportamentali spetta alla procedura o tecnica di automonitoraggio o *self-monitoring*. L'automonitoraggio consente all'alunno di imparare ad autoregolare la propria attenzione durante lo svolgimento di un compito. L'alunno che usa la procedura acquisisce gradualmente la consapevolezza dei propri momenti di attenzione e di disattenzione (Kneedler e Hallahan, 1981). Durante l'esecuzione della tecnica di automonitoraggio, l'alunno è munito di un dispositivo che emette segnali sonori o di altro tipo e di una griglia di registrazione. L'insegnante assegna un compito didattico all'alunno e quest'ultimo, all'occorrenza di ciascun segnale, valuta e annota sulla griglia il suo livello di attenzione. La sua capacità di controllare/aumentare l'attenzione può avere riscontri positivi, ovvero conseguenze gratificanti e rinforzanti, per i comportamenti adattivi. Tale condizione comportamentale dell'alunno, ottenuta con la mediazione dell'insegnante, potrebbe consentire una migliore gestione della classe.

L'applicazione dell'automonitoraggio nel contesto classe presenta diversi vantaggi. Un primo aspetto vantaggioso consiste nel permettere a un alunno, che già possiede le capacità generali per impegnarsi, di ottenere immediati miglioramenti delle capacità attentive. Un secondo elemento positivo riguarda la facilità di comprensione della procedura. Infine, è importante sottolineare la semplicità applicativa della stessa nell'ambito della classe, in quanto il suo impiego non intralcia il regolare svolgimento delle lezioni (Dalton, Martella e Marchand-Martella, 1999).

Il presente studio rappresenta un'applicazione della procedura di automonitoraggio nel contesto classe con tre diversi alunni. L'obiettivo è quello di estendere l'utilizzo di tale procedura e verificarne gli effetti sull'attenzione dei partecipanti (Barry e Messer, 2003). Si intende anche valutare se un miglioramento dell'attenzione abbia effetti positivi sulla riduzione dei comportamenti aberranti, come l'aggressività, presenti in ciascuno dei partecipanti (Dalton et al., 1999).

Metodo

Partecipanti

I partecipanti allo studio erano un bambino (Tobia) di 6.5 anni di età e due ragazzi (Claudio e Roberto) rispettivamente di 12.6 e 13.2 anni di età.

Tobia frequentava la seconda elementare in quanto anticipatario, mentre Claudio e Roberto frequentavano rispettivamente la seconda e la terza media. Tobia si presentava come un bambino immaturo nel comportamento, irrispettoso con le insegnanti e violento verso i compagni di classe. Inoltre, era demotivato e scarso nell'apprendimento per l'elevata difficoltà nel prestare attenzione ai compiti. La realtà familiare di Tobia era molto difficile, in quanto orfano di padre sin dall'età di un anno e residente in un quartiere disagiato, nel quale sono proprio i ragazzi residenti a praticare attività illecite.

Claudio presentava gravi problemi di aggressività correlati alla sua condizione patologica generale (una diagnosi di psicosi susseguente ad abuso in età infantile). Tale condizione comportava uno stato motorio di sovraccitazione o iperattività, che si ripercuoteva inevitabilmente sulle sue capacità attentive e di apprendimento. Nel momento in cui è stata condotta la ricerca, viveva con i nonni, in seguito a un provvedimento giuridico di allontanamento dai genitori.

Roberto presentava un lieve ritardo mentale, problemi di interazione con i compagni e i docenti. Si rifiutava di trascorrere in classe le ore normalmente dedicate alle attività didattiche. Inoltre, assumeva comportamenti da bullo manifestando condotte oppositivo-provocatorie. Non mostrava alcuna motivazione all'apprendimento, in quanto temeva che, assumendo un comportamento positivo, la sua immagine venisse screditata.

Setting

Lo studio è stato condotto per tutti i partecipanti in ambito scolastico e, precisamente, all'interno della loro classe. Tobia frequentava la classe più problematica della scuola, composta da 13 alunni, molti dei quali con problemi comportamentali e di apprendimento legati anche a deficit cognitivi. Tale scuola era situata in una zona periferica della città, in cui confluivano molti alunni con disabilità e problemi comportamentali. Claudio era parte di una classe nella quale il livello di apprendimento e di attenzione era medio-alto: infatti, spesso i compagni lamentavano difficoltà di concentrazione a causa dell'irrequietezza comportamentale del ragazzo. Roberto frequentava una classe molto turbolenta e scarsa nel rendimento scolastico.

Comportamenti target

I comportamenti target considerati in questo studio erano l'attenzione e l'aggressività. L'attenzione è stata registrata nel caso in cui i partecipanti mostravano di:

- a) ascoltare le indicazioni degli insegnanti;
- b) non giocherellare e non parlare durante lo svolgimento di un compito;
- c) concentrarsi su un'attività, ovvero rivolgere lo sguardo al foglio, leggere la consegna ed eseguire il compito.

L'aggressività è stata registrata quando i partecipanti esibivano i seguenti comportamenti: parlare senza attendere il proprio turno, usare parolacce e altri epiteti negativi, spingere, distrarre, tirare calci, picchiare, lanciare oggetti, minacciare compagni e insegnanti.

Materiale utilizzato dallo sperimentatore e dai partecipanti/alunni

Durante le fasi di baseline, i partecipanti non erano dotati di alcuna strumentazione. Lo sperimentatore, invece, aveva un walkman con auricolare e un nastro sul quale erano stati incisi dei segnali sonori, per scandire degli intervalli di tempo regolari di 10 secondi. L'attenzione e l'aggressività dei partecipanti venivano annotate dallo sperimentatore su una griglia suddivisa in due colonne.

Durante le fasi di intervento, gli alunni monitoravano la propria attenzione e disattenzione servendosi di una griglia suddivisa in due colonne, con la rispettiva denominazione «attento» e «disattento», e di un walkman con auricolare che emetteva segnali sonori a intervalli irregolari (per evitare che questi potessero essere troppo prevedibili e ci fosse automaticità di risposta). Durante tali fasi, lo sperimentatore utilizzava lo stesso materiale dei partecipanti per annotare la loro performance attentiva e la loro aggressività e verificare la loro attendibilità nel registrare le risposte di attenzione.

Modalità di registrazione

Durante la prima e la seconda baseline (vedi disegno sperimentale), l'attenzione e l'aggressività dei partecipanti venivano registrate per sessioni di 6 minuti, considerando 36 intervalli di 10 secondi ciascuno. L'aggressività veniva registrata in ciascun intervallo in cui appariva, anche se essa era esibita brevemente (ad esempio per 1 o 2 secondi) nell'arco dell'intervallo. L'attenzione, per ciascun intervallo, veniva registrata quando si manifestava per tutta la durata dell'intervallo (Kazdin, 1982).

Durante il primo periodo di intervento, la registrazione dei livelli di attenzione e di aggressività veniva condotta considerando 18 intervalli irregolari con un range di 10-30 secondi per sessioni di 6 minuti. Le condizioni di registrazione erano le stesse della baseline. L'attenzione, pertanto, veniva registrata a intervalli totali, mentre i comportamenti aggressivi venivano registrati a intervalli parziali (Kazdin, 1982).

Durante il secondo periodo di intervento, le condizioni variavano solo relativamente al numero e alla lunghezza degli intervalli. Si usavano 12 intervalli irregolari con un

range di 20-40 secondi. L'estensione degli intervalli permetteva una valutazione più severa (praticamente più rappresentativa) dei comportamenti target. Permetteva cioè di valutare se i partecipanti fossero in grado di prestare attenzione al compito per un periodo maggiore di tempo, consentendo così (a) di avvalorare ulteriormente l'efficacia della tecnica educativa di automonitoraggio e (b) di testare la sua valenza pratica.

Disegno sperimentale

Nel presente studio è stato utilizzato per ciascun partecipante il disegno sperimentale a soggetto singolo noto come ABAB (Barlow, Andrasik e Hersen, 2006; Lancioni, 1995), in cui le A rappresentano fasi di baseline e le B fasi di intervento.

Prima baseline (A)

Durante questa fase, Tobia aveva 40 sessioni di registrazione mentre Claudio e Roberto ricevevano rispettivamente 30 e 33 sessioni di registrazione. Come già menzionato, gli alunni non avevano alcun materiale. Lo sperimentatore procedeva a registrare i dati secondo le regole sopra descritte. A fine sessione, venivano calcolate le percentuali di attenzione e aggressività dividendo gli intervalli con attenzione per il numero totale di intervalli o gli intervalli con aggressività per il numero totale di intervalli e moltiplicando per 100.

Prima fase di intervento (B)

La tecnica di automonitoraggio veniva utilizzata con i partecipanti al fine di migliorare le loro capacità attentive durante lo svolgimento di compiti scolastici (ad esempio risoluzione di operazioni e problemi matematici o completamento di frasi). Gli alunni avevano un walkman che emetteva segnali acustici a intervalli irregolari, che prevenivano la formazione di schemi di risposta su base temporale. Ogni volta che udivano il segnale acustico dovevano indicare se, in quel momento, fossero attenti o meno al compito loro assegnato. Se ritenevano di essere attenti, annotavano «sì» sulla griglia, mentre indicavano «no» se ritenevano di non essere attenti. Lo sperimentatore registrava, parallelamente all'alunno (in concomitanza ai segnali acustici), l'attenzione o disattenzione dello stesso per valutare il grado di attendibilità delle risposte che registrava. Inoltre, lo sperimentatore valutava il livello attentivo dell'alunno per tutta la durata dell'intervallo di registrazione, oltre che la sua aggressività nell'ambito dello stesso intervallo (come sopra descritto). L'attendibilità nella registrazione delle risposte è stata calcolata per i «sì» e i «no» dei partecipanti utilizzando la formula «accordi diviso accordi più disaccordi e moltiplicato 100» (Kazdin, 1982).

Inoltre, per stimolare e incentivare i comportamenti attentivi da parte degli alunni, veniva data loro una stimolazione piacevole che potesse servire da rinforzo (ad esempio

biglie, figurine, possibilità di vedere un cartone animato; Crawford e Schuster, 1993). Tale stimolazione veniva somministrata a patto che il loro numero di risposte positive (registrazioni di comportamento attento) nelle sessioni fosse superiore a dei livelli prefissati (per esempio, ogni 5 risposte positive veniva assegnata una figurina, mentre ogni 15 risposte positive la possibilità di guardare per 5 minuti un cartone). Inoltre, un altro presupposto per l'attribuzione dei rinforzi era l'attendibilità nella registrazione delle risposte positive da parte dell'alunno. In questa fase sono state effettuate 25 sessioni di registrazione per Tobia e per Claudio e 28 sessioni per Roberto. Come nella fase A (baseline), anche durante la fase B venivano calcolate le percentuali di attenzione e di aggressività esibite dai partecipanti.

Seconda baseline (A)

Nella seconda baseline, la tecnica di automonitoraggio veniva sospesa per cui gli alunni tornavano a un regime di attività pari a quello della prima baseline. In questa seconda baseline, sono state condotte 30 sessioni per Tobia e 25 per Claudio e per Roberto.

Seconda fase di intervento (B)

La seconda fase di intervento ripristinava l'utilizzo della procedura di automonitoraggio con intervalli fra stimoli acustici (intervalli di registrazione) più lunghi rispetto a quelli utilizzati nella prima fase di intervento (vedi sopra). Sono state eseguite 33 sessioni per Tobia e 30 per Roberto. Claudio, invece, ne aveva solo 4. Infatti, a causa dell'aggravamento delle sue condizioni psico-fisiche, il suo programma è stato interrotto.

Attendibilità

L'attendibilità dei dati raccolti dallo sperimentatore è stata verificata sia su attenzione che su aggressività: ogni tre sessioni registrate lo sperimentatore veniva affiancato da un secondo osservatore indipendente. Su ciascuna delle due misure (attenzione e aggressività) le percentuali di attendibilità sono state calcolate dividendo il numero di accordi per il numero di accordi più il numero di disaccordi e moltiplicando per 100. Sulla base di tale criterio, l'attendibilità relativa alle misure dei tre partecipanti è risultata pari all'82% con un range che variava tra il 75 e l'89%. L'attendibilità tra sperimentatore e alunni, stabilita per tutte le sessioni effettuate durante le fasi di intervento, è stata calcolata considerando il numero delle risposte corrispondenti diviso il numero di risposte totali e moltiplicato per 100. In base a tale criterio, l'attendibilità tra sperimentatore e partecipanti è risultata superiore al 90%, dimostrando una buona consapevolezza e affidabilità da parte dei partecipanti.

Risultati

Le figure 1-3 riassumono i dati relativi ai livelli di attenzione e di aggressività dei tre partecipanti durante le quattro fasi del disegno sperimentale. Per ciascuna fase, le percentuali delle due misure vengono riassunte in due barre. Le barre quindi rappresentano percentuali medie di attenzione e di aggressività per blocchi di sessioni.

La figura 1 mostra che durante la prima baseline (40 sessioni) Tobia aveva una percentuale media di intervalli con attenzione pari a 16, con un range da 0 a 44. La percentuale media degli intervalli riguardanti il livello di aggressività era anch'essa di 16, con un range da 0 a 33. Durante la prima fase di intervento (25 sessioni con l'applicazione dell'automonitoraggio), Tobia mostrava una percentuale media di intervalli di attenzione di 87, con un range da 67 a 100, mentre l'aggressività si azzerava. Nella seconda baseline (30 sessioni), Tobia mostrava una percentuale media del livello di attenzione di 73, con un range da 61 a 83 e un trend decrescente. La percentuale media degli intervalli riguardanti l'aggressività era di 1,5, con un range da 0 a 5. Durante la seconda fase di intervento (33 sessioni), la percentuale media di intervalli con attenzione raggiungeva 95, con un range da 89 a 100, mentre l'aggressività si azzerava completamente, come nella prima fase di intervento.

La figura 2 riassume i risultati di Roberto. Durante la prima baseline (33 sessioni), la percentuale media di intervalli con attenzione era di 12, con un range da 0 a 17. La

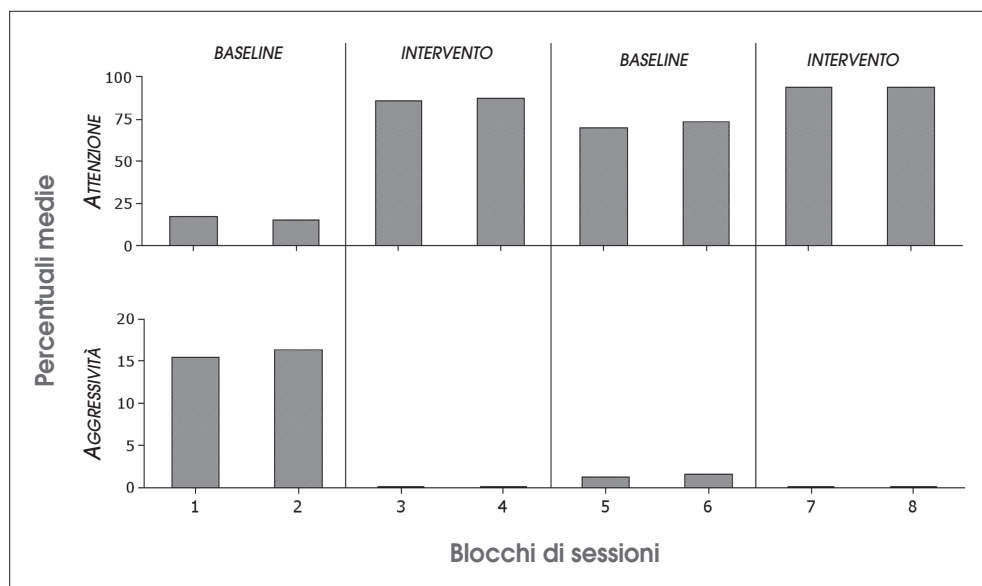


Fig. 1 Percentuali medie di attenzione e aggressività di Tobia nelle quattro fasi dello studio.

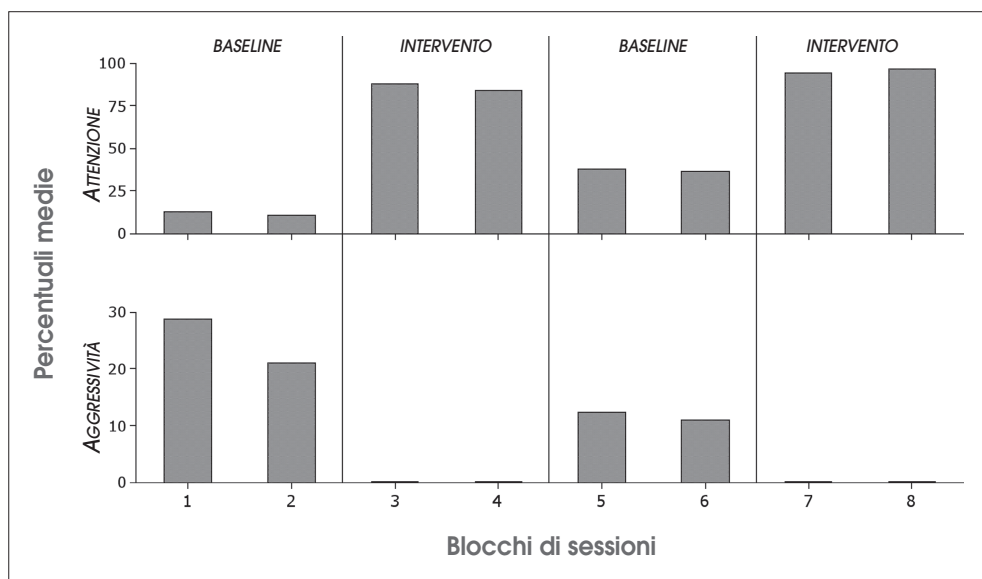


Fig. 2 Percentuali medie di attenzione e aggressività di Roberto nelle quattro fasi dello studio.

percentuale media degli intervalli riguardanti il livello di aggressività era di 25, con un range da 0 a 44. Durante la prima fase di intervento (28 sessioni), le percentuali medie per le due misure raggiungevano rispettivamente 86 e zero. Nella seconda baseline (25 sessioni), le percentuali medie erano di 38 e 10. Nel secondo intervento (30 sessioni), infine, le percentuali medie erano 96 e zero.

La figura 3 riassume i risultati di Claudio. Durante la prima baseline (30 sessioni), la percentuale media di intervalli di attenzione era di 14, con un range da 0 a 33. La percentuale media degli intervalli riguardanti l'aggressività era di 27, con un range da 5 a 67. Durante la prima fase di intervento (25 sessioni), le percentuali medie per le due misure raggiungevano 81 e zero. Nella seconda baseline (25 sessioni), le percentuali medie erano di 60 e 5. Nelle quattro sessioni della seconda fase di intervento, le percentuali medie erano migliori di quelle osservate nella prima fase.

Discussione

Analizzando i risultati è possibile rilevare che i partecipanti avevano un andamento comune. Nella prima fase della ricerca (prima baseline) mostravano uno scarso livello di attenzione e un considerevole livello di aggressività. Successivamente, con la messa in atto della tecnica di automonitoraggio, le percentuali medie relative alle due variabili

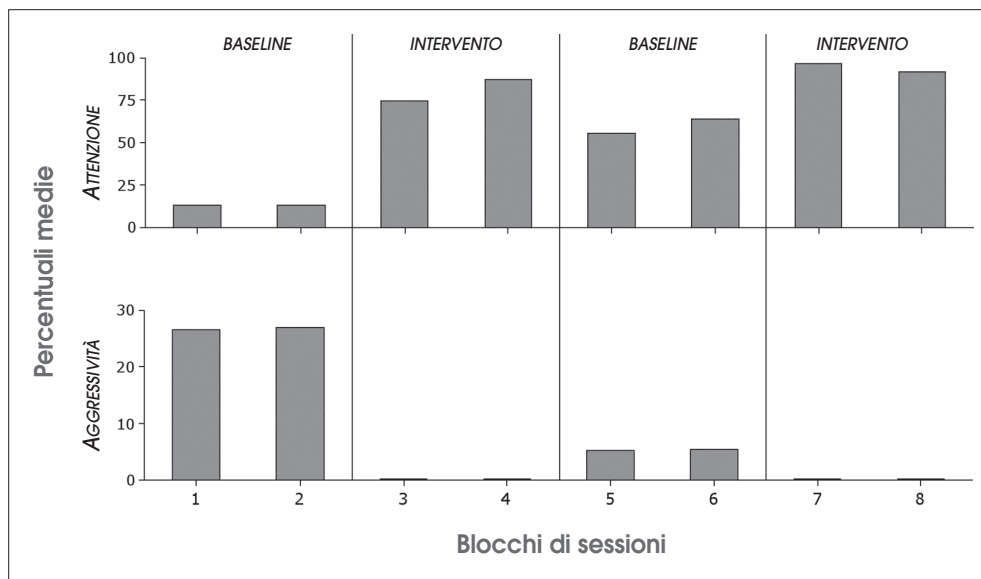


Fig. 3 Percentuali medie di attenzione e aggressività di Claudio nelle quattro fasi dello studio.

mostravano un chiaro miglioramento (Cloward, 2003). Tali percentuali si ripristinavano e miglioravano nella seconda fase di intervento (dopo un calo di performance coinciso con la seconda baseline).

Il presente studio propone un esempio applicativo di automonitoraggio nel contesto classe, che ha prodotto rilevanti effetti sull'attenzione e sull'aggressività dei partecipanti. Tobia, Claudio e Roberto hanno imparato ad avere maggiore consapevolezza dei propri momenti di attenzione e disattenzione durante lo svolgimento di un compito. Tale apprendimento ha determinato un miglioramento delle capacità attentive e una parallela riduzione dei comportamenti aggressivi. I tre partecipanti sono stati gli esecutori della tecnica di automonitoraggio mostrando un notevole interesse e curiosità per il materiale utilizzato durante la procedura e per gli stimoli (rinforzi) che ricevevano al termine dell'esecuzione delle tre sessioni giornaliere, in base alla correttezza delle loro risposte. In virtù dei risultati ottenuti, i quali sono in armonia con gli esiti di recenti ricerche in questo settore (ad esempio Smith e Sugai, 2000), si prospetta un'immagine positiva della procedura di automonitoraggio e se ne avvalora l'efficacia e l'applicabilità da parte di docenti in contesti scolastici problematici (D'Errico, 2003).

In conclusione, due considerazioni possono essere avanzate. La prima è di ordine pratico e sostiene l'utilizzo della procedura negli ambienti quotidiani. L'automonitoraggio è infatti una procedura facilmente applicabile in un contesto classe, in quanto la sua esecuzione può avvenire senza recare alcun intralcio alle attività svolte dagli altri

alunni. L'applicazione della procedura è di facile comprensione per l'alunno-esecutore, in quanto il materiale che viene utilizzato e le modalità di registrazione, durante la fase di intervento, sono piuttosto elementari. Inoltre, l'automonitoraggio può produrre miglioramenti in tempi piuttosto contenuti e con la piena adesione dell'alunno. Tale condizione accentua il ruolo attivo e l'immagine positiva di quest'ultimo e garantisce maggiori possibilità di mantenimento dei cambiamenti avvenuti (Stahr et al., 2006).

La seconda considerazione è di tipo scientifico-sociale. L'aspetto scientifico richiede una crescente documentazione sull'efficacia (e limiti) della procedura. Tale requisito può essere ottenuto programmando (a) repliche di tipo diretto dello studio appena descritto e di altri simili, così come (b) forme sistematiche di replicazione (strategie in cui le repliche prevedono cambiamenti metodologici e ambientali controllati; Peterson, Young, Salzberg, West e Hill, 2006). L'aspetto sociale richiede una documentazione della sua accettazione/desiderabilità da parte di insegnanti e genitori, che spesso utilizzano tale procedura. Il modo più efficace per ottenere tale documentazione è quello di eseguire studi di validazione sociale (Agran et al., 2005). In tali studi, gli aspetti e le conseguenze della procedura verrebbero a essere valutati comparativamente da genitori e insegnanti, che avrebbero così la possibilità di conoscerne l'utilità e la praticità (Otten, 2004).

Bibliografia

- Agran M., Sinclair T., Alper S., Cavin M., Wehmeyer M. e Hughes C. (2005), *Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education*, «Education and Training in Developmental Disabilities», vol. 40, pp. 3-13.
- Barlow D.H., Andrasik F. e Hersen M. (2006), *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavioural change*, New York, Pergamon.
- Barry L.M. e Messer J.J. (2003), *A practical application of self-management for students diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder*, «Journal of Positive Behavior Interventions», vol. 5, pp. 238-248.
- Bussing R., Gary F.A., Leon C.E., Wilson G.C. e Reid R. (2002), *General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder*, «Behavioral Disorders», vol. 27, pp. 327-339.
- Clancy B. (2002), *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*, «American Psychologist», vol. 57, pp. 111-127.
- Cloward R.D. (2003), *Self-monitoring increases time-on-task of attention deficit hyperactivity disorder students in the regular classroom*, «Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences», vol. 64 (5-A).
- Cornoldi C. (1991), *I disturbi dell'apprendimento: Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, Il Mulino.

- Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. e Vio C. (2001), *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson.
- Crawford M.R. e Schuster J.W. (1993), *Using microswitches to teach toy use*, «Journal of Developmental and Physical Disabilities», vol. 5, pp. 349-368.
- Dalton T., Martella R.C. e Marchand-Martella N.E. (1999), *The effect of a self-management program in reducing off-task behavior*, «Journal of Behavioural Education», vol. 9, pp. 157-176.
- D'Errico R. (2003), *ADHD: Dalla clinica, alla scuola alla famiglia*, Napoli, Giuseppe De Nicola.
- Dyer K., Dunlap G. e Winterling V. (1990), *Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 23, pp. 515-524.
- Fabio R.A. (2001), *L'attenzione: Fisiologia, patologie e interventi riabilitativi*, Milano, Franco Angeli.
- Fabio R.A., Mecenero M. e Tiezzi P. (2003), *Gestire la classe*, Milano, Franco Angeli.
- Hinshaw S.P. (2005), *Enhancing social competence in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Challenges for the new millennium*. In E.D. Hibbs e P.S. Jensen (a cura di), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*, Washington, American Psychological Association, pp. 351-376.
- Hinshaw S.P. e Melnick S. (1992), *Self-management therapies and attention-deficit hyperactivity disorder*, «Behavior Modification», vol. 16, pp. 253-273.
- Kazdin A.E. (1982), *Single-case research designs*, London, Oxford University Press.
- Kneedler R.D. e Hallahan D.P. (1981), *Self-monitoring of on-task behavior with learning-disabled children: Current studies and directions*, «Exceptional Education Quarterly», vol. 2, pp. 73-82.
- Lancioni G.E. (1995), *Disegni sperimentali a soggetto singolo*, «Insegnare all'Handicappato», vol. 9, pp. 217-227.
- Marzocchi G.M. (2003), *Bambini disattenti e iperattivi: Cosa possono fare per loro genitori, insegnanti e terapeuti*, Bologna, Il Mulino.
- Marzocchi G.M. e Cornoldi C. (2003), *Quale terapia per il bambino con disturbo da deficit di attenzione/iperattività? In che misura vanno usati gli psicofarmaci*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 7, pp. 287-319.
- Marzocchi G.M., Molin A. e Poli S. (2000), *Attenzione e metacognizione: Come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson.
- Nguyen M.T. (2002), *A program design for ADHD students: Assessment and classroom intervention*, «Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering», vol. 63 (5-B).
- O'Leary K.D., Vivian D. e Nisi A. (2002), *International consensus statement on ADHD*, «Clinical Child and Family Psychology Review», vol. 5, pp. 89-111.
- Otten K.L. (2004), *An analysis of a classwide self-monitoring approach to improve the behavior of elementary students with severe emotional and behavioral disorders*, «Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences», vol. 65 (3-A), p. 893.

- Peterson L.D., Young K.R., Salzberg C.L., West R.P. e Hill M. (2006), *Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings*, «Education and Treatment of Children», vol. 29, pp. 1-21.
- Smith B. e Sugai G. (2000), *A self-management functional assessment-based behavior support plan for a middle school student with EBD*, «Journal of Positive Behavior Interventions», vol. 2, pp. 208-217.
- Speranza A.M. (2001), *I disturbi della regolazione*. In M. Ammaniti (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 127-143.
- Stahr B., Cushing D., Lane K. e Fox J. (2006), *Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD*, «Journal of Positive Behavior Interventions», vol. 8, pp. 201-211.
- Vio C., Marzocchi G.M. e Offredi F. (1999), *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività: Diagnosi psicologica e formazione dei genitori*, Trento, Erickson.
- Zentall S.S. (2005), *Theory and evidence based strategies for children with attentional problems*, «Psychology in the Schools», vol. 42, pp. 821-836.