



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: 1 Ottobre 2010**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Understanding Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Second part. Attention and psychoeducational intervention strategies**

### **Comprendere il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività. Parte seconda. Attenzione e strategie di intervento psicoeducativo**

di Alessia Giangregorio  
psicologa AISME  
[g.alessia84@yahoo.it](mailto:g.alessia84@yahoo.it)

#### **Abstract**

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività è caratterizzato da un quadro clinico articolato, all'interno del quale le manifestazioni del disturbo possono assumere connotazioni differenti a seconda del prevalere delle difficoltà nella regolazione comportamentale o in quella attentiva. Ciò che si nota è una generale difficoltà ad individuare prontamente i casi in cui il deficit a carico dei processi attentivi sia predominante; per questo è utile sottolineare alcuni aspetti teorici rilevanti a riguardo, per sviluppare una consapevolezza educativa che guidi al riconoscimento delle effettive necessità, evitando di attribuire etichette basate sul senso comune. Il primo passo da compiere è quindi domandarsi cosa significa essere disattenti, per poter poi individuare le strategie operative idonee a fornire un valido sostegno psicoeducativo.

**Parole chiave:** disturbo da deficit di attenzione, iperattività, intervento psicoeducativo

#### **Introduzione**

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività è caratterizzato, come delineato nella prima parte di questo percorso esplicativo sul DDAI, da due dimensioni psicopatologiche quali la disattenzione e

l'iperattività/impulsività.

Nei casi in cui le problematiche comportamentali siano maggiormente evidenti, per effetto del disagio che queste comportano a livello ambientale nei diversi contesti di vita, gli educatori (genitori e insegnanti) sviluppano piuttosto rapidamente la consapevolezza della necessità di attivare le risorse idonee alla gestione delle dinamiche disfunzionali. Di fronte ai bambini prevalentemente disattenti, meno problematici dal punto di vista comportamentale in quanto fonti di minor disturbo sul piano contestuale e relazionale, invece, si stenta in molti casi ad individuare l'urgenza di pianificare percorsi di intervento. È frequente ascoltare giudizi quali "il bambino non si applica", "è distratto e poco partecipe", che non colgono però le reali implicazioni ed esigenze sottese alla condizione di distrazione. Da un punto di vista psico-educativo è quindi necessario domandarsi cosa significhi essere disattenti per poter dare una risposta operativa al problema. A fronte delle difficoltà di identificazione che spesso caratterizzano la definizione delle problematiche presentate dai bambini nei quali le difficoltà attentive sono predominanti, risulta pertanto utile dedicare un approfondimento particolare a questa dimensione, al fine di chiarire cosa si intende per attenzione e quali aspetti siano maggiormente compromessi nel DDAI.

### **Che cos'è l'attenzione**

La letteratura scientifica offre una vasta quantità di informazioni rispetto all'attenzione, alle sue componenti e alle teorie relative. In questa sede, pertanto, non si ritiene opportuno dilungarsi su questi aspetti, quanto piuttosto proporre una breve trattazione che possa chiarirne gli elementi salienti per consentire una maggiore comprensione delle dinamiche implicate nel DDAI (sempre con particolare riferimento al Sottotipo Disattento). Tale trattazione permetterà di leggere in modo più oggettivo il caso clinico presentato successivamente a titolo esemplificativo, a partire dal quale si cercherà, seppure sinteticamente, di individuare le strategie operative che consentono agli educatori di gestire le difficoltà attentive riscontrate nei bambini; queste strategie, opportunamente adattate, mostrano la loro efficacia anche nel controllo delle problematiche a livello comportamentale.

Entrando nel vivo dell'analisi che qui ci si propone di sviluppare, si può dire innanzitutto che le informazioni provenienti dall'ambiente vengono acquisite attraverso una serie di processi che nel loro complesso sono definiti come attenzione. Questo concetto non rappresenta quindi una facoltà unitaria, ma si configura come una macroarea, come un complesso organizzato di funzioni che agiscono sinergicamente, espletando ciascuna specifici compiti. I diversi processi coinvolti operano congiuntamente ed in modo interdipendente, consentendo di selezionare le informazioni, di focalizzare quelle rilevanti e di controllare i dati sensoriali e percettivi in ingresso; svolgono pertanto un ruolo importante nei processi mnestici, di pensiero e decisionali.

Nello specifico, l'attenzione costituisce la capacità di selezionare gli stimoli e di mettere in azione i meccanismi che provvedono a immagazzinare le informazioni nei depositi di memoria a breve e a lungo termine, con influenza diretta sull'efficienza delle prestazioni nei compiti di vigilanza, ossia su quelle attività nelle quali è richiesto al soggetto di mantenere un livello di attivazione adeguato, che consenta di recepire i dati informativi significativi senza subire l'interferenza di quelli irrilevanti (Aprile, 2010; Sinforiani, 2007).

### **Le funzioni attentive**

La capacità attentiva comprende, come accennato, diverse funzioni, quali l'attenzione sostenuta,

l'attenzione selettiva, l'attenzione multicanalizzata e lo shift attentivo (Canestrari, Godino, 2002).

#### *L'attenzione sostenuta*

L'attenzione sostenuta (o prolungata) indica la capacità di mantenere l'attenzione per un tempo prolungato su uno stesso stimolo e presuppone la presenza di capacità di selezione e di controllo delle interferenze. Questo tipo di controllo è definito anche resilienza alla distrazione, locuzione con la quale ci si riferisce alla capacità di mantenere l'attenzione fissa evitando il cambiamento del focus attentivo o l'interruzione dell'intero processo.

Il concetto di attenzione sostenuta è collegato a quello di vigilanza, che corrisponde alla facoltà di monitorare nel tempo gli eventi poco salienti o poco frequenti. Tale facoltà dipende a sua volta dall'arousal, ossia dal livello di attivazione generale dell'organismo di fronte agli stimoli ambientali (Stablum, 2002). Più precisamente, l'arousal rappresenta la «fase di attivazione del sistema nervoso centrale che precede e accompagna qualsiasi attività. Tale stato, in cui è manifesta la dominanza del sistema simpatico, varia nel tempo a causa sia di fattori esterni sia di fattori interni all'organismo» (USAI, 2005, p. 162).

L'attenzione sostenuta rappresenta quindi la capacità di mantenere la concentrazione, capacità che appare compromessa nei bambini con DDAI, come mostra il loro modo di rapportarsi a compiti lunghi e ripetitivi, di fronte ai quali attivano frequentemente strategie di evitamento.

#### *L'attenzione selettiva*

L'attenzione selettiva, o selettività, rappresenta la capacità di selezionare tra più stimoli quelli pertinenti al compito o alla situazione ignorando quelli non essenziali e scremando le informazioni. Attraverso i processi selettivi, pertanto, solo una parte degli stimoli possono accedere al focus attentivo, mentre gli altri vengono ignorati da questo livello cosciente dell'attenzione rimanendo in una zona periferica del campo attentivo. In altre parole l'attenzione selettiva funge da filtro che permette di «concentrarsi sull'oggetto che ci interessa e di elaborare in modo privilegiato le informazioni per gli scopi che perseguiamo» (Stablum, 2002), ignorando, entro certi limiti, ciò che potrebbe interferire con le nostre intenzioni. Va notato che il focus attentivo può però essere involontariamente alterato da interferenze interne, quali il calo della motivazione, stati emozionali, oppure da interferenze esterne rappresentate da stimoli rilevanti, determinando il fenomeno noto come distrazione. Nei bambini con DDAI la capacità selettiva incontra particolari difficoltà in quanto, a causa di un livello di arousal a soglia particolarmente alta, questi soggetti sono alla continua ricerca di stimoli. Da ciò derivano le difficoltà che incontrano nel prestare attenzione solo ad alcuni aspetti del compito e nel selezionare la quantità di input che ricevono, a causa delle quali provano una conseguente sensazione di forte confusione (Giusti - Lupinacci, 2000; Marzocchi - Molin - Poli, 2000).

#### *L'attenzione multicanalizzata*

L'attenzione multicanalizzata, denominata anche attenzione divisa, rappresenta la capacità di mantenere l'attenzione su due stimoli contemporaneamente o di eseguire simultaneamente due compiti. Anche questo aspetto appare molto problematico per i bambini con DDAI i quali, ad esempio, sperimentano notevoli difficoltà nell'eseguire compiti che richiedono loro di scrivere sotto dettatura o di copiare dalla lavagna. Queste attività, infatti, comportano lo svolgimento contemporaneo di diversi passaggi, ossia leggere o ascoltare, memorizzare per qualche secondo le

informazioni e poi riportarle sul quaderno scrivendo; nel compiere tali passaggi, questi soggetti si “sganciano” dal compito e non riescono quindi a portarlo a termine (Di Nuovo, 2006).

### *Lo shifting*

Lo shift attentivo, infine, rappresenta «lo spostamento del fuoco attentivo da un oggetto, o da un evento, a un altro, entrambi contenuti nell’ambiente circostante al soggetto» (Marzocchi -. Molin - Poli, 2000, p. 12) e costituisce quindi la capacità di mantenere l’attenzione alternata tra due stimoli. Ad esempio, lo shifting ci consente di ascoltare ciò che una persona ci dice e contemporaneamente di prestare attenzione a quanto accade alle nostre spalle, attivando un processo molto complesso cui i bambini con DDAI non accedono. Un deficit a questo livello conduce alla perseverazione, ossia alla tendenza a ripetere uno schema comportamentale attivato precedentemente anche in situazioni successive, a prescindere dall’esito di quel comportamento. Questo è il caso tipico dei soggetti con DDAI, in quanto non sono in grado di dirigere flessibilmente la loro attenzione verso una nuova fonte di informazione; continuano quindi ad elaborare gli stimoli e ad agire con la stessa modalità senza riuscire a modificarla, anche se questa non si rivela adeguata alle esigenze contingenti, mostrando pertanto un’accentuata rigidità. All’estremo opposto un deficit nella capacità di shifting può portare ad un passaggio immotivato ed incontrollato da un focus all’altro (Fabio, 2001).

### **Attenzione ed elaborazione delle informazioni**

L’attenzione riveste un ruolo molto importante in relazione alle strutture processanti, ossia ai sistemi che permettono all’individuo di acquisire ed elaborare, attraverso le funzioni di base (percezione, memoria e azione), le informazioni provenienti dall’ambiente esterno e dagli stati interni dell’organismo. Tali informazioni vengono poi ulteriormente rielaborate dai processi di controllo, ovvero dall’attenzione, dalle strategie di organizzazione e dalla memoria, che permettono di attuare processi di immagazzinamento, filtraggio e categorizzazione. I bambini con DDAI, nello specifico, non sono in grado di categorizzare (Sabbadini, 2005).

L’elaborazione delle informazioni riguarda tre livelli, costituiti da:

- gli schemi operativi: si tratta di sequenze ben apprese di routine, fortemente associate a determinate situazioni o stimoli ambientali, per cui in assenza di un input adeguato lo schema, e con questo l’attenzione, non si attiva;
- il catalogo delle decisioni: è una sorta di memoria procedurale a lungo termine che seleziona gli schemi in grado di eseguire operazioni routinarie e automatiche (come ad esempio guidare la macchina). I bambini con DDAI non riescono a compiere gli automatismi perché il catalogo delle decisioni non è in grado di selezionare i tanti schemi che questi soggetti posseggono;
- il Sistema Attentivo Superiore: è un sistema di controllo, con sede nei lobi frontali<sup>1</sup>, che si colloca ad un livello gerarchico superiore rispetto al catalogo delle decisioni, e che viene attivato in presenza di situazioni nuove o parzialmente tali. Nel caso di una disfunzione a questo livello gli schemi operativi non ricevono alcuna modulazione e possono quindi essere

---

<sup>1</sup> I lobi frontali sono implicati nell’inibizione delle risposte a stimoli irrilevanti e nel mantenimento di un comportamento finalizzato; in presenza di lesioni in queste aree infatti, il soggetto presenta reazioni impulsive e non riesce a mantenere un’attenzione stabile volontaria (MORO, 2000).

attivati da qualsiasi tipo di input; la conseguenza è lo sviluppo di due comportamenti, ossia la perseverazione e la distraibilità, che caratterizzano a livello macroscopico i bambini con DDAI, nei quali, come si vedrà inseguito, è presente, appunto, un danno nei lobi frontali. Nel caso in cui, invece, il Sistema Attentivo Superiore è adeguatamente funzionante, esso consente di selezionare gli stimoli rilevanti, impedendo a quelli irrilevanti di tradursi in comportamenti compulsivi ed avventati e quindi, nella maggior parte dei casi, inefficaci (Sinforiani, 2007).

### **Il caso di Vanessa**

Vanessa, come la chiameremo utilizzando un nome fittizio per tutelarne la privacy, è una bambina di 8 anni e frequenta il terzo anno della scuola primaria. È molto tranquilla dal punto di vista comportamentale e piuttosto timida; non mostra particolari difficoltà di inserimento sociale, benché nelle prime fasi di interazione stenti a relazionarsi in modo spontaneo, mantenendo un iniziale atteggiamento di distanza e restando ai margini nei giochi e nelle attività. Lo svolgimento dei compiti ludico-ricreativi e didattici appare comunque difficoltoso. Vanessa sembra infatti perdere rapidamente interesse per le attività, appare attratta da molteplici stimoli; infatti interrompe frequentemente lo svolgimento dei lavori proposti per guardare fuori dalla finestra oppure per cercare il materiale necessario al loro svolgimento che perde spesso. In molte occasioni si mostra assorta nei propri pensieri e fatica quindi ad ascoltare quanto le viene detto. Commette molti errori di distrazione, in particolare omettendo non di rado la punteggiatura nei temi di italiano o dimenticando di apporre il giusto segno (+, -, :, x) nelle operazioni aritmetiche, anche se, interrogata a riguardo, mostra di conoscere le regole da seguire. In molte occasioni i suoi compiti risultano incompleti ed è pertanto necessario affiancarla costantemente a scuola e a casa affinché li porti a termine, anche se sotto la spinta di continue sollecitazioni e richiami. La tendenza alla distraibilità è particolarmente evidente in compiti lunghi, che tende a svolgere in modo frettoloso e poco curato, lasciandosi distrarre dai rumori circostanti e mettendo in atto strategie di evitamento, come chiedere spesso di andare al bagno. La lettura di un libro risulta inoltre per Vanessa un'impresa tutt'altro che semplice, in quanto l'elevata sensibilità agli stimoli, sia esterni sia interni, la porta a perdere frequentemente il filo del discorso e quindi a dover leggere diverse volte le stesse parole. Per questi motivi il rendimento scolastico risulta appena sufficiente e le insegnanti lamentano una "mancanza di impegno e di interesse benché non siano assenti le capacità necessarie all'esecuzione delle attività"; si domandano tuttavia se non esistano problemi a livello di comprensione. I genitori, dal canto loro, pur avendo notato il modo di agire della figlia, non lo avevano collegato ad una reale difficoltà quanto piuttosto ad un particolare "modo d'essere", sempre mostrato dalla bambina. Le preoccupazioni delle insegnanti e la constatazione delle ripercussioni sul rendimento scolastico, li hanno però spinti a chiedere un consulto, per ricevere il quale si sono rivolti allo Studio AISME Intervento Psicopedagogico. Le informazioni fornite dai genitori e i dati raccolti durante una prima fase osservativa hanno permesso agli specialisti di ipotizzare la presenza di un DDAI Sottotipo con Disattenzione Predominante. Sulla base di questa ipotesi è stato quindi avviato il percorso di valutazione nei confronti del quale la bambina si è posta in modo collaborativo. I dati raccolti attraverso la WISC-R hanno evidenziato l'assenza di deficit cognitivi e un livello intellettivo nella norma, benché siano emerse difficoltà nei processi di pianificazione e problem solving, confermate anche dagli esiti del Test della Torre di Londra. L'esecuzione delle prove è stata resa difficoltosa dai tempi attentivi estremamente ridotti che hanno richiesto interruzioni funzionali al recupero della

concentrazione. Tali problemi sono stati evidenziati dai risultati ottenuti al Test delle Campanelle e al Continuous Performance Test, che hanno sottolineato i deficit a carico dell'attenzione sostenuta e dell'attenzione selettiva. A fronte degli errori grammaticali e di calcolo commessi da Vanessa, nonché alle difficoltà di lettura, si è inoltre proceduto a valutare l'eventuale presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dei quali si è potuta accertare l'assenza. Gli esiti della valutazione hanno quindi confermato l'ipotesi iniziale e si è perciò attivato un percorso di intervento psicopedagogico per il trattamento del deficit attentivo.

### **Strategie di intervento psicoeducativo**

La presentazione del caso di Vanessa rappresenta il cuore di questo contributo, in quanto permette di calare sul piano reale gli elementi teorici presentati rispetto le funzioni attentive e i meccanismi di elaborazione delle informazioni e di individuare l'effettiva portata che un deficit a tale livello può comportare per il soggetto. Nel rispetto di un'impostazione volta a sottolineare gli aspetti operativi, quindi, si cercherà ora di delineare delle modalità d'intervento da applicare con bambini che manifestano difficoltà attentive, tenendo conto che nei bambini con DDI Sottotipo Disattento i processi attentivi vedono il predominare di una condizione di "divisione massima", nella quale "il soggetto analizza l'ambiente in modo superficiale, senza alcun punto preciso sul quale focalizzarsi" (Aprile, 2009, p. 105).

Il primo passo da compiere consiste nel predisporre intorno al bambino un ambiente adeguatamente strutturato; questo non significa iperstrutturare le condizioni di interazione e lavoro ma creare i presupposti affinché il carico di stimolazione possa essere controllato, anche se non completamente eliminato; del resto il totale controllo o l'eliminazione degli stimoli distraenti non sarebbe possibile. Strutturare il contesto significa cercare di controllare le variabili intervenienti fissando regole precise da seguire nell'esecuzione dei compiti, cercando di limitare le condizioni distraenti. La guida dell'adulto è chiaramente un presupposto indispensabile. A casa come a scuola è utile fare in modo che lo svolgimento delle attività richieste al bambino sia monitorato attraverso la presenza dell'educatore che apporta aiuto e sostegno nella regolazione dell'attenzione mediante indicazioni verbali e non verbali. Nel concreto, in classe questo significa, ad esempio, far sedere il bambino in un banco posizionato di fronte alla cattedra in modo che l'insegnante possa mantenere il più possibile il contatto oculare con lui e accertarsi che stia eseguendo i lavori assegnati. È inoltre utile scegliere accuratamente il compagno di banco da affiancare al bambino, curandosi che questi possa costituire un modello di comportamento valido, del quale imitare la capacità di concentrazione. Far sedere un bambino disattento accanto ad uno con comportamenti disturbanti di vario genere, infatti, sarebbe controproducente in quanto fonte di ulteriore distrazione. Data la tendenza dei soggetti con DDAI a smarrire i materiali scolastici e la loro difficoltà ad pianificare e organizzare i passaggi da svolgere nel compiere le attività, è inoltre opportuno predisporre i materiali stessi in appositi spazi cosicché il bambino possa rapidamente reperirli e riporli, evitando che si generi il caos che generalmente si può trovare sul suo tavolo di lavoro. In secondo luogo è bene scomporre i compiti lunghi e complessi in unità più brevi e semplici, in modo che egli possa procedere per sottobiattivi in base al principio dei piccoli passi, favorendo così la focalizzazione dell'attenzione su un passaggio per volta ed evitando la dispersione delle risorse. È anche fondamentale dare le consegne relative ai singoli step in modo chiaro, evidenziando i compiti da svolgere e chiedendo al bambino di ripetere la consegna stessa per accertarsi che questa sia stata correttamente compresa in ogni sua parte. Dopo aver spiegato al soggetto cosa deve fare è utile mettergli a disposizione un orologio, in modo che possa avere un controllo dell'orario che lo aiuti a autoregolare i tempi di svolgimento del

lavoro assegnato. Ovviamente il tempo previsto per l'esecuzione del compito deve essere commisurato alla capacità attentiva, ed è quindi opportuno prevedere dei tempi inizialmente più lunghi, da ridurre progressivamente. In ogni caso la quantità di tempo concesso deve consentire al soggetto di portare a termine l'attività; il completamento del compito costituisce un successo, condizione che facilita sia il mantenimento dell'interesse sia lo sviluppo della motivazione. Quanto più il bambino si percepirà efficace rispetto alle richieste, tanto più sarà disponibile e collaborativo nel portarle a compimento. Come accennato, è bene inoltre prevedere dei segnali di ripristino dell'attenzione, stabiliti congiuntamente, così che nel momento in cui il bambino comincia a distrarsi possano essere usati per agevolare il recupero della concentrazione. I segnali convenuti devono essere offerti in modo discreto, affinché siano colti dal soggetto senza che diventino per lui stigmatizzanti. Di conseguenza l'insegnante, ma anche il genitore che segue il figlio nei compiti a casa, può dare un piccolo colpetto sul banco quando si accorge della perdita di attenzione, evitando rimproveri o richiami ad alta voce che rendano evidente agli altri alunni il momento di empassa. Si crea così anche una complicità nella relazione adulto-bambino, nella quale il piccolo riconosce l'educatore come valido sostegno, senza sentirsi valutato o peggio svalutato. Questo tipo di supporto deve essere progressivamente diminuito a favore di una regolazione via via sempre più autodiretta da parte del soggetto, al quale si può insegnare nel tempo a esercitare un controllo autonomo sui processi in atto; a tale scopo lo si può invitare, ad esempio, ad apporre un segno sul quaderno nel punto in cui si accorge di essersi distratto, per poter riprendere il lavoro da quello stesso punto dopo aver fatto una breve pausa.

Consentire brevi, e inizialmente abbastanza frequenti, momenti di intervallo è un'altra modalità che favorisce il ripristino dell'attenzione; per questo una volta raggiunto il sottobiettivo previsto si può lasciare al bambino qualche minuto per svagarsi, evitando però attività eccessivamente stimolanti che renderebbero difficile ritrovare la giusta disposizione al compito, così che possa recuperare le energie necessarie evitando un sovraccarico che comporterebbe inevitabilmente la perdita di concentrazione (Fedeli, 1996; Cornoldi, 2001).

Facendo riferimento in modo ancora più esplicito agli apporti dell'approccio cognitivo-comportamentale, si possono individuare alcune strategie particolarmente utili alla promozione di comportamenti adattivi e quindi a favorire la capacità di regolazione attentiva (nonché comportamentale laddove sia necessario): la gestione dei rinforzatori, il prompting, lo shaping, il chaining, il modeling.

### **La gestione dei rinforzatori**

Gli sforzi profusi dal bambino nello svolgere le attività e non soltanto il successo conseguito nella loro esecuzione, devono essere gratificati avvalendosi di sistemi di feedback che danno al bambino informazioni di ritorno rispetto la propria performance. I rinforzi rappresentano proprio questa informazione di ritorno e il loro uso aumenta la probabilità che il comportamento stesso, in presenza delle medesime condizioni di stimolo, si presenti nuovamente e si stabilizzi nel repertorio comportamentale del soggetto. Esistono diversi tipi di rinforzatori, la cui scelta deve essere valutata in relazione al bambino e agli elementi cui questi si mostra maggiormente sensibile, pena la perdita di efficacia della strategia di rinforzo. Si può quindi scegliere tra le seguenti classi di rinforzatori:

- sociali quali ad esempio lodi e apprezzamenti (a livello verbale) o carezze e sorrisi (a livello non verbale); questo tipo di rinforzi ha una speciale rilevanza in quanto veicola un clima relazionale positivo, che comunica stima e vicinanza e favorisce la motivazione e la

- collaborazione;
- le stesse osservazioni possono valere anche per i rinforzi dinamici, che riguardano la possibilità offerta al bambino di svolgere particolari attività a lui gradite, specialmente se queste implicano la partecipazione di altre persone come ad esempio genitori o pari. Può essere infatti particolarmente gratificante e motivante la prospettiva di poter fare una gita con la famiglia in un posto scelto dal bambino o di trascorrere un pomeriggio alle giostre con l'amico del cuore;
  - tangibili o materiali come caramelle o giocattoli;
  - simbolici costituiti da gettoni, fishes o altri simboli da accumulare per essere successivamente scambiati con altri tipi di rinforzi.

L'erogazione dei rinforzatori deve seguire immediatamente (e non precedere!) la comparsa del comportamento desiderato in modo che questo possa essere collegato alla gratificazione. Naturalmente c'è il rischio di incorrere in una sorta di assuefazione al rinforzatore, se questi non sono correttamente gestiti; per ciò è sempre bene stilare insieme al bambino una lista di elementi o eventi rinforzanti in modo da avere la sicurezza che si tratti di elementi per lui effettivamente stimolanti (ricordando che ciò che è gratificante per una persona può non esserlo altrettanto per un'altra) e la possibilità di variare la scelta all'interno di questa lista, così da mantenere vivo l'interesse e l'impegno. È inoltre opportuno ridurre gradualmente l'erogazione di rinforzatori tangibili, che in una prima fase possono essere maggiormente allettanti per il soggetto ma che comportano una rapida assuefazione, o quanto meno affiancarli con rinforzi di altro tipo. I rinforzi sociali possono invece essere adottati in modo protratto nel tempo in quanto non si evidenziano "effetti collaterali" ma anzi contribuiscono alla crescita del senso di autostima e autoefficacia (Guazzo, 1996).

### **Il prompting e il fading**

Il prompting rappresenta una tecnica di facilitazione basata sull'introduzione di ulteriori stimoli discriminativi aggiuntivi finalizzati ad incrementare la probabilità che il comportamento atteso si manifesti. Gli aiuti o suggerimenti (prompt) possono essere di tipo verbale (sollecitazioni come ad esempio dire "leggi qui"), gestuali (ad esempio indicare con il dito la parola da leggere), figurali (immagini che facilitino la comprensione), fisici (guidare fisicamente il soggetto nello svolgimento di un compito, ad esempio prendendogli la mano per aiutarlo a scrivere una parola) o di modellamento (l'educatore mostra al soggetto come eseguire un certo passaggio del compito). L'aiuto fornito mediante il prompting deve essere progressivamente attenuato; a tale scopo ci si avvale della tecnica del fading, mediante la quale lo stimolo legato al prompt viene modificato fino a che il soggetto sviluppa un'adeguata autonomia nello svolgimento del compito assegnato; si evita così il rischio dello sviluppo di forme di dipendenza dall'aiuto esterno.

### **Il chaining**

Nel proporre compiti complessi, in particolari se volti all'acquisizione di nuove competenze, è bene scomporre il compito nelle sequenze di cui è formato, come precedentemente detto; l'apprendimento di ciascuna di queste è collegato alla progressiva acquisizione delle successive, fino al conseguimento dell'obiettivo finale. Si parla in questo caso di chaining o concatenamento, nel quale si rinforza ciascuna componente del compito appresa per poi passare, una volta che questa

si mostri consolidata, a rinforzarla solo se viene conseguito il passaggio successivo e così via. Ad esempio, per insegnare a un bambino a lavarsi i denti si inizia dal fargli prendere lo spazzolino, per poi aprire il tubetto di dentifricio, aprire il rubinetto e bagnare le setole, strofinare lo spazzolino sui denti, sciacquare, chiudere il rubinetto, asciugare il viso, riporre spazzolino e dentifricio. Si ha in questo caso un chaining anterogrado, nel quale la sequenza comportamentale viene appresa a partire dalla prima azione per arrivare all'ultima. Se si vuole invece che il bambino apprenda come scrivere un tema o una storia può essere più efficace l'uso del concatenamento retrogrado, nel quale il comportamento atteso viene costruito partendo dall'ultima azione da compiere, risalendo progressivamente la catena fino alla prima. Si può, ad esempio, fornirgli una storia nella quale la parte iniziale e quella centrale siano già svolte, chiedendo quindi al soggetto di elaborare solo il finale; si passerà poi a presentare una storia nella quale manchi anche la parte centrale, fino a condurlo alla formulazione della storia nel suo complesso.

### **Lo shaping**

Analogamente a quanto avviene nel chaining, attraverso lo shaping (o modellaggio) vengono rinforzati tutti i passaggi che si avvicinano al comportamento che si intende far apprendere.

La guida dell'adulto, come sottolineato, svolge un ruolo centrale nel favorire i processi di apprendimento e la capacità di regolazione e controllo delle proprie prestazioni sia cognitive sia comportamentali. L'educatore deve, in altre parole, porsi come modello di funzionamento adeguato, attivando strategie di modeling, o apprendimento per imitazione, cioè promuovendo le acquisizioni attraverso la presentazione di un modello (adulto o pari) che può essere osservato mentre esegue un determinato compito (Meazzini, 1978).

### **Il sistema di regole**

L'adeguato funzionamento delle strategie di intervento presentate richiede, oltre ad un setting stabile e a una coerenza nell'adozione di queste tecniche da parte delle diverse figure impegnate a favorire lo sviluppo del bambino, che vengano previamente stabilite le regole da rispettare nello svolgimento dei compiti. È opportuno che il bambino partecipi alla definizione di tali regole in modo che si percepisca parte attiva nell'intero percorso apprenditivo, con ricadute positive sull'impegno profuso. L'importanza di stabilire adeguatamente le regole cui attenersi sta nel fatto che la loro acquisizione e il loro rispetto consente di conseguire un adattamento alle richieste ambientali e di sviluppare le capacità di problem solving, mediante una progressiva generalizzazione delle norme a compiti e situazioni differenti. Le regole favoriscono quindi la strutturazione di un'adeguata organizzazione intellettuale.

Per quanto formularle possa sembrare un compito semplice e spontaneo, la realtà dei fatti è molto diversa. Le regole, infatti, vengono frequentemente proposte in modo inadeguato in quanto la tendenza più in uso è quella di evidenziare ciò che il bambino non deve fare piuttosto che il comportamento atteso. Il primo passo nella loro corretta formulazione è quindi esprimerle al positivo, evidenziando la performance richiesta. Il linguaggio utilizzato deve inoltre far ricorso a termini concreti che facciano riferimento a comportamenti osservabili, la cui presenza renda evidente l'apprendimento della regola (ad esempio "dopo aver letto la consegna ripetila ad alta voce"). Non bisogna poi eccedere nel numero di regole date, pena l'impossibilità di rispettarle tutte, soprattutto per quei bambini che avendo un deficit attentivo possono faticare a ricordarle; è quindi meglio stabilire due o al massimo tre regole per volta, per poi concentrarsi, non appena queste siano state consolidate, su altri aspetti (lo stesso vale per la formulazione degli obiettivi, in quanto la

regola non è altro che un mezzo utile a favorire il raggiungimento di un obiettivo il cui conseguimento è vincolato al rispetto della regola stessa). È infine necessario individuare il momento più adatto per comunicare le norme (che devono essere ricordate all'inizio di ogni compito), ossia un momento di tranquillità nel quale sia maggiore la disponibilità alla collaborazione. L'adeguamento alle regole stabilite, chiare, giustificate e ben note al soggetto, potrà poi essere premiato, secondo modalità concordate, mediante l'accesso a rinforzatori previamente individuati; al contempo anche l'infrazione delle norme dovrà essere seguita da conseguenze note e ben chiare, onde evitare una percezione di ingiustizia e arbitrarietà che comprometterebbe la relazione e l'intero processo di apprendimento (Gagné, 1973; Meazzini, 1997; Andrich, 2003).

## **Conclusioni**

Nel corso di questa breve rassegna teorico-pratica sul tema dell'attenzione e delle sue implicazioni psicoeducative, è stato possibile sottolineare la complessità di questa tematica. Per affrontare adeguatamente i casi in cui emergano deficit specifici a questo livello è necessario il possesso di molteplici competenze operative, poiché il quadro clinico comporta l'esigenza di agire su aspetti diversificati. Le difficoltà e le relative necessità incontrate dai bambini con DDAI Sottotipo con Disattenzione Predominante, quindi, benché meno evidenti e disturbanti rispetto a quelle prettamente comportamentali, non devono essere trascurate. Ciò che si ritiene opportuno promuovere, in particolare, è lo sviluppo di una sensibilità educativa che guidi gli educatori nello svolgimento del loro compito; una sensibilità che deve farsi consapevolezza della presenza di un problema di questo tipo e deve avvalersi di capacità, strumenti e tecniche d'intervento adeguati. Tra queste competenze un ruolo centrale spetta alla preparazione a compiere adeguati processi di osservazione della realtà educativa, condizione imprescindibile per la predisposizione di un percorso di intervento mirato. Ciò permette all'educatore, insegnante o genitore, di porsi effettivamente come sostegno valido nei confronti dei soggetti in difficoltà, rifuggendo dalla tentazione di sottovalutare quelle situazioni che possono apparire meno urgenti da affrontare rispetto ad altre nelle quali le dinamiche disfunzionali sono maggiormente evidenti.

## **Riferimenti Bibliografici:**

ANDRICH MIATO S., *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson 2003;

APRILE L., *Psicologia. Temi introduttivi*, Milano, Apogeo 2009;

CANESTRARI R. – Godino A., *Trattato di psicologia*, Bologna, Clueb 2002;

CORNOLDI C. et al., *Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività*, Trento, Erickson 2001;

DI NUOVO S., *La valutazione dell'attenzione. Dalla ricerca sperimentale ai contesti applicativi*, Roma, Franco Angeli 2006;

FABIO R. A., *L'attenzione. Fisiologia, patologie e interventi riabilitativi*, Psicologia, Milano, Franco Angeli 2001;

FEDELI D., *La sindrome di Pierino. Il controllo dell'iperattività*, Firenze, Giunti 2006;

GAGNE' R. M., *Le condizioni dell'apprendimento* [The conditions of Learning, London, Holt Renhart and Winston 1970], Roma, Armando 1973;

GIANGREGORIO A., *Comprendere il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività. Parte prima: Il quadro sintomatologico*, in "QTimes Webmagazine", anno II - n° 3, 2010, pp. 42-49;

GIUSTI E.- LUPINACCI L., *Il disturbo dell'iperattività. ADHD. Trattamenti dell'impulsività e*

- della disattenzione nello sviluppo*, in “Quaderni A.S.P.I.C.”, Roma, A.S.P.I.C. 2000;
- GUAZZO G. M., *Psicologia dell'handicap. Il cognitivismo Human Information Processing nella pratica educativa e riabilitativa*, Salerno-Roma, Ripostes 1996;
- MAZZOCCHI G. M., MOLIN A., POLI S., *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson 2000;
- MEAZZINI P., FAGETTI M. A., *Le strategie d'intervento*, in Meazzini P. (a cura di), “Handicap. Passi verso l'autonomia. Presupposti teorici e tecniche d'intervento”, Manuali e monografie di psicologia, Firenze, Giunti 1997, pp. 50-156;
- MEAZZINI P., *La conduzione della classe. Tecniche comportamentali*, Firenze, Giunti 1978;
- MORO V., *L'agire educativo nella riabilitazione neuropsicologica*, Roma, Franco Angeli 2005;
- SABBADINI L., *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione ed intervento*, *Metodologie riabilitative in logopedia*, Vol. 12, Heidelberg, Springer Verlag, 2005;
- SINFORIANI E. et al., *Come invecchia il cervello*, in “Confinia Cephalalgica” 26 (2007)3;
- STABLUM F., *L'attenzione*, *Le Bussole/45*, Roma, Carocci 2002;
- USAI M. C., *Deficit di controllo del comportamento*, in Zanobini M. – Usai Maria Carmen, “Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva”, Roma, Franco Angeli 2005, pp. 153-168.