

# 5

## **Intervento cognitivo-comportamentale sui disturbi dell'attenzione**

Secondo la definizione precedentemente discussa, il bambino SDA presenta due distinti tipi di problemi fondamentali: l'incapacità di concentrarsi e di mantenere viva l'attenzione in fase di *problem-solving* ed una ridotta capacità di inibire le risposte (impulsività) in situazioni di *problem-solving* sia scolastico che sociale. Altre due caratteristiche meno apparenti, ma che si accompagnano spesso e sono in relazione causale con la disattenzione e l'impulsività, sono i livelli di attivazione non ben controllati ed un'assenza di risposte normali nei confronti della ricompensa o del rinforzo. Nel tentare di comprendere i meccanismi che regolano l'attenzione, l'*arousal* ed il controllo degli impulsi, siamo giunti alla convinzione, per le ragioni descritte nei precedenti capitoli, che il linguaggio, o una "verbalizzazione interna", svolga un ruolo significativo, per non dire addirittura cruciale.

Il presente capitolo esamina gli elementi e le procedure di base adottati nel *Training cognitivo comportamentale* allo scopo di aiutare il bambino con sindrome SDA ad utilizzare meglio il linguaggio, o la *verbalizzazione interna*, quale tramite fondamentale per attenuare l'impulsività e migliorare la propria capacità attentiva.

Verranno illustrate in particolare tre tecniche: L'*Autoistruzione verbale*, il *Costo della risposta* ed il *Monitoraggio cognitivo*. Il Capitolo 6 sarà invece dedicato all'analisi di un quarto elemento fondamentale, ossia il *Training sulle abilità interpersonali*.

### **Il training di "autoistruzione verbale"**

Nei capitoli precedenti abbiamo definito il bambino SDA come un soggetto che ha difficoltà ad elaborare ed applicare intenzionalmente strategie cognitive in situazioni di

*problem-solving* scolastico e sociale. Il *deficit attentivo* è stato infatti definito in modo molto generale, come un'"assenza" di eventi, processi e strutture cognitive importanti per la mediazione e regolazione comportamentale. Gli psicologi sovietici Vygotsky (1962) e Luria (1959, 1982) hanno messo a punto un modello teorico che illustra le modalità tramite cui i bambini normali riescono ad acquisire tali processi di mediazione cognitiva. Il modello di Vygotsky e Luria è stato tradotto in un programma di insegnamento dell'*autoistruzione* che si basa sull'apprendimento per imitazione (*modeling*) dell'uso della verbalizzazione interna (autoistruzione) da parte del bambino.

Al *modeling* seguono poi altre fasi attentamente programmate per insegnare l'uso autonomo delle autoistruzioni verbali durante il *problem-solving*. L'efficacia di questo tipo di training è stata analizzata da numerosi Autori, con risultati decisamente incoraggianti (Douglas, Parry, Marton & Garson, 1976; Hinshaw, Henker & Whalen, 1984; Konstantareas & Hermatidis, 1983; Meichenbaum & Goodman, 1971; Palkes, Stewart & Freedman, 1972; Palkes, Stewart & Kahana, 1968).

Il *Training di autoistruzione verbale* prevede una serie di fasi che verranno illustrate ed integrate, se del caso, da esempi. In questo capitolo analizzeremo le seguenti fasi:

1. Scelta del compito
2. *Modeling* cognitivo (sei stadi)
3. Guida esterna esplicita
4. Autoistruzioni esplicite
5. *Modeling* di autoistruzioni esplicite ridotte
6. Pratica nell'autoistruzione esplicita ridotta
7. *Modeling* di autoistruzioni implicite (interne)
8. Pratica nell'autoistruzione implicita

### **1. Scelta del compito**

Lo psicologo seleziona i compiti che richiedono una concentrazione prolungata e l'applicazione di un piano sistematico o di una strategia per la loro corretta esecuzione. Le informazioni ottenute dalle varie procedure di valutazione aiuteranno lo psicologo o l'insegnante a scegliere compiti con il livello di difficoltà adatto al soggetto.

Esempio:

Nel caso che l'alunno non sia riuscito ad eseguire correttamente il *Matching Familiar Figures Test*, si potrebbe optare per un analogo compito di appaiamento a campione di forme geometriche un po' più semplici.

### **2. Modeling cognitivo**

Lo psicologo esegue il *modeling* della soluzione del compito, facendo vedere all'alunno come si dovrebbe procedere correttamente. Egli "spiega a se stesso", parlando ad alta voce, le seguenti sei fasi in cui si compone una buona strategia razionale di *problem-solving*:

### 1. Definizione e comprensione della natura del compito.

Esempio:

*"Vediamo un po', adesso devo trovare il cowboy uguale a questo sopra. Il problema è che gli altri cowboy sembrano proprio tutti uguali. Potrei sceglierne uno a caso, ma questo vorrebbe dire tirare a indovinare. Devo trovare un metodo sicuro per scegliere la figura giusta".*

### 2. Individuazione dei vari possibili modi di risolvere il compito.

Esempio:

*"Potrei esaminare attentamente ogni singolo cowboy e poi scegliere, però anche così mi potrebbero sembrare ancora tutti uguali. Forse potrei sceglierne quei due o tre che mi sembrano un po' più simili e poi confrontarli. Oppure potrei eliminarne uno alla volta fino ad averne uno soltanto".*

### 3. Scelta ed applicazione della strategia.

Esempio:

*"Se voglio fare veramente bene il compito, sarà meglio che mi dia tutto il tempo che ci vuole e che guardi bene tutte le figure. Penso che proverò il metodo dell'eliminazione. OK, vediamo il cowboy numero uno. Il cappello è uguale, la camicia anche, la fibbia pure... oh, no, no, è diversa! Via il cowboy numero uno: eliminato. Passiamo al secondo. Ah! il cappello è più piccolo. Ci scommetto che è il numero tre; sì, sembra proprio quello giusto. Scelgo questo. Però, un momento! Avevo deciso di guardarli bene tutti. Sarà meglio andare avanti. Dunque, forse è il numero tre. Il quarto lo elimino subito, non ha il fucile. Il quinto? Uhm, sembra proprio uguale al tre. Il numero sei non va bene, gli stivali sono senza speroni. Quindi, o è il tre o è il cinque. Adesso li confronto bene; ah, ecco: il tre non ha bottoni sulla camicia. Allora è senz'altro il cinque, ne sono sicuro. Ed ora passiamo al prossimo problema".*

### 4. Auto-monitoraggio dei progressi verso la soluzione.

Esempio:

*L'insegnante che fa da "modello", ad intervalli regolari, chiede a se stesso: "Come sta andando? Avevo scelto la strategia dell'eliminazione, che a quanto pare funziona, ma devo sempre stare ben attento a non tirare a indovinare. È un lavoro difficile, ed anche un po' noioso, ma devo pur andare avanti! Ancora tre problemi e poi ho finito".*

### 5. Auto-valutazione ed auto-rinforzo.

Esempio:

*"Finito: era ora! Non è male, penso di averli fatti tutti giusti, a parte forse quello dell'astronave, che era proprio difficile; credo che ci tornerò sopra. Vediamo, era la quattro o la sei, ed ho scelto la sei. Oh, oh, però il muso è troppo appuntito! Fammi controllare la quattro; sì, è proprio questa. Ora credo di averli fatti tutti giusti. Ottimo! Di solito non mi riesce di fare i problemi che richiedono attenzione, però se mi metto tranquillo e mi ripeto bene il piano che ho scelto, posso farcela come gli altri, e forse anche meglio! Sono proprio forte, come pensatore: un lavoro eccezionale!"*

#### 6. Scelta di un approccio alternativo in caso di insuccesso.

Esempio:

*"Mi sto impegnando molto, ma continuo a fare errori. Forse è meglio che controlli il mio piano; penso che qui ci voglia tutto un altro modo".*

### 3. Guida esterna esplicita

Lo psicologo fa poi completare il compito al bambino fornendogli direttamente dall'esterno le relative istruzioni, aiutandolo così in modo esplicito ad eseguire le sei fasi previste nella strategia di *problem-solving*.

Esempio:

*"Adesso farai il prossimo problema e io ti dirò come si deve pensare, facciamo finta che io sia il tuo pensiero. ... Cosa sto facendo? Devo cercare di trovare la figura identica a quella campione. Che piano potrei seguire? Potrei scegliere questa, però, un momento! Avevo deciso di guardarle tutte per bene e poi di eliminarle via via. Cominciamo".*

### 4. Autoistruzioni esplicite

Lo psicologo fa eseguire di nuovo il compito (o uno simile) al bambino ed è ora l'alunno che si dà autoistruzioni verbali per guidarsi da solo verso la soluzione. È un passo indubbiamente non semplice, poichè richiede la partecipazione attiva da parte del bambino. Anziché considerare il terzo e il quarto passo come due momenti separati, lo psicologo e l'insegnante dovranno passare continuamente dall'uno all'altro cercando di avviare l'autoistruzione del bambino, lasciandolo poi completare da solo la sua verbalizzazione.

Esempio:

*Psicologo: "Bene, il numero tre l'ho eliminato. Adesso devo..."*

*Bambino: "Controllare il numero quattro"*

*Psicologo: "Vediamo un po', il cappello è ..."*

*Bambino: "Uguale. Anche la camicia. Il fucile - oh, oh, è diverso!"*

Nell'esecuzione di questo passo, si può già cominciare a rendersi conto del modo adottato spontaneamente dal bambino per auto-somministrarsi le istruzioni, rilevando anche la natura delle sue auto-verbalizzazioni. Egli potrà inoltre osservare quei contenuti verbali che, pur risultando efficaci, non sono tuttavia verbalizzati autonomamente dal bambino. Ad esempio, il bambino potrebbe sistematicamente evitare quelle istruzioni verbali che lo sollecitano a considerare attentamente la natura di un problema ed a riflettere con calma sulla strategia da adottare prima di iniziare a risolverlo. Egli potrebbe inoltre non riuscire a produrre delle verbalizzazioni che lo aiutino a gestire il senso di frustrazione di fronte alla propria incapacità di procedere nel compito.

Presentiamo di seguito alcuni esempi di *modeling* per ciascuno di questi tipi di autoistruzioni verbali.

Ad esempio, le verbalizzazioni sulla *definizione del compito* per un test di appaiamento a campione di forme quale il MFF, potrebbero essere formulate con un *modeling* del tipo:

*"In cosa consiste questo problema? Devo capire qual è la figura che corrisponde esattamente a quella riportata come campione".*

Le autoistruzioni per *fronteggiare la frustrazione* potrebbero ad esempio essere presentate col *modeling* seguente:

*"Accidenti, questa roba mi fa diventar matto! Devo calmarmi un attimo e ricominciare daccapo. Basta che io lavori lentamente e rilassato. Se è difficile, però! Non ce la faccio, mi sa che mollo tutto. Oh, no, non devo dire questo! Dunque, cos'è che devo fare quando sono così in difficoltà? Ah sì, vediamo un po' se riesco a trovare un altro metodo".*

### **5. Modeling di autoistruzioni esplicite ridotte**

Lo psicologo esegue il *modeling* a bassa voce, in cui si dà ancora le autoistruzioni durante l'esecuzione del compito, ma a *voce bassa, sempre più bassa*.

Questa fase dell'insegnamento all'autoistruzione verbale evidenzia inoltre la natura tipicamente disarticolata e frammentaria delle istruzioni che vengono date dalle verbalizzazioni o dai pensieri interni, che si intendono così sviluppare. Il terapeuta potrebbe, ad esempio, ricorrere al *modeling* seguente:

*"Ora controllo il due. No. Il tre: cappello, fibbia. Ah, ah, no. Penso quattro. Uffa che noia. Avanti, dà, stai attento. Penso il cinque. Torno al sei. Sì, è il cinque. Buono. Non manca tanto. Tieni duro!"*

### **6. Pratica nell'autoistruzione esplicita ridotta**

In questo caso l'obiettivo è quello di aiutare il soggetto a comprendere la natura e l'utilità di autoistruzioni autentiche e sincere. L'operatore ascolta attentamente il ragazzo e, anziché fargli imitare il suo comportamento, lo aiuterà a formulare autonomamente pensieri ed autoistruzioni.

### **7. Modeling di autoistruzioni implicite (interne)**

In questa fase, durante il *modeling* l'insegnante o lo psicologo muoveranno leggermente le labbra, assumeranno un atteggiamento riflessivo, faranno alcuni movimenti come se stessero controllando due alternative separatamente, ecc. Prima del *modeling* verranno però comunicati al ragazzo gli elementi cognitivi sui quali l'insegnante poi concentrerà le proprie riflessioni ed autoistruzioni.

### 8. Pratica nell'autoistruzione implicita

È questo il passo conclusivo del training sull'autoistruzione verbale, durante il quale il bambino dovrà riflettere autonomamente sullo svolgimento del compito ed usare autoistruzioni "interne". Poiché a questo livello vengono usate delle autoistruzioni implicite, non si potrà ovviamente controllare direttamente la sua dinamica di pensiero. Tuttavia, osservandone il comportamento (ad esempio, il ragazzo ha valutato attentamente due alternative indicando separatamente l'una dall'altra?), si potranno ottenere alcune indicazioni su come il bambino si confronta con il compito. Al fine di comprendere bene le modalità di auto-somministrazione delle istruzioni, lo psicologo o l'insegnante potranno formulare alcune domande di chiarimento, ad esempio:

"A cosa stavi pensando?"

"Puoi spiegarmi quale strategia hai applicato?"

## Il coinvolgimento del bambino SDA nel training sull'autoistruzione verbale

Si potrebbe a questo punto pensare che uno psicologo o insegnante attivo ed impegnato, con una valida base teorica ed una buona conoscenza di questo programma, potrebbe riuscire a far applicare al bambino la tecnica dell'*autoistruzione verbale* senza grosse difficoltà. Tuttavia, la nostra esperienza personale, come del resto anche quella di altri Autori (Bash & Camp, 1980) rivela spesso una realtà molto diversa. Considerando la natura cronica e diffusa dei problemi incontrati dal soggetto SDA, non sorprende che quest'ultimo non sia così automaticamente e spontaneamente ben disposto a seguire un programma che gli richiede un autentico e profondo coinvolgimento.

Quali possono essere quindi i metodi, grazie ai quali bambini che manifestino in modo eccessivo un atteggiamento di distrazione, o che siano inclini alle fantasticherie o confusionari e non abbastanza motivati, arrivino a collaborare adeguatamente nello svolgimento di questo programma?

Meichenbaum (1977) ha fornito a questo punto alcune utili indicazioni:

1. Lo psicologo dovrà essere vivace e sensibile nell'interazione con il soggetto.
2. Il trattamento dovrà iniziare con giochi o attività che rientrino in schemi già noti al ragazzo.
3. Si dovrà impedire al soggetto di autosomministrarsi delle istruzioni in maniera meccanica o passiva.

Questi suggerimenti sono stati inseriti nel nostro programma con risultati decisamente positivi. Ciò ha richiesto però dei tempi di elaborazione piuttosto lunghi, giacché è emerso con chiarezza che gli psicologi e gli insegnanti non sarebbero riusciti ad applicare autonomamente tali indicazioni senza il supporto di un opportuno periodo di pratica e senza l'indispensabile feedback; risulta pertanto necessario approfondire ulteriormente queste indicazioni.