

La valutazione e l'intervento per le Funzioni Esecutive in età evolutiva

Il programma FEREА (3-18 anni)

Gian Marco Marzocchi, Elena Bongarzone, Silvia Conti,
Laura Ferla, Emilia Liconti e Elisa Tomasoni

GUIDE
NEUROSVILUPPO



IL LIBRO

LA VALUTAZIONE E L'INTERVENTO PER LE FUNZIONI ESECUTIVE IN ETÀ EVOLUTIVA

Le Funzioni Esecutive sono processi trasversali che influenzano diversi aspetti dello sviluppo psicologico, in particolare la capacità di adattamento all'ambiente. Nei disturbi del neurosviluppo molto spesso le FE sono deficitarie, per cui la persona non è in grado di esercitare un'autoregolazione cognitiva, emotiva e comportamentale adeguata.

Dall'esperienza clinica nasce il programma FEREA, un modello di lavoro per la valutazione e il potenziamento delle Funzioni Esecutive in un'ottica di coinvolgimento globale del bambino, dal punto di vista cognitivo ed emotivo.

Nel volume, manuale di riferimento del Master FEREA, oltre ai modelli teorici di riferimento e alla sintesi delle ultime evidenze scientifiche, viene dato ampio spazio ad esempi pratici di programmi di valutazione e di intervento con bambini/e e ragazzi/e dai 3 ai 18 anni, e vengono descritte le procedure per coinvolgere attivamente genitori e insegnanti.

Per incidere in modo significativo sullo sviluppo delle FE di bambini/e e ragazzi/e è necessario sviluppare un approccio ludico e motivante e creare un ponte con l'ambiente esterno che coinvolga attivamente genitori e insegnanti.

GLI AUTORI

**GIAN MARCO MARZOCCHI, ELENA BONGARZONE, SILVIA CONTI,
LAURA FERLA, EMILIA LICONTI E ELISA TOMASONI**



IL TRAINING FEREA

Ideato presso il Centro per l'età evolutiva nel 2020, il «Training FEREA – Funzioni Esecutive Relazioni Emozioni Ambiente» è un percorso terapeutico validato clinicamente che ha l'obiettivo di migliorare l'autoregolazione emotiva, cognitiva e comportamentale in età evolutiva. Il percorso è di tipo multimodale e coinvolge bambini/e e ragazzi/e con i loro genitori e insegnanti.

€ 34,00



www.erickson.it

Indice

<i>Prefazione</i> (Il gruppo GRIFE)	9
CAPITOLO 1	
L'evoluzione delle Funzioni Esecutive nello sviluppo tipico e atipico (<i>Gian Marco Marzocchi</i>)	11
CAPITOLO 2	
La valutazione delle Funzioni Esecutive in età prescolare (<i>Silvia Conti, Laura Ferla ed Emilia Liconti</i>)	37
CAPITOLO 3	
La valutazione delle Funzioni Esecutive nei bambini di 6-11 anni (<i>Gian Marco Marzocchi, Elena Bongarzone ed Emilia Liconti</i>)	63
CAPITOLO 4	
La valutazione delle Funzioni Esecutive e dell'autoregolazione negli adolescenti (<i>Elisa Tomasoni e Gian Marco Marzocchi</i>)	91
CAPITOLO 5	
Il training FEREА per l'età prescolare (3-6 anni) (<i>Silvia Conti ed Emilia Liconti</i>)	111
CAPITOLO 6	
Il training FEREА per l'età scolare (6-12 anni) (<i>Elena Bongarzone ed Emilia Liconti</i>)	153
CAPITOLO 7	
Il training FEREА Teens. Percorsi e strategie per potenziare le Funzioni Esecutive in adolescenza (<i>Elisa Tomasoni</i>)	185
CAPITOLO 8	
Il Parenting nello sviluppo delle Funzioni Esecutive (<i>Gian Marco Marzocchi e Simone Frassoni</i>)	223
CAPITOLO 9	
Le Funzioni Esecutive a scuola. Cosa possono fare gli insegnanti per migliorare l'autoregolazione degli studenti (<i>Laura Ferla</i>)	243

<i>Elenco dei giochi</i>	279
<i>Bibliografia</i>	281

Prefazione

Nonostante negli ultimi anni siano stati pubblicati numerosi testi su questo argomento, esiste ancora una forte necessità di divulgare le conoscenze derivanti dall'imponente attività di ricerca che, negli ultimi decenni, è rapidamente cresciuta. Questa ricerca ha illuminato aspetti precedentemente oscuri delle Funzioni Esecutive, creando al contempo terreno fertile per nuovi quesiti. Per rispondere a tali esigenze, dal 2020 opera in Italia il gruppo GRIFE, una rete di ricercatori che indagano le Funzioni Esecutive nello sviluppo e trasferiscono tali conoscenze agli operatori e al grande pubblico. Ci onoriamo, insieme agli autori del presente volume, di far parte di questa rete di collaborazione e accogliamo con grande favore l'uscita del testo *La valutazione e l'intervento per le Funzioni Esecutive in età evolutiva*, perché risponde perfettamente all'esigenza di fornire un'aggiornata sintesi delle conoscenze guidando l'operatore nel complesso processo di valutazione e di pianificazione dell'intervento.

Il volume offre una sintesi teorica rigorosa, ma allo stesso tempo accessibile, che illustra efficacemente le ragioni per cui è importante raccogliere informazioni sull'efficienza delle Funzioni Esecutive in età evolutiva, data la pervasività delle influenze che tali processi esercitano nei vari domini dello sviluppo. Il testo fornisce, inoltre, indicazioni utili per il processo di valutazione e l'interpretazione dei risultati. Tra gli aspetti trattati, risulta particolarmente apprezzabile l'attenzione dedicata alla descrizione dei comportamenti osservabili nel contesto ludico e nell'esecuzione delle prove standardizzate, che rivelano molto sullo stato dei processi sottostanti.

Coerentemente con il fatto che le Funzioni Esecutive subiscono cambiamenti significativi lungo un ampio arco temporale durante il quale le dimensioni si riorganizzano rendendo necessario modificare l'assessment e l'interpretazione dei risultati,

il volume affronta in modo specifico la valutazione e l'intervento nelle diverse fasce d'età prescolare, scolare e adolescenza. Particolare attenzione viene riservata anche ai contesti diversi, in particolare famiglia e scuola, in cui è possibile raccogliere informazioni e intervenire per potenziare le capacità di regolazione.

Una parte significativa del testo è una guida ragionata sull'intervento. Per quanto riguarda quello diretto, che prevede opportune stimolazioni su bambini e ragazzi, segnaliamo il riferimento all'approccio basato sulle attività *real life*, che prevedono di sollecitare le Funzioni Esecutive attraverso una serie di compiti realistici ed ecologici. Tale approccio, oltre a rendere più facilmente comprensibile il senso del percorso per chi vi è coinvolto, favorisce la generalizzazione delle acquisizioni ai normali contesti quotidiani. Ampio spazio è anche dedicato all'intervento indiretto, che agendo sul contesto propone di lavorare sulle modalità che genitori e insegnanti possono adottare per supportare lo sviluppo di adeguate capacità di regolazione comportamentale, cognitiva ed emotiva.

Un'ulteriore ragione che conferisce valore a questo volume è la solida esperienza clinica e di ricerca nell'ambito delle Funzioni Esecutive dell'autore e delle autrici, un gruppo che ha generosamente condiviso le proprie conoscenze con un pubblico legittimamente sempre più esigente.

In sintesi, questo libro rappresenta un contributo significativo e prezioso per chiunque sia interessato alla valutazione e all'intervento delle Funzioni Esecutive in età evolutiva, offrendo una combinazione di rigore scientifico e praticità clinica che lo rende un'opera di riferimento indispensabile.

Il gruppo GRIFE

Maria Carmen Usai

Silvia Lanfranchi

Giovanni Mento

Chiara Pecini

Paola Viterbori

L'evoluzione delle Funzioni Esecutive nello sviluppo tipico e atipico

Gian Marco Marzocchi

Le Funzioni Esecutive (FE) sono processi trasversali che influenzano diversi aspetti dello sviluppo psicologico, in particolare la capacità di adattamento della persona nel suo ambiente. Le FE si osservano già dal secondo anno di vita del bambino e raggiungono una piena maturazione a metà della terza decade di vita del giovane adulto. L'evoluzione delle FE prevede un'integrazione di processi cognitivi, emotivi e motivazionali che non avvengono in modo deterministico e lineare, ma è soggetta a influenze reciproche di diversi aspetti psicologici ed è condizionata dalle stimolazioni ambientali. Nei disturbi del neurosviluppo molto spesso le FE sono deficitarie, impedendo al bambino di esercitare un'autoregolazione cognitiva, emotiva e comportamentale. In questo capitolo vengono descritte le tappe evolutive delle FE e la loro compromissione nei disturbi del neurosviluppo.

Breve excursus storico sull'interesse delle Funzioni Esecutive in età evolutiva

L'interesse per le FE in età adulta risale a oltre 175 anni fa, con il famoso caso di Phineas Gage del 1848, che permise di iniziare a comprendere il ruolo e il funzionamento dei lobi frontali. Dopo 140 anni, nel 1988 comparve il primo articolo scientifico di Welsh e Pennington (1988) sulla valutazione dei lobi frontali nei bambini, facendo riferimento al costrutto delle FE, termine già molto utilizzato in neuropsicologia degli adulti.

Già negli anni Novanta, gli autori interessati a comprendere la natura e la struttura delle FE riscontrarono che i due modelli classici: il SAS di Norman e Shallice

(1986) e l'Esecutivo Centrale di Baddeley e Hitch (1974) avevano il limite di essere dei modelli *unitari* delle FE, una sorta di scatola nera sede dei processi cognitivi di ordine superiore capaci di controllare i nostri comportamenti complessi, senza che si sapesse esattamente cosa succedesse dentro alla «scatola nera».

L'inizio degli studi sulle FE in età evolutiva viene fatto risalire al 1988, anno in cui Welsh e Pennington (1988) pubblicarono un lavoro in cui teorizzarono la possibilità di studiare le FE nei bambini tramite la somministrazione di batterie di test classicamente usati per valutare le FE in età adulta.

Nel 1991 due diversi gruppi di ricerca, uno coordinato dalla Welsh e l'altro da Levin, pubblicarono i risultati dei primi studi che permisero di iniziare a studiare empiricamente la struttura delle FE nei bambini di 6-12 anni, somministrando batterie di test creati per l'*assessment* di adulti con lesioni prefrontali e applicando analisi fattoriali esplorative (EFA) per verificare come correlavano tra di loro le prestazioni ai test e quindi per fare delle ipotesi rispetto all'architettura delle FE in età evolutiva.

Nel 1996 Bruce Pennington e Sally Ozonoff definirono le FE come un complesso di abilità necessarie per la messa in atto di un comportamento finalizzato al raggiungimento di un obiettivo. Pennington e Ozonoff divisero le FE in cinque tipi di processi cognitivi teoricamente indipendenti: l'Inibizione comportamentale, la Pianificazione, la Memoria di lavoro verbale e visuo-spaziale, la Flessibilità cognitiva e la Fluenza verbale fonemica e semantica. Questo lavoro permise di condurre successivi studi per analizzare il profilo esecutivo nei disturbi del neurosviluppo. I risultati di questi studi verranno riportati e discussi successivamente.

Lo studio scientifico più riconosciuto e citato nell'ambito delle Funzioni Esecutive è stato pubblicato nel 2000 da Miyake e collaboratori. In questo studio proposero un modello in cui le FE possono essere frazionate in tre componenti, in parte correlate e in parte indipendenti: l'inibizione delle risposte predominanti (Inibizione), l'aggiornamento delle informazioni nella memoria di lavoro (Updating della Working Memory) e la flessibilità cognitiva (*Shifting*).

Nello stesso periodo Philip Zelazo ipotizzava che le Funzioni Esecutive non includessero solamente processi cognitivi ma anche emozioni e motivazione iniziando a utilizzare il termine «Hot Executive Function» studiandone anche l'evoluzione nei bambini (Kerr & Zelazo, 2004). Zelazo quindi sostiene che sia i processi cognitivi che quelli emotivi rientrano nel dominio delle Funzioni Esecutive perché anche gli aspetti più caldi (le emozioni) hanno un ruolo nel guidare il comportamento dell'individuo e gli consentono di raggiungere obiettivi o risolvere problemi quotidiani.

Diversi anni dopo Adele Diamond (2013) propose un modello in cui distinse due processi di base, l'inibizione e la memoria di lavoro come i precursori cognitivi della flessibilità cognitiva i quali, in modo interattivo, consentono alla persona di sviluppare le competenze di pianificazione e di intelligenza fluida. Secondo Diamond, tra i processi inibitori si distingue l'inibizione della risposta, ovvero la capacità di controllare le risposte impulsive, e il controllo delle interferenze, ovvero la capacità di

controllare i pensieri distraenti e gli stimoli esterni disturbanti che dovrebbero essere ignorati. Infine, le componenti inibitorie si interfacciano con gli aspetti emotivi (le Funzioni Esecutive calde) costituendo in questo modo il sistema di autoregolazione. Dal punto di vista evolutivo Adele Diamond sostiene che dalla maturazione di Inibizione e Memoria di Lavoro, si struttura la Flessibilità Cognitiva consentendo al bambino di cambiare schemi cognitivi e comportamentali per adattarsi ai vari contesti di vita. Il livello più elevato di maturazione delle Funzioni Esecutive, secondo Diamond, riguarda i processi di Pianificazione e di Ragionamento Fluidico, processi cognitivi che consentono alla persona di applicare le strategie per la soluzione di problemi quotidiani.

Qualche anno dopo Joel Nigg (2017) propose una definizione di autoregolazione che prevedeva l'interazione tra sensazioni (*bottom up*) e pensieri volontari (*top-down*), riprendendo i concetti di Funzioni Esecutive calde e fredde proposti da Zelazo. Questi processi interni sono influenzati da stimolazioni esterne, come l'educazione, i valori, la stimolazione dei *caregivers*. L'interazione tra componenti interne e le influenze provenienti dall'esterno consente al bambino di sviluppare tre differenti dimensioni di autoregolazione: cognitiva, emotiva e comportamentale. In altre parole, Nigg aggiunge il ruolo educativo per sviluppare l'autoregolazione comportamentale.

Lo sviluppo delle Funzioni Esecutive dalla nascita all'età adulta

Uno dei compiti più importanti dello sviluppo umano è l'acquisizione delle capacità di autoregolazione, ovvero l'insieme di abilità di modulazione del comportamento, delle emozioni e dell'attenzione, che supportano la capacità di perseguire i propri obiettivi e l'adattamento alle richieste sociali e cognitive dell'ambiente (Fuster, 1997). Da un punto di vista evolutivo, le componenti dell'autoregolazione appaiono in forme rudimentali durante la prima infanzia. Già nel primo anno di vita il bambino inizia a regolare i propri stati di attivazione dirigendo e distogliendo lo sguardo dalla fonte di interesse. Attorno a 12 mesi il bambino è in grado di superare il compito piagetiano «A-not B»: tale prova richiede al bambino di apprendere la localizzazione (destra o sinistra) di un oggetto di suo gradimento, una volta che questi riconosce la localizzazione dell'oggetto, l'esaminatore gli cambia posizione (da sinistra a destra o viceversa): se il bambino dopo alcune presentazioni è in grado di inibire la risposta automatica, ricordare la nuova posizione e agire flessibilmente per orientarsi nel lato opposto rispetto al precedente, significa che è in grado di mettere in atto i primi segnali delle Funzioni Esecutive, in quanto non agisce in modo automatico reiterando un comportamento sovra-appreso.

Tuttavia, è durante gli anni della scuola dell'infanzia che le abilità di autoregolazione si sviluppano marcatamente raggiungendo la piena maturità nella prima età adulta (Best & Miller, 2010). In particolare, nello sviluppo tipico si osservano notevoli

Il training FEREА per l'età prescolare (3-6 anni)

Silvia Conti ed Emilia Liconti

Le evidenze scientifiche nell'ambito dell'autoregolazione e delle Funzioni Esecutive mettono in luce l'efficacia degli interventi riabilitativi precoci, effettuati in età prescolare, in contesto di gioco e di stimolazione motoria, cognitiva e linguistica. Viene sottolineata l'importanza della varietà e della novità, dell'investimento emotivo e della possibilità della stimolazione sia nella modalità individuale che in piccolo gruppo. Il capitolo sull'intervento con i bambini prescolari presenta un modello di lavoro che contiene gli ingredienti di efficacia indicati dalla letteratura per il trattamento dell'autoregolazione comportamentale, emotiva, cognitiva e linguistica dai 3 ai 6 anni, tenendo sempre in considerazione l'intrecciarsi dell'autoregolazione con le altre aree di sviluppo del bambino, nella sua globalità e interezza.

I principi del training FEREА con bambini prescolari

I principi fondamentali del training in età prescolare sono i medesimi elencati tra le terapie efficaci secondo i lavori di meta-analisi di Diamond e Ling (2016, 2020), ma in particolare ci si soffermerà in questo paragrafo sui punti che per i bambini più piccoli hanno un rilievo maggiore.

Viene considerata di particolare rilevanza l'esposizione alle *real-world activities* (Diamond & Ling, 2020), ossia attività della vita quotidiana, ecologiche, variegata e ricche, che richiedono l'attivazione di molteplici abilità, tra cui le Funzioni Esecutive, per risolvere problemi complessi e reali, che non si presentano sempre uguali e che dunque non possono essere affrontate tramite uno schema rigido, appreso e

ripetuto meramente. Tali attività possono spaziare dalla musica d'insieme alle attività mediate da un animale, dal teatro alle arti marziali, dallo yoga agli scout, dalla danza agli sport. Il contenuto non è particolarmente rilevante per l'efficacia, quello che conta è che l'attività sia progettata in modo da richiedere ai partecipanti la messa in campo delle Funzioni Esecutive e, dunque, di comportamenti orientati a un obiettivo, che inibiscano gli impulsi automatici, che raccolgano e aggiornino le informazioni salienti, che rispondano in maniera flessibile a seconda della situazione, che portino alla creazione di un piano e al monitoraggio dello stesso.

Il vantaggio di queste attività è che racchiudono tutti i principi fondamentali descritti in letteratura, che elenchiamo di seguito.

1. *Contengono le dimensioni ludica, creativa, senso-motoria, sociale*, dunque gli esercizi e gli allenamenti non sono fini a se stessi ma carichi di significato per i partecipanti. Di conseguenza, sono intrinsecamente divertenti, motivanti, coinvolgenti e dunque, da un lato, sostengono il buon funzionamento delle Funzioni Esecutive e, dall'altro, portano i partecipanti a volerle ripetere e pertanto allenarsi ancora.
2. *Possono essere altamente personalizzate*: avendo in mente l'obiettivo del training, si potrà scegliere uno o più argomenti all'interno dell'interesse di ciascun bambino, dando la possibilità di esprimersi nella propria individualità e secondo le motivazioni e gli obiettivi personali, che sono presenti anche da molto piccoli. Dare fiducia e voce ai bisogni dei bambini, anziché decidere per loro, aumenta sia il senso di sicurezza sia la gioia, in un contesto relazionale positivo e regolato dall'adulto responsabile e migliora di per sé l'autoregolazione, grazie alla maggiore dopamina da cui la corteccia prefrontale dipende. Al contrario, lo stress e la disconnessione aumentano il cortisolo, che peggiora la regolazione di dopamina e norepinefrina e dunque le Funzioni Esecutive.

Ricordiamo che la personalizzazione e la gioia riguardano anche la motivazione del terapeuta! Un terapeuta motivato avrà migliori Funzioni Esecutive, sarà più autoregolato e connesso al bambino e di conseguenza potrà essere un valido co-regolatore, una sicurezza relazionale, ma anche un modello comportamentale positivo.

3. *La loro complessità permette un'alta varietà*, sia per quanto riguarda l'organizzare diverse sotto-attività, sia per quanto riguarda la possibilità di modifica delle condizioni di training in maniera progressiva e controllabile dal terapeuta. La possibilità di giocare per più tempo, sempre in modo diverso e accattivante, sostiene la motivazione, che invece nei bambini piccoli e con difficoltà nell'autoregolazione può scendere velocemente. Dunque, può essere più facilmente rispettata l'importanza verificata di un training variabile o della pratica variata, che ha maggiore efficacia nel lungo periodo e apporta modifiche comportamentali più profonde rispetto alla pratica ripetuta e standardizzata.

4. *Sono facilmente ripetibili in altri contesti*, individuali o sociali, a casa o a scuola, poiché l'attività è facilmente riconoscibile da persone non specializzate che, grazie al supporto del terapeuta, dovranno seguire solo le indicazioni rispetto alle condizioni specifiche in cui mantenersi durante l'attività anziché apprendere un'attività intera da capo. Questo aumenta la possibilità di generalizzare le competenze, poiché garantisce l'attivazione di una funzione, di una abilità o di un comportamento in diversi contesti.
5. *Sono facilmente organizzabili nel setting di gruppo* e, anzi, per di più sono spesso attività nate per essere svolte in gruppo. Questo elemento gioca a favore: delle evidenze di maggiore efficacia del setting di gruppo — anche per i bambini prescolari (Scionti et al., 2020); del senso di sfida nelle condizioni di competitività adeguata all'età, in cui fare esperienze ottimali e coltivare l'autoefficacia all'interno di una fatica, di un rischio, in sicurezza; del senso di comunità, collaborazione e appartenenza nelle condizioni cooperative, che migliorano il funzionamento delle Funzioni Esecutive a differenza dell'angoscia, della solitudine o dell'isolamento.
6. Sommando tutti i punti precedenti, *sono attività che permettono di rispettare la condizione di efficacia della pratica distanziata e continuativa*, che si mostra come migliore di quella intensiva e breve anche sui prescolari (Scionti et al., 2020), poiché grazie alla complessità e alla variabilità possono essere condotte per molto tempo settimanalmente in contesto di terapia e, grazie alla bassa specificità, possono essere portate nella vita quotidiana garantendo il *far transfer*. Difatti, nella pratica continuativa (minimo 3 mesi o 10 sedute) si ha sufficiente tempo per modificare le abitudini, per creare nuovi stili di funzionamento e strutturare modalità di apprendimento durature.

Ma come è possibile ottenere un trattamento abilitativo, riabilitativo o di potenziamento per le Funzioni Esecutive utilizzando le *real-world activities* in maniera efficace e che si discosti da un percorso meramente ricreativo? Come bilanciare la globalità del gioco e l'interesse della persona bambino che abbiamo di fronte, e la specificità del training sulla funzione o sul multidominio che intendiamo migliorare?

Anzitutto è utile partire dalla teoria e dalla conoscenza approfondita dell'autoregolazione in generale e delle Funzioni Esecutive in età prescolare: per averne una traccia teorica, si ritorni al capitolo 1, mentre per proseguire con alcuni appunti applicativi, si prosegue con i successivi paragrafi.

Autoregolazione comportamentale

L'autoregolazione comportamentale viene tipicamente attenzionata con i bambini che hanno difficoltà di inibizione del comportamento, sia di quello motorio e dell'azione, sia di quello verbale, del linguaggio e del pensiero: parliamo dei bambini iperattivi, sempre in movimento, che pensano e agiscono velocemente con un ritmo

alto, frammentato e concitato, che corrisponde a un ridotto spazio temporale tra il bisogno, il pensiero e l'azione, il movimento, la parola. Perché quel bisogno, quel pensiero, non ha le energie e le risorse per essere trattenuto, organizzato, comunicato e «muove» immediatamente il bambino. I bambini con queste difficoltà sono quelli che arrivano in valutazione o terapia prima, perché alla loro fatica di autoregolazione corrisponde spesso la fatica di gestione dei loro genitori, insegnanti, educatori: sentono la preoccupazione e l'affaticamento del rincorrerli per evitare che si mettano in pericolo allontanandosi, arrampicandosi, scappando. Spesso giungono in valutazione e terapia per «problemi di rabbia», ma si tratta generalmente di difficoltà nell'ascoltare, comunicare, regolare la frustrazione, gestire l'attesa e posticipare la gratificazione.

Come scritto sopra, l'iperattività talvolta si riscontra anche nel comportamento verbale espresso o anche solo nel pensiero: alcuni bambini hanno tante idee ma non le riescono a organizzare, e generano così tanti racconti e significati che non sono però in grado di raccontare; talvolta balbettano, incespicano, ripetono, tornano indietro nel racconto, lo fanno con un tono di voce alto, eccessiva vicinanza fisica, disinibizione. Non sempre, in questo turbinio, riescono a valutare se l'interlocutore sia interessato a tali informazioni o se si tratti del momento, del luogo, del contesto adatto. Se non ascoltati e soppressi poiché di fastidio per il contesto sociale, questi bisogni non passano da soli, ma in alcuni casi e con grande sforzo possono essere mascherati: a fronte di una soppressione dell'iperattività motoria o di quella verbale, i bambini continuano ad avere un'attività disturbata del pensiero, ma semplicemente internalizzata e sofferente.

Alcune strategie per l'autoregolazione comportamentale

Se è vero che il comportamento è l'aspetto visibile, osservabile, valutabile, di una persona, è anche vero che è solo la punta dell'iceberg. Non si può supportare, migliorare, modificare un comportamento in maniera adattiva — e non solo socialmente desiderabile — se non si considerano le sue motivazioni, i bisogni sottostanti, i valori, i pensieri, lo stato emotivo della persona bambino e la relazione che intercorre tra lui, le altre persone e l'ambiente circostante. Compilare un semplice schema ABC — dove A sta per Antecedente, B per Behavior e C per Conseguenza — ci consente di portare una chiarezza logica anzitutto sul bisogno, sulla motivazione, sulla intima causa, interna o esterna, del comportamento. E proprio da quella causa partiremo per impostare le prime strategie di co (ed etero) regolazione.

Anzitutto se comprendiamo le ragioni del comportamento — seppur disfunzionale, irruento, aggressivo, lesivo, sproporzionato all'atteso — e i bisogni sottostanti, potremo rispondere ai bisogni dapprima fisiologici e di sicurezza e, di conseguenza, costruire un senso di appartenenza, di stima, di realizzazione scalando la famosa piramide di Maslow (1954). Ogni persona ha difatti il diritto che i propri bisogni vengano soddisfatti e ogni bambino ha il diritto che gli adulti di riferimento lo educino secondo il proprio tempo a sviluppare modalità sempre più adattive di comunicarli e rispondervi. Tale modalità verrà bilanciata a seconda del caso, del bisogno, del bambino, del momento e delle circostanze secondo le metodologie o i metodi di cui si ha formazione e i quali si sposano.

Ragionare secondo l'ABC può essere di grande aiuto anche nella spiegazione ai bambini stessi di quel che accade loro e perché, fornendo un'immagine di adulto coerente, responsabile e rispettoso: «non voglio che tu smetta di fare ciò che stai facendo, voglio starti vicino nella difficoltà, dare a essa un nome o un significato e aiutarti nella misura in cui quel che stai facendo danneggia te o gli altri».

Questo approccio può aiutarci anche a rivalutare i «comportamenti problema», definiti teoricamente come comportamenti distruttivi e/o pericolosi per l'individuo, per gli altri o per l'ambiente, oppure di ostacolo per l'apprendimento e l'interazione sociale (Emerson, 1995; National Collaborating Centre for Mental Health, 2015). Sebbene vengano spesso considerati unicamente nella misura in cui vanno smantellati, puniti, ignorati o mandati in estinzione, oltre al fatto che vengono associati a un giudizio negativo sulla persona che li mostra, si tratta di risposte di protezione, attacco o fuga che — per quanto dolorosi, pericolosi nell'immediato e inefficaci nel lungo periodo — hanno in qualche modo una funzione di regolazione o ripristino del bambino a seconda dei suoi bisogni. Prima di agire, è necessario fare un'analisi delle motivazioni, delle relazioni ma anche dell'ambiente.

Difatti, le linee guida per la gestione dei comportamenti problema evidenziano che l'ambiente e le relazioni possono influenzare positivamente o negativamente la «problematicità» di un comportamento.

Anzitutto un ambiente molto ricco di stimoli sensoriali può essere attivante e regolante per alcune persone, ma destabilizzante e ansiogeno per altre; un ambiente invece privo di stimoli può calmare alcune persone e irritarne altre; una relazione direttiva può contenere e mediare positivamente l'apprendimento per alcune, può mandare in frustrazione ed evitamento altre: sono l'ambiente e la relazione talvolta a causare o a risolvere un comportamento problema, per le sole caratteristiche intrinseche.

Inoltre, a seconda dell'ambiente in cui ci si trova, lo stesso comportamento può risultare più facile da gestire o più problematico: le reazioni oppositive e provocatorie con lancio di oggetti possono essere più facilmente depotenziate a casa rispetto alla cassa del supermercato; la corsa e l'allontanamento sono più facilmente incanalabili e producono meno stress in un parco ben recintato con i giochi a vista, rispetto al marciapiede su una strada molto trafficata.

Infine, l'ambiente e le relazioni hanno effetto sulla percezione personale e sociale di tale comportamento: il girovagare per casa di notte può essere estremamente problematico e pericoloso per alcuni bambini, in alcuni sistemi familiari e per una organizzazione delle stanze e della casa, meno per altri; il saltellare ripetutamente di gioia agitando le braccia può essere percepito come socialmente adeguato a un concerto rock e disturbante in una classe di scuola.

«Scegliere le proprie battaglie», ossia decidere consapevolmente quali siano il momento, il luogo, il tempo, le persone che possono meglio accompagnare il bambino all'accettazione dei suoi bisogni e comportamenti, ma anche allo sviluppo di comportamenti più adattivi, è essenziale e consente di mettere in moto circoli virtuosi di crescita. Diversamente, è noto che i problemi comportamentali stessi dei bambini evocano pratiche genitoriali meno appropriate e un aumento dell'instabilità familiare. Queste, a loro volta, facilitano lo sviluppo di ulteriori atteggiamenti aggressivi e antisociali e condotte oppositive e provocatorie nei piccoli, oltre che comportamenti ansiosi e depressivi nei più grandi, alimentando un circolo vizioso (Mullola et al., 2021; Roth et al., 2020).

Oltre all'ambiente e alle relazioni come condizione determinante dei comportamenti considerati sfidanti o problematici, va anche considerato il momento della giornata del bambino e la fase evolutiva di vita. Esistono alcuni comportamenti predeterminati e altri tangenziali, ed è bene anche ricordare che non sempre l'adulto deve porsi come un giudice o un correttore del comportamento.

Secondo la teorizzazione di Brazelton, esistono anzitutto alcuni stati comportamentali, ritmici, circadiani e ultradiani, che si alternano e regolano da soli all'interno di una giornata nei bambini molto piccoli: il sonno profondo, il sonno attivo, il dormiveglia, la veglia tranquilla, la veglia agitata, il pianto. Su questi stati l'adulto non ha un vero potere di modifica, ma può accompagnarli, ascoltarli, assisterli mantenendosi come un baricentro anche nell'agitazione, fino al ritorno fisiologico a uno stato comportamentale più calmo.

Inoltre, vi sono alcuni momenti «chiave» nei primi 6 anni di sviluppo chiamati *touchpoints*, che coincidono con l'evoluzione accelerata di una o più aree (cognitiva, motoria, linguistica, relazionale, delle autonomie) e creano una temporanea disorganizzazione nell'assetto comportamentale e nell'autoregolazione del bambino. Anche in questi periodi di disorganizzazione, che durano giorni o settimane e che spesso sono erroneamente chiamati «regressioni», non vige strettamente l'obbligo dell'adulto di fare qualcosa di nuovo o di «aggiustare» i comportamenti del bambino: il suo ruolo è mantenere quanto raggiunto fino a quel momento, ripetere le regole di base, rimarcare i nessi causa-effetto comportamentali, ma soprattutto abbracciare e supportare la sfida evolutiva del bambino, sia essa in un profilo generale tipico o atipico per l'autoregolazione.

Autoregolazione emotiva

L'autoregolazione emotiva è definita come la percentuale di riduzione dell'attivazione neurale rispetto alla prima attivazione di fronte all'esposizione a uno stimolo emotivamente carico (Guassi, Moreira, & McLaughlin, 2021): dunque i bambini con disregolazione emotiva sono quelli che hanno un livello di *arousal* generalmente più alto, che sono sensibili ai cambiamenti, che avvertono maggiori carichi emotivi a parità di stimolo, che sentono forte la frustrazione anche per una piccola rinuncia, che soffrono nel posticipare una gratificazione, che non tollerano un no, un limite e una regola.

I bambini con difficoltà di autoregolazione emotiva sono spesso gli stessi che abbiamo descritto negli aspetti di autoregolazione comportamentale, poiché la disregolazione delle emozioni può essere esternalizzata in comportamenti etero-diretti: sono bambini che si arrabbiano spesso oppure che piangono in seguito a una crisi oppure che si destrutturano anche a fronte di una grande gioia.

Tuttavia, possono anche essere bambini che vivono conseguenze internalizzanti e meno visibili, come l'ansia, la preoccupazione, l'inibizione eccessiva, il congelamento, gli *shut-down* fino ad arrivare ai *melt-down* con i famosi «comportamenti problema» che consistono sostanzialmente nella reazione di esaurimento dopo una serie di sovraccarichi sensoriali o emotivi non smaltiti o di bisogni non corrisposti.

La chiave dell'autoregolazione emotiva dunque non sta nella soppressione dei comportamenti, delle manifestazioni, delle espressioni emotive, ma neanche nella soppressione della sensazione, né tantomeno nel tentativo di aumentare il volume di altre emozioni positive per contrastare quelle spiacevoli, bensì nell'applicazione flessibile di strategie volte al benessere o al raggiungimento di un obiettivo in modo

gli obiettivi, ma le modalità per raggiungerli si costruiscono a partire dalla sola iniziativa del bambino con alcuni oggetti, giochi, materiali. Questa modalità di conduzione è calata nell'estemporaneo, in ciò che si crea nel divenire ed è particolarmente utile con bambini molto piccoli o con difficoltà molto diffuse, in modo da cogliere ogni segno di competenza e interesse per tenere alta la motivazione e rendere efficace il trattamento.

L'organizzazione del setting e le modalità di conduzione si incrociano in infinite possibilità di movimento, di pianificazione, di aggiornamento, di personalizzazione di ciascun training, di ciascuna seduta e di ciascuna attività per ogni bambino con la sua famiglia.

Applicazioni cliniche e attività ludiche del training FEREА prescolare

A questo punto, rivista la teoria dell'autoregolazione e delle Funzioni Esecutive, oltre alla globalità dello sviluppo in età prescolare, impostato un trattamento partendo dai bisogni e dagli obiettivi, è possibile affrontare gli strumenti metodologici per costruire le *real-world activities* in due modalità diverse.

1. Costruire un gioco, con inizio e una fine, divertente, attivante, di significato per quel singolo bambino. Possiamo progettarlo noi a priori, costruendo una carta cognitiva delle diverse FE coinvolte.
2. Considerare che qualsiasi materiale, oggetto, interesse del bambino può essere sfruttato per attivare le FE. Ci vuole dimestichezza e Funzioni Esecutive per farlo in estemporanea, ma può essere sia una sfida personale, sia ciò che permette di stare nella zona prossimale del bambino, che ha autoregolazione fluttuante, discontinua, frammentata.

In maniera trasversale, ricordiamoci di giocare le Funzioni Esecutive — anche le nostre! — sempre nella relazione, nello scambio, nella fiducia, anche di fronte al bambino più sregolato mai conosciuto.

Di seguito verranno raccontate alcune idee di gioco, che possono essere utili da tenere a mente per la programmazione a priori secondo il punto 1, ma anche per agganciarsi all'interesse del bambino seguendo il punto 2.

ATTIVITÀ

Giochi motori, a corpo libero e a tappeto

1. AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA

Rientrano in questa categoria per eccellenza tutti i giochi senso-motori che attivano gli aspetti «hot» della corteccia, più tutti gli aspetti sottocorticali dell'amigdala e il sistema limbico.

- Costruire e abbattere il muro con un'attesa sempre più lunga, con strumenti sempre più accattivanti.
- Cercare il tesoro seguendo una mappa a tappe e prove, fino alla scoperta di un forziere, con dentro un pacco, una scatola, una busta, un fiocchetto e, alla fine, un dono.
- Attendere in fila nel gruppo di tre bambini per buttarsi nel tunnel e nella piscina di palline, posticipando il divertimento, la gratificazione.
- Correre spaventati nel gioco «strega comanda color», mantenendo l'attenzione alla ricerca dell'oggetto target, oppure rallentare, fermarsi, sbagliare apposta perché è più divertente essere presi dal terapeuta. In questo ultimo caso, se il loro obiettivo è il contatto corporeo, si possono manipolare le regole: chi arriva per primo alla risposta corretta vince un solletico. Si uniscono gli aspetti motivazionali, relazionali e le Funzioni Esecutive.

2. AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE

Per quanto riguarda il comportamento, all'interno di giochi motori e a corpo libero, bisogna considerare che il collegamento con gli aspetti emotivi è molto diretto. Tuttavia, si possono organizzare giochi che inducano un comportamento automatico e che non sia trainato da forti emozioni automatiche, per poi favorirne la gestione volontaria.

- Suonare gli strumenti muovendosi nello spazio, da fermi, da seduti, fino allo stop che può essere urlato, oppure sussurrato o indicato con un gesto, in silenzio.
- Orientarsi in un percorso di «floor is lava», dove la lava talvolta è sul pavimento e talvolta sui mattoni, sommando all'inibizione comportamentale la flessibilità cognitiva.
- Riordinare un gran numero di oggetti, tranne alcuni specifici target, che vanno separati e trattenuti fuori dalla scatola.
- Ballare su una musica che man mano, da molto attivante, diventa calma, modulando il proprio movimento e il proprio stato comportamentale.

3. AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA

Per le componenti cognitive inibitorie, di aggiornamento e di flessibilità, possono essere aggiunte alle attività a tappeto i set di animali, macchine, personaggi, stoviglie. Avere a disposizione tanti oggetti, di diverse forme, dimensioni, colori, materiali, peso, disegni consente di mescolare ciascuna di queste variabili per essere attenzionata o inibita, aggiunta a quelle precedenti, modificata più volte.

- Queste possono essere ben integrate nel gioco simbolico in prima e in terza persona con il materiale psicomotorio: scivoli, tunnel, teli in cui far passare carovane di oggetti e in cui anche il bambino può entrare per favorire il divertimento, la focalizzazione e l'aderenza alla cornice ludica.
- Salvare i pesci nella corrente denominandoli alternativamente per nome o per colore.
- Organizzare la fila di macchine all'autolavaggio trasportandole a una a una e tenendo il conto di quelle rosse che passano.
- Guidare gli animali nel prato giocando a chiamarli facendone il verso sbagliato.

Giochi da tavolo e carta-matita

1. AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA

In questa sezione si presenta il tema già annunciato della vittoria e della sconfitta in età prescolare. Sebbene in alcune dosi e per alcuni bambini l'elemento di sfida sia estremamente motivante, lo scotto da pagare in termini emotivi di fronte a una sconfitta potrebbe essere troppo alto.

- I giochi di fortuna, come le versioni semplici del «gioco dell'oca» con un dado o le prime «tombole», possono fornire l'opportunità al terapeuta di presentare modelli di espressione emotiva e di comportamento di fronte alla perdita. Inoltre, ci si può ricavare il tempo per accogliere le manifestazioni di rabbia e sconforto del bambino finché il livello emotivo va scemando.
- I giochi di bravura, come i giochi di carte o tasselli come «uno», «dobble» o «memory», in cui il terapeuta riesce a controllare il numero di vittorie, possono essere utili nei casi di maggiori scoppi emotivi. Ancora meglio se hanno turni intermedi con piccole vittorie, come «giraffe con le sciarpe» o i «ruba mazzetto», «manolesta» o «quante famiglie», per alternare piccole dosi di emozioni e sostituire man mano i comportamenti aggressivi con agiti più rispettosi e modulati.
- I giochi che hanno come scopo principale la cooperazione di gruppo, come «little cooperation» o «woolfly» o «frutteto», distribuiscono infine il carico emotivo della celebrazione del successo o della mancata riuscita su tutti i partecipanti.

2. AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE

Alcuni giochi di società, se contengono determinate regole, consentono di lavorare sulla scelta di comportamenti tra due o più opzioni, con implicazioni sociali di tali comportamenti, senza lo stress del tempo e di monitorarne a posteriori gli effetti.

- Il gioco del mimo con i suoni o con i gesti è un esercizio di inibizione di una risposta comportamentale alternativa ed è un ottimo mix tra un gioco corporeo e uno da tavolo: non è facile mimare il suono del treno senza fare anche qualche gesto e viceversa mimare il movimento di nuoto di un pesce senza mimarne il suono delle bolle.
- Alcuni giochi in scatola più complessi, come «Flappy Batty», forniscono ai giocatori a ogni turno la possibilità di valutare tra più opzioni più o meno piacevoli per gli altri giocatori. Per esempio, rubare a un compagno può avere come conseguenza una reazione emotiva, un furto successivo, oppure nessuna particolare reazione.

3. AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA

Non solo memory e barrage: con il materiale da tavolo si possono organizzare davvero tante attività per le Funzioni Esecutive.

- I giochi da tavolo più amati per l'inibizione, che coinvolgono principalmente processi cognitivi sono i semplici «indovina chi», in cui si esercita la manipolazione linguistica: se il tuo personaggio non ha gli occhiali, dovrò coprire le caselle di chi li ha; se il tuo personaggio ha i capelli castani, dovrò eliminare chi non li ha.
- Si possono poi inventare attività di disegno in cui si riceve una consegna, ma bisogna eseguire tutto il contrario di quanto indicato.

- Per la memoria di lavoro e la pianificazione sono interessanti i gelati, i burger e spiedini in legno, in cui osservando il modello in verticale si dovrà invertire l'ordine di preparazione rispetto a quello rappresentato.
- Per la flessibilità, la costruzione tramite magneti di forme simili, ma con sempre meno pezzi o con pezzi diversi da quelli presenti nel modello; oppure, tornando ai burger in legno, si può proporre la riproduzione di un modello target tenendo alcune caratteristiche uguali e altre diverse.

Giochi su APP e supporti tecnologici

Per quanto riguarda le app e i prodotti tecnologici, sebbene vi siano in commercio diversi giochi o programmi di training specificamente ideati per le Funzioni Esecutive, è da considerare che l'attivazione delle stesse tramite veri e propri giochi, creati per il divertimento può essere più opportuno per bambini prescolari, che comunque dovrebbero avere secondo Linee Guida OMS un'esposizione ridottissima agli schermi e di conseguenza potrebbe valere la pena che tale esposizione sia piacevole e il più efficiente e generalizzabile possibile.

1. AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA

- Tra le app vi sono anzitutto giochi che attivano reazioni emotive impulsive e che vanno contrastate tramite processi cognitivi top-down, come «Cut the Rope», in cui la velocità della caramella che penzola dalla corda e la giusta dose di spine, elettricità e ragnetti consentono di partire da livelli facilissimi fino a difficoltà estreme.
- Inoltre, vi sono giochi che creano tramite la grafica e la musica una tranquillità indotta, come «Tiny Bubbles», in cui il problem-solving è facilitato dalla calma e dunque i bambini più iperattivi possono sperimentare un miglior funzionamento esecutivo nel progredire dei livelli senza limite di tempo, tentativi infiniti e dunque riducendo l'impulsività.

2. AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE

- Per la modulazione del comportamento e la presa di decisioni alternative secondo opportunità e rapporti di causa ed effetto, ma senza iperattivazione emotiva, esistono i percorsi a ostacoli, come il più celebre «Super Mario».
- Più semplice e gratuito è il castello di «Hotel Transilvania», in cui a seconda del mostro che si incontra si può talvolta decidere di saltarci sopra (e guadagnare monete) o schivarlo (talvolta è velenoso), talvolta si può sparare una munizione oppure risparmiarla evitandolo. La componente del tempo è presente ma non sempre fondamentale al proseguire dei livelli e vi sono alcune bandierine intermedie per supportare la regolazione emotiva quando si perde e poter prendere decisioni a mente lucida.

3. AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA

Le app che stimolano le Funzioni Esecutive propriamente dette sono infinite, ma non sempre sono adattabili ai bambini prescolari.

- «Flow Free» è un gioco di combinazione di linee e punti con moltissimi livelli gratuiti. Si può procedere per prove ed errori, ma è possibile vincolare i tentativi per favorire

una pianificazione a priori riducendo l'impulsività. Non è molto emozionante né attivante, ma ciò è positivo per non indurre un atteggiamento superficiale, impulsivo e veloce. Alla fine di ciascun livello compaiono festeggiamenti e congratulazioni.

- «Monster evolution» è uno della serie di giochi evolution (*food evolution, animal evolution, ecc.*), e può essere utile per effettuare una riattivazione dell'attenzione: le azioni da svolgere sono semplicissimi appaiamenti di mostri uguali, che messi insieme ne generano un'evoluzione in un sistema gerarchico progressivo alla scoperta di tante forme e colori di mostriciattoli. Gli stimoli sono veloci, vi è la produzione di cacca che dona ilarità e non vi è uno sforzo cognitivo significativo da svolgere; dunque, ci si può applicare per qualche minuto, poi svolgere qualche calcolo ponderato sulle monete guadagnate per spenderle in nuovi mostri e riprendere con attività più impegnative.

Il Training FEREА per potenziare le abilità di linguaggio

Abbiamo precedentemente parlato delle interconnessioni tra Funzioni Esecutive, autoregolazione e abilità linguistiche e comunicative e dell'importanza di tenerne conto per promuovere uno sviluppo il più possibile armonico delle competenze, per personalizzare l'intervento e adottare strategie appropriate alle specifiche possibilità nelle diverse condizioni ambientali. Per i bambini che presentano un Disturbo di Linguaggio oltre le difficoltà nell'ambito dell'autoregolazione, tali considerazioni risultano basilari per l'implementazione di interventi efficaci per promuovere lo sviluppo delle competenze specifiche e dell'adattamento in modo individualizzato. Inoltre, lo sviluppo delle Funzioni Esecutive libera maggiori risorse cognitive a favore dell'impegno attivo nel processo di apprendimento del linguaggio, consentendo di trarre il massimo beneficio dall'intervento mirato sulle difficoltà linguistiche.

Le Funzioni Esecutive interagiscono con le abilità linguistiche in un ciclo continuo di apprendimento e consolidamento. Tale interazione è complessa e dipende da molteplici fattori più o meno specifici (età, fattori ambientali, caratteristiche del disturbo linguistico, livello di sviluppo delle Funzioni Esecutive, ecc.).

L'attivazione di una presa in carico precoce, specifica, individualizzata, basata sulle caratteristiche del bambino nei diversi domini dello sviluppo e dei suoi contesti di vita, che consideri gli aspetti afferenti a linguaggio e autoregolazione, può portare miglioramenti significativi negli ambiti coinvolti.

Nel trattamento gli specialisti devono necessariamente adattare le proposte alle caratteristiche del bambino, l'intenzionalità e la consapevolezza con cui si adottano e si modula l'applicazione di *strategie di facilitazione e supporto* possono fare la differenza su efficacia e impatto a medio e lungo termine dell'intervento.

Il training FEREА per l'età scolare (6-12 anni)

Elena Bongarzone ed Emilia Liconti

Potenziare e allenare le Funzioni Esecutive nei bambini può essere divertente, ingaggiante e sfidante, per questo motivo i principi della *gamification* e la generalizzazione sono ingredienti fondamentali dei training FEREА per i bambini dai 6 ai 12 anni. I genitori, il bambino, le insegnanti e il clinico sono parti attive del percorso e insieme costruiscono la rete di lavoro. Nel capitolo saranno presentati i punti cardine della definizione e impostazione del percorso; dagli obiettivi condivisi e raggiungibili, ai materiali, alle modalità, alle teorie e riflessioni utilizzate; uno spazio importante è dedicato all'analisi dei processi esecutivi nell'apprendimento scolastico e alle attività di potenziamento delle Funzioni Esecutive al servizio dell'apprendimento. Verranno presentati alcuni esempi di materiali come: giochi in scatola, attività ludiche create e personalizzate in base alle caratteristiche del bambino e all'obiettivo da raggiungere, attività motorie; attività di riflessione e di costruzione di strategie, attività legate all'aspetto comportamentale, attentivo e di pianificazione. Inoltre, sarà trattato anche il tema dell'apprendimento esperienziale. L'applicazione e la costruzione del training verrà approfondita con l'utilizzo di esempi clinici pratici.

I principi del training FEREА con bambini scolari

Il training FEREА per l'età prescolare (6-12 anni) è un percorso personalizzato e costruito sulla base dell'integrazione dei bisogni del bambino, della famiglia, della scuola e dei processi esecutivi-attentivi, emotivi e comportamentali. Le informazioni, i bisogni, le richieste di aiuto riportati e raccontati dai diversi contesti vengono analizzati

e studiati al fine di definire insieme gli obiettivi del training. Lo strumento più utilizzato, all'interno delle attività proposte, è *il gioco*, per permettere un coinvolgimento e una «messa in gioco» ecologica, attivante, motivante e sfidante; uno strumento per attivare l'apprendimento esperienziale e far emergere i punti di forza e debolezza del bambino. Il gioco permette anche di allenare e potenziare numerose abilità e processi cognitivi come le Funzioni Esecutive, che hanno un ruolo fondamentale nell'autocontrollo, nella pianificazione, nel monitoraggio e nel raggiungimento di scopi e obiettivi. Lo scopo è quello di far vivere al soggetto le sue difficoltà di autoregolazione cognitiva, comportamentale e disregolazione emotiva per lavorarci sul momento, «nel qui e ora» e aiutarlo, guidarlo nel riconoscere i comportamenti disfunzionali o le fatiche di autoregolazione. Le strategie, le attività di gioco, le nuove consapevolezze, i nuovi apprendimenti sono poi comunicati, condivisi e «provati» anche nel contesto di vita del bambino, in particolar modo a casa, a scuola e negli sport. Viene così a crearsi una nuova piccola *équipe* formata da: il bambino, il professionista, la famiglia del bambino e il team di insegnanti; a volte anche dagli allenatori sportivi. Questa nuova squadra segue e supporta il bambino e il suo contesto vita nel processo di cambiamento.

Lo studio dei principi della *gamification* e del funzionamento dei videogiochi ha permesso inoltre di estrapolare alcuni concetti chiave per inserirli all'interno del training; come, per esempio, la suddivisione in livelli delle attività proposte e del percorso, al fine di aumentare e migliorare la stima del lavoro da svolgere, migliorare progressivamente l'autostima con il superamento di piccoli obiettivi, migliorare la generalizzazione e avere un maggior controllo sui miglioramenti e sugli aspetti ancora deficitari. Altro concetto chiave è il lavoro sui feedback, sui rinforzi esterni e interni e l'utilizzo della narrazione (come le storie all'interno dei videogiochi), per avere sempre un «quadro di riferimento» di dove siamo, di come stiamo funzionando; questo permette una continua lettura contestuale e un miglior adattamento.

Autoregolazione comportamentale e verbale

Il termine «autoregolazione» è spiegato nell'Enciclopedia Treccani come l'«essere in grado di controllare il proprio funzionamento e di correggerlo, adattandosi»: questa descrizione permette di entrare nel merito di questo grande e importante tema.

Nella quotidianità cerchiamo di regolare costantemente i pensieri, i comportamenti e le emozioni al fine di: raggiungere gli obiettivi prefissati, funzionare nell'ambiente in cui ci troviamo, instaurare delle relazioni sane, comunicare in modo corretto, rispettare le regole e molto altro.

All'interno del grande tema dell'autoregolazione sono comprese anche quella cognitiva ed emotiva ma, prima di entrare nel merito, è importante fare un focus

su di sé e chiedersi: «Quanto regolo ogni giorno il mio comportamento? Riesco sempre a controllare le azioni che non dovrei o vorrei fare? Riesco a frenare alcune parole inopportune?». Ma soprattutto: «Quando sto provando un'emozione forte, quando sono giù di morale, triste o euforico, come controllo il mio comportamento e pensiero?». Queste brevi domande sono utili per fermarsi e pensare a quanti sforzi gli adulti effettivamente fanno ogni giorno per potersi controllare al meglio, ma sono utili anche per comprendere e riflettere su quanto questo sia, quindi, complesso per un bambino con difficoltà nel funzionamento esecutivo; che potrebbe manifestare: movimenti continui del corpo, frequenti reazioni violente, mancanza (quasi perenne) del rispetto delle regole, mancanza del rispetto dei turni, utilizzo continuo di parolacce, reazioni non adatte al contesto, comportamenti pericolosi per sé o per gli altri. Questi, sono solo alcuni esempi che fanno suonare un «campanello di allarme» e su cui si deve lavorare per far sì che il bambino possa trovare degli strumenti, delle strategie e, di conseguenza, modificare i propri pensieri prima di agire, ottenendo un risultato diverso dal solito.

Per entrare più nello specifico, si potrebbero indagare con il bambino i motivi e l'utilità di alcuni comportamenti e pensieri (correlati a determinati momenti) per comprenderne i significati e capire su quali aspetti soffermarsi; scegliendo poi quello più modellabile in quel momento/periodo da cui partire. Poniamo il caso di un bambino che picchia continuamente tutti i suoi compagni di classe e che alla domanda «A cosa ti serve picchiarli?» risponde «Perché è giusto farlo, se vengono vicino a te è giusto». Da questa risposta può iniziare il processo di cambiamento, entrando nel profondo di questi significati, attraverso l'utilizzo di domande esplorative-riflessive come: «Cosa intendi con: "è giusto farlo?"»; «E se non vengono vicino a te?». Pertanto, prima di andare a lavorare sul controllo del comportamento si può costruire un lavoro sul pensiero e su ciò che fomenta l'azione, per poi lavorare sull'inibizione dell'azione, capendo a cosa serve e come fa sentire il bambino. Arrivati qui, cosa si può fare? Si può ad esempio usare un gioco di ruolo, un gioco carta-matita con l'utilizzo di personaggi e fumetti o, ancora, un gioco in cui viene riprodotta la situazione a scuola con due personaggi interpretati uno dal professionista e l'altro dal bambino. Oppure, nel caso di un bambino che continua a parlare senza interruzione, perché dice tutto ciò che gli viene in mente senza alcuna pianificazione o inibizione, si possono analizzare con lui tutti gli aspetti legati al comportamento target e prevedere un lavoro di «ritmizzazione» dell'eloquio, estrapolando il ritmo da una canzone che piace a lui e predisponendo così un'attività ludica, divertente e attivante. Altri aspetti molto complessi da tenere sempre in considerazione e su cui lavorare quando si parla di regolazione sono inoltre l'attesa e la gestione della noia.

Quanto è importante sapere attendere, anche per pochi secondi? L'attesa ci permette di creare un cuscinetto di qualche attimo che «ammortizza» l'azione/reazione; la gestione dell'attesa ci permette di dimostrare a noi e agli altri

che riusciamo a controllarci e che, in alcuni casi, riusciamo anche a pianificare qualcosa di alternativo per «sopportarla». Prima di lavorare con il bambino, il professionista dovrebbe fermarsi e osservarsi per meglio capire come anche lui affronta questi momenti ed entrare, poi, più facilmente in empatia con il bambino.

Autoregolazione emotiva

Si è detto che la regolazione comportamentale è accompagnata da un'emozione, da un pensiero, da una sensazione: «Quando provo un'emozione, cosa sento nel mio corpo, quale sensazione ho e dove?». Questo focus è importante per riuscire a concentrarsi sul punto preciso, o più punti, di tensione. Si pensi alla stretta al petto, alle mani chiuse in un pugno, alla fronte che tira, alla sensazione di caldo nell'addome: a quale emozione o pensiero sono collegate? Facendo questi passaggi con i bambini e utilizzando i disegni, i colori, delle figurine con delle espressioni facciali comuni e creando delle storie, ci si può immergere in questo mondo complesso e allo stesso tempo meraviglioso; il professionista e il bambino indagano e riflettono insieme al fine di condividere quali sono questi punti, quali sono le sensazioni, quali sono le percezioni e i pensieri collegati per poi cercare (in modo condiviso e costruttivo) delle strategie da provare a casa, a scuola, al parco, con gli amici, nello sport.

Se ci raffigurassimo, se sentissimo una sensazione prima di riconoscere che stiamo provando qualcosa e prima ancora di reagire con «una rabbia incontrollabile ed esplosiva», o con parolacce, potremmo, forse, riuscire ad avere un maggior controllo e autoregolarci meglio a livello emotivo?

Pensiamo a un bambino che esplose di rabbia e insulta, urla o picchia. Una delle numerose attività potrebbe essere quella di utilizzare dei giochi in scatola per lavorare sulle emozioni, dedicando prima spazio a ciò che sente e a ciò che prova. Per esempio, si potrebbe chiedere al bambino di raccontare una forte rabbia provata durante la settimana: questo è utile per capire in quali momenti dice e pensa di provare questa emozione e per capire «cos'è la rabbia per lui», cosa crea quella emozione e quali sono i suoi pensieri. Se, per esempio, è una rabbia legata alla frustrazione per la perdita in un gioco o per delle ingiustizie vissute si può utilizzare un gioco specifico, in base alle caratteristiche del bambino, per creare «quella situazione di frustrazione» e lavorarvi nell'immediato. In questo modo ci si può focalizzare sulla regolazione dell'emozione utilizzando un apprendimento esperienziale. Un lavoro molto efficace è anche quello che vede l'utilizzo del *focusing* e dei simboli, l'utilizzo di scale visive su «come mi sento e come vorrei sentirmi». Questi sono solo alcuni esempi di attività da proporre per lavorare con il bambino e osservare le sue azioni/reazioni.

È importante tenere presente, infine, che ai DSA frequentemente si associano difficoltà emotive e di motivazione, con un coinvolgimento anche delle Funzioni Esecutive calde. Le strategie pensate a supporto delle competenze scolastiche fragili dovrebbero considerare l'eventuale necessità di azioni mirate per la regolazione del comportamento in situazioni ad alta carica emotiva.

Quali attività proporre nel training FEREA: Funzioni Esecutive cognitive ed emotive

In generale, all'interno del training FEREA 6-12 anni sono utilizzate numerose attività ludiche, come: i giochi in scatola, attività motorie, app, attività create con il Power Point e giochi portati dai bambini o creati con loro. In merito a ciò si specifica che il training FEREA può essere sia individuale che di gruppo, in base alla tipologia scelta cambiano gli obiettivi, le modalità di lavoro e le stimolazioni ambientali. È importante, quindi, capire quale percorso consigliare alla famiglia in base a tutte le informazioni ottenute, sapendo che il percorso individuale è più personalizzabile e tenendo in considerazione che nel gruppo si inseriscono altre variabili di condivisione, relazione, imitazione, sfida, rispetto delle regole che non sono date solo dal gioco ma anche dalla presenza dei coetanei. Solitamente viene prima proposto un percorso individuale e poi di gruppo (sempre con l'utilizzo di giochi e che verte sempre sugli aspetti di autoregolazione) per aiutare il bambino a mettere in campo i «nuovi comportamenti» che più fatica a controllare e a utilizzare. I materiali proposti, pertanto, vanno a lavorare sia sulle «regolazioni più fredde» che sulle «regolazioni più calde». Per poter creare un grande cambiamento però si devono fare piccoli passi, e questi passi devono tenere conto anche del lavoro sui punti di forza e di debolezza, il lavoro sui feedback personali e la lettura di quelli ambientali. Un altro aspetto fondamentale presente all'interno dei training è il potenziamento dell'attenzione, della memoria di lavoro, della velocità di elaborazione abbinato alla stimolazione delle capacità di inibire le risposte inadeguate, favorire e aumentare la capacità di attesa e tollerare i momenti di noia. Un lavoro a 360° su tutti gli aspetti di autoregolazione.

La ricerca dei punti di forza e di debolezza per utilizzarli nel training

Sapere e conoscere i nostri punti di forza e di debolezza, e di come questi ricadono nella nostra professione, nelle nostre relazioni e ambienti di vita, ci permette di capire in modo più preciso di cosa stiamo parlando e di conseguenza di cosa comunicare al bambino, come aiutarlo e supportarlo nella ricerca dei suoi punti. Prima riflettiamo su di noi, su come funzioniamo e poi lavoriamo con il bambino.

Un esempio di attività da proporre al bambino potrebbe essere quella riportata nella figura (6.6) in cui il professionista e il bambino devono completare due colonne di un foglio o di un cartellone con dei post-it, inserendo ognuno i propri punti di forza e di debolezza. Pertanto, una colonna ha il titolo «punti di forza» e l'altra colonna «punti di debolezza». Si chiede al bambino anche di disegnare un'immagine che rappresenti cosa significa per lui il termine «punti di forza» e il termine «punti di debolezza».



Fig. 6.6 Punti di forza e di debolezza.

Il professionista ha dei post-it di un colore e il bambino di un altro, ognuno scrive su questi foglietti e li va a mettere nella colonna corretta. Successivamente si legge quanto scritto, il professionista legge quelli del bambino e il bambino legge quelli del professionista (questo serve perché il sentirsi leggere un proprio pensiero attiva un meccanismo di riflessione). In questa prima parte dell'attività si è lavorato sul riconoscimento di questi momenti, sulla condivisione, sulla comprensione che tutti hanno dei punti di forza e dei punti di debolezza; dopo averli letti si commentano insieme. Si è così avviato un lavoro di consapevolezza. Il gioco poi continua durante il percorso con l'obiettivo di spostare pian piano i punti di debolezza nella colonna dei punti di forza oppure di applicare, sopra i post-it, le strategie trovate durante il training (figura 6.7). Il foglio potrà essere utilizzato anche al termine di ogni attività di gioco proposta durante l'incontro per continuare il lavoro sulla consapevolezza.

e creazione di strategie, per esempio chiedendo al bambino «dopo questo gioco secondo te quali bigliettini hai usato?».



Fig. 6.7 Punti di forza e di debolezza.

Questa è solo una delle piccole attività che è possibile costruire insieme al bambino ma è un buon esempio per poter attivare dei processi di riflessione e senso di utilità. I punti di forza e di debolezza del bambino a livello cognitivo e di funzionamento possono essere in parte estrapolati anche dai test, questionari dalle osservazioni riportate dai genitori e insegnanti. Quindi il cappello iniziale, pre-training, è importantissimo anche per questi aspetti.

I giochi in scatola

Per poter creare un grande cambiamento servono piccoli obiettivi, piccoli livelli che possono essere vissuti più serenamente ma sempre con una modalità ingaggiante e sfidante. Questo concetto viene applicato ai giochi in scatola proposti nel training come, per esempio, nell'uso del gioco in scatola «fantasma blitz». Con questo gioco è possibile stimolare e allenare l'inibizione di risposte immediate, l'inibizione delle interferenze, la memoria di lavoro e la flessibilità sia a livello più cognitivo che nei comportamenti manifestati. I materiali del gioco sono delle carte che raffigurano gli oggetti presenti all'interno della scatola, quali: un fantasma bianco, un libro blu, una bottiglia verde, una poltrona rossa e un topo grigio. La descrizione generale del gioco è la seguente:

Viene girata una carta in cui sono raffigurati due oggetti, se uno dei due è corretto (ovvero se uno dei due oggetti ha il colore esatto dell'oggetto fisico presente nel gioco — «il topo è grigio sia come oggetto che come raffigurazione») allora i giocatori devono il più velocemente possibile prendere quell'oggetto e aggiudicarsi il punto (ovvero la carta).

Se, però, nella carta non c'è un oggetto giusto allora si deve prendere l'oggetto che non c'è né per colore né per forma, esempio: se nella carta è disegnato il fantasma grigio (ma nella realtà degli oggetti del gioco è bianco) e la bottiglia è blu (ma nella realtà del gioco è verde) allora si dovrà prendere la poltrona rossa, perché non c'è né quella né il colore rosso. Il gioco, durante il training, viene però utilizzato anche in altri modi e suddiviso in livelli, seguendo i principi estrapolati dalla gamification; per cui nel primo livello vengono utilizzate solo le carte con l'oggetto giusto, poi solo le carte con nessun oggetto giusto e poi il mix tra i due tipi di carte.

Nel primo livello il lavoro a livello di Funzioni Esecutive sarà meno sovraccaricato rispetto al livello mix. All'interno di ogni livello si possono aggiungere e creare, a seconda delle fatiche e dei punti di forza del bambino, dei passaggi o regole in più; per esempio: «chi tocca l'oggetto sbagliato dà il punto all'avversario» o «non si può tenere le mani sopra gli oggetti mentre si decide quale sia quello corretto». Il dare il punto all'avversario aggiunge un aspetto di autoregolazione emotiva. Il professionista durante il gioco può, quindi, decidere se accentuare o diminuire il carico di «attivazione emotiva», per esempio, aumentando o diminuendo la velocità del gioco oppure dicendo «se nella carta compare il libro blu allora si dovrà prendere il fantasma bianco». Questo esempio è anche per creare un gioco con più regole e che va a lavorare di più sulla sua memoria di lavoro, sull'inibizione e sull'attenzione. È importante aggiungere delle difficoltà di autoregolazione cognitiva, emotiva e comportamentale in base alle risposte e alle osservazioni del bambino mentre svolge l'attività. Il gioco presentato, spesso già noto a chi è del settore, è solo uno dei tanti presentati e utilizzati all'interno del percorso che però dà un'idea iniziale di come potrebbe essere utilizzato un gioco in scatola per lavorare sulle Funzioni Esecutive più cognitive e quelle più calde ed emotive.

I giochi carta-matita, al computer e motori

Insieme ai giochi in scatola vengono utilizzati anche i giochi carta e matita, come il tris, le matrici di numeri, di simboli, di lettere e di colori, matrici in movimento in cui i bambini devono memorizzare il contenuto e poi fisicamente saltare nelle varie caselle a seconda della frase che il professionista dice (seguendo l'ordine in cui gli oggetti vengono inseriti nella frase). Giochi che prevedono l'utilizzo di pennarelli, mestoli e suoni, il gioco del filo di lana in cui due bambini (o il professionista e il bambino) devono svolgere dei movimenti seguendo l'altro. Anche in questo caso le

attività sono divise in livelli per permettere al bambino di fare piccoli passi e di sentirsi pian piano capace e gestire quindi l'aspetto legato alla frustrazione.

Nella figura (figura 6.8) viene mostrata una matrice che può essere costruita con il bambino. In questo caso è stata creata su carta per poi essere riprodotta sul pavimento. Si può costruire anche direttamente per terra o si può seguire l'idea del bambino. In questo gioco viene mostrata la matrice con degli oggetti e il bambino deve memorizzare dove sono collocati. Successivamente il professionista nasconde la matrice con gli oggetti e chiede al bambino di entrare nel quadrato della macchina, nel quadrato dell'orsetto per poi pian piano aumentare la difficoltà e i livelli; per esempio: chiedendo al bambino di entrare nel quadrato dell'orsetto quando si nomina la macchinina e di non entrare nel quadrato del sole quando si nomina il sole. Pian piano si aumentano le difficoltà, i livelli, le regole da tenere a mente ecc.



Fig. 6.8 Punti di forza e di debolezza.

Anche i giochi con le App, per esempio «Memoran» contenuto nella piattaforma di Ridinet, «Training Cognitivo», giochi e app sul computer sono divisi in livelli e permettono, inoltre, anche al professionista di addentrarsi nelle questioni riguardanti l'utilizzo dei «device» e inserire così nel percorso ragionamenti, riflessioni e nuove strategie che riguardano l'utilizzo di videogiochi, video di youtubers e giochi su telefono e tablet. All'interno del percorso possono essere creati anche dei giochi con il Power Point che lavorano sull'allerta, sull'inibizione di risposte preponderanti, sulla memoria di lavoro e sulla flessibilità (aumentando sempre di più le regole da dover tenere a mente e utilizzare a seconda dell'immagine o parola che compare).

Il training FEREА Teens

Percorsi e strategie per potenziare le Funzioni Esecutive in adolescenza

Elisa Tomasoni

Nel capitolo saranno descritti i possibili interventi a supporto delle Funzioni Esecutive in adolescenza. Si illustreranno esemplificazioni di protocolli di lavoro, sia in sessione individuale sia in piccolo gruppo, che hanno l'obiettivo di migliorare la consapevolezza degli adolescenti nell'approccio alle attività quotidiane e scolastiche. Attraverso il coinvolgimento attivo del ragazzo e una condivisione degli obiettivi con i genitori, è possibile ampliare il repertorio di strategie utili al miglioramento della consapevolezza attentiva, della stima del tempo e della task analysis. Tali metodologie sono finalizzate a favorire i processi decisionali, di problem solving e la pianificazione delle attività nei ragazzi adolescenti con difficoltà esecutive. Le evidenze scientifiche suggeriscono una particolare attenzione agli aspetti motivazionali e psicologici degli adolescenti, che possono essere sostenuti mediante interventi volti all'analisi dei pensieri disfunzionali riguardo a sé e alle proprie prestazioni. Si presenteranno anche possibili applicazioni della pratica mindfulness, come occasione per implementare le proprie capacità di osservazione e flessibilità cognitiva ed emotiva.

Il programma FEREА Teens: come definire le priorità, gli obiettivi e gli strumenti

Il percorso con un adolescente poco regolato ha delle peculiarità che lo contraddistinguono dall'intervento con i bambini e con gli adulti: da un lato non possiamo accontentarci di fornire supporti esterni e delegare agli adulti di riferimento le azioni

da mettere in campo, dall'altro non lavoriamo neppure con un adulto che, consapevole delle sue difficoltà, è motivato e desideroso di migliorarle.

È con queste considerazioni che il clinico deve fare i conti in ogni seduta con il ragazzo, perché motivare il ragazzo a intraprendere il percorso e fidarsi degli strumenti che a lui verranno suggeriti è una grande sfida. Questo è il primo e imprescindibile obiettivo della presa in carico. Spesso è anche quello che richiede tempi e sforzi maggiori.

Nei programmi di intervento FEREA Teens risulta cruciale pianificare un progetto di lavoro che espliciti le priorità, gli obiettivi e gli strumenti di intervento e le diverse fasi.

Tale aspetto metodologico permette al clinico di monitorare le variabili sulle quali intervenire e i possibili ostacoli che interferiscono con il raggiungimento del risultato. Inoltre, la condivisione degli obiettivi e delle priorità costituisce un primo livello di supporto al ragazzo e alla sua famiglia che spesso percepiscono le difficoltà di autoregolazione come pervasive e per questo difficilmente modificabili. Definire le priorità di intervento non solo è un aspetto procedurale ma avvia un processo di cambiamento: il contesto, attraverso la guida del clinico, è stimolato a osservare le dinamiche disfunzionali e le loro implicazioni nella vita quotidiana: quali sono i comportamenti o le routine che costituiscono un costante impatto disfunzionale nella vita dell'adolescente? Risulta evidente che non esistono risposte a priori, per questo è necessario mettere in atto delle osservazioni e una valutazione con il ragazzo e la famiglia al fine di programmare un intervento personalizzato e calibrato sulle risorse di quel ragazzo/a.

Nello schema sotto (figura 7.1) sono riportati i principi che ispirano il programma di training FEREA Teens. In primo luogo, la proposta di lavoro deve essere accessibile, ovvero praticabile dall'adolescente in quello specifico momento della sua vita: il clinico mira a comprendere i bisogni per i quali il ragazzo può attivarsi e mettersi in gioco.

È importante tener presente il criterio della gradualità, sia nella scelta degli obiettivi sia nella condivisione di strategie via via più complesse.

Il principio del coinvolgimento costituisce una sfida continua nella proposta del training, poiché mantenere alta la motivazione dell'adolescente è molto spesso impegnativo e non scontato. Per questo non esistono ingredienti universalmente validi, ma il coinvolgimento viene percepito quando con l'adolescente si vive un'esperienza autentica durante il setting clinico, della quale lui stesso coglie un valore: attraverso una proposta di lavoro e l'ascolto empatico scatta la curiosità di mettersi personalmente in gioco. Questo genera una vera svolta poiché il ragazzo si interessa realmente e prova soddisfazione nella sperimentazione delle attività. Il principio della flessibilità permea l'intera proposta di training e richiede al clinico di maturare una buona esperienza nel lavoro con gli adolescenti, per saper fluttuare sia nella definizione degli obiettivi sia degli strumenti.

L'approccio del training costituisce un modello di lavoro che rispecchia la proposta che poi verrà implementata dal ragazzo nel percorso: scoprire, ragionare, applicare, riflettere e riprovare sono infatti i passaggi che consentono un insight e un monitoraggio rispetto al funzionamento esecutivo.

Infine, il training FEREA Teens mira a promuovere l'autoregolazione cognitiva ed emotiva attraverso diversi strumenti: le due componenti non sono da intendere in maniera rigidamente separata, ma spesso s'intersecano e si influenzano reciprocamente.

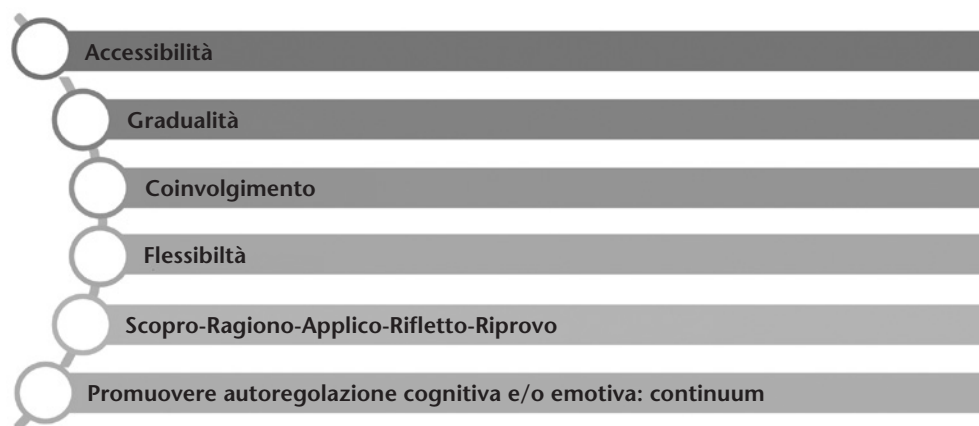


Fig. 7.1 Principi degli interventi FEREA Teens.

Il colloquio con l'adolescente e l'alleanza di lavoro

Incontro Marco per la prima volta in valutazione per sospette difficoltà di attenzione. Marco frequenta la terza della scuola secondaria di primo grado. Saluta con un «ciao» fin dalla prima seduta, completa la valutazione tra uno sbadiglio e un altro, disteso sulla scrivania, mi abitua ai canonici dieci minuti di ritardo.

Il colloquio con Marco è povero di parole: «Sì, no... boh, non lo so...», ma ricco di indizi. Sono le domande più specifiche a raccontarmi di lui: «A che ora inizi a fare i compiti?»; «Ti capita a volte di dimenticare qualcosa?». Risponde appena, argomentare richiede pazienza.

Trapelano poche emozioni, anche quando parliamo delle sue difficoltà: i ritardi, i compiti non completati, gli insuccessi scolastici e le relazioni con i coetanei, scarse e poco significative.

Completiamo test, questionari e interviste. Lo osservo e ascolto la sua narrazione delle situazioni: «Sono in ritardo? Sì vabbè, questi mezzi sono sempre in ritardo! L'ho detto a mia mamma di prendermi il motorino ma non capisce!». Ma non c'è imbarazzo nei suoi occhi per l'ennesimo ritardo, per l'appuntamento mancato, l'arrivo trafelato e il panino da finire ancora in mano.

Per definire una routine di revisione dei materiali è importante programmare un momento, almeno settimanale, nel quale impostare processi di revisione e aggiornamento dei materiali: scaricare dispense inviate via e-mail, sistemare gli appunti nel portalistino o nelle opportune cartelle file deve essere un processo pianificato e strutturato, altrimenti rischia di non essere replicato nel tempo.

Strumenti per migliorare la gestione del tempo e la pianificazione delle attività

Per organizzare l'esecuzione dei compiti è necessario pianificare al meglio i propri impegni, stimando la durata media di ognuna delle attività previste. Block e Zakay (2001) evidenziano che la capacità di valutare stime temporali è legata a processi mnestici, che sollecitano comparazioni con eventi passati analoghi (memoria retrospettiva) o si avvale della capacità di anticipare e pianificare attività future (memoria prospettica). Le variabili che concorrono a determinare la durata di un'attività sono influenzate da due aspetti: le caratteristiche del compito e le modalità di apprendimento individuali del soggetto. Quando un adolescente evidenzia difficoltà in tali aree della memoria prospettica o retrospettiva si riscontrano diversi livelli di difficoltà: non gestisce brillantemente compiti e attività concomitanti, si dimentica di fare delle mansioni, fatica a stimare la durata temporale dei compiti, con ricadute sull'organizzazione delle attività nel tempo. Il primo passaggio da intraprendere è favorire una maggiore consapevolezza delle proprie tempistiche nello svolgimento delle attività: «Quanto tempo prevedo di impiegare per svolgere questo compito e questa attività?». Lo strumento che non può mancare è un orologio, facilmente consultabile, che consenta di monitorare l'avanzamento del tempo mentre si lavora. Il ragazzo può essere guidato a porre attenzione alle sue tempistiche di lavoro registrando per un certo periodo i tempi che impiega per svolgere alcune attività scolastiche e quotidiane (tabella 7.5). Questo permette di avere una stima più realistica rispetto ad attività che quotidianamente si svolgono e che andranno inserite in una pianificazione giornaliera.

TABELLA 7.5
Guida alla pianificazione giornaliera

Attività	Tempo stimato per completarla	Orario di inizio	Orario di fine	Tempo trascorso
Prepararsi per arrivare all'autobus al mattino	30 minuti	6,30	7,08	38 minuti
Viaggio per arrivare a scuola con autobus	20 minuti	7,00	7,41	41 minuti
Pranzare	30 minuti	13,30	13,45	15 minuti
Uscire e andare in palestra in bicicletta	10 minuti	17,00	17,20	20 minuti

Un'altra attività utile a stimolare una maggiore consapevolezza dei tempi di lavoro consiste nel registrare il tempo effettivamente impiegato in attività di studio, dopo averne ipotizzato la durata temporale (tabella 7.6). L'analisi di tali task permette al clinico di ricostruire con il ragazzo le modalità più idonee per la stima dei tempi e per riflettere sulle possibili variabili che precludono una gestione efficiente dell'attività.

TABELLA 7.6
Stimolazione tempi di lavoro in attività di studio

Attività da svolgere: descrizione	Ora di inizio	Quanto tempo impiegherò per svolgerla?	Orario di fine	Cosa può aver influito nella mia errata previsione?
Studia 5 pagine di storia	15,00	16,00	16,30	Ho prolungato una pausa per oltre 15 minuti
Fai 4 esercizi di algebra	16,30	17,15	16,50	Non ho svolto due esercizi

Maturata una maggiore consapevolezza dei tempi di lavoro si possono presentare degli strumenti per favorire la programmazione della attività da svolgere, dapprima quotidianamente e poi settimanalmente.

La programmazione delle attività giornaliere, *To do list*, ovvero «lista delle cose da fare» è uno strumento utile a strutturare quotidianamente i diversi impegni. La *to do list* può essere cartacea oppure digitale avvalendosi di specifiche app dedicate: si concorda con l'adolescente qual è lo strumento più idoneo in base alle sue preferenze e stili cognitivi. Gradualmente si abitua a seguire un ordine funzionale nelle attività che svolge e a visualizzare la quantità di commissioni (scolastiche ed extra-scolastiche) che potrebbero essere dimenticate o sottostimate nelle relative tempistiche. Un altro aspetto cruciale è introdurre il criterio della priorità nelle attività da svolgere, ovvero a quali attività riservare una precedenza temporale poiché più rilevanti e urgenti rispetto ad altre. In questo senso il clinico può supportare il ragazzo a individuare i valori e gli obiettivi che per lui sono importanti a breve e a lungo termine: gli adolescenti con difficoltà di autoregolazione faticano a stimare in maniera prospettica le conseguenze, per cui vanno supportati a visualizzare il legame causale tra le azioni messe in campo (e non messe in campo!) nel presente e le ricadute future. La matrice di Eisenhower, ripresa poi da Covey (1989) consente ai ragazzi più grandi di fare un'attenta valutazione delle attività da svolgere e programmare, incrociando due variabili: l'urgenza e la priorità (tabella 7.7). L'importanza è un concetto soggettivo poiché dipende dagli obiettivi personali in quella specifica fase evolutiva. L'urgenza è un concetto più oggettivo in quanto strettamente dipendente dalla tempistica con la quale si presentano le scadenze da rispettare.

TABELLA 7.7
Matrice di Eisenhower, ripresa da Covey

	URGENTE	NON URGENTE
IMPORTANTE	<p>1</p> <p>da Fare immediatamente Azioni non delegabili</p>	<p>2</p> <p>da Fare in un secondo momento Azioni da pianificare</p>
NON IMPORTANTE	<p>3</p> <p>da Delegare immediatamente Azioni che altri possono compiere</p>	<p>4</p> <p>da non Fare assolutamente Azioni superflue</p>

	URGENTE	NON URGENTE
IMPORTANTE	<p>1. Ripassare storia per la verifica di domani. 2. Metti nella cartelletta le tavole da consegnare domani</p>	<p>Chiamare scuola guida per le iscrizioni del prossimo mese</p>
NON IMPORTANTE	<p>Sistemare armadio per il cambio stagione.</p>	<p>Giocare alla play</p>

In associazione alla To do list è possibile introdurre anche l'utilizzo di *planning*, volti a stabilire un'organizzazione delle attività a lungo termine nell'arco dell'intera settimana (tabella 7.8). Utilizzare il calendario è utile per avere una visione d'insieme del tempo a propria disposizione, considerando ciò che precede e segue l'istante nel quale si sta lavorando. È preferibile utilizzare o creare un calendario con la struttura settimanale seguente.

- Ordinamento sequenziale da lunedì alla domenica e rispettive date.
- Chiara indicazione delle ore della giornata.
- Presenza di uno spazio sufficientemente ampio, in ogni giornata, per inserire commenti o applicare post-it di piccole dimensioni.
- Possibilità di suddividere le scadenze scolastiche e le attività pomeridiane: nella parte superiore del calendario vanno predisposti gli spazi per le attività mattutine e vanno riportati i compiti assegnati nelle diverse materie. Deve essere continua-

TABELLA 7.8
Esempio di planning integrato con attività scolastiche ed extrascolastiche

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato	Domenica
6,30-7,30	Sveglia	Sveglia	Sveglia	Sveglia	Sveglia		
8,30-9,30	ITALIANO: analisi del testo	FISICA es. pag 50	ITALIANO Domande testo pag 154	SCIENZE INTERROGAZIONE CAP.4-5	MATEMATICA	Sveglia	Sveglia
10,30-11,20	STORIA VERIFICA CAP.9	INGLESE traduzione pag.40	ITALIANO	STORIA	ITALIANO Leggi brano pag 58	Inizio studio fisica per verifica settimana prox	Partita
11,40-12,40	MATEMATICA es. pag 40	MATEMATICA Es. pag 50	STORIA Studia cap.5	INGLESE Finisce es. 9	LATINO	Inizio studio fisica per verifica settimana prox	Partita
12,40-13,30	LATINO versione	MATEMATICA	DISEGNO Finisci tavola	FISICA Eserc. Pag 56+teoria	STORIA DELL'ARTE INTERROGAZIONE CAP. 9-10	Pranzo dai nonni relax	Rientro -pranzo
13,30-14,20	LATINO	SCIENZE Studia cap.4	INGLESE	MATEMATICA Es. pag 59+teoria	SCIENZE MOTORIE	relax	Relax
14,40--15,30	SCIENZE MOTORIE sacca	Rientro -pranzo	Rientro -pranzo	RELIGIONE	Rientro -pranzo	Esercizi di inglese	Studio fisica
15,30-16,30	Rientro -pranzo	Italiano e storia	Scienze	Rientro -pranzo	Latino versione	Uscita	Uscita
16,30-17,30	Fisica e mate	Pausa – inizio scienze	Scienze	Storia dell'arte	Esercizi mate	Uscita	Uscita
17,30-18,30	Inglese e ripasso scienze	Finisco tavola	Matematica e fisica	Storia dell'arte	Uscita	Relax	Relax
18,30-19,30	Allenamento	Storia dell'arte per interr.	Allenamento	Italiano e pausa	Uscita	Relax	Relax
19,30-20,30	Allenamento e rientro	visita medica	Allenamento e rientro	Cena e relax	Relax	Pizzata	Cena
20,30-21,30	Cena	Cena	Cena	Ripasso storia dell'arte	Cena	Uscita	Uscita
21,30-22,30	Relax	Relax	Finisci inglese	relax	Relax		

mente aggiornata sulla base di quanto riportato sul registro elettronico. Nella parte inferiore, quella dedicata ai pomeriggi, sono riportate le attività da svolgere dopo la scuola (compiti, sport, visite mediche, uscite, feste, ecc.) che possono essere anche programmate in anticipo. Per la pianificazione pomeridiana è necessario che l'adolescente abbia acquisito una discreta consapevolezza della stima delle sue tempistiche: solo in questo modo il planning costituirà un effettivo supporto alle sue attività.

Affinché gli strumenti della to do list e il planning costituiscano un effettivo promemoria per l'adolescente è necessario seguire i punti seguenti.

1. Abituarsi a segnare tutte le attività da svolgere.
2. Collocare gli strumenti in un luogo ben visibile rispetto alla postazione di studio o portarli sempre con sé (per esempio in un'agenda o su dispositivo elettronico) (accessibilità allo strumento).
3. Strutturare una routine nella quale ricorrono le attività stabili (cena, allenamento, ripetizioni, ecc.).
4. Pianificare le cose da fare tenendo conto del proprio livello di energia: spesso è consigliabile iniziare dalle attività più impegnative e lasciare quelle più corte e automatizzate ai momenti di minor concentrazione.
5. Destinare le attività meno impegnative nei tempi di attesa (come il tempo trascorso sui mezzi di trasporto): per esempio decidere cosa proporre di fare gli amici nel weekend, come vestirsi per la festa, rispondere ai messaggi nelle chat, ecc.
6. Stabilire dei momenti costanti di controllo degli strumenti. All'inizio può essere utile associare la consultazione del planning a routine già automatizzate: per esempio la sera prima di cena, al mattino prima di uscire, prima di iniziare i compiti al pomeriggio.




Un altro metodo utile per pianificare le attività giornaliere è il metodo Kanban, che nasce in ambito manageriale dall'ingegnere giapponese Taiichi Ohno (1970), poi applicato anche a programmi per la produttività personale. Permette di organizzare le attività da svolgere scrivendole su dei post-it che vanno poi collocati su una lavagnetta o un pannello suddiviso in tre colonne: attività da svolgere (compiti da programmare, da collocare in ordine di urgenza), attività in corso (compiti iniziati e non terminati) e attività completate (compiti finiti). Una volta iniziata un'attività, si sposta il post it nella colonna lavori in corso e solo quando è completato transita nell'ultima. Questa metodologia risulta molto accessibile agli adolescenti poiché permette di visualizzare a colpo d'occhio la quantità di attività ancora da svolgere e allo stesso tempo motiva al lavoro quando mancano pochi post-it per completare l'ultima colonna dei lavori terminati. Inoltre, permette di monitorare continuamente le attività in corso, evitando che si accumulino o non vengano completate (per dimenticanza o stimoli interferenti).

Di seguito proponiamo un esempio di programmazione giornaliera con il Metodo Kanban (tabella 7.9).

«Prova a organizzare il tuo lavoro aiutandoti con la scheda e dei post-it sui quali scrivere le attività da svolgere».

TABELLA 7.9

Esempio di programmazione giornaliera con il Metodo Kanban

LAVORI DA FARE 	LAVORI IN CORSO 	LAVORI COMPLETATI 
<p data-bbox="264 800 418 910">Finire parafraresi divina c. pag. 358</p> <p data-bbox="264 973 418 1046">Studiare 4 pag. di storia</p>	<p data-bbox="611 800 766 910">Traduzione testo di inglese pag. 78</p>	<p data-bbox="908 800 1062 910">Esercizi di algebra dal 15 al 20 pag. 45</p> <p data-bbox="908 973 1062 1046">Ripassare diritto cap. 3</p>

L'organizzazione dei compiti complessi: task-analysis e auto istruzioni

Per favorire l'attivazione e il mantenimento del focus attentivo su compiti lunghi possiamo far sperimentare ai ragazzi strategie metacognitive che consentono di gestire le diverse fasi di lavoro in maniera più puntuale ed efficiente. Due principi che possono stimolare la proposta di attività fanno riferimento alla Psicologia cognitiva: la tecnica del Chunking (suddividere un compito complesso in piccole parti, per migliorarne la gestione) e la tecnica del Clustering (assemblare i passaggi che possono essere svolti in concomitanza per ottimizzare i tempi e le energie). La combinazione di questi due principi permette di gestire in maniera più rapida attività che sono già ben automatizzate dal ragazzo e altre che richiedono una maggiore attenzione dei diversi passaggi, affinché non siano svolti con superficialità.