



Silvia Conti, Nicoletta Scionti e Gian Marco Marzocchi

ATTIVITÀ NEURO E PSICOMOTORIE PER BAMBINI CON DEFICIT DI AUTOREGOLAZIONE E ADHD

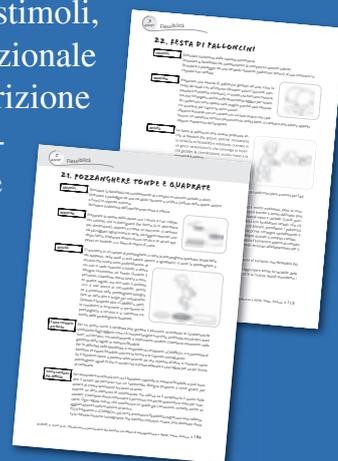
**Materiali operativi per allenare le funzioni
esecutive in età prescolare**

iMATERIALI

Erickson

L' autoregolazione è un aspetto di importanza essenziale per lo sviluppo del bambino e il suo benessere, poiché è l'insieme di quelle capacità che gli consentono, crescendo, di gestire le emozioni e modulare efficacemente i processi cognitivi e il comportamento. Alcune difficoltà in questo ambito sorgono già in età prescolare, rischiando di avere ricadute importanti sull'apprendimento scolastico e sulle relazioni sociali: questo libro nasce proprio dall'idea di realizzare un programma che stimoli, attraverso il gioco, l'autoregolazione e lo sviluppo funzionale in bambini dai 3 ai 5 anni. Dopo una dettagliata descrizione di come agiscono le funzioni esecutive e di quali strumenti le valutano, gli autori presentano 90 attività volte a stimolare e potenziare l'inibizione, la memoria di lavoro e la flessibilità e a ridurre così i comportamenti disfunzionali (discontrollo degli impulsi, rabbia, non tolleranza della frustrazione).

Il volume può essere utilizzato in contesto clinico — quindi per l'intervento riabilitativo e preventivo rivolto a bambini in età prescolare con difficoltà di autoregolazione, problemi di autocontrollo, iperattività e impulsività — ma anche in ambito educativo per stimolare lo sviluppo dell'autoregolazione in modo ludico e migliorare le competenze sociali di tutti i bambini.



ISBN 978-88-590-2327-2



9 788859 023272

€ 23,50

INDICE

7	Introduzione
9	CAP. 1 Lo sviluppo dell'autoregolazione
19	CAP. 2 La valutazione dell'autoregolazione in età prescolare
39	CAP. 3 Interventi per favorire lo sviluppo dell'autoregolazione
51	Bibliografia
61	APPENDICE
87	MATERIALI OPERATIVI
88	Premessa
91	Attività per i Piccoli (3 anni)
127	Attività per i Mezzani (4 anni)
165	Attività per i Grandi (5 anni)
201	SCHEDE

Introduzione

Se entrassimo nel salone di una scuola dell'infanzia dopo pranzo e prima delle attività pomeridiane, forse penseremmo che ci sono tantissimi bambini che hanno bisogno di imparare cosa sia l'autoregolazione! Ci colpisce la loro vivacità che, a volte, sembra non conoscere limiti né confini. In realtà, in quel contesto (il salone della scuola), il movimento potrebbe essere funzionale, e quindi regolato, perché associato a divertimento, relazioni sociali e gioco. L'autoregolazione è quindi un costrutto molto ampio che in futuro verrà sicuramente approfondito e sarà oggetto di maggiori studi, proprio perché è fondamentale al fine di comprendere i fattori che concorrono a un adeguato adattamento della persona dal punto di vista filogenetico.

Recentemente Nigg (2017) ha affermato che l'autoregolazione è composta da tre dimensioni: cognitiva, comportamentale (azioni) ed emotiva. Nella letteratura scientifica questi tre aspetti spesso sono stati studiati in modo indipendente: gli aspetti cognitivi dai ricercatori che si occupano di Funzioni Esecutive (FE), gli aspetti comportamentali ed emotivo-relazionali da gruppi di ricerca differenti che si occupano di temperamento, impulsività e comportamenti a rischio. In realtà, Zelazo (2006) aveva già sottolineato che le Funzioni Esecutive includono sia aspetti cognitivi (FE fredde) che emotivi (FE calde), distinguendo così due differenti categorie di processi di tipo controllato. In realtà, noi crediamo sia proprio la sinergia tra gli aspetti cognitivi ed emotivi a creare il terreno ideale per consentire al bambino di mettere in atto comportamenti autoregolati e finalizzati a uno scopo, permettendo, in ultima analisi, il miglior adattamento possibile al proprio contesto di vita. Comportamenti adattivi e perseguimento di una buona qualità di vita sono i due pilastri fondamentali verso cui l'essere umano tende per conservare la specie e per trovare la felicità!

Trattare l'autoregolazione ci ispira pensieri piuttosto astratti e di ampio respiro, anche se quello che avete tra le mani è un testo che presenta attività e materiali per stimolare lo sviluppo funzionale di bambini di 3-5 anni. In realtà, noi crediamo che lo sviluppo dell'autoregolazione sia molto importante per il bambino, benché piccolo, perché sarà poi la base degli aspetti cognitivi, comportamentali ed emotivi del giovane e poi dell'adulto (Moffitt et al., 2011).

Detto questo, siamo perfettamente consapevoli e allineati con le ricerche scientifiche che dimostrano che la componente genetica è estremamente importante nell'eziologia dei disturbi, ma crediamo anche che un intervento precoce possa aiutare i bambini a ridurre il rischio evolutivo. Per questo motivo abbiamo realizzato questo libro, che ha l'obiettivo di stimolare l'autoregolazione attraverso il gioco

(e quindi il divertimento e il piacere di svolgere le attività proposte) e le relazioni interpersonali, per aiutare il cervello del bambino ad attivare i circuiti cerebrali più funzionali all'espressione di comportamenti adattivi. In altre parole, crediamo che la stimolazione dei processi autoregolativi, attraverso il gioco e il movimento, possa essere un investimento per lo sviluppo psicologico del bambino, riducendo il rischio evolutivo già presente in chi manifesta problemi di tipo comportamentale o emotivo (discontrollo degli impulsi, rabbia, non tolleranza della frustrazione).

Per quanto riguarda il programma proposto nel volume, abbiamo pensato di dividere le attività in base alle tre dimensioni classiche delle Funzioni Esecutive (inibizione, memoria di lavoro e flessibilità), per facilitare la concettualizzazione e la comprensione degli obiettivi degli esercizi, ma ci teniamo a sottolineare che in realtà ciascuna componente deve essere attivata contemporaneamente durante lo svolgimento dei giochi, per stimolare al meglio la maturazione psicologica e per consentire ai circuiti cerebrali del bambino di diventare sempre più integrati e funzionali allo svolgimento di compiti di complessità crescente.

Abbiamo deciso di lavorare con i bambini in età prescolare anche perché la letteratura scientifica (Scioni et al., 2020) ci ha fornito indicazioni in merito alla maggiore generalizzazione dei risultati in bambini di età prescolare rispetto a quelli di età scolare. Alla luce di queste indicazioni empiriche, la nostra ipotesi è che nella fascia di età 3-6 i circuiti dei bambini non siano ancora ben connessi tra di loro e le competenze non siano ancora così specializzate da limitare la generalizzazione dei risultati. Dunque, ad esempio, la stimolazione della memoria di lavoro può essere funzionale anche all'acquisizione di migliori abilità inibitorie o viceversa.

Il testo si divide in due parti: nella prima abbiamo incluso tre capitoli. Nel primo descriviamo le principali tappe evolutive e i modelli che descrivono lo sviluppo tipico e atipico dell'autoregolazione; nel secondo riportiamo quali strumenti si possono utilizzare per valutare l'autoregolazione e le Funzioni Esecutive, tra cui due nuovi questionari per valutare le difficoltà di autoregolazione nel contesto scolastico e domestico. Il terzo capitolo, infine, contiene la descrizione teorica e applicativa dei percorsi più efficaci per il miglioramento delle competenze di autoregolazione. In appendice presentiamo infine il Questionario di osservazione dello sviluppo e dell'autoregolazione (versione per genitori, QOSA-p) e il Questionario di valutazione dell'autoregolazione (versione per insegnanti, QUVA-p), con i relativi fogli di notazione per calcolare i punteggi delle sottoscale, i fogli di scoring per riportare i punteggi grezzi e convertirli in punteggi percentili in base alle tabelle contenenti i dati normativi.

Nella seconda parte, invece, abbiamo incluso il materiale operativo contenente le schede con le indicazioni di lavoro, che sono state suddivise per età (Piccoli, Mezzani e Grandi), distinguendo al loro interno le attività che stimolano maggiormente una delle tre dimensioni delle Funzioni Esecutive (inibizione, memoria di lavoro, flessibilità), pur sapendo che una dimensione attiva anche le altre due (anche se in misura minore). In coda alle attività, sono riportate le schede proposte per realizzare alcuni esercizi che prevedono materiale carta-e-matita.

Il testo può essere utilizzato sia in contesto clinico (quindi per l'intervento riabilitativo e preventivo rivolto a bambini in età prescolare con difficoltà di autoregolazione, problemi di autocontrollo, iperattività e impulsività), sia in contesto educativo per stimolare lo sviluppo dell'autoregolazione in modo divertente e per migliorare le competenze sociali di tutti i bambini.

Interventi per favorire lo sviluppo dell'autoregolazione

Negli ultimi tempi, è cresciuto esponenzialmente l'interesse della ricerca verso le Funzioni Esecutive. Tale interesse è giustificato dalle crescenti evidenze circa il ruolo che tali abilità rivestono nella comprensione di diversi disturbi del neurosviluppo (Jurado e Rosselli, 2007) e nel predire le competenze sociali (Carlson e Moses, 2001; Sabbag et al., 2006), le abilità di autoregolazione e l'apprendimento delle abilità strumentali (Muller et al., 2008). L'età prescolare rappresenta il momento della vita dell'uomo in cui le funzioni esecutive conoscono un rapido e significativo sviluppo e ciò, considerando il loro ruolo nel successivo sviluppo cognitivo e socio-emotivo, suggerisce l'opportunità di intervenire precocemente per sostenere il naturale sviluppo di tali abilità.

Risultati della ricerca scientifica sull'efficacia degli interventi

Negli ultimi dieci anni, numerosi sforzi sono stati compiuti per attuare piani di intervento in grado di potenziare e sostenere lo sviluppo delle funzioni esecutive nei bambini a sviluppo tipico e in quelli a rischio (Diamond et al., 2007; Thorell et al., 2009), in linea con le importanti evidenze circa il ruolo rilevante di queste abilità nello sviluppo umano. Molti interventi sono stati progettati nel contesto della scuola dell'infanzia, che costituisce un luogo privilegiato per l'intervento, in quanto contribuisce a creare le condizioni affinché tutti i bambini beneficino di efficaci proposte educative. La validazione di alcuni curricula scolastici di sezione ha mostrato risultati modesti, se pur promettenti, soprattutto nei soggetti più fragili (Barnett et al., 2008; Bierman et al., 2008; Diamond et al., 2007). In uno studio recente condotto su un campione italiano di 126 bambini di 5 anni, le ricercatrici (Traverso et al., 2020) hanno formato le insegnanti curricolari per implementare un training cognitivo di gruppo in sezione. Il training ha mostrato un effetto significativo sia sulle funzioni esecutive stimolate, in particolare nel controllo inibitorio e gestione dell'interferenza, sia sui pre-requisiti dell'apprendimento. Il miglioramento delle competenze prescolastiche era mediato dal miglioramento osservato nelle funzioni esecutive stesse.

Sul fronte riabilitativo, importanti evidenze vengono segnalate dalle meta-analisi sull'efficacia dei training delle FE. Sebbene ad oggi non sia possibile chiarire l'efficacia a lungo termine dei training cognitivi implementati per mancanza di dati consistenti sui follow-up degli interventi, numerose sono le revisioni sistematiche che confermano l'efficacia degli interventi nel breve periodo sulle funzioni cognitive.

In un lavoro del 2016, Diamond e Ling hanno analizzato la validità di differenti tipi di training, evidenziando la particolare efficacia dei training cognitivi nell'allenare le funzioni esecutive a confronto con i training basati esclusivamente sull'attività sportiva e l'esercizio aerobico. Questi ultimi, infatti, limitatamente alla fascia di età prescolare, avrebbero minore efficacia se non accompagnati da attività con una componente fortemente cognitiva. Effetti significativi dei training di matrice cognitiva vengono riportati anche da Melby-Lervåg e Hulme in una meta-analisi del 2013, che ha preso in esame 23 studi condotti sui bambini di età prescolare e scolare, e da Sala e Gobet (2016), i quali riportano un effetto significativo, anche se modesto, dei training della memoria di lavoro sui prerequisiti di apprendimento delle abilità strumentali.

Di recente, Kassai e colleghi (2019) e Takacs e Kassai (2019) hanno confrontato l'efficacia nell'infanzia dei training cognitivi rivolti a un solo dominio esecutivo (es. memoria di lavoro) e quelli più globali che propongono attività in cui sono coinvolte diverse componenti esecutive (es. memoria di lavoro, pianificazione, inibizione). Gli studiosi hanno analizzato i risultati di 38 studi (2402 bambini dai 2 agli 11 anni di età), fornendo prove dell'efficacia dei training più globali e diretti a più componenti esecutive, non riscontrando tuttavia prove di efficacia del transfer sulle abilità non direttamente coinvolte. I risultati messi in evidenza dagli autori probabilmente sono in parte legati all'ampio range di età preso in esame dallo studio. L'età prescolare rappresenta una finestra temporale critica per lo sviluppo delle FE, pertanto un intervento in questa fascia d'età è potenzialmente in grado di massimizzare gli effetti di transfer da un dominio cognitivo all'altro. È perciò più probabile che, durante questo periodo, le attività proposte portino alla formazione di nuovi schemi cognitivi, che verranno prima aggiunti e poi riadattati alle situazioni, incrementando il bagaglio di risorse del bambino. Gathercole e colleghi (2019) definiscono tali schemi «routine cognitive». Scopo dei training cognitivi è infatti la creazione di nuove routine cognitive, che andranno a insediarsi nell'architettura mentale del bambino, grazie alla plasticità neurale che si osserva in questo particolare momento dello sviluppo.

In una meta-analisi condotta dal nostro gruppo di ricerca (Scioni et al., 2020), tramite la quale abbiamo analizzato esclusivamente bambini di età compresa fra i 3 e i 6 anni, abbiamo infatti evidenziato l'efficacia dei training di matrice cognitiva anche su componenti esecutive non direttamente stimulate. Lo studio dimostra inoltre che gli interventi, pur risultando efficaci anche nella popolazione prescolare a sviluppo tipico, risultano esserlo maggiormente nelle fasce più deboli (con rischio ADHD, con basso status socio-economico). Diversi studi dimostrano che i bambini con diagnosi o rischio clinico di ADHD manifestano incrementi significativi nelle funzioni esecutive dopo un training cognitivo, in particolare per quanto concerne la memoria di lavoro (Klingberg et al., 2005; Holmes, Gathercole e Dunning, 2010; Rapport et al., 2013), confermando i risultati del nostro studio (Scioni et al., 2020). Anche Cortese e colleghi (2015) dimostrano che il training cognitivo nei bambini con ADHD ha un effetto sui sintomi di disattenzione, ma non sull'iperattività, concludendo che questa componente del disturbo sia più suscettibile a un cambiamento. La meta-analisi di Rapport et al. (2013) sintetizza che l'effetto dei training in questa popolazione è significativo ed alto ($d = 0.63$), soprattutto se confrontato a quello dei soggetti a sviluppo tipico. Per quanto riguarda la tipologia di training, risultati incoraggianti riportano che, sebbene entrambe le proposte risultino valide e presentino differenti punti di forza, i training di gruppo siano particolarmente efficaci in questa fascia d'età. In linea con quanto asserito anche da altri autori (Moreau e Conway, 2014), i training più efficaci

sono quelli che valorizzano aspetti legati alla novità e alla varietà delle attività, che attirano e coinvolgono attivamente i partecipanti. Le attività condotte in gruppo, in modo particolare, possono divertire, incoraggiare le interazioni sociali, e risultano pertanto potenzialmente efficaci sia per obiettivi di natura riabilitativa che educativa.

Indicazioni operative per l'intervento

Il presente testo si rivolge principalmente a terapeuti e non ha l'obiettivo di esplicitare le metodologie caratteristiche della professione. Si intende invece declinare alcune indicazioni operative sulla base delle considerazioni fatte nei capitoli precedenti, atte a organizzare attività neuro e psicomotorie mirate alle Funzioni Esecutive. Anzitutto verrà trattata l'importanza di garantire la specificità del lavoro strutturando proposte mirate a una o più funzioni e tenendo conto del livello raggiunto o atteso per età. Inoltre, si sottolineerà il principio fondamentale di considerare il bambino nella sua complessità e globalità, senza dimenticare le altre competenze in via di sviluppo. Proprio per questo motivo verrà discusso il binomio tra il creare training specifici e il calare l'esercizio della funzione in un'attività di gioco di significato, soprattutto per i bambini che maggiormente faticano nell'apprendimento e nelle nuove acquisizioni.

Si orienterà poi l'attenzione alla strutturazione di percorsi riabilitativi e educativi di gruppo, attraverso un lavoro preventivo per tutti i bambini o di generalizzazione delle competenze per i bambini in terapia. Ultimo argomento, di grande rilevanza, sarà infine legato al lavoro integrato con il genitore, che collabora in sinergia con il terapeuta e si fa portatore di generalizzazione di competenze e sperimentatore di nuove strategie adattive, trasferendo anche nel mondo quotidiano le competenze emergenti o acquisite del bambino.

Valorizzare i punti di forza del bambino

Programmare un intervento efficace per la stimolazione di una funzione significa fissare anzitutto gli obiettivi del trattamento: ciò è possibile se si conoscono le teorie e i modelli alla base e se è stata effettuata una buona valutazione e osservazione, come descritto nel capitolo 2.

Come è stato presentato, vi è a disposizione un sufficiente spettro di strumenti di valutazione delle FE ad oggi, e questi possono essere integrati con un'efficace osservazione dell'autoregolazione in contesto di gioco. Inoltre, occorre ricordare che tutte le aree di competenza del bambino vanno sempre valutate almeno con l'osservazione, per avere una considerazione globale del soggetto in un profilo di funzionamento il più possibile completo, da un lato, e specifico per le funzioni, dall'altro. Obiettivo di questa valutazione a tutto tondo e della creazione di un profilo è l'identificazione dei punti di debolezza e, soprattutto, dei punti di forza principali. Proprio ai punti di forza bisogna rivolgere lo sguardo per impostare degli obiettivi realistici, perché lavorare sulle competenze emergenti avrà maggiore effetto in minor tempo rispetto al guardare solo al disturbo o alla mancanza di competenza. Difatti, focalizzarsi sulle funzioni già presenti nel bambino, anche laddove siano in importante ritardo, consente di avere un punto di partenza realistico e personalizzato.

Nel caso specifico delle Funzioni Esecutive, i punti di forza possono essere sfruttati in diverso senso, declinando gli obiettivi a seconda di quale sia l'area di sviluppo in cui ricadono:

- *stimolare lo sviluppo o l'emergenza di un dominio delle FE carente attraverso un altro dominio più forte e strutturato.* Ad esempio, se il bambino ha una buona inibizione e una sufficiente memoria di lavoro, ma fatica nella flessibilità, si considereranno le attività di inibizione in cui è competente, come punto di partenza. Queste attività verranno man mano variate, tra fase inibitoria e non, tra stimoli diversificati e codici misti, favorendo lo sviluppo della flessibilità cognitiva;
- *stimolare lo sviluppo o l'emergenza di un dominio carente delle FE attraverso la relazione e il piacere sensomotorio.* Ad esempio, se il bambino ha gravi difficoltà nell'inibizione motoria e nel senso del limite e dell'attesa, ma osserviamo che non è frustrato se l'adulto lo aiuta a regolarsi con il contatto corporeo e con il contenimento fisico, sfrutteremo questo canale e i giochi sensomotori per facilitare lo sviluppo di comportamenti di attesa di una gratificazione;
- *stimolare l'emergenza di un dominio delle FE, o in generale dell'autoregolazione, attraverso le competenze nelle altre aree di sviluppo.* Ad esempio, potrebbe emergere non raramente che un bambino con importanti difficoltà diffuse di autoregolazione abbia buone competenze linguistiche di base: si proporranno allora attività ad alta percezione di complessità verbale, garantendo motivazione e senso di sfida positiva. Le stesse attività conterranno però la stimolazione delle FE emergenti ma immature del bambino, che avrà così la possibilità di sperimentarsi e affrontare meglio la fatica, perché si sentirà competente in una parte dell'attività e le autoistruzioni verbali diverranno un facilitatore per le Funzioni Esecutive.

Alla luce di questo ultimo punto, è infine da tenere a mente, in linea più generale, che costruire attività in ambiti di competenza del bambino garantisce la stimolazione del senso di autoefficacia. Consideriamo che i bambini con difficoltà di autoregolazione vengono spesso richiamati e rimproverati nel contesto educativo o quotidiano allargato, senza comunque riuscire da soli a fermarsi o modulare il comportamento, o attenersi alle regole conosciute. Lavorare stressando le carenze o l'assenza di autoregolazione significherebbe amplificare il sentimento di frustrazione, che già vivono e che ha un'influenza negativa proprio sul funzionamento delle Funzioni Esecutive. Sarà fondamentale, invece, creare un intervento fortemente centrato sulle abilità del bambino e sulla sua percezione di competenza, per garantire un'esperienza positiva e un migliore funzionamento delle competenze di autoregolazione emergenti.

Quale tipo di Funzioni Esecutive voglio stimolare?

Diversi sono i modelli per le FE, taluni che identificano molte sotto-funzioni, altri che le considerano come un unico sistema. Per programmare un intervento può essere utile considerare i modelli analitici, che aiutano a riflettere sulle funzioni e sulla specificità dell'intervento: maggiore sarà la schematizzazione delle competenze e delle funzioni, maggiore sarà la possibilità di fissare obiettivi mirati e raggiungibili. D'altro canto, per quanto mirati, i training delle Funzioni Esecutive presenti in letteratura non evidenziano ad oggi nette evidenze per il mantenimento degli obiettivi a lungo termine o per la generalizzazione delle competenze. Inoltre, dal punto di vista neuro e psicomotorio, i training eccessivamente mirati all'allenamento di singole abilità rischiano di risultare in esercizi sterili per i bambini prescolari. Un trattamento che invece voglia lavorare in generale sul sistema esecutivo corre meno il rischio di essere macchinoso, ma spesso può perdersi l'analisi delle operazioni mentali necessarie e finire per allenare sempre le stesse competenze.

1. LANCIO LA PALLA...

Obiettivi

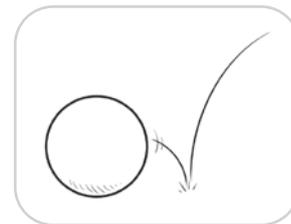
Stimolare l'inibizione semplice della risposta automatica motoria.

Materiale

Una palla grande, da prendere con entrambe le mani e che rimbalzi. Servirà un po' di spazio per poterla lanciare.

Attività

Si tratta di un gioco con la palla da fare con i più piccoli. Alcuni dei bambini con difficoltà di autoregolazione faticano anche a gestire lo scambio della palla, sotto diversi aspetti: è difficile aspettare la palla in un punto preciso, rimanere lontani dal compagno di giochi, attendere l'attenzione prima di lanciare, controllare la direzione della palla verso l'interlocutore. Il gioco consiste nel solo scambio della palla, facendo attenzione alle componenti inibitorie dell'autoregolazione. Il lancio della palla va preceduto dalle indicazioni sulle modalità con cui farlo: rotola, salta, indietro, avanti, veloce, lento. Non si può lanciare la palla se il bambino non è sufficientemente lontano e bisognerà disincentivare i lanci non diretti al terapeuta, oppure i momenti d'attesa in cui il bambino si stacca dall'attività.



Come renderlo più facile

Se attendere in piedi è troppo difficile e il bambino si sposta, si può giocare da seduti. Avere minore libertà di movimento aiuta a regolarlo meglio.

Si può iniziare a scambiarsi la palla molto vicini, per ridurre il tempo di attesa e aumentare il contatto di sguardo durante lo scambio.

Come renderlo più difficile

Se il gioco risulta per il bambino semplice ma divertente, lo si può usare subito con obiettivi di inibizione dell'interferenza semplice, facendo gli «scherzi»: chi lancia la palla dichiara una modalità ma farà l'opposto. Un passaggio ulteriore prevede che il bambino esegua la modalità opposta a quella indicata dal terapeuta, per poi scambiarsi i ruoli.

Come giocare in gruppo

Questo gioco si presta per essere fatto in gruppo, in cerchio, all'occorrenza delimitando l'area di attesa con un nastro adesivo di carta sul pavimento e con la pazienza di aspettare che tutti i bambini, o almeno chi deve ricevere la palla, siano sulla linea prima di lanciare. Anche in questo caso, si può facilitare il gioco stando tutti seduti.



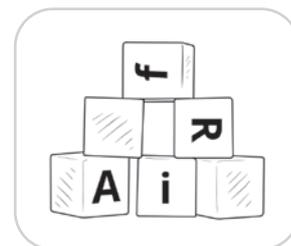
2. BUTTA GIÙ IL MURO!

Obiettivi

Stimolare l'inibizione semplice della risposta automatica motoria.

Materiale

Cubotti, scatole leggere, cuscini o mattoni morbidi, che possano essere presi anche a due mani per costruire un muro grande, più alto del bambino. È necessario uno spazio sufficiente ad abbattere il muro in sicurezza.



Attività

Questo gioco, pensato anche come evoluzione di quello con la palla, richiama l'inizio delle attività psicomotorie secondo alcune linee metodologiche e può essere utilizzato come prima attività durante la seduta.

Il gioco consiste nel creare il muro insieme, utilizzando il materiale a disposizione, per poi abatterlo utilizzando una parte del corpo. Questa va stabilita all'inizio e andrà dichiarata a voce, oppure indicando la parte suddetta con un disegno o un simbolo. La formula più semplice è «BUTTO GIÙ CON...». Dopodiché si farà un conteggio in avanti fino al numero che il bambino conosce e tollera (ad esempio fino al 3, 5 o 10) e si abatterà il muro.

Inizialmente è consigliabile proporre modalità con un investimento globale del corpo, perché molto motivanti, si potrà poi introdurre la selezione delle mani, delle dita, dei piedi; di parti meno controllabili come pancia, testa o schiena; poi di parti con termini meno conosciuti, come spalle, ginocchia, caviglie, gomiti. Anche solo il dover identificare la parte del corpo servirà a prolungare l'attesa dell'azione desiderata, ossia l'abbattere il muro. L'importante è che ci sia sempre un momento di attesa o di conta tra la costruzione e la distruzione. Poi basta dire «ANCORA» per ricominciare da capo!

**Come renderlo più facile**

È utile identificare lo spazio dell'attesa, con una corda per terra oppure un cerchio, per rendere visibile il comportamento atteso.

Se il bambino non aspetta di terminare la costruzione e inizia ad abbattere il muro, si possono utilizzare pochi pezzi: una semplice torre da tre cubotti può essere costruita in qualche secondo.

Se il bambino non riesce a tollerare la scelta della parte del corpo, inizialmente si può semplicemente contare. Poi si inseriranno le altre variabili.

Se fermarsi è troppo difficile, si può tenere il bambino in braccio sul pavimento oppure gli si può toccare la pancia per fermarlo durante la conta.

Come renderlo più difficile

Si possono combinare più modalità, ad esempio «BUTTO GIÙ CON IL DITO E LA SPALLA». Così ogni pezzo andrà spinto in maniera alternata con l'uno e con l'altro.

Per aumentare la tolleranza dell'attesa e prolungare il tempo precedente all'abbattimento, si possono imporre alcune condizioni sulla costruzione: ad esempio una torre verde, una rossa, una gialla; un ponte con la punta in cima, ecc.

Inseriamo il comando «PAUSA», che può essere pronunciato in qualsiasi momento dopo che è stato detto «VIA» e prima di colpire il muro. Se si sente «PAUSA», bisogna fermarsi e restare in quella posizione fino al nuovo «VIA».

Per incentivare l'inibizione e la modulazione del movimento, si possono colpire i mattoni uno per volta e a turno. Il comando «PAUSA» può aiutare ogni qual volta il bambino non rispetti il turno colpendo più di un mattone per volta.

Come giocare in gruppo

Giocare in gruppo è possibile, ma se i bambini sono poco regolati sarà necessaria un'attiva mediazione del terapeuta: si userà un tono di voce vario, per stimolare la focalizzazione dell'attenzione condivisa. Si creerà un momento di calma prima di partire, assicurandosi che tutti selezionino la parte del corpo uguale. Si posizionerà il muro lontano dallo spazio di attesa, in modo da avere spazio e tempo per recuperare un bambino che partisse prima degli altri.

21. UN CAFFÈ PER PINOCCHIO

Obiettivi

Stimolare l'inibizione della risposta automatica.
Stimolare la flessibilità nel cambiamento di compito su stimolo verbale e visivo.
Stimolare il passaggio da una variabile rilevante al suo contrario in risposta non verbale.

Materiale

Materiale della cucina, con almeno una tazzina, un piattino e un cucchiaino finti e due contenitori diversi che saranno teiera e caffettiera.
Un cartoncino arrotolato marrone, che rappresenti il naso da Pinocchio.



Attività

Si tratta di un gioco molto semplice per iniziare a combinare i processi di inibizione con la flessibilità nel cambio di compito. Si inserisce facilmente nel gioco della cucina, in cui i bambini apprezzano la preparazione della tavola e delle pietanze per gli adulti. Il terapeuta, quindi, posizionato in un tavolo fittizio del ristorante a distanza dal materiale della cucina con cui il bambino prepara i piatti, chiederà al bambino di preparargli alternativamente un caffè oppure un tè in un contenitore adeguato. Successivamente, il terapeuta spiegherà che, se indossa il naso di Pinocchio, dirà le bugie proprio come il personaggio della fiaba. Quindi, se Pinocchio chiede un tè, il bambino dovrà portargli il caffè, e viceversa. Quando il terapeuta toglie il naso, riprende a chiedere il vero.



Come renderlo più facile

Trattandosi di un gioco molto semplice, con facilitazione visiva del naso da Pinocchio, si faciliterà l'operazione mentale con le istruzioni verbali.
Il migliore modo per allenare la flessibilità con questa complessità bassa sarà ripetere molte volte il gioco, soprattutto facendo molte richieste di seguito come «terapista normale», e successivamente molte proposte come «terapista-Pinocchio».

Come renderlo più difficile

Per aumentare l'adattamento flessibile, è utile mettere e togliere repentinamente il naso. Se si vuole aumentare il numero di oggetti tra cui fare le richieste (sia con il naso di Pinocchio, sia senza) si possono concordare con il bambino altre coppie di alimenti che possono essere ordinati (ad esempio pizza o gelato, fragola o banana, acqua o arancia).

Come giocare in gruppo

Il gruppo di bambini può, in questo gioco, assumere il ruolo di cuochi. Dopo aver allenato individualmente i bambini, si può fare una sola richiesta per ciascuno, creando dei turni molto veloci e cambiando continuamente il naso da Pinocchio. Questa modalità li diventerà molto e richiederà una notevole flessibilità, anche in un gioco davvero semplice.

22. FESTA DI PALLONCINI

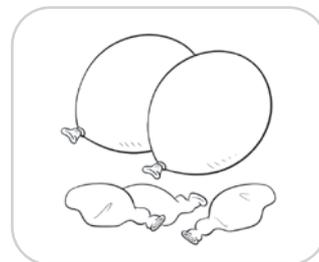
Obiettivi

Stimolare l'inibizione della risposta automatica.
Stimolare la flessibilità nel cambiamento di compito su stimolo uditivo.
Stimolare il passaggio da una variabile rilevante (palloncini sonori) al suo contrario in risposta non verbale.

Materiale

Preparare una ventina di palloncini gonfiati ad aria, circa la metà dei quali con all'interno elementi sonori (piccole campane o monetine o bottoni), in modo che facciano rumore, ma che rimangano anche sufficientemente leggeri per volare. Se i palloncini sono opachi sarà meglio, perché sarà necessario scuoterli per capire se sono sonori.

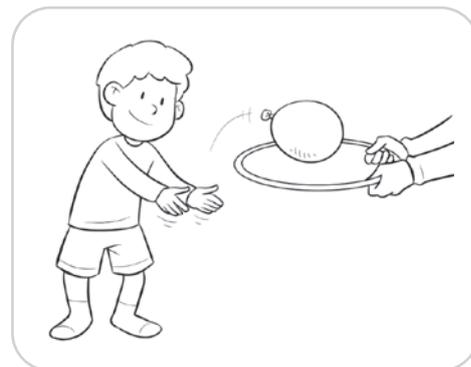
Allestire la stanza con un canestro in cui fare centro con i palloncini: un semplice cerchio psicomotorio andrà bene. Il canestro può essere appeso oppure mantenuto dal terapeuta.



Attività

La festa di palloncini può essere proposta anche ai bambini più piccoli, perché, nonostante la richiesta di flessibilità e inibizione, consiste in un gioco sensomotorio che coinvolge la motricità globale, la coordinazione occhio-mano e la sensorialità uditiva.

Durante la festa dei palloncini, il terapeuta fa partire della musica e il bambino è invitato a fare canestro nel cerchio con i palloncini, ma raccogliendo dalla stanza solo quelli vuoti. Quando la musica si ferma, sono i palloncini a dover suonare, pertanto il bambino dovrà cercare per la stanza i palloncini pieni e sonori per farli volare nel canestro e produrre musica con essi.



Come renderlo più facile

Questo gioco è molto semplice nella struttura ed è molto motivante, però la componente di consegna uditiva e di ricerca dei palloncini tramite il senso dell'udito può risultare più complessa e meno usuale rispetto ai canali visivo e verbale. Si può quindi inizialmente accompagnare le richieste e la ricerca con facilitazioni verbali: «Se c'è la musica, prendiamo i palloncini silenziosi»; «Se c'è silenzio, prendiamo i palloncini sonori». Può essere interessante facilitare molto la prima consegna verbalizzando il processo ad ogni palloncino, per poi non dare consegne quando il compito cambia. Dare l'opportunità di allenarsi con molti palloncini aiuta il bambino a aderire al compito e a sganciarsi da quello precedente, riducendo i tempi necessari all'adattamento per il cambio successivo.

Come renderlo più difficile

Se il cambio di consegna è repentino, viene richiesta al bambino una flessibilità più pronta e veloce.
Per aumentare ulteriormente la flessibilità, si può aggiungere anche la variabile della dimensione dei palloncini, proposta verbalmente: «C'è la musica, quindi prendiamo i palloncini vuoti e grandi».

11. IL PAZIENTE SILENZIOSO

Obiettivi

Stimolare il mantenimento in memoria delle informazioni visuo-spaziali.
Stimolare la memoria di lavoro in compiti di N-back con risposta verbale.

Materiale

Una valigetta con gli strumenti di lavoro del dottore.
Due case, del dottore e del paziente, allestite in due spazi della stanza di trattamento, che favoriscano il contenimento e l'autoregolazione, ma creino anche il contesto ludico-simbolico in cui inserire l'attività.



Attività

Questa attività recupera l'uso in prima persona del corpo vissuto, ma richiede, da un lato, una conoscenza dei particolari dello schema corporeo e, dall'altro, maggiore complessità nel compito di N-back. È facile da inserire all'interno del classico «gioco del dottore», poiché consiste in una visita che il bambino/dottore fa al terapeuta/paziente. Se per il bambino fosse difficile accettare o adeguare il contatto corporeo, si può trasferire la visita su di un pupazzo o una bambola. Bisogna, inoltre, assicurarsi che il bambino abbia una conoscenza dei nomi di numerose parti del corpo, ad esempio caviglie, cosce, gomiti, fronte, mento. Il terapeuta/paziente va dal dottore, ma ha perso la parola, quindi può solo indicare al dottore le parti doloranti, in sequenza. Man mano che le indica, il bambino nomina quella indicata in precedenza. Alla fine della sequenza, che varia a seconda della capacità di attenzione e di memoria di lavoro del bambino, si effettua la visita nel normale gioco simbolico.



Come renderlo più facile

Ripetere inizialmente i nomi delle parti del corpo permette di familiarizzare con le parole che il bambino dovrà recuperare.

Si può permettere al bambino di ripetere i movimenti del terapeuta, per tenere una traccia sensoriale della parte del corpo toccata in precedenza. Questo è un facilitatore per chi non ha difficoltà prassiche.

Procedere lentamente può consentire al bambino di aver tempo di recuperare l'informazione.

Se il bambino avesse difficoltà linguistiche, si può semplificare questo aspetto del compito, purché si mantenga l'obiettivo di stimolare le competenze di N-back.

Come renderlo più difficile

Per aumentare lo span di N-back, si chiede al bambino di ripetere le ultime due parti del corpo indicate.

È possibile tradurre il compito in una stimolazione classica della memoria di lavoro indicando tre parti del corpo consecutivamente e chiedendo al bambino di nominarle, nello stesso ordine a ritroso.

**Come giocare
in gruppo**

In questo gioco un bambino solo farà il dottore, mentre gli altri saranno i pazienti, che indicano a turno le parti del corpo ammalate: questo consente al bambino/dottore di esercitarsi molto e può essere uno strumento utile al terapeuta per far lavorare per primi i bambini competenti e descrivere ad alta voce i loro processi efficaci, che saranno da modello per i bambini successivi.

12. SALUTI DAL POSTINO

Obiettivi

Stimolare il mantenimento in memoria delle informazioni verbali e visuo-spaziali.
Stimolare la memoria di lavoro in compiti di N-back con risposta verbale.

Materiale

Un camioncino del postino, con rimorchio che possa contenere alcuni piccoli oggetti da consegnare.
Cubetti colorati, che rappresentano i regali da portare agli amici.



Personaggi di dimensione coerente con quella del camioncino del postino, sistemati in cinque diverse postazioni lungo la strada immaginaria all'interno della stanza.

Attività

Il bambino è il postino, che deve portare i regali ad alcuni amici, i quali abitano in cinque casette diverse. Il terapeuta impersona di volta in volta gli amici, dando loro voce e inventandone i nomi, che serviranno nel gioco. Il postino, che è molto gentile, ogni volta che arriva alla casa di un nuovo amico consegna il pacco regalo, si presenta («Ciao, sono il postino») e impara il nome dell'amico, che a sua volta si presenta (ad esempio: «Ciao, sono Luca, salutami tanto gli altri miei amici»). Quindi, alla casa successiva, dopo essersi presentato e aver imparato il nuovo nome (ad esempio Giovanni), porgerà tanti saluti da Luca, il precedente.

**Come renderlo
più facile**

Per favorire la memorizzazione, all'inizio si possono nominare una volta tutti i personaggi amici, in modo che il bambino possa recuperare il nome di quelli visitati man mano da un set che ha già sentito.

La strada da percorrere e la concretezza dei personaggi dovrebbero essere di per sé un facilitatore per la memoria: si può guardare indietro per recuperare il nome del personaggio. Se non bastasse, si possono inventare dei nomi simili a una caratteristica del personaggio (ad esempio, «Occhialuto»).

**Come renderlo
più difficile**

Lo span può essere aumentato mettendo due personaggi nella stessa casetta: così, dopo essere stato da Luca e Nicola, il postino si presenterà a Giovanni e dovrà ricordarsi il nome di entrambi gli amici di prima.

Si può aumentare anche lo span di N-back, stavolta chiedendo al bambino di ricordare i nomi delle due case precedenti: dopo essere stato da Luca, il postino porta i suoi saluti a Giovanni e, quando arriva da Sandro, memorizza il suo nome e porta a lui i saluti di Giovanni e di Luca.