

Capitolo secondo ATTENZIONE E CONCENTRAZIONE (versione su file. Potrebbero esserci errori di battitura).

Prima di iniziare a leggere il capitolo risponda alle seguenti domande facendo riferimento a conoscenze in suo possesso, osservando i titoli dei paragrafi e le espressioni evidenziate e la mappa/schema.

Che cos'è l'attenzione?

Qual è la relazione con l'apprendimento e la memoria?

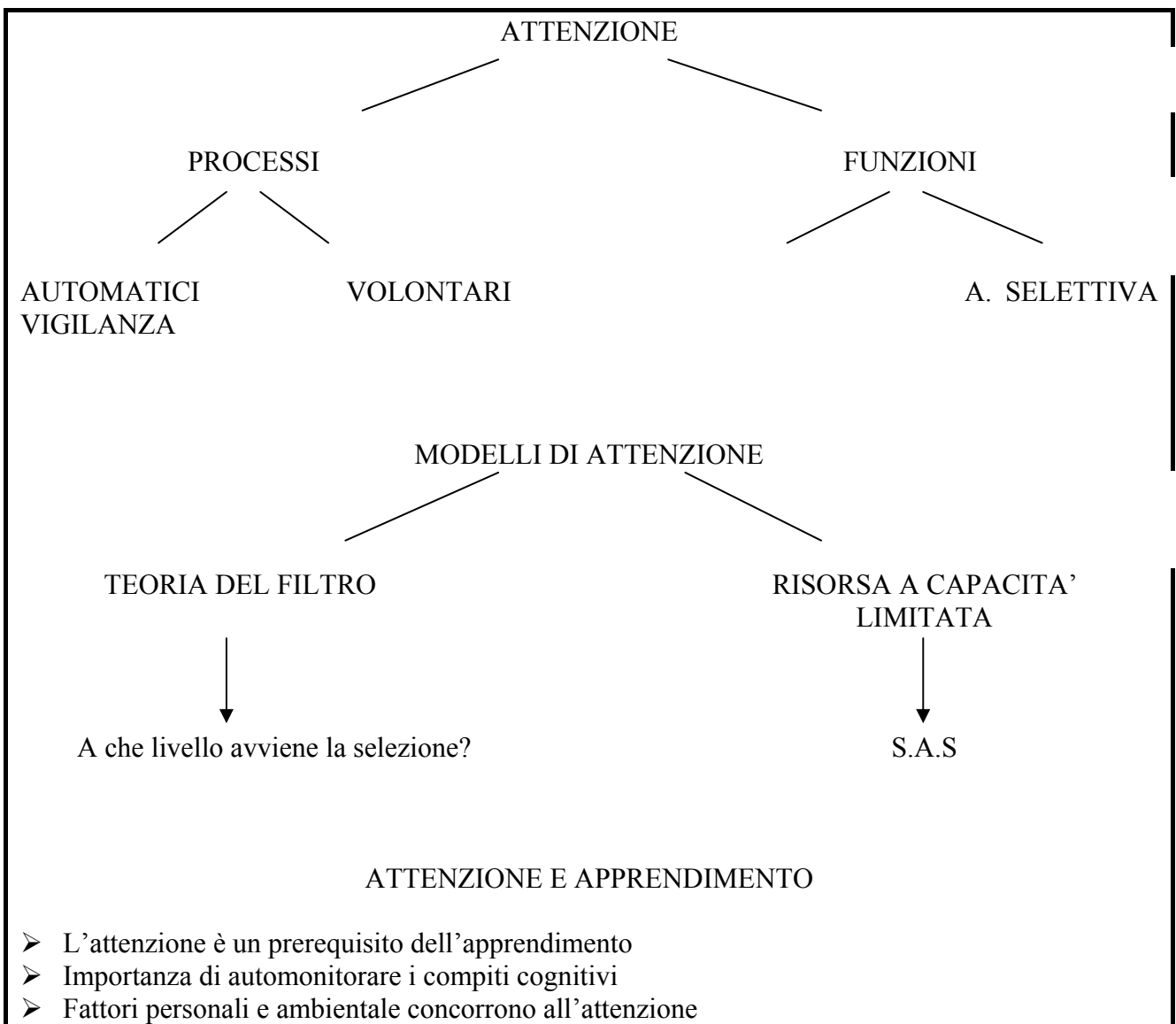
Attenzione e concentrazione sono la stessa cosa?

E' possibile prestare attenzione a più cose?

In che modo l'attenzione influenza la memoria?

Attenzione e motivazione sono sempre associate?

Attenzione e comportamento: quali connessioni?



Introduzione

Se chiedessimo a degli insegnanti una definizione di attenzione, otterremmo probabilmente una grande varietà di risposte, derivate da una pluralità di osservazioni, il cui filo conduttore è l'attenzione nel suo rapporto con altre importanti variabili connesse all'apprendimento: la memoria, l'interesse, la focalizzazione sugli elementi importanti, l'esperienza di fallimento dell'attenzione legata alla distrazione e alla noia. Questo modo di concettualizzare l'attenzione (Silieri, Lorenzoni, Tasso, 1994) riflette, in un certo senso, la molteplicità degli aspetti attentivi che si possono rintracciare negli studi degli psicologi e neuropsicologi. Mentre qualsiasi persona è in grado di esprimere le proprie idee su quest'aspetto trasversale all'attività cognitiva utilizzando i termini "attenzione e concentrazione" come sinonimi, gli studiosi parlano di attenzione, coscienza, processi controllati ed automatici, attenzione selettiva e divisa, vigilanza. A tale riguardo sono stati proposti modelli interpretativi che rendono conto di aspetti diversi dell'attenzione, senza arrivare, però, ad un quadro unitario, ad una sintesi che interpreti le diverse componenti implicate nell'attenzione.

Lo Zingarelli definisce l'attenzione come un atto di raccoglimento mentale, un'intensa concentrazione dei sensi e della mente su un determinato oggetto cui sono associate le azioni di: attirare, destare, suscitare, e, contemporaneamente, fermare, sviare.

William James, uno dei più grandi psicologi americani, descriveva nel 1890, in *Principi di Psicologia* (trad. it. 1901), l'attenzione in questo modo:

Ognuno di noi sa cosa sia l'attenzione. Essa è l'atto per cui la mente prende possesso in forma limpida e vivace di uno fra tanti oggetti e fra diverse correnti di pensieri che si presentano come simultaneamente possibili ... Essa implica l'abbandono di certe cose, allo scopo di trattare più efficacemente con altre, ed è uno stato che trova precisamente il suo opposto in quello stato di dispersione, confusione, che ... viene detto "distrazione".

E' curioso osservare la somiglianza tra le due definizioni e sottolineare come queste pongano interessanti questioni a chi si occupa di processi mentali. Quali sono i meccanismi che permettono di concentrarsi su un determinato oggetto? Per quali motivi proprio quell'oggetto e non un altro tra tutti quelli che colpiscono i nostri organi sensoriali?

Che cosa accade agli stimoli cui non abbiamo prestato attenzione? Perché ci distraiamo? L'attenzione accompagna ogni nostro pensiero? Ha una durata? E' possibile prestare attenzione a più cose contemporaneamente?

Le risposte fornite dalla psicologia sono particolarmente interessanti per degli insegnanti che, giornalmente, all'interno della loro classe, sperimentano la difficoltà di guidare l'attenzione degli studenti sugli argomenti trattati, di sostenere la loro concentrazione per il tempo necessario alle attività scolastiche, e di evitare che la distrazione o la noia pregiudichino il buon esito dell'apprendimento.

Processi automatici e processi controllati

Capita talvolta di raggiungere una destinazione familiare in automobile e non ricordare assolutamente nulla del viaggio compiuto: non riusciamo a recuperare un'immagine del traffico incontrato, o a ricordare se qualche semaforo fosse stato rosso. Eravamo talmente assorti nei nostri pensieri da guidare in completo automatismo. Viceversa, rimane un chiaro ricordo dei pensieri su cui ci siamo concentrati al punto che, arrivati a destinazione, possiamo dare il via alle attività che avevamo programmato durante il percorso. Accade di frequente che molte abilità come sciare, guidare l'auto, leggere o parlare una lingua straniera abbiano richiesto nella fase iniziale d'apprendimento molto sforzo ed impegno da parte nostra, siano state controllate nella loro esecuzione e solo successivamente, con l'esperienza e l'esercizio, siano diventate automatiche. Rimane tuttavia una possibilità di controllo consapevole quando qualcosa non funzioni secondo schemi abituali. In particolare, molte procedure apprese nell'infanzia come allacciarsi le scarpe o andare in bicicletta, sono diventate così automatiche da essere meno accessibili di altre, acquisite in

seguito. Quindi molti nostri comportamenti sono governati da *processi automatici* che ricadono al di fuori della nostra consapevolezza, in altre parole non richiedono sforzo attentivo o intenzioni precise e hanno la caratteristica di essere relativamente rapidi, di utilizzare un'elaborazione parallela e simultanea. Invece, molti altri comportamenti come prendere una decisione, risolvere un problema, o compiere una ricerca sono *processi controllati*. Si basano sulla consapevolezza, sull'intenzionalità di raggiungere un certo scopo, sono di natura seriale e richiedono un tempo maggiore degli automatici (Shiffrin e Schneider, 1977). I processi controllati esigono attenzione, pianificazione e controllo, mentre i processi diventati automatici possono essere talmente superappresi da essere innescati anche quando non si vorrebbe.

Molti apprendimenti scolastici di base dovrebbero assumere le caratteristiche dei processi automatici: leggere, calcolare, ascoltare e parlare in una lingua straniera sono esempi di compiti che da controllati, dovrebbero diventare automatici. L'implementazione dei passi necessari per svolgerli diventa più efficiente nel corso della pratica e la conseguente automatizzazione lascia molte risorse cognitive, come attenzione o memoria di lavoro, a disposizione degli altri apprendimenti di natura più complessa che richiedono processi controllati, ad alto sforzo cognitivo.

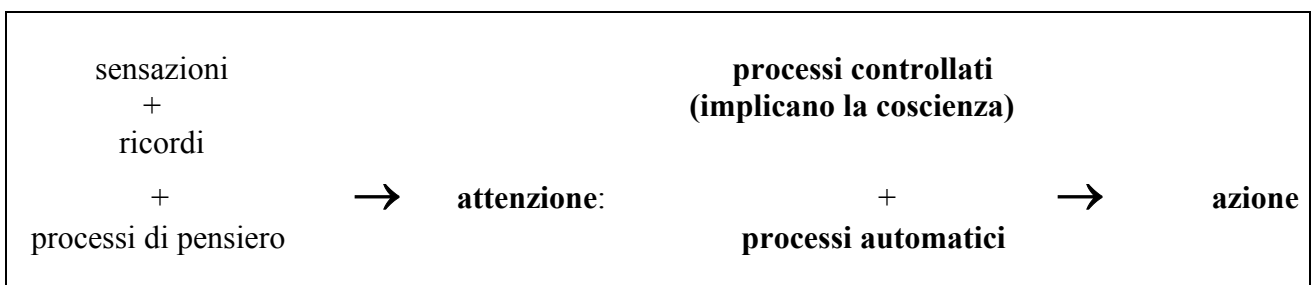
Va comunque sottolineato che i *benefici dell'attenzione* sono particolarmente rilevanti quando ci riferiamo a processi attentivi coscienti. A questo livello, possono essere individuati tre scopi:

1. monitorare le nostre interazioni con l'ambiente, mantenendo la consapevolezza del nostro grado di adattamento all'ambiente;
2. sintetizzare il nostro passato (ricordi) e il nostro presente (sensazioni) dandoci il senso di continuità dell'esperienza;
3. controllare e pianificare le nostre azioni future.

L'attenzione riguarda la totalità dell'informazione che viene manipolata cognitivamente, mentre la coscienza si riferisce ad una quota limitata di informazione che il soggetto è consapevole di manipolare, a partire dall'enorme quantità d'informazione che colpisce i nostri organi di senso e che riguarda i nostri ricordi immagazzinati ed altri processi cognitivi. L'attenzione ci consente di utilizzare le nostre limitate risorse cognitive per rispondere velocemente a stimoli "importanti" e di ricordare le informazioni salienti.

Come sono scelte le informazioni da elaborare? Semplicemente ignorando gli stimoli diventati familiari e sintonizzandosi su quelli nuovi. Qui entra in gioco l'apprendimento: è l'ambiente che ci aiuta a capire quali sono gli stimoli da privilegiare. L'abituazione, associata all'apprendimento, è il processo cognitivo che consente di "risparmiare" capacità attentive da indirizzare sugli stimoli nuovi. Questo processo è governato dalla relativa stabilità e familiarità dello stimolo.

Fig. 2.1 Attenzione- L'attenzione focalizza le risorse mentali limitate sull'informazione e sui processi cognitivi più salienti in un certo momento.



Le funzioni dell'attenzione

L'attenzione assume diverse funzioni, tra le quali le più studiate sperimentalmente sono:

1. *l'attenzione selettiva*, che ci permette di "scegliere" alcuni stimoli piuttosto che altri;
2. *la vigilanza*, che è la capacità di *prestare attenzione per un periodo prolungato* ad un campo di osservazione, in attesa di un certo segnale. Un tipico esempio è dato dall'attesa del segnale

“verde” di fronte ad un semaforo rosso. L’aspetto attivo della vigilanza è dato dalla ricerca attenta nella quale eseguiamo una scansione dell’ambiente alla ricerca di stimoli con particolari caratteristiche;

3. *l’attenzione divisa*, nella quale *suddividiamo le nostre risorse attentive* su più compiti contemporaneamente.

Un esempio tipico di attenzione selettiva è il seguente: ad una cena, possiamo decidere di sintonizzarci sulla conversazione, più attraente, dei due commensali che abbiamo alla nostra sinistra e, contemporaneamente, mantenere le sembianze di una conversazione con quello seduto alla nostra destra. Sono frequenti le situazioni in cui *l’attenzione selettiva* diventa saliente. Questo fenomeno, noto anche con il nome di *cocktail party*, è stato per primo studiato da Cherry (1953). Consiste essenzialmente nella capacità di selezionare gli stimoli su cui dirigere l’attenzione, ignorando o attenuando gli altri. E’, molto probabilmente, questo tipo di attenzione che permette agli studenti di studiare senza accorgersi che qualcuno entra nella stanza, o ignorando totalmente il suono della radio. In questi casi si può parlare anche di concentrazione, di restringimento del campo, dove il *focus* attentivo si dirige solo su una parte di stimoli. Questa focalizzazione aumenta le nostre capacità di elaborazione delle informazioni durante l’esecuzione di compiti cognitivi, come la comprensione del testo e la soluzione di problemi. Con l’attenzione selettiva operiamo in situazioni che richiedono molta energia mentale ma concentrata su un ristretto campione di stimoli.

Durante la veglia siamo generalmente pronti a rilevare non completamente prevedibili. Il bagnino che è allerta sulla spiaggia affollata, il controllore di volo, psicologi, insegnanti sono esempi di professionisti ai quali è richiesto uno *stato di vigilanza particolarmente prolungato nel tempo*. In altre parole devono essere pronti a captare determinati indizi, nonostante periodi prolungati in cui questi possono essere assenti, per rispondervi in maniera adeguata. L’importanza di questo stato di allerta è intuitiva, è sufficiente pensare al controllore di volo. Ma anche la nostra esperienza di insegnanti, quando anticipiamo, sviandolo, il comportamento disturbante di certi studenti, può essere considerato un esempio di questo stato di vigilanza. La rilevanza di questo stato mentale viene suggerita dalla considerazione di quello che accadrebbe se ad un controllore di volo sfuggisse il segnale di arrivo di un aereo: un disastro talmente grave da farci pensare che sia preferibile un falso allarme, piuttosto che un colpo mancato. Le prime ricerche sulla vigilanza e durata dell’attenzione riguardavano proprio i controllori di volo e mostravano che la partecipazione ad un compito noioso era accompagnata da una diminuzione della prestazione attentiva e da un basso rendimento. Questa diminuzione è stata spiegata collegandola allo stato di attivazione psicofisiologica dei partecipanti. Questi studi suggeriscono che esiste un livello ottimale di attivazione cui corrispondono le prestazioni più soddisfacenti e che questo livello è influenzato da più fattori tra cui personalità, ritmi circadiani, scopi legati alla situazione, difficoltà del compito, eventi insoliti. Le prestazioni di natura intellettuale sarebbero sensibili a livelli intermedi di attivazione, non quello basso poiché rasenta lo stato di sonnolenza, né quello troppo alto perché si avvicinerebbe all’eccitazione (Malim, 1994). Gli insegnanti, quindi, dovrebbero sviluppare una particolare sensibilità agli stati di attivazione psicofisiologica degli studenti allo scopo di non proporre loro attività ad alto carico attentivo in condizioni poco favorevoli quali stanchezza, forte emozioni, ecc.

Mentre la vigilanza implica l’attesa passiva della comparsa di un segnale, *la ricerca* è la situazione opposta che implica un *processo attivo di scansione* dell’ambiente per trovare proprio il particolare segnale di cui si ha bisogno. La ricerca è guidata dall’insieme di caratteristiche dello stimolo e dalle aspettative del soggetto.

Vigilanza e ricerca possono essere considerati esempi di stati mentali che governano il comportamento degli studenti in classe o quando studiano. Per quanto abile sia un insegnante, è molto improbabile che in tutte le attività proposte sia in grado di innescare nei suoi alunni uno stato attivo di ricerca così motivante da evitare ogni possibilità di noia o distrazione. Purtroppo, spesso sono necessarie esercitazioni, attività di consolidamento degli apprendimenti, che solo lo studente può rendere più “attraenti” con varie strategie motivazionali. Di conseguenza, lo studio prolungato

nel tempo richiede capacità di controllo e una efficace gestione delle risorse in quanto piacere e sforzo vanno di pari passo. Per un approfondimento sulla relazione tra concentrazione e motivazione si rimanda al cap. sulla motivazione.

Nella vita di tutti i giorni, solitamente, è necessario eseguire più compiti contemporaneamente: si fa colazione e si programma la giornata, si prende l'autobus e si legge. L'insegnante in classe spiega la lezione, controlla la classe con lo sguardo, ma con la coda dell'occhio non abbandona lo studente che potrebbe suscitare qualche problema. Spostiamo le nostre risorse attentive dirigendole prudentemente dove si ritiene più utile. *L'attenzione divisa consente questa distribuzione di risorse attentive.* La regolazione delle risorse attentive è sotto il controllo consapevole e il riorientamento va, ovviamente, dove si ritiene più importante.

Si osserva facilmente questa nostra capacità di distribuire e ridistribuire in maniera diversa le nostre risorse attentive in processi automatizzati, come guidare la macchina e conversare. Pensiamo anche a giochi di squadra, come il calcio, dove l'attenzione del giocatore deve essere diretta su più aspetti contemporaneamente. L'addestramento che porta all'automatismo è l'elemento che permette di gestire al meglio queste attività di natura diversa, che implicano modalità differenti di elaborazione di segnali fisici. Quando tentiamo di svolgere due attività che utilizzano una stessa modalità sensoriale, ad esempio leggere il giornale e guardare la TV, una delle due prevale sull'altra e, quindi, un compito verrà eseguito in maniera ottimale, mentre l'altro sarà meno adeguato.

L'attenzione nel sistema cognitivo

Gli studiosi hanno molto dibattuto la questione relativa al ruolo dell'attenzione sullo svolgimento di compiti cognitivi e sono arrivati alla formulazione di diverse teorie esplicative. Le prime, sostennero un modello di attenzione intesa come un sistema di filtri. A tale proposito venne formulata l'analogia del "collo di bottiglia". Il nostro sistema cognitivo non è in grado di elaborare più stimoli alla volta e quindi questi devono essere necessariamente selezionati. Tra tutti quelli disponibili soltanto alcuni riescono a passare attraverso il "collo di bottiglia" e potranno essere ulteriormente elaborati.

il primo a ipotizzare che l'attenzione agisse come filtro fu Brondbent (1958), che parlò appunto dell'esistenza di un filtro sensoriale: l'informazione in arrivo veniva selezionata sulla base di alcune caratteristiche fisiche (ad es. volume, timbro della voce) dello stimolo. Tale teoria fu successivamente ampliata da Treisman (1960), il quale sostenne che le informazioni scartate sulla base delle loro caratteristiche fisiche non venivano completamente rimosse, ma attenuate (Teoria dell'attenuazione). anche su queste informazioni diventa possibile operare una analisi di tipo semantico. A completamento di tale modello Norman (1969, 1976) ipotizzò che tutte le informazioni in arrivo vengono ugualmente analizzate in base alla loro pertinenza o rilevanza, quindi che in ogni caso avvenga una elaborazione semantica piuttosto approfondita. Solo in un secondo momento le informazioni giudicate più pertinenti o rilevanti verranno selezionate.

Le teorie più recenti si sono spostate dall'idea di attenzione intesa come filtro a quella di attenzione intesa come risorsa a capacità limitata (cfr. la memoria di lavoro). Queste teorie ipotizzano che le risorse attentive disponibili possano essere suddivise, modulandole tra le diverse modalità interessate, a seconda delle richieste percepite da due compiti (Kahneman, 1973; Navon e Gopher, 1979).

Un modello più recente, su cui ci soffermeremo brevemente, quello di Norman e Shallice (Norman e Shallice, 1986, Shallice, 1988). questi autori ipotizzano l'esistenza di un sistema chiamato "Sistema Attentivo Supervisore (SAS) ", analogo all'Esecutivo Centrale della Memoria di Lavoro di Baddeley (cfr. cap.3 sulla memoria). il SAS è in grado di controllare sequenze di operazioni elementari (schemi), che si svolgono in maniera automatica, perché innate o perché automatizzate con l'esercizio. Gli esempi di queste sequenze di operazioni elementari sono la guida, ma anche il leggere, lo scrivere, l'eseguire operazioni aritmetiche. I due modi riguardano la loro regolazione non attentiva o attentiva che può avvenire o sulla base di uno stimolo esterno o di una decisione

consapevole. Ad esempio, se stiamo guidando e ci accorgiamo che la macchina davanti sta frenando, la percezione delle luci di stop attiva *automaticamente*, come risposta, l'azione di frenare. Altri tipi di risposta, ad esempio l'accelerare, sono inibiti perché non funzionali all'azione globale. *Il processo di selezione, del tutto automatico, viene definito "selezione competitiva":* l'azione selezionata di frenare è eseguita perché ha vinto la competizione inibendo le altre. In altre parole, l'esposizione ad un determinato stimolo esterno aumenta l'attivazione di una certa risposta che sarà eseguita automaticamente quando l'attivazione avrà raggiunto il livello soglia.

Se, invece, durante la guida *decidiamo* di fermarci per una qualche ragione, l'operazione di frenare si svolge sempre automaticamente - non si deve cercare dove è posizionato il pedale del freno, come invece accadeva quando si era principianti -, ma a seguito *di una decisione volontaria*. In questo caso il SAS, che ha accesso sia al mondo esterno che alle intenzioni dell'individuo, esercita un *controllo attento per via indiretta*. Interviene sul processo di selezione competitiva portando un'attivazione aggiuntiva all'azione che s'intende eseguire. Questa operazione perciò prevale sulle altre, indipendentemente dalle stimolazioni esterne. Dunque, il SAS interviene nel processo di selezione competitiva attivando un'operazione oppure anche inibendola. L'inibizione impedisce il prevalere dell'azione sulle altre, anche se, in assenza del SAS, vincerebbe la selezione competitiva in base alle condizioni di stimolazione.

Riassumendo, tutto il processo basato sulla "selezione competitiva" è automatico e non richiede attenzione. Il SAS, però, può intervenire sulla "selezione competitiva" alterandone il risultato. Il SAS non esercita alcun controllo attenzionale diretto sulle operazioni, semplicemente modula il livello di attivazione delle operazioni prodotto sia dalle stimolazioni esterne che interne e ciò fa sì che l'attenzione possa determinare il risultato della selezione competitiva.

Questo modello, si è rivelato molto utile nell'inquadramento dei disturbi dell'attenzione e dell'iperattività offrendo una giustificazione alla difficoltà dei bambini con deficit nella regolazione del comportamento: le difficoltà di questi bambini sembrano risiedere nell'incapacità di selezionare volontariamente il piano di azioni da compiere.

Attenzione e apprendimento

A questo punto, è chiaro che prestare attenzione o, in termini scolastici, concentrarsi sono prerequisiti indispensabili per l'apprendimento. I compiti scolastici, anche i più semplici, nella fase iniziale richiedono sempre una manipolazione cosciente delle informazioni necessarie all'esecuzione. Solo l'automatizzazione consente un'elaborazione al di sotto della soglia della consapevolezza che permette, quindi, una liberalizzazione di risorse attentive a vantaggio delle operazioni cognitive più complesse. Comprendere un testo e studiare, risolvere un problema, produrre una composizione scritta richiedono processi controllati, intenzionali e sotto il controllo della coscienza. Si può affermare che lo studente impara, con il sostegno delle attività che compie a scuola, a tenere da parte pensieri distraenti, emozioni e situazioni non rilevanti con il compito che sta svolgendo. Il livello di concentrazione è regolato non solo da caratteristiche interne al soggetto (scopi, motivazione, stile cognitivo), ma anche da fattori ambientali ed in relazione con il tipo di compito che deve essere portato a termine. Sembra evidente che un ambiente rumoroso pieno di persone che parlano non sia il posto più adatto per studiare un capitolo di storia, così come condizioni personali quali stati di malattia, di stanchezza vanificano lo sforzo per apprendere. Riconoscere che il livello di attenzione varia in base a differenti fattori può essere il primo passo per riuscire a regolare il livello di impegno e di sforzo necessario per portare a termine un compito e prevedere se con successo o meno. La conoscenza di sé in quanto soggetto che apprende, delle proprie caratteristiche psichiche, rappresenta il primo passo verso una gestione consapevole degli stati attentivi, ma altrettanto importante è anche la riflessione sull'influenza che l'ambiente fisico ha sulla nostra psiche. Una stanza poco luminosa, con muri bianchi tendenti al grigio, potrebbe avere un effetto controproducente sulle nostre capacità attentive, tanto da indurre sonnolenza, stanchezza, noia. Uno stato di bassa attivazione potrebbe essere indotto anche da compiti troppo facili: eseguirli

anche bene non porta alcuna soddisfazione. Queste consapevolezza dovrebbero far parte delle conoscenze possedute da un ragazzo che vuole apprendere in maniera strategica, individuando quindi il modo a lui più congeniale. Un esempio di materiale che può essere utilizzato per favorire una riflessione sui benefici di un'attenzione controllata è dato dalla fig. 2.2, tratta dal programma "Imparare a studiare" e relativa all'area della concentrazione.

Per finire, se consideriamo l'attenzione e la concentrazione quel sistema che regola l'attività dei processi mentali, filtrando e orientando la percezione verso le informazioni rilevanti, in modo da rispondere in maniera adeguata alle richieste ambientali (Lavadas e Berti, 1995), avremmo anche un'idea della connessione di questo sistema con quello motivazionale, affettivo ed emotivo, essendo uno degli scopi dell'attenzione quello di sintetizzare il nostro passato (ricordi) e il nostro presente (sensazioni) dandoci il senso di continuità dell'esperienza, e con il comportamento, in quanto modula esigenze interne e ambientali.

Inserire fig. di **Imparare a studiare**

Finestra

Disturbi dell'attenzione e iperattività

L'incidenza dei disturbi dell'attenzione e dell'iperattività è circa del 5% per i maschi ed 1,25% per le femmine, secondo stime internazionali riportate da Cornoldi in "Difficoltà di apprendimento a scuola" (2000). E' una percentuale alta. Tuttavia, secondo ricerche relative ad alcune realtà territoriali italiane, tale percentuale sarebbe ancora più alta e rasenterebbe l'otto per cento circa della popolazione scolastica. E' anche confermato che molti comportamenti tipici della disattenzione, dell'iperattività e dell'impulsività tendono ad attenuarsi con la preadolescenza e l'adolescenza. Rimane comunque un 30% di tali soggetti che, invece, continuano a manifestare tali problematiche anche nell'età adulta. Il bambino con disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività (DDAI) si caratterizza per l'intensità e la gravità con cui presenta certi comportamenti tipici, per una presenza mantenuta nel tempo ed in ambienti diversi di questi comportamenti (per esempio sia casa che a scuola). Ciò si associano problemi sociali e difficoltà d'apprendimento. Di norma, si distingue tra disturbo dell'attenzione, disturbo dell'iperattività e disturbo combinato.

Il caso di Luca

Luca è un bambino di 11 anni con l'argento vivo addosso, è sempre in movimento, disturba compagni ed insegnanti, quando non gironzola senza permesso. E' inserito in una classe prima media piuttosto numerosa e gli insegnanti si prendono cura di lui solo per rimproverarlo perché non segue la lezione, non termina i compiti, non s'impegna, disturba. Il suo rendimento scolastico è poco costante, tuttavia non è segnalato per questo problema. A gennaio, la scuola ha voluto dare un segnale forte al ragazzino, invitando i genitori ad un colloquio e invitandoli a prendere contatti con un servizio sui disturbi dell'apprendimento, a causa del comportamento inadeguato del figlio. I genitori, consapevoli delle difficoltà del figlio, essendo d'accordo con il giudizio degli insegnanti, hanno accompagnato il bambino al servizio, dove si è proceduto ad un esame sia degli aspetti di iperattività segnalati sia dell'apprendimento. I risultati ottenuti da Luca confermano il buon livello intellettuale del bambino, mentre scrittura, calcolo e *problem solving* sono critici. Le compilazioni delle scale per l'individuazione di comportamenti tipici della disattenzione e dell'iperattività SDAI e SDAG da parte degli insegnanti e dei genitori hanno confermato il quadro di disturbo combinato dell'attenzione e dell'iperattività, associato a disturbo d'apprendimento.

Luca rappresenta un caso tipico. Le difficoltà comportamentali, essendo particolarmente evidenti, hanno lasciato sullo sfondo quelle relative all'apprendimento vero e proprio. Luca imparava a scuola, ma in maniera incostante e imprecisa. Genitori ed insegnanti giustificavano il basso rendimento con l'incostanza e i mille altri interessi che lo distraevano. In realtà Luca mostrava una cospicua difficoltà di autocontrollo del proprio pensiero che è associato a due problemi: l'incapacità di mantenere a lungo l'attenzione su qualcosa e l'impulsività. Luca presenta un dislivello tra quello che potrebbe fare e quello che fa effettivamente, che si attenua se un adulto lo segue individualmente.

Il disturbo da deficit di attenzione è caratterizzato dalle seguenti caratteristiche:

il ragazzo -

- 1) *Incontra difficoltà a concentrare l'attenzione sui dettagli o compie errori di negligenza*
- 2) *Incontra difficoltà nel mantenere l'attenzione sui compiti o sui giochi in cui è impegnato*
- 3) *Quando gli si parla non sembra ascoltare*
- 4) *Pur avendo capito le istruzioni e non avendo intenzioni oppostive, non segue le istruzioni ricevute o fatica a portarle a compimento*
- 5) *Incontra difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle sue attività.*
- 6) *Evita o è poco disposto a impegnarsi in attività che richiedono un impegno continuato*
- 7) *Perde oggetti necessari per le attività che deve svolgere*
- 8) *Viene distratto facilmente da stimoli esterni*
- 9) *Tende a dimenticarsi di fare le cose*

Mentre nell'iperattività sono caratteristici i seguenti comportamenti:
il ragazzo:

- 1) *Spesso si agita con le mani o i piedi o si dimena sulla sedia.*
- 2) *Non riesce a stare seduto.*
- 3) *Manifesta una irrequietudine interna, correndo o arrampicandosi dappertutto*
- 4) *Incontra difficoltà a impegnarsi in giochi o attività tranquille.*
- 5) *E' in movimento continuo come se avesse dentro un motorino che non si ferma.*
- 6) *Parla eccessivamente*
- 7) *Risponde precipitosamente prima ancora che la domanda sia stata interamente formulata.*
- 8) *Incontra difficoltà ad aspettare il suo turno*
- 9) *Spesso interrompe o si comporta in modo invadente con altre persone impegnate in un gioco o in una conversazione.*

Il problema attentivo che colpisce questi ragazzi è rappresentato dalla mancanza di concentrazione su un determinato contenuto e dall'incapacità di mantenere l'attenzione su di esso per il tempo necessario all'esecuzione del compito. Questi ragazzi, spesso, dimostrano di essere in grado di portare a termine un compito se seguiti individualmente. Al contrario, se lasciati da soli, si disperdono immediatamente. Per descrivere tale discrepanza si parla di autoregolazione. L'attenzione può essere eteroregolata quando qualcuna ci guida passo passo nell'esecuzione di un'azione, e autoregolata quando tocca a noi gestire le diverse operazioni. L'incapacità dei bambini DDAI si manifesta soprattutto in compiti che richiedono pianificazione, organizzazione e utilizzo di strategie. Una serie di ricerche condotte nell'Università di Padova ha studiato la relazione tra DDAI, difficoltà di apprendimento e memoria evidenziando che i bambini DDAI, in un compito di memoria, sanno quello che devono fare ma non prendono l'iniziativa se non quando qualcuno li consiglia.

Gli strumenti più utilizzati nella diagnosi DDAI sono scale di eterovalutazione SDAI che vanno compilate da osservatori esterni, insegnanti e genitori che conoscono particolarmente bene il ragazzo. Sono utilizzati altri test per la presentazione dei quali rimandiamo ai testi *Attenzione e Metacognizione Impulsività e Autocontrollo*, editi dalle edizioni Erickson ().

Attività di laboratorio

I Unità di lavoro - L'attenzione nel processo di apprendimento

Qui di seguito troverà un breve questionario relativo all'attenzione che ha lo scopo di favorire una prima riflessione per entrare in questa problematica che presenta aspetti diversi e complessi.

Questionario

Si prega di rispondere alle seguenti domande:

Mi sono chiare le differenze tra distrarsi spontaneamente,
essere distratti da qualcuno,
lasciarsi distrarre?

.....

.....

Le richieste scolastiche, che solitamente pongo ai miei allievi, sono in sintonia con le loro capacità attentive?

.....

.....

In quali occasioni gli studenti, durante le ore di lezioni, si distraggono più facilmente?

.....

.....

Il livello di attenzione in classe da cosa dipende?

.....

.....

Si può controllare l'attenzione? Ho un'idea di come fare?

.....

.....