

Vi presento P. Un caso di bambino con ADHD

Margherita Orsolini - Dipartimento di
Psicologia dei processi di Sviluppo e
Socializzazione

I genitori si rivolgono al «Laboratorio della volpe rossa»

su suggerimento delle insegnanti,

La madre:

Un bambino molto intelligente e molto affettuoso. Non ha mai avuto difficoltà di apprendimento: *“ha imparato a leggere verso i 4 anni”*.

Insegnanti scuola primaria:

In classe si assenta spesso, è in continuo movimento, si alza continuamente dal banco, tamburella le dita sul banco, dondola le gambe, si muove in continuazione sulla sedia, atteggiamento di sfida nei confronti delle insegnanti e in un'occasione addirittura un tentativo di fuga dalla scuola, si nasconde dietro la cattedra, si toglie le scarpe in classe, quando viene rimproverato piange e il suo pianto dura per molto tempo se paragonato a quello dei suoi coetanei.

Insegnanti scuola dell'infanzia:

Mai sono stati segnalati problemi di comportamento, problemi relazionali o di altro tipo.

Con i compagni (dice la madre):

alle prese in giro dei compagni mostra comportamenti esagerati: *“s’innervosisce molto.... Piange ininterrottamente....e a volte diventa aggressivo”*. aggredito un suo compagno dopo che questo gli aveva fatto notare che il suo viso era sporco d’inchiostro. Sembra che non interpreti in modo corretto situazioni in cui gli viene detto o fatto qualcosa da altri: *“Paolo considera presa in giro tutto”*.

Apprendimento

Le maestre lo descrivono come un bambino brillante, che ha raggiunto tutti gli obiettivi previsti per l'età e la classe frequentata. E' particolarmente bravo in matematica anche se la mamma riferisce che ha una grafia pessima. Nei compiti a casa ha bisogno della presenza costante di qualcuno che lo guidi altrimenti si distrae facilmente.

Autonomie

adeguate rispetto alla propria età, anche se è un po' lento nel vestirsi

Livello sociale

non ha difficoltà con i coetanei, anche se a nuoto ha la tendenza a ignorare le regole

Primo sviluppo: niente di rilevante

ADHD – Criteri diagnostici dal DSM 5

Margherita Orsolini - Dipartimento di Psicologia dei
processi di Sviluppo e Socializzazione

A1

disattenzione (6 o più dei
seguenti sintomi, per almeno 6
mesi, con impatto diretto sulle
attività sociali e scolastiche)

Difficoltà a prestare attenzione ai dettagli, o errori di disattenzione nei compiti o in altre attività

Difficoltà a mantenere l'attenzione in compiti o in giochi

Non sembra ascoltare discorsi rivolti direttamente a lui/lei (come se la mente vagasse «altrove»)

Difficoltà a seguire istruzioni o portare a termine (compiti iniziati ma rapidamente perde il focus)

Evitare o sentirsi a disagio in compiti che richiedono uno sforzo mentale prolungato (compiti scolastici o lavori casalinghi)

Difficoltà a organizzarsi nei compiti o in altre attività (difficile gestire la sequenzialità, mantenere in ordine i materiali, difficile gestire i tempi, rispettare scadenze)

Perdere materiali necessari per svolgere compiti o attività (materiali di scuola, chiavi, portafogli, occhiali, telefonini)

Distrarsi per stimoli esterni o pensieri intrusivi

Dimenticarsi di impegni o cose da fare

A2

Iperattività e Impulsività (6 o più dei
seguenti sintomi, per almeno 6 mesi)

Si agita di continuo con le mani, o tamburella con le mani o i piedi, si dimena quando sta seduto

Si alza quando la situazione richiede di rimanere seduto

Corre, salta in situazioni inappropriate

Non è capace di rimanere con calma a giocare o a impegnarsi in qualche attività di tempo libero

Sembra come se non avesse tregua, come se avesse un motorino addosso, non ce la fa a stare immobile per un periodo di tempo lungo (es. al ristorante)

Parla eccessivamente

Spara la risposta prima che la domanda sia terminata (non sa aspettare il suo turno nella conversazione)

Ha difficoltà ad aspettare che venga il suo turno

Interrompe, è intrusivo con gli altri (es., comincia ad usare qualcosa che non è suo, senza chiedere il permesso)

Altre condizioni per la diagnosi

12

Diversi sintomi di DIS o IP-IMP:

B - presenti prima dei 12 anni

C - si presentano in due o più contesti (es. casa-scuola, con amici)

D – interferiscono con il funzionamento sociale o scolastico o lavorativo

E – i sintomi non sono meglio spiegati da un altro disturbo mentale (es. disturbo dell'umore, disturbo d'ansia)

Specificare

13

Manifestazione con disattenzione predominante

Manifestazione con iperattività/impulsività predominante

Manifestazione combinata (criterio A1 e A2 sono soddisfatti entrambi)

Inoltre specificare se lieve (pochi sintomi e compromissioni minori nel funzionamento sociale o scolastico o lavorativo) moderata e grave (molto sintomi marcata compromissione nel funzionamento)

✓ I sintomi possono essere minimi o assenti quando l'individuo:

- riceve frequenti «ricompense» e riconoscimenti per il comportamento appropriato,
- è in una situazione nuova,
- è coinvolto in attività molto interessanti,
- ha una costante stimolazione esterna (come nei videogiochi) o sta interagendo a tu per tu con una persona

Perché difficoltà attentive e
difficoltà di regolazione emotiva
tendono a manifestarsi insieme?

Il questionario SDAI

CON CUI GLI INSEGNANTI POSSONO
OSSERVARE SINTOMI DI DISATTENZIONE E
IPERATTIVITÀ

© 2010, Marzocchi, Re e Cornoldi, *BIA – Batteria Italiana per l'ADHD*, Trento, Erickson
(Pagina fotocopiable ad esclusivo uso interno)

8a. Scala SDAI

COGNOME E NOME: _____ DATA: _____

L'insegnante deve valutare, per ciascuno dei comportamenti elencati qui sotto, la frequenza con cui essi compaiono. Si raccomanda di procedere con ordine e di rispondere per tutti i comportamenti, anche se per alcuni casi ci si sente molto incerti.

1. Incontra difficoltà a concentrare l'attenzione sui dettagli o compie errori di negligenza.
2. Spesso si agita con le mani o i piedi o si dimena sulla sedia.
3. Incontra difficoltà nel mantenere l'attenzione sui compiti o sui giochi in cui è impegnato.
4. Non riesce a stare seduto.
5. Quando gli si parla non sembra ascoltare.
6. Manifesta una irrequietudine interna, correndo o arrampicandosi dappertutto.

	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
1.	0	1	2	3
2.	0	1	2	3
3.	0	1	2	3
4.	0	1	2	3
5.	0	1	2	3
6.	0	1	2	3

- | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. | Pur avendo capito le istruzioni e non avendo intenzioni oppostive, non segue le istruzioni ricevute o fatica a portarle a compimento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Incontra difficoltà a impegnarsi in giochi o attività tranquille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Incontra difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle sue attività. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | È in movimento continuo come se avesse dentro un motorino che non si ferma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Evita o è poco disposto a impegnarsi in attività che richiedono un impegno continuato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Parla eccessivamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Perde oggetti necessari per le attività che deve svolgere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Risponde precipitosamente prima ancora che la domanda sia stata interamente formulata. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Viene distratto facilmente da stimoli esterni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Incontra difficoltà ad aspettare il suo turno. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Tende a dimenticarsi di fare le cose. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Spesso interrompe o si comporta in modo invadente con altre persone impegnate in un gioco o in una conversazione. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

DALLA VALUTAZIONE DI P.

Colloquio con l'insegnante

- Nessuna difficoltà negli apprendimenti
- Difficoltà a tenere in ordine il banco
- Difficoltà a mantenere l'attenzione prolungata su un compito
- Non rispetta il turno nei momenti di discussione collettiva
- Perde continuamente penne e colori
- Bastano delle piccole frustrazioni che lui arrivi all'aggressione fisica con i compagni

Con P. le abbiamo provate tutte ma niente ha funzionato!

Questionari per la rilevazione dei comportamenti di disattenzione e iperattività

SDAG

Scale	Punteggio grezzo	Fascia di prestazione
Punteggio disattenzione	19	Percentili: < 5°
Punteggio iperattività	24	Percentili: < 5°

SDAI

Scale	Punteggio grezzo	Fascia di prestazione
Punteggio disattenzione	20	Percentili: < 5° Fascia deficitaria
Punteggio iperattività	26	Percentili: < 5° Fascia deficitaria

Cut-off: 14

Informazioni ottenute direttamente dal bambino

Osservazione durante la valutazione neuropsicologica:

- ▶ Non ha difficoltà a separarsi dalla mamma ed è molto incuriosito dai test
- ▶ Parla molto di sé
- ▶ Non sta mai fermo, dondola le gambe in continuazione, svolge alcuni test in piedi, in un'occasione si toglie le scarpe
- ▶ Buona consapevolezza delle sue difficoltà (*Quand'è che mi date qualche consiglio per rimanere più buono a scuola?*) e del processo attentivo in generale

Informazioni ottenute direttamente dal bambino

Osservazione durante la valutazione neuropsicologica:

- ▶ Piange durante la somministrazione del test Torre di Londra (ToL)
- ▶ Mostra segni d'insofferenza durante il gioco se non è lui a condurlo
- ▶ Locus of control esterno (fortuna) nei successi scolastici e sociali
- ▶ Gestione dei conflitti attraverso l'aggressività.

Valutazione neuropsicologica.

24

- ▶ Abilità di pianificazione in un compito visuo-motorio (Torre di Londra): punteggio nella norma
- ▶ Memoria strategica verbale (BIA): difficoltà nel rievocare parole utilizzando una strategia semantica (
- ▶ Inibizione e Switching: prestazione deficitaria nella condizione di switching (*rigidità nell'alternare procedure diverse e regole*)

Margherita Orsolini - Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione

Valutazione neuropsicologica.

25

- ▶ Test delle ranette (BIA): prestazione nella norma. Dunque un controllo in norma dell'impulsività motoria
- ▶ CD attenzione e concentrazione: deficitario in *svariate componenti dell'attenzione*
- ▶ Test delle Campanelle: difficoltà di attenzione sostenuta
- ▶ raggruppare parole in categorie).

Osservazione nel contesto della classe

26

Comportamento	Frequenza
Comportamento motorio: Si alza dal banco, girovagare per la classe.	6
Infrazione regole: Fa commenti non attinenti alla lezione senza che gli sia stato dato il permesso di parlare, fare qualcosa di diverso da quanto è stato richiesto, parla con i compagni. Fa scherzi ai compagni.	7

Comportamento	Frequenza
Rumori di disturbo : Urla, fa versi gutturali, fa versi di animali, batte la penna sul tavolo, fischia.	Continuamente 27
Disturbo diretto ad altri (Aggressività): gettare per terra i libri del compagno, spingere il compagno di banco, tirare capelli, dare schiaffi, mordere un compagno, distruggere la proprietà di un compagno.	0
Comportamenti adeguati E: rispondere alle domande, fare i compiti, eseguire le richieste dell'insegnante, alzare la mano.	10

Intervento

Lavoro con il bambino:

- ▶ Educazione emotiva
- ▶ Tollerare le frustrazioni
- ▶ Potenziare il senso della propria capacità di modificare le situazioni
- ▶ Potenziamento di abilità sociali e di strategie di risoluzione dei conflitti

Intervento

Parent training:

Accettazione della situazione

Acquisizione competenze per rispondere in maniera adeguata alle situazioni problematiche

Consulenza agli insegnanti

INQUADRAMENTO DIAGNOSTICO di B (12 anni, seconda classe scuola superiore I grado)

Deficit di Attenzione ed Iperattività (F90.0), con associato Disturbo misto dell'apprendimento (F81.3) a carico della lettura e dell'ortografia, difficoltà nella comprensione del testo e nel calcolo. Sono presenti, inoltre, sintomi di ansia e un tono dell'umore basso.

Dalla valutazione alle linee guida per la scuola nel caso di B., una ragzoo di 12 anni con DSA e ADHD

Darsi una spiegazione delle difficoltà

Dalla nostra osservazione e da quanto emerso dalla compilazione di ³²alcuni questionari sia da parte dei genitori che di B. stesso, il bambino presenta una scarsa autostima per quanto riguarda l'ambito scolastico e quello delle relazioni interpersonali.

Considerando la fragilità di specifici apprendimenti scolastici, in un quadro caratterizzato da fragilità attentive e da scarsa regolazione del comportamento, crediamo che B. abbia sperimentato molte difficoltà nel soddisfare le richieste scolastiche; ciò ha probabilmente contribuito a creare in lui ansia, demotivazione ed un senso di scarsa competenza.

Darsi una spiegazione delle difficoltà

E' dunque importante parlare con B. e riconoscere che, come tanti altri bambini, una buona intelligenza e capacità generale di apprendere si uniscono in lui ad alcune difficoltà specifiche.

Gli adulti, insegnanti compresi, dovrebbero inoltre aiutarlo a darsi una spiegazione dei propri comportamenti che si articoli con le categorie della difficoltà attentiva e del controllo dell'impulsività, piuttosto che con quelle del "non sono un buon ragazzo".

Margherita Orsolini - Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione

Darsi una spiegazione delle difficoltà

Nello stesso tempo è importante riconoscere le buone capacità presenti nel bambino, e aiutarlo a sentirsi considerato e stimato nella classe. Sugeriamo, dunque, di valorizzare alcuni suoi talenti, anche cercando di renderli più “visibili” ai suoi compagni. Tutto ciò che sostenga in B. il suo sentirsi accettato e parte di una comunità può essere di molto aiuto, anche per ridurre comportamenti disfunzionali.

Quando è necessario mantenere l'attenzione su uno stesso tipo di compito, soprattutto se impegnativo a livello cognitivo, la prestazione di B. è molto deficitaria (attenzione sostenuta). Inoltre B. presenta difficoltà: a focalizzare l'attenzione su uno stimolo target, sia esso di tipo uditivo che visivo (attenzione selettiva); a distribuire le proprie risorse attentive fra due compiti (attenzione distribuita).

Queste difficoltà di attenzione e concentrazione contribuiscono a spiegare molte fragilità sul piano dell'apprendimento (alcuni errori di ortografia, alcune difficoltà in lettura) ed all'emergere di comportamenti disfunzionali in classe.

Di seguito suggeriamo alcune strategie, probabilmente in parte già adottate, per la gestione in classe di B: 36

- è necessaria una forte strutturazione dei tempi delle attività e una posizione del banco che limiti le occasioni di distrazione ma permetta anche a B. di avere scambi con i compagni;**
- poiché i tempi di attenzione e di concentrazione su un compito non possono essere per ora molto lunghi, potrebbe essere utile concordare che ogni 20 minuti di attività e impegno B. possa concedersi 5 minuti di riposo nel modo che gli insegnanti stabiliranno con lui, offrendogli alcune alternative funzionali alla vita in classe;**

Di seguito suggeriamo alcune strategie, probabilmente in parte già adottate, per la gestione in classe di B: 37

- è necessaria una forte strutturazione dei tempi delle attività e una posizione del banco che limiti le occasioni di distrazione ma permetta anche a B. di avere scambi con i compagni;**
- poiché i tempi di attenzione e di concentrazione su un compito non possono essere per ora molto lunghi, potrebbe essere utile concordare che ogni 20 minuti di attività e impegno B. possa concedersi 5 minuti di riposo nel modo che gli insegnanti stabiliranno con lui, offrendogli alcune alternative funzionali alla vita in classe;**

- **sarebbe importante premiare B. (il premio può essere un riconoscimento, una lode, un gesto affettuoso) quando riesce a compiere accuratamente e con il tempo dovuto un'attività che richiede attenzione e concentrazione;**
- **nel fornire le spiegazioni per un compito è bene formulare frasi brevi e chiare, suddividendo i compiti in più sott'obiettivi; permettere di consultare un quaderno dove ci sono schemi per le principali procedure da seguire**

- **aiutare B. a costruire strategie per pianificare sequenze di attività, per riflettere sulle consegne di un compito, per anticipare le conoscenze su un certo argomento. Apprendere a DIRSI come deve organizzarsi nelle attività complesse (es. dirsi che cosa deve fare prima, e poi dopo ecc.);**
- **per i compiti a casa: suggerire ad B. (ma serve un po' a tutti...) una strategia per pianificare i tempi del lavoro e individuare le priorità. B. ha ottime capacità di apprendere strategie anche complesse. Apprendere strategie per pianificare lo studio, e prevedere piccole gratificazioni (es. punti per compiti consegnati in tempo), può essere particolarmente importante;**

- **sostenere una partecipazione attiva di B. in classe, trovando qualche accorgimento per le attività che potrebbero risultare per lui un po' noiose.**
- **Ad esempio, nelle spiegazioni orali, potrebbe avere l'incarico di scrivere le parole nuove che pensa sia importante ricordare.**
- **Insomma bisognerebbe aiutare B. a non cadere facilmente in uno stato di noia (e a non mettere in atto la strategia di isolarsi mentalmente per pensare a qualcosa di più motivante, o di disturbare gli altri per attirare l'attenzione).**

Consegne e istruzioni

In considerazione delle fragilità emerse a carico della memoria di lavoro verbale, è importante, in linea generale, strutturare le consegne e le istruzioni con frasi semplici e brevi, evitando di spiegare gli esercizi o gli argomenti tutti insieme in un unico momento iniziale.

Consegne e istruzioni complesse dovrebbero essere presentate sia in forma orale sia schematizzate in forma scritta.

Lettura e Scrittura

Le difficoltà nella lettura rendono molto ⁴²fatigoso per B. affrontare un testo da studiare e contribuiscono a comprometterne la comprensione.

A scuola, come a casa, è consigliato l'utilizzo del computer o del tablet con un sintetizzatore vocale. Utile anche l'uso della scrittura al computer con il correttore ortografico quando deve scrivere testi di una certa complessità.

Il monitoraggio dell'ortografia andrebbe stimolato con testi brevi relativamente semplici che non comportano un forte impegno di costruzione testuale (scelta dei contenuti, messa in sequenza ecc.).

Per quanto riguarda l'ortografia avrebbe bisogno di consolidare la memoria ortografica di parole che hanno sillabe omofone non omografe (cuore-quota; scienza-scendo) e andrebbe stimolato nella riflessione della correttezza di ciò che scrive. Sostenere la strategia di pronunciarsi a bassa voce le parole da scrivere può aiutarlo molto.

Funzioni esecutive: deficit spesso presente in persone con ADHD

Funzioni esecutive: che cosa sono?



Tutte queste complesse funzioni coinvolgono i lobi frontali.



Luria e Vygotskij:

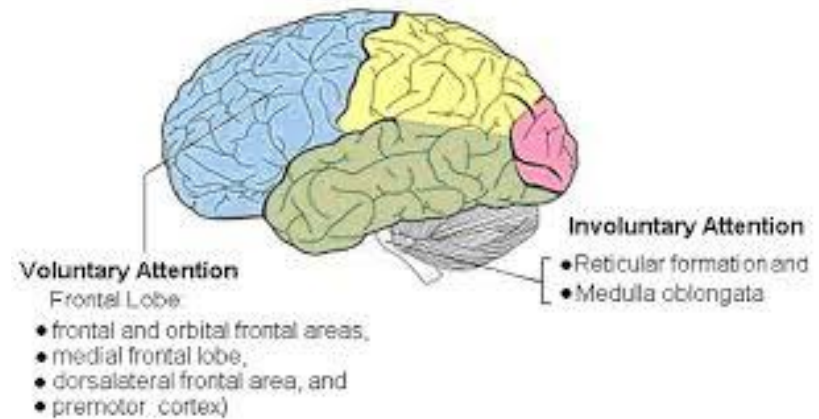
Esseri umani come agenti attivi del proprio cambiamento cognitivo

L'apprendimento coinvolge funzioni psichiche superiori che permettono agli esseri umani di controllare i propri processi cognitivi (es. il ricordare).



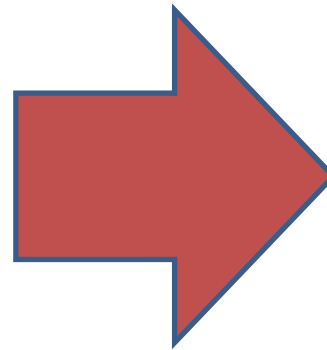
- Con un semplice “nodo al fazzoletto” fatto per ricordare un oggetto da prendere con sé, un uomo poco acculturato introduce uno stimolo esterno in grado di influenzare la sua memoria **prospettica** e comincia così a controllare autonomamente il proprio processo mnestico.

Ricordare
intenzionalmente,
risolvere problemi,
pianificare procedure,
diventano, con lo
sviluppo culturale
umano, **funzioni
controllate
intenzionalmente.**



Le funzioni esecutive...

- Sono fondamentali per affrontare situazioni nuove, e per costruire nuovi pattern di comportamento e modi di pensare
- Permettono di scartare risposte che non sono adeguate al contesto
- Permettono di monitorare la prestazione e correggere errori



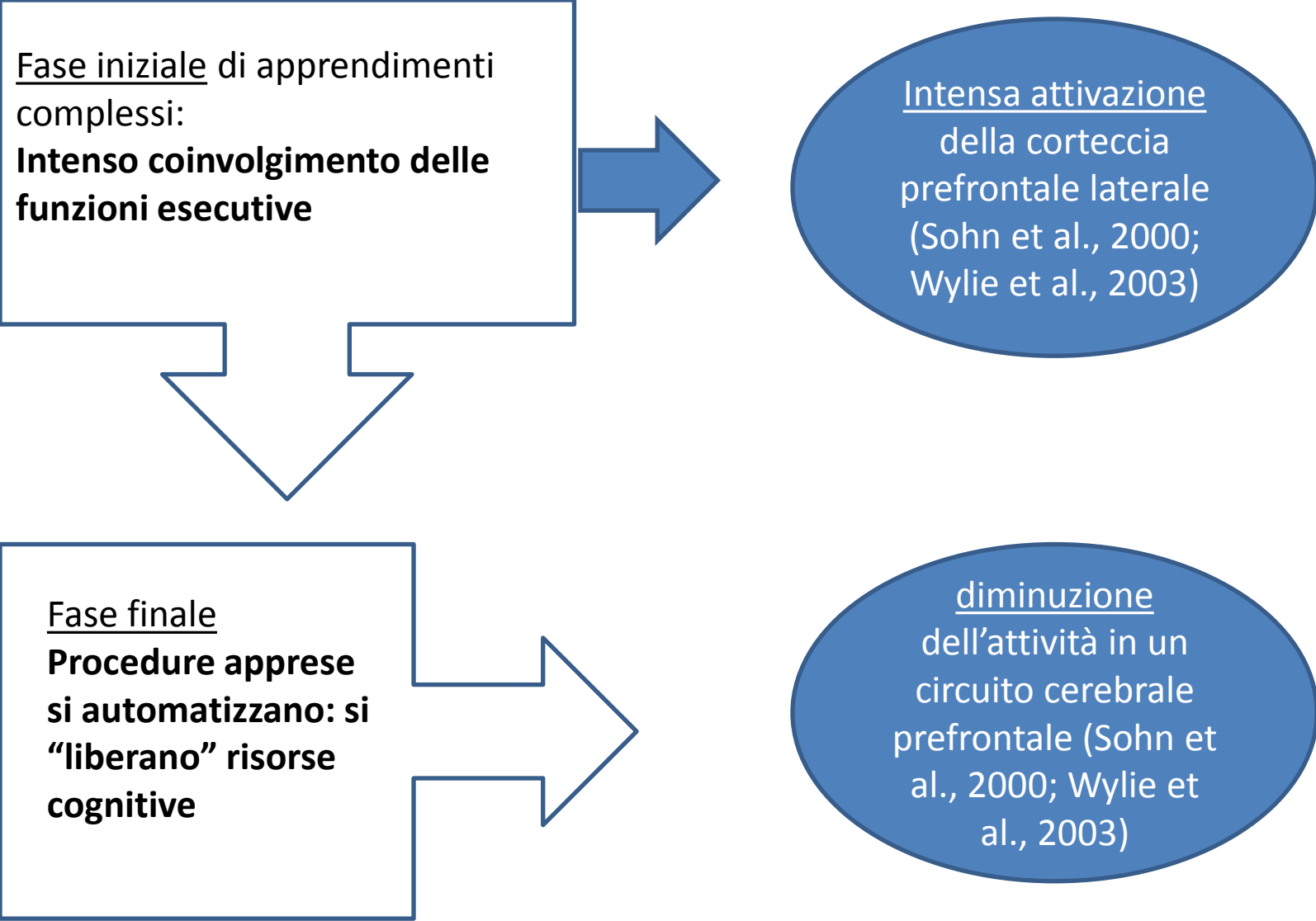
APPRENDIMENTI
COMPLESSI
COSTRUZIONE DI
NUOVI CONCETTI
e NUOVI SCHEMI
DI RISPOSTA

Ruolo delle funzioni esecutive nelle fasi iniziali di ogni apprendimento

Anche un apprendimento *apparentemente* procedurale e meccanico richiede **inizialmente** risorse cognitive centrali che implicano un uso strategico delle risorse attentive.

La maggior parte degli apprendimenti implicano una transizione da una fase iniziale caratterizzata da un intenso monitoraggio consapevole ed esplicito dell'attività, un volontario alternarsi dell'attenzione da una caratteristica all'altra degli stimoli da elaborare, a una fase finale in cui un certo compito può essere eseguito con relativamente poco sforzo e controllo volontario.

In questa fase finale, che viene dopo una pratica e un esercizio più o meno lunghi, il sistema cognitivo può operare con una certa automaticità.



Le funzioni esecutive... componente emotivo-motivazionale

La capacità di regolare emozioni spiacevoli (come la rabbia) e di inibire comportamenti impulsivi è fondamentale per produrre comportamenti che non entrino in conflitto con altri scopi dell'individuo (es. frenare l'impulso di picchiare un compagno perché mi ha offeso)

L'inibizione di comportamenti impulsivi è facilitata da un insieme di fattori: attivazione e motivazione, regolazione emotiva, memoria implicita di schemi interattivi e relazionali, dialogo con se stessi (un «discorso interno» che aiuta a regolare il comportamento)

Funzioni esecutive... componente cognitiva

Miyake et al. (2000): un meccanismo attentivo centrale unito a componenti specifiche e dissociabili. Componenti specifiche:

Inibizione implica la capacità di sopprimere volontariamente risposte automatiche o dominanti
shifting nell'orientamento attentivo: implica una capacità di alternare l'attenzione tra procedure, o tra diversi insiemi di informazioni su cui operare

Updating: selezionare le informazioni via via più rilevanti per l'obiettivo da raggiungere, sopprimendo quelle che non SONO PIU' rilevanti

Ricapitoliamo...

Le funzioni esecutive sono fondamentali per

.....

Facilitano

Permettono di

Hanno in comune un fattore attentivo centrale e
si differenziano in almeno tre tipi di sotto-
funzioni presenti già nell'età scolare:

Are corticali implicite:



Margherita Orsolini - Dipartimento di
Psicologia dei processi di Sviluppo e
Socializzazione

Deficit delle funzioni esecutive

Si presentano (con intensità e modalità variabili)

- **Bambini cresciuti in famiglie caratterizzate da stress e povertà**
 - **Bambini con**
 - ✓ **disturbi specifici dell'apprendimento**
 - ✓ **deficit di attenzione e iperattività (ADHD)**
 - ✓ **disabilità intellettiva**
 - ✓ **sindrome dello spettro dell'autismo**

La maturazione dello spessore della corteccia, nelle aree prefrontali e del cingolato anteriore è significativamente ritardata in bambini con ADHD specialmente. Nella popolazione a sviluppo «tipico» questa maturazione segue una traiettoria a U rovesciata. In altri termini, cresce nel corso del primo sviluppo e negli anni della scuola primaria fino a sfoltersi nell'età della preadolescenza e dell'adolescenza. Sia la crescita dello spessore sia il successivo sfoltimento sono ritardati in bambini con ADHD.



Top-Down Dysregulation—From ADHD to Emotional Instability

Predrag Petrovic^{1*} and F. Xavier Castellanos^{2,3}

¹ Department of Clinical Neuroscience, Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden . ² Department of Child and Adolescent Psychiatry, The Child Study Center at NYU Langone Medical Center, New York, NY, USA. ³ Nathan Kline Institute for Psychiatric Research, Orangeburg, NY, USA

Motivazione e regolazione emotiva nelle persone con ADHD

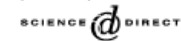
Margherita Orsolini - Dipartimento
processi di Sviluppo e Socializzazione



Review

TRENDS in Cognitive Sciences Vol.10 No.3 March 2006

Full text provided by www.sciencedirect.com



Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction

F. Xavier Castellanos¹, Edmund J.S. Sonuga-Barke^{1,2}, Michael P. Milham¹
and Rosemary Tannock³

¹Institute for Pediatric Neuroscience, NYU Child Study Center, 215 Lexington Avenue, New York, NY 10016, USA

²Department of Psychology, University of Southampton, Southampton SO17 1BJ, UK

³Brain and Behavior Research Program, The Hospital for Sick Children, 555 University Avenue, Toronto, Ontario M5G 1X8, Canada

Forte dipendenza da rinforzi immediati

61

Più di 22 studi trovano che nei bambini con sintomi di iperattività/impulsività c'è una forte avversione per il RINVIARE la gratificazione e una grande sensibilità al rinforzo immediato (in un gioco scelgono le carte che fanno guadagnare ma anche perdere tanti punti, piuttosto che quelle che fanno guadagnare moderatamente e perdere poco)

Questi risultati suggeriscono una forte interazione tra componenti motivazionali e cognitive nei bambini con ADHD

Re-appraisal emotivo – una funzione emotivo-cognitiva meno efficiente nei bambini con ADHD

Una ri-valutazione cognitiva di stimoli emotivi coinvolge un'esplicita profonda regolazione del processamento dell'informazione emotiva. Il compito chiede alla persona di cambiare l'interpretazione emotiva di uno stimolo, reinterprestando il significato emotivo da molto doloroso-spiacevole a neutro o positivo. Per esempio, la persona vede il viso di una persona che piange e reinterpreta lo stimolo come un pianto di felicità (il figlio è tornato dopo tanto tempo e la donna piange dalla contentezza)

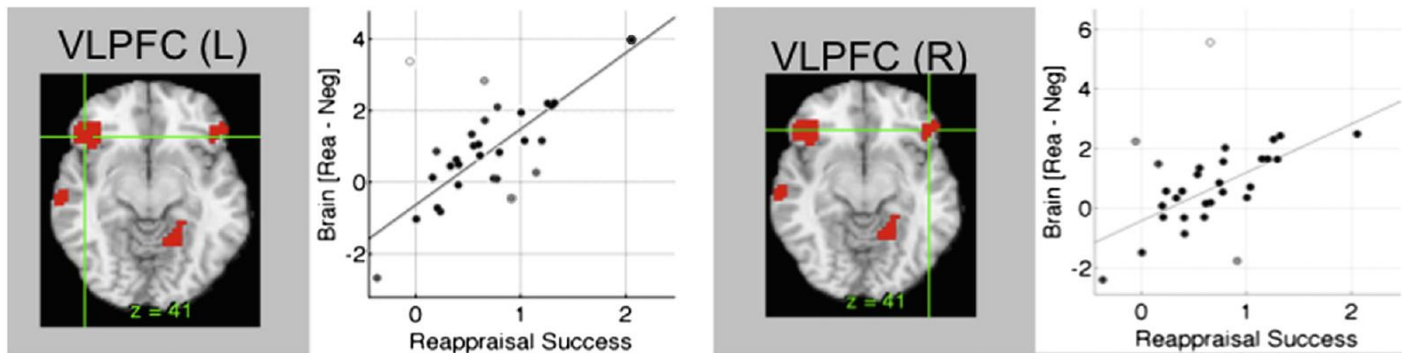


FIGURE 5 | Brain systems underlying cognitive re-appraisal. In cognitive reappraisal studies, typically an emotional picture is presented and the subjects are given a task to explicitly down- or up-regulate the emotional content. In conditions where unpleasant pictures are re-interpreted as more positive, amygdala activity is down-regulated and a network of regions is activated including lateral orbitofrontal cortex (lOFC). lOFC activity correlates closely with re-appraisal success during cognitive re-appraisal (Wager et al., 2008). Figure is originally from Wager et al. (2008) and reprinted with permission from Elsevier.

scarsa regolazione
cognitiva
dell'azione e del
pensiero

Due diversi tipi
di fragilità
neurobiologica
e mentale in
bambini con
ADHD

Scarsa motivazione,
forte dipendenza
da rinforzi immediati
Disregolazione
emotiva