



# UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

**DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE**

**Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico**

**in Scienze della Formazione Primaria**

**A.A. 2024/2025**

**Mindfulness e Disturbo dello Spettro dell'Autismo: una revisione sistematica e una  
ricerca qualitativa per un coinvolgimento attivo**

**Relatrice: Prof.ssa Cavallini Francesca**

**Laureanda: D'Arcangelo Roberta**



# INDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUZIONE .....</b>  | <b>I</b>  |
| <br>   |           |
| <b>CAPITOLO 1. INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI<br/>CON DISTURBO DELLO SPETTRO DELL’AUTISMO NEL CONTESTO<br/>SCOLASTICO.....</b>             | <b>3</b>  |
| <br>   |           |
| 1.1 INCLUSIONE COME PARTECIPAZIONE ATTIVA.....   | 3         |
| 1.1.2 QUADRO NORMATIVO ITALIANO A FAVORE DELL’INCLUSIONE .....   | 4         |
| 1.2 PARTECIPAZIONE SCOLASTICA COME COINVOLGIMENTO ATTIVO .....   | 6         |
| 1.2.1 COME SI MANIFESTA IL COINVOLGIMENTO ATTIVO NEL CONTESTO<br>SCOLASTICO .....  | 7         |
| 1.2.2 QUALI PROCESSI PSICOLOGICI ALLA BASE DEL COINVOLGIMENTO ATTIVO?<br>.....   | 8         |
| 1.3 COINVOLGIMENTO ATTIVO DEI BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO<br>DELL’AUTISMO: EVIDENZE EMPIRICHE .....   | 10        |
| 1.4 PROFILI FUNZIONALI DEL DISTURBO DELLO SPETTRO DELL’AUTISMO .....   | 13        |
| 1.4.1 RIGIDITA’ COGNITIVA E COMPROMISSIONE DELLA FLESSIBILITA’ .....   | 14        |
| 1.4.2 DIFFICOLTA’ NEL MANTENIMENTO DELL’ATTENZIONE E DELLA<br>CONCENTRAZIONE.....  | 15        |
| 1.4.3 DIFFICOLTA’ NELLA REGOLAZIONE EMOTIVA .....  | 15        |
| 1.4.4 IPER-REATTIVITA’ SENSORIALE .....  | 16        |
| 1.5 LINEE GUIDA SNLG/ISS (2023, AGGIORNAMENTO 2025).....   | 16        |
| 1.6 LA MINDFULNESS: BASI TEORICHE E IPOTESI DI INTERVENTO .....  | 18        |
| 1.6.1 APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS: PROPOSTE IN ETA’ EVOLUTIVA E<br>ADATTAMENTI CON BAMBINI CON SPETTRO DELL’AUTISMO .....                               | 19        |
| 1.7 CONCLUSIONI.....   | 19        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITOLO 2. L’EFFICACIA DEGLI INTERVENTI DI MINDFULNESS NEI<br/>BAMBINI CON DIAGNOSI DELLO SPETTRO DELL’AUTISMO: UNA<br/>REVISIONE SISTEMATICA.....</b> | <b>21</b> |
| <br>   |           |
| 2.1 INTRODUZIONE .....   | 21        |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 2.2 METODOLOGIA .....           | 21 |
| 2.3 PARTECIPANTI .....          | 25 |
| 2.4 VARIABILI DIPENDENTI.....   | 32 |
| 2.5 VARIABILI INDIPENDENTI..... | 39 |
| 2.6 ANALISI DEI RISULTATI ..... | 49 |
| 2.7 DISCUSSIONE.....            | 63 |

**CAPITOLO 3. STUDIO QUALITATIVO-ESPLORATIVO: PERCEZIONE,  
CONOSCENZA E APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS NELLA  
SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA..... 68**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 INTRODUZIONE .....  | 68 |
| 3.2 METODOLOGIA DELLA RICERCA QUALITATIVA .....   | 69 |
| 3.3 ANALISI DEI DATI .....  | 70 |
| 3.4 APPROCCIO E ORGANIZZAZIONE DELL'ANALISI TEMATICA .....                                    | 70 |
| 3.4 RISULTATI DELL'ANALISI TEMATICA.....  | 71 |
| 3.4.1 CONOSCENZA DELLA MINDFULNESS .....  | 71 |
| 3.4.2 APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS NEL CONTESTO<br>CLASSE/SEZIONE.....                      | 72 |
| 3.4.3 BENEFICI E RISCHI PERCEPITI .....   | 75 |
| 3.4.4 UTILIZZO DELLA MINDFULNESS CON BAMBINI CON DISTURBO<br>DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO ..... | 77 |
| 3.5 DISCUSSIONE .....   | 84 |
| 3.5.1 DALLA CONOSCENZA ALLA PRATICA .....   | 85 |
| 3.5.2 MINDFULNESS DI "CONTESTO": OPPORTUNITA' E RISCHI .....                                  | 86 |
| 3.5.3 BENEFICI E RISCHI.....  | 87 |
| 3.5.4 MINDFULNESS, ASD E INCLUSIONE .....   | 88 |
| 3.5.5 VERSO UN'APPLICAZIONE SOSTENIBILITE ALL'INTERNO DELLA<br>SCUOLA .....                   | 89 |
| 3.6 CONCLUSIONI .....   | 90 |

**CONCLUSIONI..... 92**

**BIBLIOGRAFIA..... 95**

|   |            |
|---|------------|
| <b>APPENDICE 1- RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO .....</b> | <b>102</b> |
|---|------------|

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi ha come obiettivo principale quello di indagare come e se la Mindfulness possa essere considerata un approccio utile e funzionale al fine di garantire un'inclusione di qualità, adottando tale approccio con i bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo all'interno del contesto scolastico.

L'idea nasce principalmente dalla presa di coscienza di un cambiamento repentino all'interno del sistema scolastico italiano: gli ultimi dati ISTAT (2025), relativi all'anno scolastico 2023/2024, mostrano un aumento esponenziale dei bambini con disabilità (il 6% rispetto all'anno precedente) e, in particolare, Scattoni et al. (2023) sostengono che in Italia un bambino su settantasette è affetto dal Disturbo dello Spettro dell'Autismo (fascia d'età 7-9 anni).

Tale situazione richiede sicuramente l'adozione di strategie di intervento che mirino a un'inclusione che non guardi solo la presenza fisica nel contesto scolastico, ma punti ad una partecipazione di qualità e ad un coinvolgimento attivo, cioè quello che la letteratura internazionale definisce come school engagement (Appleton et al., 2008).

Esso è valutato attraverso la presenza di tre tipi di coinvolgimento: quello comportamentale, cognitivo ed emotivo, valutandone la qualità.

Queste dimensioni possono essere compromesse nei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, in quanto possono presentare difficoltà nella comunicazione sociale, nella regolazione emotiva e nell'autoregolazione comportamentale, incidendo così sulla possibilità di partecipare attivamente alle esperienze di apprendimento scolastiche.

La Mindfulness è spesso definita come un approccio utile a portare l'attenzione al momento presente, attraverso un atteggiamento di consapevolezza e un'accettazione delle proprie emozioni in modo non giudicante (Shapiro et al., 2006).

Attraverso diversi esercizi di concentrazione, respirazione e controllo del proprio corpo, essa potrebbe fornire benefici nel controllo dei processi attentivi e nell'autoregolazione comportamentale, oltre che nella regolazione delle emozioni: funzioni che spesso nei bambini con ASD risultano compromesse.

Partendo da queste considerazioni, il presente elaborato descriverà nel primo capitolo cosa si intende per partecipazione e per coinvolgimento attivo, utilizzando il costrutto dello school engagement, a favore di un'inclusione di qualità, regolata e sostenuta anche dalla normativa italiana.

A seguire, verranno presentati i processi psicologici alla base del coinvolgimento attivo, al fine di poter comprendere quali fattori considerare quando si vuole valutare la qualità del coinvolgimento attivo.

Successivamente, alcune evidenze empiriche porteranno alla luce quanto i bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo partecipano attivamente durante le attività scolastiche proposte, e quali caratteristiche dei profili funzionali incidono sul loro coinvolgimento.

Il primo capitolo terminerà con una breve presentazione della Mindfulness, come approccio Evidence-Based, per garantire ai bambini con ASD un maggiore coinvolgimento e quindi, una migliore esperienza di apprendimento.

Il secondo capitolo verterà, invece, sulla revisione sistematica che ha come obiettivo quello di comprendere in che misura la Mindfulness può apportare dei benefici in termini di riduzione dei comportamenti dirompenti, aumento dell'attenzione e della regolazione emotiva nei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, attraverso programmi Mindfulness applicati in contesti scolastici e/o clinici.

L'intera revisione sistematica è stata condotta attraverso il modello PRISMA Statement (Liberati et. al, 2015), utilizzando pertanto le linee guida per la stesura e la conduzione di tale lavoro, per l'analisi e lo studio dei risultati emersi.

Essa ha analizzato nove meta-analisi, individuati attraverso le banche dati PsycInfo e EBASCO e il motore di ricerca Google Scholar.

Il terzo capitolo presenterà, infine, una ricerca qualitativa-esplorativa che ha visto la partecipazione di dieci insegnanti (cinque dei quali in servizio presso scuole dell'infanzia e altri cinque presso scuole primarie). Tale ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate, con l'obiettivo principale di comprendere in che modo la Mindfulness è percepita da parte degli insegnanti e delle insegnanti, quale tipo di conoscenza possiedono al riguardo e cosa emerge quando si indaga sulla sua diffusione all'interno del contesto scolastico, con un focus ultimo sull'utilizzo della Mindfulness con bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

La presente ricerca nasce dall'idea che, per adottare un approccio come la Mindfulness, sia necessario fornire le giuste basi conoscitive a chi la mette in pratica e ne fa uso; non è possibile, infatti, adottare un approccio di questo genere senza un'adeguata conoscenza e formazione.

## **CAPITOLO 1. INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO NEL CONTESTO SCOLASTICO**

### **1.1 INCLUSIONE COME PARTECIPAZIONE ATTIVA**

La situazione scolastica italiana richiede sempre più la necessità di una politica educativa basata sull'inclusione, per far fronte ai continui cambiamenti all'interno delle classi e delle sezioni, dettati da un aumento considerevole di bambini con problematiche di diverso tipo, con conseguente aumento delle certificazioni di disabilità.

Questo dato viene confermato dalle ultime indagini ISTAT, relative all'anno scolastico 2023/2024, che mostrano un incremento degli alunni con disabilità, pari al 6% in più, rispetto all'anno precedente. Il numero dei bambini con disabilità frequentanti ogni ordine e grado è di quasi 359 mila, pari al 4,5% del totale (ISTAT, 2025).

Inoltre, in Italia un bambino su settantasette è affetto dal Disturbo dello Spettro dell'Autismo (fascia di età 7-9 anni), corrispondente all' 1,34% rispetto ai bambini della stessa età, secondo le ultime statistiche riportate dall'Istituto Superiore di Sanità (Scattoni et al., 2023).

Di fronte a questi numeri non è possibile parlare solo di inclusione, pensando alla sola presenza dei bambini con disabilità all'interno dei contesti scolastici; occorre, al contrario, favorire una partecipazione concreta, attraverso la quale ciascun bambino possa accedere in modo tangibile alle diverse esperienze di apprendimento (Booth & Ainscow, 2016).

Seguendo questa direzione, e sostenendo l'importanza di una partecipazione effettiva volta a una più profonda inclusione scolastica, è utile citare ancora una volta l'ultimo rapporto ISTAT (2025): i bambini con disabilità trascorrono in media ventotto ore settimanali all'interno del contesto classe o sezione di riferimento, e una parte delle attività didattiche viene svolta individualmente con l'insegnante di sostegno. Si parla di una media di 3,2 ore settimanali, fino a diventare 7,2 ore settimanali in caso di disabilità grave. Inoltre, le ore aumentano nel contesto della scuola dell'infanzia, dove viene riferito il ricorso a momenti fuori da contesto sezione, per un numero di ore settimanali che risultano più che raddoppiate, raggiungendo le dodici ore settimanali nei casi di disabilità grave.

Questi ultimi dati descrivono come essere presenti fisicamente in un contesto, in questo caso quello scolastico, non sempre significhi parteciparvi in modo pieno ed effettivo.

È ovvio che questi dati non sono utilizzati in termini accusatori nei confronti di una didattica individuale e in contesti lontani dai coetanei.

Al tempo stesso, i dati presentati servono come ancoraggio e punto di partenza, sia per individuare le motivazioni e i fattori individuali che portano a un'inclusione precaria, che verranno illustrati nel paragrafo 1.4, con un maggiore focus sul Disturbo dello Spettro dell'Autismo, sia per riflettere sulla possibilità di mettere in atto strategie che possano ridurre tali situazioni, favorendo una maggiore inclusione e partecipazione attiva all'interno del contesto scolastico, lavorando sulla prevenzione di alcune situazioni che portano il bambino a non partecipare sempre attivamente.

### **1.1.2 QUADRO NORMATIVO ITALIANO A FAVORE DELL'INCLUSIONE**

L'importanza di un'inclusione di qualità è tutelata anche dalla normativa italiana, a favore di un'inclusione che pone al centro dell'interesse la piena partecipazione dell'alunno con disabilità all'interno dei contesti scolastici.

Partendo dalla Legge 104/92, caposaldo del sistema inclusivo italiano, essa sancisce l'importanza di un'educazione e la piena istruzione all'interno delle classi e delle sezioni comuni. Viene promossa, quindi, una piena integrazione scolastica con l'obiettivo di promuovere le potenzialità di ciascun bambino. La Legge-quadro di riferimento non regola solo l'inserimento del bambino disabile all'interno del contesto di riferimento, ma promuove con fermezza il bisogno di mettere in atto tutte le strategie necessarie affinché ad ognuno sia garantito un percorso di crescita e di apprendimento.

Altro punto fermo della normativa italiana, a sostegno dell'inclusione, è il D.lgs. 66/2017 che ha come obiettivo principale quello di promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, con una maggiore attenzione sulle strategie educative volte ad una personalizzazione degli apprendimenti; accanto a questo si pone l'importanza di una ri-definizione dei ruoli, in termini di responsabilità, riconoscendo l'importanza di una collaborazione tra famiglia, scuola e servizi che insieme collaborano alla definizione del progetto educativo individuale.

A seguire, il D.lgs. 96/2019 (integrazione del D.lgs. sopra menzionato) pone un accento maggiore sugli aspetti organizzativi e procedurali per garantire una piena

inclusione, rafforzando l'importanza del progetto educativo individualizzato e ponendo ancora di più l'accento sulla collaborazione tra scuola, famiglia e servizi, rendendone più espliciti i ruoli.

Infine, il D.I. 182/2020 adotta il modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato (PEI) come strumento per progettare gli obiettivi disciplinari ma anche quelli legati all'area della comunicazione, dell'autonomia, delle relazioni e della partecipazione attiva alla vita scolastica.

Il nuovo modello P.E.I. pone le sue basi teoriche sul modello Bio-Psico Sociale dell'ICF (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007), secondo cui la sola diagnosi non è più sufficiente per identificare e descrivere la condizione di disabilità di una persona, ma è necessario tener conto anche dei fattori contestuali e ambientali, che possono facilitare o agire come barriere verso una piena inclusione.

A tal proposito, l'ICF parla propriamente di partecipazione, definendola come “*il coinvolgimento in una situazione di vita*” (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2020, p. 19). Questo aspetto diviene una novità importante nell'ambito dell'inclusione, in quanto viene adottata una prospettiva diversa che sottolinea l'importanza della partecipazione dello studente, in termini di coinvolgimento; questo aspetto influenza notevolmente il suo status di disabilità, che ora non si basa unicamente sulla diagnosi medica, ma coinvolge aspetti legati all'organizzazione della classe, delle metodologie didattiche utilizzate e della qualità delle relazioni che vengono ad innescarsi.

Dalla lettura di questa nuova prospettiva si deduce che le difficoltà di partecipazione non dipendono unicamente dalle caratteristiche del bambino, ma sono il risultato di una relazione tra fattori ambientali e organizzativi e fattori individuali legati al bambino.

Ne consegue l'importanza della centralità della partecipazione attiva dei bambini con disabilità non solo in termini di presenza, ma anche di reale coinvolgimento alle attività scolastiche, l'interazione tra pari e la necessità di assumere ruoli attivi all'interno del gruppo di appartenenza.

In questa direzione è indispensabile comprendere quali fattori influenzano la buona riuscita di una reale partecipazione, intervenendo su quei fattori che invece la ostacolano.

Sposteremo quindi il focus dalla partecipazione al coinvolgimento attivo, andando a comprendere cosa si intende per coinvolgimento attivo in ambito scolastico, per poi

sottolineare come questo può dipendere sia dalle caratteristiche del contesto ma anche dalle caratteristiche individuali del singolo bambino.

Vedremo come la capacità di mantenere l'attenzione, regolare i processi emotivi e comportamentali e la capacità di gestire gli stimoli ambientali possano influenzare la qualità del coinvolgimento, e al proposito, ci concentreremo in particolare sul Disturbo dello Spettro dell'Autismo, principale interesse del presente lavoro, le quali caratteristiche di funzionamento portano spesso ad un ridotto coinvolgimento attivo durante le attività scolastiche.

## **1.2 PARTECIPAZIONE SCOLASTICA COME COINVOLGIMENTO ATTIVO**

Quando parliamo di coinvolgimento attivo in ambito scolastico possiamo rifarci al concetto che in psicologia viene definito *school engagement*. Tale espressione viene utilizzata per descrivere la qualità della partecipazione e del coinvolgimento attivo dell'alunno durante le attività scolastiche. Non parliamo di semplice presenza fisica in classe, ma di quanto il bambino è effettivamente coinvolto nelle pratiche scolastiche quotidiane.

Una delle definizioni di *school engagement* esistente in letteratura descrive tale concetto come un costrutto pluridimensionale che vede coinvolti tre principali aspetti: l'engagement comportamentale, l'engagement cognitivo e l'engagement emotivo (Appleton et al., 2008; Wang & Eccles, 2012).

Entrando nel dettaglio, l'engagement comportamentale fa riferimento alla partecipazione alle attività scolastiche direttamente osservabili come ad esempio l'adesione alle consegne, riduzione di comportamenti non in linea con i compiti assegnati, l'impegno durante le attività, il mantenimento dell'attenzione e il rispetto delle regole.

L'engagement cognitivo riflette, invece, l'investimento nell'apprendimento da parte dell'alunno, dimostrato attraverso l'impegno nel cercare strategie e modalità per portare a termine un determinato compito, fronteggiando eventuali difficoltà durante le attività.

Infine, l'engagement emotivo riguarda maggiormente l'interesse verso le attività proposte e il senso di appartenenza al gruppo classe (Appleton et al., 2008).

Comprendere cosa si intende per coinvolgimento attivo, adottando il costrutto dello *school engagement*, è utile per definire in modo puntuale l'idea che partecipare alle

attività didattiche, essere presenti fisicamente in aula non è sempre sinonimo di un coinvolgimento di qualità.

La letteratura sostiene, inoltre, che il coinvolgimento attivo può variare a seconda delle attività e delle funzionalità ad esse correlate, del contesto e delle richieste fatte durante il compito, dimostrando così l'importanza della relazione che viene ad instaurarsi tra l'ambiente circostante e il bambino (Christenson et al., 2012).

Da questo è possibile dedurre che il coinvolgimento attivo del singolo è influenzato sia dalle caratteristiche di ognuno ma anche dal contesto, e dalle caratteristiche di quest'ultimo, in cui il bambino è inserito.

Seguendo questa direzione, sarebbe interessante comprendere quali fattori tra questi possono essere modificabili al fine di orientare l'azione educativa verso un coinvolgimento qualitativamente attivo.

### **1.2.1 COME SI MANIFESTA IL COINVOLGIMENTO ATTIVO NEL CONTESTO SCOLASTICO**

La definizione di school engagement ha permesso di comprendere cosa si intende per coinvolgimento attivo, ma al tempo stesso è necessario comprendere quali caratteristiche sono osservabili al fine di poterle valutare la qualità dello stesso.

Per valutare il coinvolgimento attivo è necessario osservare alcuni indicatori che possono farci comprendere quanto lo studente sia effettivamente "connesso" con l'attività. Tra questi è possibile ritrovare: il mantenimento dell'attenzione durante il compito dato, il numero di interruzioni/ momenti di distrazione durante l'attività assegnata, e quindi il tempo continuativo speso in quell'attività, la coerenza delle risposte date alla traccia dell'insegnante; la capacità di riagganciarsi al compito dopo il momento di distrazione e/o interruzione, la quantità di comportamenti non in linea con quanto chiesto (Skinner et al., 2008).

Al tempo stesso, la letteratura suggerisce l'importanza di osservare non solo il comportamento durante il compito, ma di tenere traccia di tutte le componenti dell'engagement, non considerandole separate, ma parte di un costrutto, appunto, multifattoriale. Un bambino può sembrare attento (ad esempio con lo sguardo rivolto verso il quaderno), ma al tempo stesso non essere coinvolto emotivamente o cognitivamente in quello che sta facendo (Skinner et al., 2008).

Quindi, quando facciamo riferimento al coinvolgimento cognitivo andremo a misurare la capacità di mantenere l'attenzione, lo sforzo mentale attraverso l'utilizzo di strategie e capacità di problem solving, associato alla capacità di individuare l'errore e trovarne un'ipotetica soluzione, anche sotto la guida dell'insegnante. Non parliamo di una mera azione meccanica, ma di un atteggiamento intenzionale (Zimmerman, 2008).

Al tempo stesso, riferendoci al coinvolgimento emotivo, andiamo ad osservare la modalità di gestione dell'emozione durante le attività; quindi, come il bambino risponde a momenti di frustrazione, stress e come gestisce tali situazioni. Si valuta, in questo caso, la capacità di affrontare il compito anche in presenza di difficoltà, senza mostrare rifiuto nei confronti di ciò che ritiene difficile (Pekrun, 2006).

### **1.2.2 QUALI PROCESSI PSICOLOGICI ALLA BASE DEL COINVOLGIMENTO ATTIVO?**

Osservare e dimostrare il livello di coinvolgimento attivo all'interno del contesto scolastico richiede la conoscenza dei meccanismi che sono alla base dei processi regolativi che consentono al bambino di adottare comportamenti e strategie. L'azione del singolo è legata a meccanismi regolativi che portano al comportamento osservabile (Diamond, 2013).

Un primo aspetto da tenere in considerazione fa riferimento alle funzioni esecutive, cioè l'insieme delle abilità cognitive di controllo che influenzano l'azione orientata ad un dato obiettivo (Diamond, 2013). Queste sono fondamentali nel contesto scolastico, perché consentono di comprendere l'agire del bambino in situazioni di diverso tipo.

Diamond (2013) organizza le funzioni esecutive in tre componenti:

- 1- Controllo inibitorio, cioè la capacità di gestire le risposte impulsive o la dispersione dell'attenzione;
- 2- Memoria di lavoro, cioè la capacità di memorizzare le informazioni utili all'esecuzione di un compito dato;
- 3- Flessibilità cognitiva, cioè la capacità di adattarsi a differenti situazioni e a compiti non noti.

Questi meccanismi consentono al bambino di seguire regolarmente le attività proposte a scuola, mantenendo l'attenzione su eventuali consegne, svolgere un esercizio

in modo pertinente a queste, accanto alla capacità di adattarsi a modifiche o problemi non previsti.

Inoltre, quando parliamo di funzione esecutive, è inevitabile chiamare in causa un aspetto più ampio, che riguarda la capacità di autoregolazione, cioè la capacità di adattare il proprio comportamento in base alla situazione di riferimento e in risposta ad essa (Zimmerman, 2008).

In riferimento all'engagement scolastico, l'autoregolazione è alla base del mantenimento dell'attenzione, della capacità di gestire e controllare lo sforzo cognitivo in un lasso di tempo congruo, della possibilità di correggere errori e trovare soluzioni alternative e della capacità di riprendere l'attività interrotta dopo una pausa o una distrazione, continuando con lo stesso impegno richiesto.

Di conseguenza, la mancata capacità di autoregolazione può comportare un mancato o un precario coinvolgimento attivo (Diamond, 2013; Zimmerman, 2008).

Accanto a questo aspetto, è importante aggiungere l'importanza rivestita dalla regolazione emotiva, in riferimento all'insieme dei processi che regolano le emozioni e la manifestazione di essi. Essa consente di gestire la frustrazione e permette di far fronte a situazioni stressanti dovute ad esempio alle richieste sociali o difficoltà di diverso genere (Gross, 2015).

La letteratura sullo school engagement evidenzia come la capacità di controllo emotivo, e quindi la modalità di risposta a situazione che richiedono una gestione emotiva, influenzano altresì la qualità del coinvolgimento attivo scolastico (Pekrun, 2006).

Sulla base di quanto detto, è possibile ribadire che il coinvolgimento attivo è il risultato di più fattori che riguardano il legame tra le caratteristiche dell'ambiente scolastico e le caratteristiche individuali di ciascun bambino.

Pertanto, di fronte a situazioni in cui l'attenzione, la flessibilità e la capacità di adattarsi a cambiamenti, la regolazione emotiva e l'autoregolazione in generale risultano precari, è probabile che ci sia un ridotto coinvolgimento attivo scolastico.

Seguendo questa prospettiva, quindi, ci concentreremo ora sul Disturbo dello Spettro dell'Autismo (fulcro del presente lavoro di tesi) che, come vedremo, mostra tratti e peculiarità che compromettono, appunto, un coinvolgimento qualitativamente attivo, influenzando quindi negativamente la partecipazione scolastica.

### **1.3 COINVOLGIMENTO ATTIVO DEI BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO: EVIDENZE EMPIRICHE**

Dopo aver compreso cosa vuol dire essere coinvolti attivamente all'interno del contesto scolastico, e quindi aver compreso il significato dello school engagement, i principi che lo guidano, le modalità attraverso cui è possibile valutarlo e i fattori psicologici che sono alla base di esso, è interessante approfondire parte della letteratura che riguarda il coinvolgimento attivo nel contesto classe dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

Uno degli studi empirici che ha avuto come interesse principale l'osservazione dell'engagement discostandolo dalla semplice presenza nello spazio scolastico, è stato quello condotto da Sparapani et al. (2016). Esso può essere considerato uno dei principali riferimenti per comprendere il coinvolgimento attivo dei bambini con ASD, con l'obiettivo principale di osservare e misurare il reale livello di coinvolgimento durante le attività scolastiche.

L'osservazione è stata la principale modalità di indagine, misurando la quantità di tempo rilevato in termini di engagement attivo e momenti di distrazione e/o mancato coinvolgimento.

Tali fattori sono stati misurati attraverso l'osservazione di alcuni indicatori, tra cui il mantenimento dello sguardo sul materiale didattico, la risposta alle consegne dell'insegnante, la capacità di mantenere attiva l'esecuzione di una data attività e la quantità di comportamenti fuori dal compito.

Valutando tali fattori e misurando la frequenza dei comportamenti sopra menzionati, sono stati ottenuti risultati che mostrano che spesso i bambini con ASD, pur essendo inseriti all'interno del contesto scolastico di riferimento, e svolgendo comuni attività con i pari e in situazioni di routine, mostrano discontinuità in termini di coinvolgimento attivo e spesso inferiori rispetto ai pari con sviluppo tipico.

In particolare, vengono evidenziate difficoltà nel mantenere l'attenzione durante attività con tempistiche più lunghe, nella capacità di gestire il passaggio da un'attività ad un'altra e nel riportare la concentrazione sul compito dopo un momento di distrazione.

Potrebbe essere utile riportare un esempio: durante attività di gruppo, alcuni bambini dimostrano interesse nei confronti del compito dato, successivamente, dopo pochi minuti, emergono difficoltà nel restare dentro il compito, mostrano comportamenti di evitamento, portando l'attenzione su aspetti secondari non inerenti all'attività proposta.

Viene sottolineato, inoltre, un aumento del coinvolgimento attivo durante la presenza dell'insegnante di sostegno, soprattutto durante una guida più diretta e una strutturazione maggiore dell'attività proposta; al contrario, si verifica un minor coinvolgimento durante situazioni in cui manca una guida costante, oppure di fronte a richieste sociali più complesse, ad esempio durante discussioni collettive o lavori cooperativi non guidati in modo rigido.

Questo potrebbe far intendere che la riduzione del coinvolgimento attivo può essere una risposta a situazioni complesse di difficile gestione da parte del bambino con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, generate spesso dalla vulnerabilità tipica di tale spettro che riguarda, come vedremo in seguito nel paragrafo successivo, il mantenimento dell'attenzione nel tempo e nelle attività complesse, nella regolazione emotiva e nell'autoregolazione comportamentale.

Un altro studio altrettanto utile è quello condotto da Simpson et al. (2017), che ha avuto come focus principale quello di indagare la partecipazione dei bambini ASD in situazioni differenti quali casa, scuola e comunità.

Quanto emerso da tale studio riguarda una partecipazione scolastica, sempre in termini di reale coinvolgimento, che risulta essere decisamente più complessa rispetto agli altri contesti analizzati.

La valutazione del coinvolgimento è stata effettuata attraverso l'utilizzo di strumenti standardizzati (in particolare per il contesto scolastico è stato utilizzato il PEM-CY, compilato dai genitori. Tale misura si basa sulla loro percezione), al fine di valutare più precisamente le attività in classe, i lavori di gruppo, i momenti non strutturati, le interazioni tra pari e la partecipazione ad attività di routine scolastica.

Quello che emerge è che nonostante i bambini, partecipanti di tale studio, frequentino la scuola con assiduità, alcuni di loro dimostrano non avere una partecipazione attiva durante le attività proposte, secondo la percezione genitoriale, confrontata, per altro, ad altri contesti come quello domestico e quello sociale.

In particolare, i risultati portano ad una percezione di coinvolgimento minore quando si parla di "involvement" (il coinvolgimento del bambino impegnato attivamente nelle attività scolastiche). In seguito a questo, i caregiver mostrano il desiderio di aumentare tale coinvolgimento durante le attività in classe.

Per terminare il quadro empirico, un ultimo studio interessante è quello condotto da Teixeira de Matos et al. (2016). Esso è uno studio qualitativo che esplora la partecipazione scolastica dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, attraverso

l'utilizzo di questionari ai compagni e agli insegnanti dei bambini con ASD, interviste a quattro assistenti educativi e una piccola osservazione riguardante la posizione dei bambini con ASD all'interno dell'aula.

L'analisi dei dati emersi riporta dei dati interessanti da più punti di vista:

- I compagni riportano sentimenti positivi rispetto alla presenza in classe dei bambini con ASD; riferiscono un'accettazione all'interno del gruppo, ma lieve e non del tutto piena/forte; riferiscono una frequenza bassa nei momenti di interazione con i compagni con ASD e in termini di percezione/ comprensione riferiscono un livello medio;
- Gli insegnanti riportano quanto tempo gli studenti con ASD sono presenti in classe durante le attività. Dall'analisi delle risposte emergono i seguenti dati:
  - 21.2% tempo pieno;
  - 34.5 % fino a 5 ore settimanali;
  - 32.7% da 5 a 10 ore settimanali;
  - 11.5% solo in alcuni momenti della giornata.
- Dalle interviste poste al personale educativo emerge un'interazione limitata tra i gruppi dei pari e il bambino con ASD durante i momenti di ricreazione e durante il momento della mensa. Per quanto riguarda le attività di gruppo, in alcuni casi il bambino con ASD lavora con l'insegnante di sostegno in un banco isolato. In riferimento alle relazioni con il gruppo dei pari, queste vengono ritenute più relazioni di aiuto invece di relazioni tipiche tra pari; e infine su questa linea si trovano anche gli scambi comunicativi che vengono riferiti rari oppure inefficaci a causa di un'adeguatezza sociale.
- Infine, un ultimo aspetto interessante è la collocazione che il bambino con ASD ha all'interno dell'aula, confrontato con la dimensione del coinvolgimento attivo: vengono mostrati risultati migliori quando il bambino con Disturbo dello Spettro dell'Autismo è seduto accanto ad un compagno.

Rispetto a questo aspetto, gli autori sottolineano quanto questo dato sia significativo e quanto sia impattante, invece, la presenza forte dell'adulto, in termini di ridotto coinvolgimento attivo, in quanto riduce inevitabilmente la relazione tra pari.

Gli studi presentati sottolineano quanto la sola partecipazione all'interno del contesto scolastico dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo non sia sinonimo di coinvolgimento attivo. I dati emersi descrivono, al contrario, un coinvolgimento

precario e strettamente collegato ad alcune caratteristiche ambientali, quali la tipologia del compito, la presenza dell'adulto come figura di supporto e la tipologia dell'impegno richiesto.

I tre studi analizzati convergono sull'idea della dinamicità e della multifattorialità dello school engagement, anche nello specifico con riferimento ai bambini con ASD

A questo punto è necessario, altresì, comprendere quali specificità dei profili del Disturbo dello Spettro dell'Autismo possono influenzare un coinvolgimento di qualità all'interno del contesto scolastico.

#### **1.4 PROFILI FUNZIONALI DEL DISTURBO DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO**

Quanto descritto nei paragrafi precedenti offre un quadro generale sulla situazione odierna in termini di partecipazione, inclusione e coinvolgimento attivo dei bambini con disabilità all'interno dei diversi contesti scolastici.

È stato mostrato, in particolare, come i bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo spesso non siano coinvolti attivamente all'interno delle classi, a confronto con i bambini coetanei con sviluppo tipico (Sparapani et al., 2016; Simpson et al., 2017; Teixeira de Matos et al., 2016). Inoltre, è stato sottolineato come il coinvolgimento dipenda sia da fattori ambientali, dettati dalle caratteristiche dei contesti di apprendimento, sia dalle caratteristiche individuali dei bambini (Skinner et al., 2008).

A questo punto è importante descrivere quali sono i fattori individuali, legati allo Spettro dell'Autismo, che influenzano la qualità del coinvolgimento dei bambini con tale disturbo.

Il Disturbo dello Spettro dell'Autismo è caratterizzato da una ampia differenziazione ampia dei profili di funzionamento. Parliamo di un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da un'eterogeneità di difficoltà legate a differenti aspetti e aree, tra cui quelle legate all'interazione sociale, alla comunicazione, all'aspetto emotivo, a quello cognitivo e a quello comportamentale.

Le differenti difficoltà sono assai differenti a seconda del singolo bambino e non tutte le aree sono sempre compromesse. I profili di funzionamento sono assai variegati: alcuni bambini possono presentare buone competenze cognitive e avere difficoltà nella gestione dell'autoregolazione, oppure avere difficoltà nella sfera affettiva, ovvero alcuni bambini potrebbero avere difficoltà come l'ipersensibilità agli stimoli ambientali ecc. (American Psychiatric Association, 2022).

È necessario comprendere in modo più approfondito le caratteristiche dei profili funzionali, in quanto molto spesso le funzionalità compromesse dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo minano in modo decisivo il coinvolgimento attivo. Accanto a questo, è altresì importante sottolineare che il contesto scolastico richiede spesso e in modo continuativo attenzione, flessibilità nelle risposte, autoregolazione comportamentale, regolazione emotiva e competenze sociali; tutte richieste, queste, che richiedono competenze in cui i bambini con ASD a volte risultano deficitari (McClelland & Cameron, 2012; OMS, 2007).

Di seguito verranno descritte alcune dimensioni funzionali compromesse tipiche dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, che spesso incidono sulla qualità del coinvolgimento attivo.

Secondo il DSM-5-TR (APA, 2022) il Disturbo dello Spettro dell'Autismo è caratterizzato da due domini principali, in termini di compromissione:

- 1- Il dominio A riguarda i deficit riferiti alla sfera comunicativa e a quelli relativi all'interazione sociale;
- 2- Il dominio B fa riferimento all'insieme dei comportamenti, interessi e attività che risultano essere ripetitivi e ristretti.

Inoltre, la letteratura scientifica riconosce, accanto a questi domini, alcuni tratti trasversali che sono tipici dei differenti profili funzionali del Disturbo dello Spettro dell'Autismo, con diverse peculiarità e gradi di severità e compromissioni, tipiche dello spettro in esame (Lord et al., 2018).

Nei paragrafi a seguire verrà presentata una descrizione di alcune caratteristiche tipiche dei bambini con ASD, la cui compromissione può giocare un ruolo decisivo nella precarietà del coinvolgimento all'interno del contesto scolastico.

#### **1.4.1 RIGIDITA' COGNITIVA E COMPROMISSIONE DELLA FLESSIBILITA'**

Una delle compromissioni maggiori che spesso è possibile ricondurre al Disturbo dello Spettro dell'Autismo è quella che fa riferimento alla rigidità comportamentale e/o cognitiva e la mancata capacità in termini di flessibilità mentale (APA, 2022).

In particolare, tale compromissione fa riferimento ad una serie di competenze, tra cui: la capacità di modificare un comportamento in situazioni che lo ritengono inadeguato, la capacità di adattarsi a cambiamenti non prevedibili e improvvisi, la

capacità di tollerare questi cambiamenti repentini e la capacità di cambiare modalità di comportamento stabili nel tempo (Dajani & Uddinr, 2015).

In ambito scolastico queste compromissioni potrebbero essere la spiegazione della difficoltà dei bambini con ASD nel passaggio da un'attività ad un'altra, la difficoltà di gestire l'ansia dovuta ai cambiamenti legati alla routine, nella gestione di situazioni che richiedono un uso di differenti strategie a seconda della consegna data.

#### **1.4.2 DIFFICOLTA' NEL MANTENIMENTO DELL'ATTENZIONE E DELLA CONCENTRAZIONE**

I due domini diagnostici sopracitati che fanno riferimento alla modalità di diagnosi del Disturbo dello Spettro dell'Autismo non riconoscono in modo specifico un deficit dell'attenzione e della concentrazione; allo stesso modo, la letteratura riporta difficoltà attentive in molti casi di bambini con ASD (Keehn, 2013).

Quando parliamo di compromissione dell'aspetto attentivo nei bambini con ASD facciamo riferimento a tratti tipici come la difficoltà nel mantenere la concentrazione su attività non facenti parte degli interessi (in genere ristretti) del singolo bambino, a una maggiore propensione alla distrazione nei confronti di altre fonti di interesse proveniente dall'ambiente circostante e che non hanno nessuna inerenza con l'attività svolta in quel momento, e alla difficoltà di riprendere l'attenzione sulla consegna richiesta dopo un momento di distrazione e/o interruzione (Keehn, 2013).

Queste difficoltà portano spesso ad una continua interruzione delle attività in atto, un maggiore richiamo alle consegne date e quindi un frequente richiamo dell'attenzione e, di conseguenza, una minore capacità di autonomia nello svolgere e portare a termine le consegne date.

Questo potrebbe essere tradotto come una ridotta capacità di controllo volontario della propria concentrazione e del livello di attenzione, incidendo quindi in modo notevole sulle attività e le consegne scolastiche.

#### **1.4.3 DIFFICOLTA' NELLA REGOLAZIONE EMOTIVA**

Quando parliamo di regolazione emotiva facciamo riferimento alla capacità di riconoscere, controllare e gestire l'aspetto emotivo proprio e degli altri. Questa difficoltà porta il bambino con ASD a non riuscire a riconoscere le proprie e le altrui emozioni (Bal

et al., 2010), portando spesso a situazioni di sovraccarico emotivo a causa della mancata competenza di gestire in modo pertinente le emozioni che sopraggiungono, ad esempio di fronte a situazioni di frustrazione o stress dettati da fattori di differente natura (Mazefsky et al., 2013).

Mazefsky et al. (2013) hanno portato alla luce la difficoltà dei bambini con ASD nel gestire le proprie emozioni di fronte a situazioni di ansia e nel recuperare lo stato di tranquillità iniziale prima dell'evento scatenante.

Questa compromissione porta spesso il bambino ad avere forti reazioni emotive, spesso incontrollate, e difficoltà nella gestione dell'errore e di conseguenza delle richieste complesse che potrebbero metterlo in situazioni di disagio e frustrazione.

Di fronte ad alcune situazioni scolastiche, dove le richieste sono di difficoltà crescente, o di fronte ad eventi altamente stressanti si potrebbero verificare, oltre che forti reazioni emotive, anche interruzione delle attività e rifiuto di procedere con quanto iniziato, con conseguente mancata partecipazione all'attività scolastica.

#### **1.4.4 IPER-REATTIVITA' SENSORIALE**

Tra i criteri diagnostici del DSM-V TR vi è una differente modalità di risposta agli stimoli ambientali da parte dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo. La risposta a tali stimoli può presentarsi come iper-reattività, a seconda della circostanza e delle caratteristiche del singolo bambino (APA, 2022).

Generalmente i bambini con ASD mostrano difficoltà nella gestione di alcuni stimoli sensoriali come, ad esempio, rumori o luci troppo forti, oppure una mancata regolazione di fronte a stimoli ambientali multipli (Robertson & Baron-Cohen, 2017) .

Il sovraccarico sensoriale, dovuto a differenti fattori, può portare il bambino con ASD a comportamenti evitanti, mancata o riduzione della concentrazione, necessità di interrompere l'attività in atto al fine di allontanarsi dallo stimolo fonte di fastidio.

### **1.5 LINEE GUIDA SNLG/ISS (2023, AGGIORNAMENTO 2025)**

Dopo avere analizzato quali aspetti psicologici influenzano il coinvolgimento attivo all'interno del contesto scolastico, e dopo aver descritto brevemente alcune delle caratteristiche dei profili funzionali riguardanti il Disturbo dello Spettro dell'Autismo,

sarebbe interessante comprendere quali ipotesi di intervento potrebbero essere avanzate al fine di prevenire alcuni degli eventi e/o situazioni che potano gli alunni con ASD ad essere poco coinvolti attivamente durante parte delle attività scolastiche.

A tal proposito è utile descrivere quale sia la posizione delle Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) per la diagnosi e il trattamento del Disturbo dello Spettro dell'Autismo nei bambini e adolescenti, messe a punto all'interno del Sistema Nazionale Linee Guida (SNLG) del 2023, con aggiornamento del 2025. Esse possono offrire una visione su quali sono le raccomandazioni da parte del Ministero della Salute per guidare il lavoro dei professionisti.

Il documento sopracitato si offre come guida di riferimento per gestire la diagnosi e il trattamento del Disturbo dello Spettro dell'Autismo attraverso una metodologia ben definita e dettagliata associando trattamenti Evidence-Based, e quindi fortemente ancorati alla letteratura scientifica, attraverso la messa appunto di ventisette raccomandazioni, che non si offrono come guida orientativa, ma si basano su un'analisi critica delle evidenze scientifiche che mostrano risultati efficaci.

In linea con il presente lavoro, si vuole sottolineare l'importanza data alle evidenze scientifiche; infatti, le linee guida sottolineano l'importanza di un trattamento farmacologico associato ad interventi di tipo non farmacologico, e quindi di tipo educativo al fine di adattare la tipologia di intervento ai differenti profili funzionali e quindi le differenti caratteristiche di ciascun bambino e ciascun ragazzo, con l'obiettivo principale di garantire degli standard di vita di qualità.

In collegato con quanto esposto fino ad ora, sull'importanza di considerare le caratteristiche del profilo funzionale di ciascun bambino e delle caratteristiche del singolo, e la necessità di collegare tali differenze ai contesti ambientali di riferimento, e seguendo poi le raccomandazioni delle Nuove Linee Guida che sostengono la necessità di adottare interventi che si basano su dati scientifici ben ancorati alla letteratura esistente, diventa quindi interessante provare ad individuare approcci che possano percorrere questa strada.

Tra le proposte emergenti di recente e in linea con le Linee Guida SNLG/ISS, potrebbe essere interessante indagare se un approccio come la Mindfulness, possa essere funzionale ed efficace per prevenire alcuni comportamenti e regolare alcuni tratti tipici dello Spettro dell'Autismo, e quindi essere utilizzata come proposta di intervento all'interno del contesto scolastico al fine di migliorare le compromissioni sopra citate, favorendo di conseguenza un maggiore coinvolgimento attivo qualitativamente migliore.

## **1.6 LA MINDFULNESS: BASI TEORICHE E IPOTESI DI INTERVENTO**

La Mindfulness può essere definita come un approccio Evidence-Based che si pone come obiettivo principale quello di acquisire la capacità di prestare attenzione in modo consapevole al momento presente, accettando gli stati mentali e le emozioni derivanti dalle varie esperienze di vita, in modo non giudicante e accogliente (Keng et al., 2011).

Le principali aree di interesse della Mindfulness sono: la capacità di gestire e autoregolare l'attenzione sul momento presente e la capacità di apertura verso le emozioni scaturite dall'esperienza vissuta nel momento presente, in termini di accettazione (Shapiro et al., 2006)

Alla Mindfulness viene riconosciuta l'efficacia in termini di autoregolazione dell'attenzione in termini di attenzione sostenuta, nel momento presente, mantenimento dell'attenzione dopo un momento di perdita del focus sull'attività, inibizione dell'eccessiva elaborazione negativa sui pensieri ed emozioni dettate da un'esperienza vissuta. Fine ultimo di questo aspetto è la consapevolezza di quanto vissuto, evitando di farsi trascinare dentro il “ vortice” dei pensieri, evitando così di farsi trascinare da essi (Keng et al, 2011).

Un altro aspetto importante è l'adozione della Mindfulness come modalità di approccio alla vita quotidiana, non come una pratica da adottare in brevi circostanze circoscritte (Shapiro et al., 2006).

Utilizzare la Mindfulness in età evolutiva potrebbe essere utile per sviluppare competenze di consapevolezza corporea e mentale, per riconoscere ad esempio i propri stati interiori, le proprie emozioni e per controllare le risposte a questi stati. Infatti, la letteratura suggerisce effetti positivi in termini di regolazione dell'attenzione e autoregolazione emotiva (Zoogman et al., 2015).

Da un punto di vista teorico la Mindfulness potrebbe rappresentare un approccio qualitativamente valido per prevenire gli eventi e le circostanze che portano i bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo ad essere precariamente coinvolti all'interno del contesto scolastico.

È necessario, però, predisporre un'analisi basata su dati empirici per valutarne l'effettiva efficacia; tale analisi sarà oggetto del secondo capitolo.

Nel paragrafo successivo ci limiteremo a descrivere come la Mindfulness potrebbe essere utilizzata in età evolutiva e quali adattamenti potrebbero essere applicati in caso di adozione di tale approccio con bambini con Spettro dell'Autismo.

### **1.6.1 APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS: PROPOSTE IN ETÀ EVOLUTIVA E ADATTAMENTI CON BAMBINI CON SPETTRO DELL'AUTISMO**

Pensando alla Mindfulness, proposta come approccio in età evolutiva, è possibile far riferimento a proposte calibrate all'età dei bambini, rispetto alle pratiche utilizzate in età adulta.

Sicuramente si potrebbe utilizzare un approccio basato su attività brevi e basate su immagini così da catturare l'attenzione in maniera incisiva (Semple & Lee, 2011).

Solitamente le pratiche più utilizzate con bambini di scuola dell'infanzia e scuola primaria fanno riferimento ad esercizi di respirazione, per focalizzarsi sul proprio respiro e quindi prendere consapevolezza del momento presente e concentrarsi sul qui e ora; esercizi di body scan attraverso la richiesta di narrazione da parte dei bambini, oppure l'utilizzo di immagini che possano descrivere le proprie emozioni riferite, ad esempio, ad un'attività svolta o un compito da affrontare. Durante queste attività, il bambino viene guidato nella capacità regolare la propria attenzione e la consapevolezza dei propri stati interni e delle proprie emozioni (Cavallini, 2024).

La Mindfulness potrebbe essere utilizzata anche con i bambini con ASD, attraverso un adattamento delle attività proposte attraverso un inserimento graduale degli esercizi nella quotidianità e una strutturazione prevedibile delle sessioni di Mindfulness, con una riduzione dei tempi dedicati a tale approccio (Simione et al., 2024), attraverso l'uso di supporti visivi al fine di rendere gli esercizi più espliciti, facendo attenzione alla sensibilità sensoriale del bambino con cui si lavora (Wong et al., 2014)

## **1.7 CONCLUSIONI**

Alla luce di quanto esposto fino ad ora, è possibile considerare la Mindfulness come ipotetico approccio da proporre in ambito scolastico, in particolare con i bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, in quanto risulta essere teoricamente coerente con il

quadro relativo alle caratteristiche tipiche dello Spettro dell'Autismo e quanto necessario per garantire ai bambini con ASD un coinvolgimento attivo di qualità.

Allo stesso tempo è necessario indagare in modo meticoloso e scientifico, in che misura la Mindfulness possa offrire benefici in questo quadro di riferimento, che effetti può produrre, quali rischi e quali benefici può avere.

A partire da questa esigenza e in linea con le Linee Guida SNLG/ISS (2023), a favore di interventi Evidence-Based, nel capitolo successivo verrà presentata una revisione sistematica attraverso il metodo PRISMA, con l'obiettivo di analizzare gli studi scientifici disponibili, per valutare l'efficacia dei programmi Mindfulness con bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, al fine di ridurre comportamenti dirompenti, migliorare il mantenimento dell'attenzione e l'auto-regolazione emotiva.

## **CAPITOLO 2. L'EFFICACIA DEGLI INTERVENTI DI MINDFULNESS NEI BAMBINI CON DIAGNOSI DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO: UNA REVISIONE SISTEMATICA**

### **2.1 INTRODUZIONE**

Il presente capitolo ha come obiettivo quello di indagare, attraverso uno studio della letteratura esistente, i possibili effetti di programmi Mindfulness applicati in contesti scolastici e/o clinici al fine di migliorare i comportamenti dirompenti e/o aggressivi, migliorare l'attenzione e l'auto-regolazione emotiva nei bambini con Diagnosi dello Spettro dell'Autismo, con il fine ultimo di porre le basi verso un'inclusione scolastica, intesa come partecipazione attiva e coinvolgimento attivo.

### **2.2 METODOLOGIA**

L'intera ricerca è stata guidata da due quesiti principali: l'utilizzo di pratiche basate sulla Mindfulness, se utilizzate con bambini con diagnosi dello Spettro dell'Autismo, possono migliorare la regolazione emotiva, diminuire la frequenza di comportamenti dirompenti e/o aggressivi, favorire il miglioramento dell'attenzione e la riduzione dello stress? La Mindfulness applicata in contesti scolastici e/o clinici, può avere effetti positivi sul coinvolgimento attivo, quindi, sull'inclusione scolastica e sul benessere dei bambini con diagnosi dello Spettro dell'Autismo e di tutto il contesto in cui sono inseriti?

Attraverso questi punti di domanda è stato deciso di ricercare studi condotti negli anni precedenti, conducendo una revisione sistematica della letteratura esistente, utilizzando alcuni criteri di eleggibilità tra cui:

- Bambini con diagnosi dello Spettro dell'Autismo;
- Applicazione di programmi di Mindfulness all'interno di contesti scolastici e/o clinici;
- Analisi degli effetti di tali programmi in contesti scolastici e/o clinici;
- Pubblicazione degli studi negli ultimi 10 anni (2015-2025).

I criteri di esclusione hanno riguardato, invece:

- Studi riguardanti pratiche di Mindfulness con adulti con Disturbo dello Spettro dell'Autismo;
- Utilizzo di altri interventi, e quindi non Mindfulness come intervento principale;

- Report e altri studi senza dati empirici.

La presente revisione sistematica ha seguito il modello PRISMA Statement (Liberati et al., 2015), utilizzando le linee guida per la stesura e la conduzione del presente lavoro di analisi e studio dei risultati emersi.

Gli articoli selezionati, che hanno guidato la disamina dei risultati presenti in letteratura, sono stati selezionati attraverso due banche dati: EBASCO e PsycInfo.

Ai fini di una selezione mirata, nel primo caso sono state utilizzate le seguenti parole chiave “Mindfulness-based Intervention” OR “Mindfulness” OR “Mindfulness based program” AND “Autism” OR “autism spectrum disorder” OR “ASD” AND “Inclusion” OR “Inclusive education” OR “Inclusive classroom,” ottenendo così 222 records. Successivamente sono stati inseriti i seguenti filtri: solo testi online, peer review, pubblicazioni accademiche, riviste, lingua inglese. Al termine sono stati evidenziati 138 records. Infine, dopo un’attenta lettura degli abstract, sono stati selezionati 2 records.

Per la banca dati PsycInfo sono state effettuate due tipi di ricerche: la prima attraverso le stesse keywords utilizzate attraverso EBASCO ottenendo 22 records; la seconda ricerca è stata condotta attraverso una diversa combinazione di parole chiave, cioè “ Mindfulness based-Intervention” OR “Mindfulness” AND “ Autism” OR “ASD” OR “Autism spectrum disorder” AND “Special Education”, con il risultato di 28 records. Al termine di questa disamina è stata effettuata una selezione, attraverso l’inserimento i filtri di ricerca utilizzati per la banca dati precedente, ottenendo così 10 records, al netto di quelli doppi. Tra questi ne sono stati selezionati 5, in quanto in linea con i criteri di eleggibilità.

Una terza ricerca è stata effettuata tramite Google Scholar utilizzando le seguenti keywords “Mindfulness” AND “Autism” AND “Children” AND “Inclusion” e attraverso l’inserimento di alcuni filtri di ricerca, quali “intervallo di tempo 2015-2025” e “solo articoli scientifici”, sono stati ottenuti 4680 risultati. Essi sono stati calcolati al netto dell’inserimento dei filtri inseriti (intervallo di tempo 2015-2025; lingua inglese, solo articoli scientifici). Di questi records ne vengono selezionati 2.

Successivamente è stata effettuata una nuova ricerca attraverso le seguenti keywords: “Mindfulness” AND “Autism” AND “Children” AND “Special Education” AND “Inclusion” ottenendo 3410 articoli. Di questi sono risultati idonei 2 records.

In un momento successivo, dopo un’attenta lettura e analisi di essi, viene deciso di separare le revisioni sistematiche dalle meta-analisi, prediligendo queste ultime come

fonti principali della presente revisione sistematica. Pertanto, il passo successivo è stato analizzare i records a sostegno delle revisioni sistematiche scelte durante la prima fase, e inserire nella scelta dei records solo quelli in linea con i criteri di eleggibilità. Ne consegue una scelta di 8 records attraverso la scomposizione di queste.

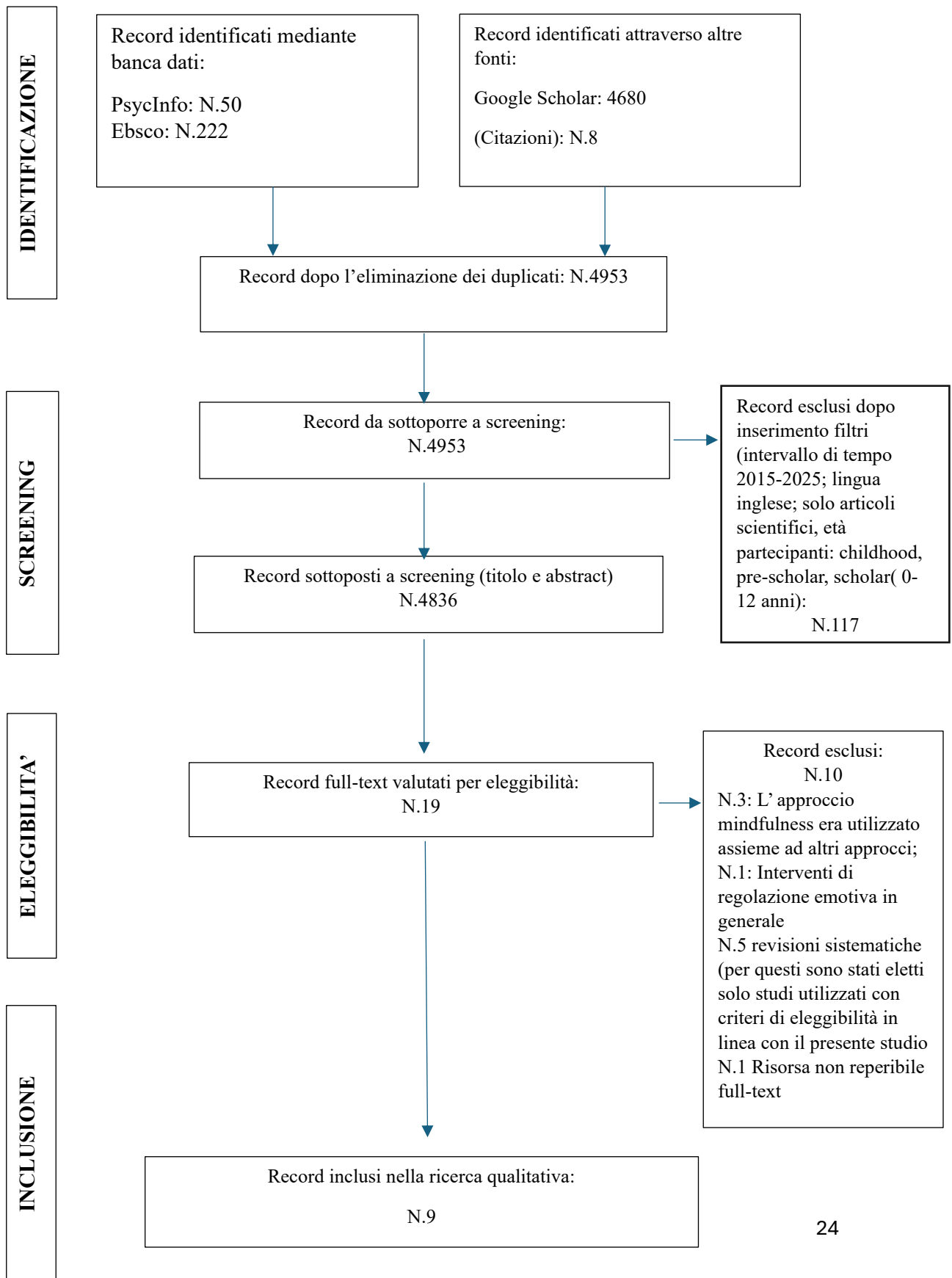
Infine, dopo la lettura degli articoli full-text, sono stati selezionati 9 articoli, escludendone 10. I motivi principali di tale esclusione hanno riguardato la mancanza di utilizzo di programmi Mindfulness come unico intervento; l'utilizzo di interventi di regolazione emotiva in generale; le revisioni sistematiche sono state escluse, comprendendo solo gli studi in linea con i criteri di eleggibilità della presente revisione sistematica; e infine la mancata reperibilità full-text di una risorsa.

Nella Figura 1 presente nella pagina successiva, è possibile visionare il processo di selezione sopra descritto, attraverso un diagramma di flusso.

Successivamente, sarà presentata un'attenta analisi riguardante i partecipanti degli studi esaminati, le variabili dipendenti e indipendenti, i risultati emersi dalla ricerca.

**Figura 1**

Flowchart della revisione sistematica



## 2.3 PARTECIPANTI

Una prima analisi riguarda i partecipanti ai singoli studi. Analizzando i campioni degli studi selezionati, si vuole sottolineare che il numero dei partecipanti va da tre partecipanti a cinquantuno partecipanti; tra questi, due studi hanno previsto la partecipazione dei genitori assieme ai propri figli, mentre i restanti otto studi hanno coinvolto solo bambini.

L'età dei partecipanti varia dai cinque ai ventitré anni. Quattro studi hanno esaminato una fascia d'età che va dai cinque anni ai dodici anni, esattamente in linea con il gruppo target selezionato per la presente revisione (0-12 anni). Sei studi, invece, ricoprono un intervallo di età più grande che va dagli otto anni ai ventitré anni.

Tuttavia, l'età media dei partecipanti rientra nella fascia d'età di riferimento; pertanto, è stato deciso di includere tali dati all'interno della presente revisione.

Analizzando ora il sesso dei partecipanti, notiamo che il 75,7% dei bambini è di sesso maschile, mentre il 15,9% dei bambini è di sesso femminile, con un rapporto maschio-femmina di 4,7:1.

Partendo da un totale di centosettantotto bambini, è possibile così suddividere le diagnosi dei partecipanti:

- Sessantaquattro partecipanti con diagnosi dello spettro dell'autismo in generale
- Venticinque partecipanti con diagnosi di Asperger;
- Cinquantuno partecipanti con diagnosi di disturbo pervasivo dello sviluppo (PDD-NOS);
- Tredici partecipanti presentano una comorbidità come di seguito:
  - Uno partecipante con diagnosi di Asperger e diagnosi di disturbo pervasivo dello sviluppo (PDD-NOS);
  - Uno partecipante con diagnosi di Asperger e HFA;
  - Uno partecipante con HFA con lieve compromissione cognitiva e Sindrome di Tourette;
  - Cinque partecipanti con ASD e ADHD;
  - Cinque partecipanti con ASD e disturbi internalizzanti.
- Uno studio non specifica la gravità e la tipologia di autismo, ma elenca le tipologie di disturbo associate ad essa (Drüsedau et al., 2021):

N° bambini= venticinque ASD

- Disturbi misti della condotta e delle emozioni;
- Disturbo specifico dello sviluppo della funzione motoria;
- Disturbi comportamentali e emotivi;
- Disturbo da tic;
- Disturbo specifico del linguaggio;
- Disturbo d'ansia;
- Disturbi ipercinetici;
- Disturbo della condotta;
- Disturbo specifico delle competenze scolastiche;
- Disturbo del sonno;
- Reazione a forte stress e disturbi di adattamento.

Per quanto concerne il reclutamento, sei studi hanno reclutato i propri partecipanti all'interno di contesti clinici, nei quali i partecipanti erano parte integrante. Uno di questi ha previsto un reclutamento da parte dei pediatri, che riluttanti all'idea di prescrivere farmaci per limitare i comportamenti aggressivi, hanno affidato i bambini partecipanti al progetto di Mindfulness, come ultima occasione per evitare la strada farmacologica.

In uno studio, invece, la diffusione delle informazioni inerenti al progetto di studio è avvenuta attraverso i siti web del Dipartimento dell'Istruzione del Queensland, del Dipartimento delle Comunità, dei Servizi per la Sicurezza e la Disabilità dei Bambini, dell'Autism Queensland, del Centro di eccellenza per l'autismo della Griffith University, delle reti locali di psicologi e delle reti MBSR di Brisbane.

Due studi hanno reclutato, inoltre, i propri partecipanti all'interno di contesti scolastici frequentati dai bambini.

Per il dettaglio, a seguire, la Tabella 1, illustra il dettaglio di quanto appena esposto.

**Tabella 1**

**Analisi dei partecipanti**

| PARTECIPANTI   |   |                       |                       |            |   |                                |  |
|--|---|-----------------------|-----------------------|------------|---|--------------------------------|--|
| Titolo articolo  | Autori  | Data di pubblicazione | N° partecipanti       | Età        | Reclutamento  | Sesso                          | Tipologia di autismo   |
| <b>1. Cultivating mind: Mindfulness interventions for children with autism spectrum disorder and problem behaviors, and their mothers.</b>                       | Hwang, Y., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W., & Roberts, J.   | 2015                  | 6 diade mamme-bambini | 8-15 anni  | Per reclutare i partecipanti, le informazioni su questo progetto sono state pubblicate e diffuse attraverso i siti web del Dipartimento dell'Istruzione del Queensland, del Dipartimento delle Comunità, dei Servizi per la Sicurezza e la Disabilità dei Bambini, dell'Autism Queensland, del Centro di eccellenza per l'autismo della Griffith University, delle reti locali di psicologi e delle reti MBSR di Brisbane, nel Queensland | 5 maschi e 1 femmina (bambini) | -3 bambini con ASD<br>-1 bambino con Asperger + HFA<br>-1 bambini con Asperger + PDD-NOS<br>- 1 bambino con HFA, lieve compromissione intellettiva, sindrome di Tourette e ansia acuta |
| <b>2. Effects of SOBER Breathing Space on Aggression in Children with Autism Spectrum Disorder and Collateral Effects on Parental Use of Physical Restraints</b> | Nirbhay N. Singh, Giulio E. Lancioni, Rachel E. Myers, Bryan T. Karazsia, Carrie L. McPherson, Monica M. Jackman, Eunjin Kim, Taylor Thompson | 2018                  | 4 bambini             | 10-12 anni | I medici di questo gruppo hanno indirizzato i genitori dei partecipanti a partecipare a questo studio a causa della riluttanza a prescrivere farmaci psicotropi per problemi comportamentali, con la promessa da parte dei medici di prescrivere farmaci solo qualora la pratica della mindfulness informale si fosse rivelata inefficace.  | 4 maschi                       | Diagnosi di ASD, Tutti con comportamenti aggressivi  |

|  |  |      |  |  |  |                       |  |
|--|--|------|--|--|--|-----------------------|--|
|  |  |      |  |  | I genitori dei bambini erano d'accordo con il piano di trattamento del loro medico, dato che tutti gli interventi precedenti (ad esempio, rinforzo differenziale di altri comportamenti, token economy, varie altre procedure di rinforzo, piani di trattamento comportamentale e restrizioni fisiche) si erano dimostrati efficaci solo a breve termine, con il mantenimento limitato a poche settimane.  |                       |  |
| <b>3. Attention in Children With Autism Spectrum Disorder and the Effects of a Mindfulness-Based Program</b> | Anna Ridderinkhof, Esther I. de Bruin, Sanne van den Driesschen, Susan M. Bögels | 2020 | 49 bambini ASD e 51 bambini per il gruppo di controllo | 8-23 anni con ASD(età media 12,90) a confronto con 51 bambini di età compresa tra i 9 e i 20 anni(età media 12,98) | <p>Il reclutamento dei bambini con ASD è avvenuto all'interno di un centro specializzato per genitori e bambini.</p> <p>I bambini del gruppo di controllo, invece, sono stati reclutati in scuole primarie e secondarie</p> <p>I criteri di inclusione sono stati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-diagnosi di ASD</li> <li>QI <math>\geq</math>80</li> </ul> <p>I criteri di esclusione sono stati invece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-inadeguata padronanza della lingua olandese;</li> <li>-gravi problemi comportamentali;</li> <li>-rischio di suicidio</li> <li>-disturbo psicotico</li> </ul> | 40 maschi e 9 femmine | <p>Diagnosi ASD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 11 bambini con ASD</li> <li>- 16 bambini con Sindrome di Asperger</li> <li>- 22 bambini con PPD-NOS</li> </ul> <p>Comorbidità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-4 bambini con autismo e ADHD -5 bambini con ASD e Internalizing disorder</li> </ul> |
| <b>4. A structured group intervention (TüTASS) with focus</b>  | Laura Drüsedau, Anja Schoba, Annette Conzelman,                                  | 2021 | 25 bambini   | 7-12 anni, età media   | I bambini sono stati reclutati dal Dipartimento di Psichiatria per   | 23 maschi e 2 femmine | Tipologia di autismo:  |

|   |  |             |                                       |  |   |   |   |
|---|--|-------------|---------------------------------------|--|---|---|---|
| <p><b>on self-perception and mindfulness for children with autism spectrum disorder, ASD. A pilot study</b></p>   | <p>Alexander Sokolov, Martin Hautzinger, Tobias J. Renner, Gottfried M. Barth</p>  |             |                                       | <p>10,08±1,32</p>                      | <p>bambini e adolescenti.</p> <p>I criteri di inclusione sono stati:</p> <p>-età compresa dai 7 e 12 anni</p> <p>-diagnosi di ASD (i bambini sono stati ri-diagnosticati da esperti dell'unità ambulatoriale per l'autismo)</p>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disturbi misti della condotta e delle emozioni</li> <li>- Disturbo specifico dello sviluppo della funzione motoria</li> <li>- Altri disturbi comportamentali ed emotivi con esordio che si verificano abitualmente nell'infanzia e nell'adolescenza</li> <li>- Disturbi da tic</li> <li>- Disturbi specifici dello sviluppo della parola e del linguaggio</li> <li>- Disturbo d'ansia - Disturbi ipercinetici</li> <li>- Disturbi emotivi con esordio specifico nell'infanzia</li> <li>- Disturbo della condotta</li> <li>- Disturbo specifico dello sviluppo di competenze scolastiche</li> <li>- Disturbi del sonno non organici</li> <li>- Reazione a forte stress e disturbi dell'adattamento</li> </ul> |
| <p><b>5. The effectiveness of an attention-based intervention for school-aged autistic children with anger regulating problems: A randomized controlled trial</b></p> | <p>Pamela Clifford, Carolien Gevers, Kim M. Jonkman, Frits Boer, Sander Begeer</p> | <p>2022</p> | <p>51 bambini</p>                     | <p>8-13 anni (età media 10,2 anni)</p> | <p>Tutti i bambini inclusi sono stati reclutati tra gennaio 2011 e ottobre 2018. I bambini sono stati assegnati in modo casuale al gruppo di intervento o di controllo mano che venivano restituiti i moduli di consenso. I bambini erano seguiti da due centri di salute mentale infantile per bambini con ASD</p> | <p>20 maschi e 6 femmine (gruppo trattamento) e 18 maschi e 5 femmine (gruppo di controllo)</p> | <p>Diagnosi di autismo. Non vengono esclusi bambini con comorbidità</p> <p>Gruppo trattamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 Asperger</li> <li>- 18 PDD-NOS</li> </ul> <p>Gruppo di controllo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-3 ASD</li> <li>-6 Asperger</li> <li>-15 PDD-NOS</li> </ul>  |
| <p><b>6. "Stop and just breathe for a minute": perspectives of children on the Autism Spectrum and their caregivers</b></p>   | <p>Megan K. Hatfield, Emma Ashcroft, Siobhan Maguire, Lauren Kershaw,</p>          | <p>2022</p> | <p>10 bambini con i loro genitori</p> | <p>10-14 anni (età media 11,10)</p>    | <p>Tutti i partecipanti sono stati reclutati da un fornitore di servizi per disabili senza scopo di lucro che ha fornito il</p>   | <p>7 maschi e 3 femmine</p>   | <p>Diagnosi di autismo (competenti in inglese colloquiale, parlato o tramite dispositivi di comunicazione assistita, e in grado di partecipare a sessioni di gruppo.</p>  |

|  |   |      |            |   |   |                       |  |
|--|---|------|------------|---|---|-----------------------|--|
| <b>on a Mindfulness Group</b>  | Marina Cicca relli  |      |            |   | programma Mindful Movers.   |                       |  |
| <b>7. Soles of the Feet Mindfulness-Based Program for Students with Autism Spectrum Disorder and Challenging Behavior</b>  | Monica Shah, Lauren J. Moskowitz, Joshua C. Felver  | 2022 | 3 bambini  | 2 bambini di 9 anni e un bambino di 10 anni             | L'autore è stato autorizzato a reclutare partecipanti da tre classi di quarta e quinta elementare e ha identificato per la prima volta gli studenti nelle tre classi che soddisfacevano i criteri di inclusione di avere una diagnosi di ASD (senza diagnosi di comorbidità) e un QI superiore a 85. L'autore è stato autorizzato a reclutare partecipanti da tre classi di quarta e quinta elementare e ha identificato per la prima volta gli studenti nelle tre classi che soddisfacevano i criteri di inclusione di avere una diagnosi di ASD (senza diagnosi di comorbidità) e un QI superiore a 85. | 3 maschi              | Diagnosi di ASD senza comorbidità con comportamento provocatorio e dirompente  |
| <b>8. Tübinger Training for Autism Spectrum Disorders (TüTASS): a structured group intervention on self-perception and social skills of children with autism spectrum disorder (ASD)</b> | Laura Luisa Drüseda Antonia Götz, Lena Kleine Büning, Annette Conzelmann, Tobias J. Renner, Gottfried M. Barth    | 2023 | 27 bambini | 7-14 anni (età media 11,06)                             | Il reclutamento è avvenuto attraverso raccomandazioni interne. Inoltre, alcuni partecipanti hanno contattato gli autori tramite mail, in quanto era stato consigliato loro di seguire il programma oggetto dello studio.  | 23 maschi e 4 femmine | Diagnosi di ASD  |
| <b>9. Using a Mindfulness-Based Intervention With Children With Autism Spectrum Disorder to Decrease Disruptive Behavior in Early Elementary</b>   | Erica O. Lee, Robin Ennis, Lauren E. Anson, Jennifer L. Kilgo, Lois M. Christensen, Kelly Hill, Despina Stavrinou | 2025 | 4          | 5-8 anni, almeno<br>Prima classe primaria (K-3rd grade) | - Bambini frequentanti la prima classe primaria (K-3rd grade);<br>- Diagnosi clinica di ASD e/o punteggio dell'indice di autismo clinicamente significativo;  | 4 maschi              | -2 bambini (Jhon E Paul), 5 anni, gemelli, entrambi con esigenze di supporto simili. Tipologia di autismo DD= Development Delay;<br>GARS-3 AI Gilliam Autism Rating Scale, 80(Jhon) 89(Paul)<br>-2 bambini (George e Ringo), 8 anni. Uno dei due riceveva supporto |

|                                    |  |  |  |  |  |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <p><b>Inclusion Classrooms</b></p> |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza di comportamento dirompente che ha un impatto sul successo dello studente quando inserito nella General Education (uso della scala di valutazione Terza Edizione Basc-3);</li> <li>- Idoneità per l'inserimento nelle classi di Special Education;</li> <li>- Presenza all'interno nelle classi di inclusione di General Education per il 80/100% del tempo della giornata scolastica;</li> <li>- Comunicazione verbale presente con capacità di eseguire semplici indicazioni ad uno o più passaggi;</li> </ul> | <p>per il suo comportamento durante il compito (on-task behavior, per la sua regolazione emotiva, ed infine interventi di "academic remediation".</p> <p>L'altro, invece, mostrava un'intelligenza superiore alla media. Partecipava ad incontri di arricchimento settimanale. Veniva fornito supporto la sua regolazione emotiva. Si evidenzia comorbilità ADHD</p> |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|

## 2.4 VARIABILI DIPENDENTI

In questa sezione verrà esposta l'analisi delle variabili dipendenti, per comprendere cosa è stato misurato prima e dopo gli interventi di Mindfulness e attraverso quali strumenti (quantitativi, qualitativi e misti). Il dettaglio verrà esposto nella Tabella 2.

Questa disamina servirà per valutare l'efficacia di tali interventi. È possibile, a tal proposito, suddividere le variabili dipendenti emerse dall'analisi dei singoli studi, in quattro aree di interesse principali: i comportamenti problematici e aggressivi dei bambini con diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo(ASD) rilevati nel 77% degli studi; lo stress e il benessere genitoriale nei genitori con bambini aventi diagnosi di ASD; il funzionamento emotivo e cognitivo dei bambini partecipanti ai singoli studi, oggetto di interesse nel 68% dei casi; e infine la percezione della propria qualità della vita, con interesse nel 55,5% dei casi analizzati.

Gli strumenti utilizzati per misurare le variabili sopra citate sono per lo più di tipo quantitativo, rilevabile nel 100% degli studi eletti per la presente revisione. Tra questi ritroviamo: Scale Likert (ad esempio, per la valutazione dell'accettabilità degli interventi, del gradimento, del livello di mindfulness, dello stress genitoriale e della qualità della vita familiare), questionari psicometrici validati, come il Child Behavior Checklist (CBCL), la Social Responsiveness Scale (SRS), il Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), e il Parenting Stress Index; test cognitivi computerizzati, come l'Attention Network Test (ANT) per la misurazione delle componenti dell'attenzione (sistema di allerta, orientante ed esecutivo); inventari di qualità della vita, come il Beach Center Family Quality of Life (FQOL) e l'Inventario per la Qualità della Vita (ILK); strumenti specifici di valutazione dell'ansia, come l'Anxiety Scale for Children Autism Spectrum Disorder (ASC-ASD) e il Behavioral Anger Response Questionnaire for Children (BARQ-C).

Inoltre, gran parte delle meta-analisi analizzate utilizzano strumenti qualitativi, e nello specifico, questi sono parte integrante delle misurazioni delle variabili dipendenti nel 66,6% dei casi.

È possibile riscontrare, ancora, l'utilizzo di interviste semi-strutturate, diari riflessivi, questionari con domande aperte e feedback scritti al fine di valutare l'esperienza soggettiva dei partecipanti.

Per quanto concerne l'osservazione diretta, questa viene utilizzata nel 55% dei casi, prevalentemente attraverso osservazioni sistematiche di frequenza, registrazioni in tempo reale e annotazioni cliniche supervisionate.

Infine, analizzando i soggetti coinvolti nella rilevazione dei dati, è possibile trovare nel 100% degli studi un coinvolgimento dei bambini con diagnosi di ASD sottoposti a test cognitivi e comportamentali, ovvero coinvolti attraverso la compilazione di autovalutazioni; nel 77% dei casi i genitori sono parte diretta delle rilevazioni; e infine gli insegnanti forniscono dati attraverso strumenti ad hoc nel 44% dei casi.

## Tabella 2

### Analisi delle variabili dipendenti

| Autore e anno         | Variabile dipendente  | Osservazione  | Dati qualitativi  | Dati quantitativi  | Bambini  | Genitori  | Insegnanti |
|-----------------------|---|---|---|--|--|---|------------|
| Y. Hwang et al., 2015 | <p>-Livello di Mindfulness delle madri</p> <p>-Percezione da parte dei genitori sullo stress genitoriale</p> <p>-Qualità della vita delle famiglie di bambini con disabilità</p> <p>- Comportamenti problematici dei bambini in contesti familiari percepiti dai genitori</p> | <p>Osservazioni rilevate in tre momenti: P1 base-line, P2 dopo il training delle madri, P3 dopo il training dei bambini</p> | <p>-Diari riflessivi delle madri che includevano o osservazioni di tipo qualitativo e feedback sugli incontri online</p> <p>- Interviste con i bambini prima della progettazione delle attività</p> | <p><b>-Freiburg Mindfulness Inventory (FMI)</b> (misura il livello di mindfulness). Comprende 14 item correlati alla mindfulness su una scala Likert a quattro punti, che vanno da raramente a quasi sempre.</p> <p><b>-Parenting Stress Scale</b> (misurazione dello stress percepito) Scala di autovalutazione con 18 item riguardanti le relazioni con i bambini valutati su una scala Likert a cinque punti che va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo) con un possibile intervallo compreso tra 18 e 90</p> <p><b>- Beach Family Quality of Life (FQOL)</b> (misurare la percezione della qualità della vita) Si compone di cinque sottoscale (ad esempio, interazione familiare, genitorialità, benessere emotivo, benessere fisico/materiale e supporto relativo alla disabilità) valutate su una scala a cinque punti, che vanno da molto insoddisfatto a molto soddisfatto.</p> <p><b>- La Child Behaviour Checklist (CBCL)</b> (misura i comportamenti problematici dei bambini). Comprende 113 item su una scala Likert a tre punti, che varia tra 0 (non vero) e 2 (molto vero o spesso vero).</p> | <p>Interviste al fine di progettare le loro attività</p> | <p>- Misurazione del livello di Mindfulness ;</p> <p>- Misurazione dei livelli di stress;</p> <p>- Misurazione della qualità della vita percepita;</p> <p>- Misurazione dei comportamenti problematici dei propri figli.</p> <p>-Diari riflessivi</p> | /          |

|                              |  |                             |   |   |   |  |  |
|------------------------------|--|-----------------------------|---|---|---|--|--|
| N. N. Singh et al., 2018     | <p>- Comportamenti aggressivi di tipo verbale (urlare, minacciare, urlare contro altri) e fisici (colpire, mordere, graffiare e qualsiasi altro comportamento che prevede aggressione fisica contro altri)</p> <p>- Comportamento di restrizione da parte dei genitori</p> | Osservazione pre-intervento | Interviste ai genitori e agli insegnanti  | <p>Utilizzo di una app per smartphone per la raccolta dei dati in ambiente domestico e scolastico. La raccolta dei dati avveniva in tempo reale per quanto riguarda l'ambiente domestico e durante la lezione o durante il pranzo in ambiente scolastico</p> <p>-registrazione da parte del bambino dopo aver ricevuto la restrizione fisica da parte del genitore</p>  | Registrano comportamento di restrizione da parte dei genitori   | Registrano comportamento aggressivo (fisico e/o verbale) e comportamento di restrizione  | Registrano comportamento aggressivo fisico e/o verbale |
| A. Ridderinkhof et al., 2020 | <p>Attenzione dei bambini con ASD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-sistema di allerta;</li> <li>-sistema orientante;</li> <li>-sistema esecutivo.</li> </ul>   | /                           | /   | <b>-Attention Network Test” (ANT):</b><br>vengono misurati tempi di reazione (velocità) e accuratezza delle risposte  | I bambini sono stati oggetto della misurazione e  | I genitori sono stati coinvolti nel programma di mindfulness ma non sono stati inclusi nella raccolta dei dati riguardanti la variabile dipendente   | /  |
| L. Drüsedau et al., 2021     | <p>Modificazione del profilo comportamentale, emotivo e sociale dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) a seguito della partecipazione all'intervento di gruppo TüTASS.</p>   | /                           | <b>Questionario di feedback</b> per valutare la motivazione, utilità, ambiente di gruppo, contenuti più apprezzati<br>Domande a risposta chiusa (Scala da 1 a 5) e aperta | <p><b>-Social Responsiveness Scale (SRS)</b><br/>Questionario standardizzato per misurare i comportamenti sociali, comunicazione, motivazione, rigidità comportamentale;</p> <p><b>-Child Behavior Checklist (CBCL)</b><br/>Questionario per i genitori per misurare i comportamenti esternalizzanti e internalizzanti (ansia, depressione, aggressività, attenzione);</p> <p><b>- Strengths and Difficulties Questionnaire(SDQ)</b><br/>per misurare i sintomi emotivi, di condotta, iperattività, problemi sociali</p> <p><b>- Depression Inventory for</b></p> | <p>Forniscono risposte in merito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-alla motivazione, ambiente di gruppi e contenuti più apprezzati;</li> <li>- autovalutazione sui sintomi depressivi</li> <li>- valutazione sulla qualità della vita</li> </ul> | <p>forniscono risposte in merito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamenti dei bambini</li> <li>-sintomi emotivi, condotta, iperattività, problemi sociali;</li> <li>-valutazione sulla percezione della vita</li> </ul> | /  |

|                             |  |   |  |  |  |   |   |
|-----------------------------|--|---|--|--|--|---|---|
|                             |  |   |  | <p><b>Children and Adolescents (DIKJ)</b><br/>Autovalutazione del bambino sui sintomi depressivi</p> <p>- <b>Inventario per la Qualità della Vita (ILK)</b> per misurare la percezione della qualità della vita</p>  |  |   |   |
| P. Clifford et al., 2022    | <p>- Comportamento aggressivo (frequenza, durata e intensità)</p> <p>-Qualità della vita</p> <p>-Reattività sociale</p> <p>-Livello di stress nei genitori</p> | / | /  | <p>- <b>Questionnaire Social Behavior (QSB)</b> per misurare i comportamenti aggressivi</p> <p>- <b>Child Behavior Checklist (CBC)</b> PER rilevare i comportamenti aggressivi</p> <p>- <b>Teacher Rating Form (TRF)</b> per misurare i comportamenti aggressivi</p> <p>- <b>Behavioral Anger Response Questionnaire for Children (BARQ-C)</b> per misurare le risposte alle strategie di coping con la rabbia</p> <p>- <b>Pediatric Quality of Life Inventory (PEDS-QL)</b> per misurare la qualità della vita</p> <p>-<b>Social Responsiveness Scale (SRS)</b> per misurare la compromissione sociale Genitori</p> <p>-<b>(NOSI-K)</b> per misurare lo stress genitoriale</p> <p>-<b>(SCL-90)</b> Per misurare il benessere psicologico genitori</p> | <p>-Forniscono valutazioni sulla qualità della vita</p> <p>- Forniscono valutazioni sulle strategie di coping della rabbia</p> | <p>-Forniscono valutazioni sui comportamenti aggressivi dei bambini</p> <p>- Forniscono valutazioni sulle strategie di coping della rabbia</p> <p>-Forniscono valutazioni sullo stress genitoriale</p> <p>-Forniscono valutazioni sulla compromissione sociale dei bambini</p> <p>-Forniscono valutazioni sul benessere genitoriale</p> | <p>-Forniscono valutazioni sui comportamenti aggressivi dei bambini</p> |
| M. K. Hatfield et al., 2022 | <p>- Ansia nei bambini con ASD</p> <p>-Benessere psicologico</p> <p>-Attenzione consapevole</p>  | / | <p>-Interviste semi-strutturate al fine di raccogliere valutazioni sull'esperienza soggettiva del gruppo</p> | <p>- Anxiety Scale for Children - Autism Spectrum Disorder (ASC-ASD) per valutare I livelli di ansia</p> <p>-ASC-ASD-P (Parent Version)</p> <p>- Mindful Attention Awareness Scale - Adolescents (MAASA) per valutare l'attenzione mindfulness e la consapevolezza</p>   | <p>- valutazione ansia dei propri figli</p> <p>-interviste semi-strutturate</p>  | <p>- autovalutazione ansia, benessere</p> <p>-interviste semi-strutturate</p>   | /   |

|                            |   |                                  |   |  |  |  |   |
|----------------------------|---|----------------------------------|---|--|--|--|---|
|                            |   |                                  |   | - <b>Well-Being Index-(WHO-5)</b> per valutare il benessere psicologico  |  |  |   |
| Shah et al., 2022          | - Comportamenti problematici osservabili  | Osservazione di frequenza        | /   | - <b>Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised (SESBI-R)</b> per misurare la percezione insegnanti sui comportamenti problematici<br><br>- <b>Kids Intervention Profile (KIP)</b> per misurare la soddisfazione dei bambini verso l'intervento<br><br>- <b>Intervention Rating Profile-15 (IRP-15)</b> per misurare la percezione degli insegnanti sull'accettabilità e fattibilità dell'intervento   | /  | -Valutano la soddisfazione e dell'intervento   | - valutazione sui comportamenti dei bambini |
| L. L. Drüseda et al., 2023 | - caratteristiche e della tipologia di autismo<br><br>-Competenze socio-emotive;<br><br>-Percezione sulla qualità della vita;<br><br>-Gestione delle emozioni e dello stress; | Osservazione pre-post-intervento | - <b>Domande aperte</b> per Feedback scritto dei genitori<br><br>- <b>Questionari aperti</b> per indagare sull'impatto su famiglia e stress, percezione cambiamenti<br><br>- <b>Annotazioni cliniche</b> e supervisione e per tener traccia delle reazioni a esercizi e progressi | - <b>Social Responsiveness Scale (SRS)</b> per misurare i sintomi dell'ASD<br><br>- <b>Marburg Rating Scale for Asperger (MBAS)</b> per misurare stereotipie e livello del linguaggio<br><br>- <b>Child Behavior Checklist (CBCL)</b> Per misurare i Comportamenti internalizzanti/esternizzanti<br><br>- <b>Difficulties Questionnaire (SDQ)</b> Per misurare le difficoltà socio-emotive<br><br>- <b>Experiencing Emotions Scales (SEE)</b> Per misurare l'autoregolazione emotiva<br><br>- <b>Intelligence and Development Scales (IDS-II)</b> Per misurare le emozioni e le competenze sociali<br><br>- <b>Inventario per la Qualità della Vita (ILK)</b> per misurare la percezione della qualità della vita<br><br>- <b>Parenting Stress Index</b> | - valutazione di se stessi pre-post (emozioni e gestione emotiva, qualità della vita percepita, benessere psicosociale | -valutazione dello stress genitoriale<br><br>-forniscono dati in merito ai sintomi dell'autismo, comportamenti, difficoltà e abilità sociali | /   |

|                       |  |   |   |   |  |   |  |
|-----------------------|--|---|---|---|--|---|--|
|                       |  |   |   | Per misurare lo stress genitoriale  |  |   |  |
| E. O. Lee et al. 2025 | - Comportamento dirompente influente sul successo scolastico dei bambini osservati all'interno della General Education<br><br>-Validità sociale (apprezzabilità dell'intervento) | Osservazione di frequenza (al minuto). Due osservatori: uno principale e l'altro indipendente | / | <b>-Osservazione di frequenza:</b> misurazione dei comportamenti dirompenti in tempo reale al minuto (sessioni di 20-30 minuti)<br><br><b>- Children's Intervention Rating Profile (CIRP)</b> (misura del gradimento dell'intervento da parte dei bambini) Scala Likert (1-6) composta da 5 item<br><br><b>-Intervention Rating Profile (IRP)</b> (misura accettabilità dell'intervento da parte degli insegnanti) Scala Likert composta da 15 item | Misurazione del gradimento dell'intervento | / | Misurazione del gradimento dell'intervento |

## 2.5 VARIABILI INDIPENDENTI

Il passo successivo ha riguardato un'analisi approfondita delle variabili indipendenti, cioè gli interventi di Mindfulness utilizzati nelle meta-analisi analizzate. In particolare, si è voluto porre maggior rilievo alla tipologia di intervento utilizzato, attraverso una breve descrizione di esso; chi sono stati i conduttori dell'intervento, e infine la durata e l'intensità dell'intervento.

Come evidenzia la Tabella 3., emerge quanto segue: gli interventi di Mindfulness messi in atto sono diversi nella metodologia di somministrazione e nella tipologia. È possibile rilevare, però, anche elementi ricorrenti che permettono un confronto e una categorizzazione.

Infatti, il 100% delle variabili indipendenti riguarda la Mindfulness e la sua applicazione in ambito scolastico e/o clinico, attraverso diverse modalità di applicazione, con l'obiettivo di fornire ai bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo e alle loro famiglie, alcuni strumenti pratici con lo scopo di migliorare la regolazione emotiva, ridurre comportamenti problematici e/o aggressivi e promuovere il benessere in diversi contesti di vita.

Gli interventi utilizzati basano la loro attenzione su pratiche di consapevolezza focalizzate sul respiro, sul corpo e su di sé, con attività adattate ai singoli bambini per rispondere ai bisogni specifici di ciascuno.

Il 100% degli interventi è stato condotto da personale qualificato in ambito Mindfulness. Nel 33% degli studi vengono coinvolti i genitori, a cui viene fornita una formazione specifica affinché possano utilizzare la Mindfulness nella quotidianità. Mentre nel 22% degli studi gli insegnanti hanno ricevuto istruzioni per condurre attività di Mindfulness durante la routine scolastica.

Per quanto riguarda la durata degli interventi, si osserva una predominanza di programmi con una durata media che va dalle otto alle dieci settimane, evidenziabile nel 78% degli studi. Un solo studio (11%) ha previsto una formazione iniziale di quattro settimane e un intervento variabile in base al soggetto, esteso ad un massimo di ventidue settimane attraverso una pratica autonoma di quanto appreso durante la formazione.

Facendo riferimento all'intensività settimanale distinguiamo tre tendenze principali: il 22% degli studi ha messo in pratica l'intervento per una durata  $\leq 5$  volte a settimana; quindi, adottando un'elevata intensità dell'intervento; un solo intervento

(11%) ha previsto incontri due/tre incontri settimanali; il 67% degli studi ha adottato un'intensività a bassa frequenza, con uno incontro settimanale.

**Tabella 3**

**Analisi delle variabili indipendenti**

| Autore e anno            | Variabile Indipendente   | Descrizione dell'intervento  | Conduttori dell'intervento   | Durata dell'intervento  | Intensività dell'intervento   |
|--------------------------|--|--|--|---|---|
| Y. Hwang et al., 2015    | Intervento Mindfulness   | <p>L'intervento si compone da due fasi:</p> <p>FASE 1: le madri partecipano al programma di mindfulness, il cui percorso comprendeva:<br/>                     -spiegazioni teoriche;<br/>                     -meditazioni guidate;<br/>                     -esercizi fisici;<br/>                     -discussioni di gruppo.<br/>                     Terminato questo, seguiva un periodo di auto-pratica, durante la quale le madri si sono preparate ad insegnare mindfulness ai propri figli, con l'obiettivo di raggiungere un livello di padronanza sufficiente per diventare "insegnanti" di mindfulness per i propri figli</p> <p>FASE 2: dopo il training personale delle madri, hanno iniziato ad insegnare la mindfulness ai propri figli a casa con il supporto degli autori del progetto. L'intervento di questa fase consisteva:<br/>                     -visite settimanali a domicilio;<br/>                     -sessioni online di confronto e supervisione;<br/>                     -allenamento continuo per 12 mesi</p> | Patrick Kearney, secondo autore dell'articolo, insegnante di Mindfulness | <p>1 FASE: 8 settimane + 2 mesi di auto-pratica</p> <p>2 FASE: 12 mesi</p>  | <p>1 FASE: 2,5 ore settimanali</p> <p>2 FASE: 3 visite settimanali da parte dei conduttori del programma</p>  |
| N. N. Singh et al., 2018 | Tecnica di SOBER Breathing Space<br>S= Stop<br>O= Observe<br>B= Breathe<br>E= Expand<br>R= Respond | <p>Un esperto formato di Mindfulness ha insegnato a ciascun bambino, singolarmente, la tecnica della SOBER Breathing Space e ha messo in pratica sessioni con loro uno ad uno, a casa.</p> <p>Nelle prime tre sessioni è stato insegnato ai bambini come riconoscere l'insorgere della rabbia e ad usare la tecnica insegnata per regolare la propria reazione emotiva</p>   | Formatore di Mindfulness   | <p>4 settimane (formazione) + durata variabile per ogni singolo bambino da gestire autonomamente con supporto telefonico del formatore:<br/>                     -Donald: 22 settimane<br/>                     -John: 20 settimane<br/>                     -Ted: 17 settimane<br/>                     -Marco: 15 settimane</p> | <p>Formazione:<br/>                     -settimana 1: 3 sessioni da un'ora, 3 volte a settimana<br/>                     -settimane 2,3 e 4: due sessioni da 30 minuti, due volte a settimana</p> <p>Dalla settimana 5 in poi:<br/>                     -contatto telefonico una volta settimana;<br/>                     -pratica in autonomia: 15-20 minuti al giorno<br/>                     7 giorni su 7</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>senza ricorrere alla aggressività verbale e/o fisica</p> <p>Durante le tre settimane successive il formatore ha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-rivisto con i bambini la loro comprensione e la pratica della SOBER Breathing space;</li> <li>- chiesto ai bambini di insegnare al formatore come utilizzare quanto appreso;</li> <li>- discusso con loro su come usare la tecnica durante i momenti in cui percepivano la rabbia crescere o di fronte a situazioni ad alto rischio di aggressione</li> </ul> <p>Dopo le prime 4 settimane di formazione è stato chiesto ai bambini di utilizzare quanto imparato con i <i>tigger</i> o in situazione a rischio aggressività per un periodo aggiuntivo diverso per ogni bambino</p> <p>Durante la formazione il formatore:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-induceva i bambini a venire a conoscerla</li> <li>-discuteva con i bambini le reazioni tipiche a tali situazioni;</li> <li>-chiedeva se volessero imparare a rispondere in modo diverso</li> <li>-spiegava loro che le situazioni non potevano essere evitate, ma si poteva cambiare la modalità di risposta</li> <li>-il formatore, dopo, illustrava le possibilità di risposta e quindi la tecnica in questione.</li> </ul> <p>Esempio: <b>S</b>: Stop, cioè fermati e non fare nulla. Poi <b>O</b>: Osserva come ti senti – ti stai arrabbiando? Poi <b>B</b>: Respira, porta l'attenzione al tuo respiro. Fai respiri lenti e profondi. Poi</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

|                              |  |  |  |              |  |
|------------------------------|--|--|--|--------------|--|
|                              |  | <p><b>E:</b> Espandi la consapevolezza – cosa succede se urli? Come si sentirà tuo fratello? Come ti sentirai tu dopo? E infine <b>R:</b> Rispondi consapevolmente – puoi scegliere cosa fare.”</p> <p>Al termine di ogni sessione venivano dati feedback e lodi</p>   |  |              |  |
| A. Ridderinkhof et al., 2020 | Programma Mymind   | <p>Programma di Mymind un MBP manualizzato con sessioni parallele per bambini e genitori. Le sessioni includevano psicoeducazione sull'ASD e la Mindfulness, esercizi di meditazione e discussioni sulle pratiche domestiche. Il programma prevedeva respirazione, Bodyscan, meditazione sonora, meditazione del pensiero, meditazione camminata, yoga ed esercizi informali di Mindfulness. Il programma è stato adattato alle esigenze specifiche dei bambini e dei loro genitori. A questi ultimi venivano forniti ulteriori sessioni su pratiche di mindfulness genitoriali.</p> | Professionisti di salute mentale infantile | 9 settimane  | 1 sessione settimanale della durata di 90 minuti + una sessione booster dopo 9 settimane dopo la fine del training |
| L. Drüsedau et al, 2021      | Programma TuTASS, cioè una terapia di gruppo strutturata in ambito ambulatoriale per bambini con diagnosi di ASD | <p>Introduzione: incontro iniziale per conoscersi. I bambini e i terapisti condividono il loro stato emotivo usando il cubo delle faccine (felice, triste, arrabbiato...)</p> <p>PARTE 1:<br/>PERCEZIONE<br/>CONSAPEVOLE<br/>DELLE EMOZIONI<br/>E DEL CORPO<br/>-esercizi sui 5 sensi:<br/>associazione tra sensazione ed emozioni positive o negative;<br/>-esplorazione del legame tra emozioni e risposte fisiche;<br/>identificazione delle emozioni e la loro localizzazione nel corpo;</p>   | Due terapisti di gruppo                    | 12 settimane | 1 incontro a settimana di 90 minuti  |

|                          |   |   |   |              |  |
|--------------------------|---|---|---|--------------|--|
|                          |   | <p>-introduzione alla Mindfulness; esercizio pratico e tiro con l'arco per focalizzare l'attenzione.</p> <p>PARTE 2:<br/>CARATTERIZZARE LA PERCEZIONE DELLE EMOZIONI E CORPO</p> <p>-associazione tra emozioni e situazioni; giochi di ruolo per riconoscere emozioni tipiche;</p> <p>- descrizione e rappresentazione mimica delle emozioni; gioco da tavolo per allenare il riconoscimento emotivo.</p> <p>PARTE 3:<br/>AFFRONTARE LA PERCEZIONE DELLE EMOZIONI E CORPO</p> <p>-gestione dello stress con esercizi di rilassamento;</p> <p>-strategie per affrontare emozioni forti; simulazioni e discussioni.</p> <p>-esercizio di tiro con l'arco con focus sulla debolezza fisica/mentale; condivisione dei propri punti di forza</p> <p>PARTE 4:<br/>PERCEZIONE DI SÉ E DEGLI ALTRI</p> <p>-riconoscimento delle emozioni degli altri attraverso fotografie e esercizi in coppia;</p> <p>-esercizi a gruppo sulle emozioni, comportamenti, pensieri e reazioni fisiche</p> <p>-elaborazione di strategie individuali di regolazione emotiva,</p> |   |              |  |
| P. Clifford et al., 2022 | Programma basato sull'attenzione attraverso pratiche di Mindfulness | <p>Le sessioni includevano attività pratiche come:</p> <p>-esercizi di focalizzazione dell'attenzione sul respiro e sul corpo,</p> <p>-uso di oggetti per l'attenzione visiva e tattile (ad esempio clessidre, oggetti con texture),</p>  | Educatori formati all'interno dell'ambiente scolastico, con il supporto di uno psicologo esperto in interventi Mindfulness per l'età evolutiva. | 10 settimane | 1 sessione a settimana di circa 30/40 minuti |

|                             |                          |   |  |              |   |
|-----------------------------|--------------------------|---|--|--------------|---|
|                             |                          | <p>-brevi esercizi di movimento consapevole (come camminata lenta),<br/> -discussione sui pensieri, emozioni e sensazioni emerse.<br/> Le attività erano progettate per essere accessibili e concrete, adattate alle capacità cognitive e linguistiche dei bambini partecipanti.<br/> Ogni sessione seguiva una struttura ripetitiva per favorire la comprensione e la prevedibilità.</p>   |  |              |   |
| M. K. Hatfield et al., 2022 | Programma Mindful Movers | <p>Il programma Mindful Movers è stato sviluppato per aiutare i bambini nello spettro autistico a comprendere il concetto di consapevolezza e insegnare loro strategie per supportare le capacità di regolazione emotiva. Ogni sessione è iniziata con un benvenuto e un controllo delle emozioni tramite un'app. Le attività della sessione includevano il movimento consapevole (ad es. yoga e stretching), la respirazione (ad es. la tecnica 4-7-8) e la meditazione guidata dai terapisti.<br/> Le attività hanno coinvolto i partecipanti in attività cognitive che hanno supportato la loro comprensione dell'essere nel momento presente e la capacità di vedere i propri pensieri con neutralità e senza giudizio. Una delle attività delle sessioni era "Domande Zen", in cui i partecipanti si sono impegnati a porsi domande per essere più consapevoli del momento presente e del contenuto dei loro pensieri attuali. In un'altra attività, i partecipanti si sono impegnati in una meditazione in cui l'obiettivo era osservare pensieri e</p> | 2 terapisti: uno dei due era anche un insegnante qualificato di yoga e consapevolezza. L'altro era qualificato nell'insegnamento dello yoga ai bambini | 10 settimane | 1 sessione a settimana di circa 75 minuti |

|                   |                         |  |   |             |   |
|-------------------|-------------------------|--|---|-------------|---|
|                   |                         | <p>sentimenti senza giudizio. Il programma Mindful Movers comprendeva attività che i bambini potevano completare al di fuori del gruppo, che li aiutavano a integrare i concetti insegnati nelle loro esperienze quotidiane. Nella sessione della settimana successiva, i terapisti hanno condotto discussioni su se e come i partecipanti si sono impegnati in strategie al di fuori del gruppo e hanno fornito supporto per migliorare l'uso successivo delle strategie tra le sessioni. Negli ultimi 15 minuti delle sessioni di interventi, uno dei terapisti ha facilitato una discussione di gruppo con i genitori/tutori in un'altra stanza lontana dai bambini sui concetti appresi durante la sessione e su come supportare i loro figli nell'applicazione di queste strategie al di fuori del gruppo</p> |   |             |   |
| Shah et al., 2022 | Programma Soles of Feet | <p>Tutte le sessioni sono state condotte in una stanza semi-privata riservata al consulente per la salute mentale della scuola (formato in precedenza prima dell'inizio del trattamento). Il trattamento ha seguito la sequenza delineata nell'adattamento manuale SoF per le scuole.</p> <p>SESSIONE 1: agli studenti è stata insegnata una procedura semplice e strutturata che consiste nel dirigere l'attenzione da un pensiero o una situazione emotivamente stimolante concentrandosi su una parte neutra del corpo, le sensazioni somatiche sulla pianta dei piedi, al fine di raggiungere</p>  | Consulente per la salute mentale della scuola e gli insegnanti di educazione speciale | 8 settimane | 1 volta a settimana per circa 20/30 minuti con pratica quotidiana individuale tra una sessione e un'altra |

|                            |                                     |  |  |                   |  |
|----------------------------|-------------------------------------|--|--|-------------------|--|
|                            |                                     | <p>un senso di calma e fare una scelta su come rispondere. Agli studenti è stato quindi insegnato a esercitarsi nell'applicazione di SoF mentre sperimentavano diversi stati emotivi positivi (SESSIONE 2) e negativi (SESSIONE 3).</p> <p>Le lezioni finali includevano il riconoscimento dei fattori scatenanti per gli stati emotivi spiacevoli attraverso l'automonitoraggio di pensieri, sentimenti e comportamenti (SESSIONE 4) e l'applicazione della routine SoF nella vita quotidiana (SESSIONE 5). Le sessioni includevano fogli di lavoro e dispense per illustrare i punti chiave, e i compiti a casa sono stati assegnati tra le sessioni per esercitarsi ulteriormente con la SoF.</p> |  |                   |  |
| L. L. Drüseda et al., 2023 | Programma TuTASS                    | <p>Ogni sessione è incentrata su un tema specifico, tra cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-riconoscimento e espressione delle emozioni,</li> <li>teoria della mente (comprensione delle emozioni e intenzioni altrui),</li> <li>-regolazione emotiva,</li> <li>-abilità comunicative e sociali.</li> </ul> <p>Le sessioni seguono una struttura chiara: introduzione del tema, attività esperienziali, discussione guidata, e compiti per casa da svolgere insieme ai genitori. I genitori sono coinvolti attraverso brevi colloqui e materiali informativi per sostenere l'apprendimento a casa.</p>  | Terapisti con formazione specifica                                 | 10 settimane      | 1 sessione settimanale di 90 minuti  |
| E. O. Lee et al., 2025     | Intervento basato sulla Mindfulness | <p>I materiali utilizzati sono stati creati dalle ricercatrici attraverso un'applicazione per iPad.</p> <p>Le fasi d'intervento sono state guidate da</p>  | L'intero intervento è stato condotto dalla ricercatrice principale | 9 settimane circa | Cinque volte a settimana. 5 minuti al giorno per un totale di 45/55 minuti durante la prima fase (B1), e un totale di 25/35 minuti durante la seconda fase(B2) |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  | <p>schede visive stampate.</p> <p>L'intervento si consisteva in <i>tre</i> componenti:</p> <p><b>-consapevolezza del respiro:</b> attività di respirazione profonda, adatta al livello del bambino, con l'uso di immagini visive (es. scheda di una torta di compleanno e il bambino alzava un certo numero di dita che rappresentavano le candeline per soffiare sopra di esse);</p> <p><b>-consapevolezza del corpo:</b> attività motorie semplici, tipo stretching o posizioni illustrate con immagini (esempio la posa dell'albero);</p> <p><b>-consapevolezza del sé:</b> affermazioni positive pronunciate ad alta voce dai bambini guardandosi allo specchio, scegliendo dall'elenco dieci frasi positive adatte al linguaggio del bambino.</p> <p>Ogni sessione avveniva durante una pausa programmata a scuola e durante questa il bambino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-sceglieva una scheda di respirazione;</li> <li>- seguiva l'attività della scheda con la guida e il modello dell'interventista;</li> <li>- lo stesso procedimento veniva seguito con le carte che riguardavano la consapevolezza del corpo;</li> <li>- infine, l'interventista utilizzava lo specchio per pronunciare o far ripetere una frase positiva, scelta dallo studente o dall'adulto</li> </ul> <p>Terminate queste attività il bambino tornava in classe</p> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|

## 2.6 ANALISI DEI RISULTATI

Nel seguente paragrafo verranno descritti i principali risultati emersi, con lo scopo principale di comprendere in modo più approfondito l'efficacia degli interventi, quale tipologia di miglioramento viene evidenziata e in quale area, rispetto a quelle misurate.

Come si evince dalla Tabella 4.1 e 4.2., è possibile dimostrare una tendenza positiva riguardante l'efficacia della Mindfulness, con l'obiettivo di ridurre comportamenti disfunzionali e/o problematici, e di favorire il potenziamento dell'autoregolazione nei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

Tuttavia, si possono evidenziare differenze in termini di quantità e tipologia di miglioramento.

Per comprendere al meglio i risultati, è stata prevista una distinzione tra studi prettamente quantitativi e studi con metodologia di misurazione mista, prevedendo per l'appunto strumenti di analisi quantitativi e qualitativi al tempo stesso.

Per quanto riguarda gli studi di tipo quantitativo, quattro studi su sei (66%) hanno dimostrato una riduzione significativa dell'aggressività, dei comportamenti oppositivi e dirompenti. I miglioramenti si evidenziano sia in contesti scolastici che familiari, con valori statisticamente interessanti e con una tendenza di continuità coerente anche nelle fasi di follow-up.

In particolare, Shah et al. (2022), dimostra una riduzione dei comportamenti problematici dei tre partecipanti allo studio pari al 67%, al 57% e al 56% rispetto alla misurazione iniziale. Inoltre, il valore NAP (Nonoverlap of All Pairs) è pari al 100% per ciascun bambino, dimostrando l'assenza totale di sovrapposizione tra le diverse fasi della ricerca. Lee et al. (2025), mostra le potenzialità del disegno di ricerca A-B-A-B, dimostrando una riduzione sostanziale riguardante i comportamenti dirompenti durante tutte le fasi attive dell'intervento, e quindi durante l'introduzione della variabile indipendente; a seguire viene evidenziata una ricomparsa dei comportamenti problematici durante i periodi di sospensione dell'intervento di Mindfulness.

Clifford et al. (2022) riporta una riduzione nei comportamenti aggressivi verbali, ma non in quelli fisici. E infine, Drüsedau et al. (2021) dimostra una riduzione dei comportamenti oppositivi, dei problemi di condotta edei problemi nel mantenimento dell'attenzione.

Al tempo stesso, due studi su sei non mostrano miglioramenti sostanziali nei comportamenti misurati come variabili dipendenti (Hatfield et al., 2022, Ridderinkhof et al., 2020)

Spostando l'attenzione sull'autoregolazione emotiva, due studi su tre, rispetto a quelli analizzati, mostrano miglioramenti statisticamente significativi.

Più nel dettaglio Clifford et al. (2022) e Drüsedau et al. (2021), mostrano rispettivamente un incremento significativo di due strategie di coping adattive: diffusione ( $B = 0.67$ ;  $p = .007$ ) e supporto sociale ( $B = 0.63$ ;  $p = .009$ ), e un miglioramento rilevato nella scala SDQ sulle difficoltà emotive e sulla regolazione comportamentale ( $p < .05$ ).

Hatfield et al. (2022) mostra un incremento della consapevolezza Mindfulness (da  $M = 55$  a  $M = 62$ ), ma non significativo ( $p = .398$ ).

I restanti studi non menzionati non mostrano interesse nel misurare la regolazione del comportamento.

Le prestazioni cognitive e le funzioni esecutive vengono misurate all'interno dello studio di Ridderinkhof et al. (2020), mostrando un miglioramento nei tempi di reazione riguardante il fattore esecutivo del compito, ma al tempo stesso un peggioramento nel sistema di allerta e di orientamento. Inoltre, alcun miglioramento viene evidenziato nell'accuratezza dell'esecuzione.

Passiamo ora all'analisi dei risultati emersi dagli studi considerati "misti", in quanto prevedono l'utilizzo di un sistema di misurazione quantitativo accanto ad osservazioni di tipo qualitativo.

Questi dimostrano una tendenza positiva nella riduzione dei comportamenti disfunzionali e problematici, un miglioramento della regolazione emotiva oltre che nella memoria di lavoro, nell'autoregolazione e nel controllo degli impulsi.

Nel dettaglio Singh et al. (2018) dimostra l'eliminazione completa dei comportamenti aggressivi fisici e verbali nei quattro partecipanti. Inoltre, tale miglioramento viene ulteriormente dimostrato attraverso il mantenimento dei benefici ottenuti anche durante la fase di follow-up.

Hwang et al. (2015) evidenzia una riduzione significativa nei punteggi totali ( $p = .046$ ), riguardanti i comportamenti problematici, oltre che una tendenza nettamente positiva riguardante la misurazione dello stress genitoriale.

Drüsedau et al. (2023) indica un miglioramento nei comportamenti sociali e di comunicazione.

In riferimento alla regolazione emotiva è bene evidenziare come Drüsedau et al. (2023) documenta interessanti miglioramenti nella regolazione delle emozioni, accettazione emotiva e autocontrollo ( $p < .001$ ).

Hwang et al. (2015) evidenzia un incremento della mindfulness materna ( $p = .042$ ) e una riduzione dello stress genitoriale ( $p = .043$ ).

Singh et al. (2018) dimostra, attraverso i dati qualitativi, una riformulazione della percezione dell'aggressività da parte dei genitori, che passano dal contenimento alla comprensione empatica.

Infine, un solo studio misura le prestazioni cognitive (Drüsedau et al., 2023) mostrando un miglioramento sostanziale nella memoria di lavoro, nell'autoregolazione e nel controllo degli impulsi.

Dal punto di vista qualitativo, analizzando i dati riguardanti le interviste semi-strutturate, osservazioni dirette e le autovalutazioni, è possibile rilevare:

- Una percezione soggettiva condivisa da bambini e genitori sul miglioramento del comportamento;
- Una modificazione del rapporto tra bambini e adulto;
- L'inserimento della Mindfulness nella quotidianità, apprezzandone i benefici;
- La considerazione del comportamento problematico non più come problema da reprimere ma da comprendere e accogliere.

Sulla base di quanto emerso è possibile affermare che:

- sette studi su nove evidenziano una riduzione significativa dei comportamenti disfunzionali;
- cinque studi (due quantitativi, tre misti) rilevano miglioramenti nella regolazione emotiva e nell'uso di strategie adattive;
- Le funzioni cognitive sono misurate in modo diretto solo in due studi, con risultati contrastanti (uno con risultati positivi, l'altro con evidenze contrastanti).
- Gli studi misti sono più coerenti nei risultati: tutti riportano effetti positivi su comportamento, emozione e relazione.
- Gli studi quantitativi presentano più variabilità: quattro su sei mostrano esiti positivi statisticamente convincenti; due studi non evidenziano cambiamenti significativi.

## Tabella 4.1

### Analisi dei risultati: studi quantitativi

| STUDI DI TIPO QUANTITATIVO   |  |  |  |
|------------------------------|--|--|--|
| Autore e anno                | VARIABILI DIPENDENTI   | VARIABILE INDIPENDENTE   | RISULTATI  |
| A. Ridderinkhof et al., 2020 | Attenzione dei bambini con ASD:<br>-sistema di allerta;<br>-sistema orientante;<br>-sistema esecutivo. | Programma di Mymind: un MBP manualizzato   | <p><b>RT (reaction time in millisecondi) (ASD, pre-post):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sistema di allerta: peggioramento nel tempo di risposta:<br/>da 59.49 ms a 86.37 ms</li> <li>– sistema orientante: lieve miglioramento da 32.19 ms a 26.17 ms</li> <li>– sistema esecutivo: miglioramenti nei compiti con conflitto<br/>da 69.95 ms a 56.65 ms</li> </ul> <p><b>ACC (accuracy- percentuale di risposte corrette) (ASD, pre-post):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sistema di allerta: aumento lieve di accuratezza da -0.66% a -0.28%</li> <li>– sistema orientante: lieve calo della precisione da 0.26% a -0.57%</li> <li>– sistema esecutivo: recupero parziale della precisione nei compiti complessi da -3.37% a -2.51%</li> </ul> <p><b>FOLLOW UP</b></p> <p><b>RT (reaction time in millisecondi) (ASD, pre-post):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sistema di allerta: 74.42 ms</li> <li>– sistema orientante: 27.08 ms</li> <li>– sistema esecutivo: 55.74 ms</li> </ul> <p><b>ACC (accuracy- percentuale di risposte corrette) (ASD, pre-post):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sistema di allerta: -0.08 %</li> <li>– sistema orientante: -0.31%</li> <li>– sistema esecutivo: -2.40%</li> </ul> |
| L. Drüsedau et al., 2021     | Profilo comportamentale, emotivo e sociale dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD)      | Programma TuTASS, cioè una terapia di gruppo strutturata in ambito ambulatoriale per bambini con diagnosi di ASD | <p><b>Child Behavior Checklist (CBCL):</b> riduzione significativa nel comportamento di rottura delle regole<br/>-pre = 73.95<br/>post = 69.45; <math>p = .015</math></p> <p><b>Comportamento aggressivo (AB)</b><br/>-pre = 71.64<br/>- post = 67.82<br/>(<math>p = .042</math>)</p> <p><b>Problemi di attenzione (AP)</b><br/>-pre = 71.91<br/>-post = 67.91<br/>(<math>p = .033</math>)</p> <p><b>Problemi sociali (SP)</b><br/>-pre = 70.41<br/>-post = 67.68<br/><math>p = .001</math></p> <p><b>Problemi cognitive (TP)</b><br/>-pre = 62.45<br/>-post = 60.45<br/>(<math>p = .016</math>)</p> <p><b>Problemi esternalizzanti (Ext)</b><br/>pre = 79.52<br/>post = 77.76<br/>(<math>p = .003</math>)</p> <p><b>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</b><br/>miglioramento in sintomi emotivi</p>   |

|                          |   |   |  |
|--------------------------|---|---|--|
|                          |   |   | <p>-pre = 20.32<br/>-post = 17.76<br/>(<math>p = .007</math>)<br/><b>Problemi di condotta (CPS)</b><br/>-pre = 5.04<br/>-post = 4.12<br/>(<math>p = .002</math>)<br/><b>Social Responsiveness Scale (SRS)</b><br/>miglioramento solo in Social Motivation<br/>-pre = 85.20<br/>-post = 82.64<br/>(<math>p = .109</math>)<br/><b>Inventario per la qualità della vita (ILK) e Inventario per la depressione nei bambini (DIKJ)</b> nessuna variazione significativa.</p>  |
| P. Clifford et al., 2022 | <p>-Comportamento aggressivo (frequenza, durata e intensità)</p> <p>-Qualità della vita</p> <p>-Reattività sociale</p> <p>-Livello di stress nei genitori</p> | Programma basato sull'attenzione attraverso pratiche di Mindfulness | <p><b>Comportamenti aggressivi:</b><br/>riduzione significativa di <i>scatti d'ira</i><br/>B = 2.84<br/><math>p = .004</math><br/><i>litigi</i><br/>-B = 2.49<br/><math>p = .036</math><br/>nessun effetto su <i>distruzione di oggetti e violenza fisica</i>.</p> <p><b>Strategie di coping della rabbia:</b><br/>aumento significativo di <i>diffusione</i><br/>B = 0.67<br/><math>p = .007</math><br/><i>ricerca di supporto sociale</i><br/>B = 0.63<br/><math>p = .009</math><br/>nessun effetto su <i>assertività, ruminazione, espressione diretta della rabbia e evitamento</i>.</p> <p><b>Misure secondarie:</b> nessun cambiamento significativo nella qualità della vita dei bambini, nello stress genitoriale o nel benessere psicologico dei genitori.</p> <p>B: Coefficiente di regressione<br/>p = Valore di significatività statistica</p> |
| Shah et al., 2022        | Comportamenti problematici osservabili  | Programma Soles of Feet   | <p><b>Riduzione media rispetto alla baseline (MBLR):</b></p> <p>-Ed: -64,7%<br/>-Jian: -57%<br/>-Gil: -56%</p> <p><b>Valori medi di comportamento osservato (pre/post):</b></p> <p>-Ed: dal 17,5% al 6,2%<br/>-Jian: dal 33,3% al 14,3%<br/>-Gil: dal 44,3% al 19,4%</p> <p><b>Valutazione degli insegnanti (SESBI-R)</b></p> <p>Contrariamente ai dati osservazionali, i punteggi riferiti aumentano per:</p> <p>-Ed: da 140 a 167<br/>-Gil: da 152 a 175<br/>-Solo Jian mostra un lieve miglioramento: da 167 a 159</p> <p>Le valutazioni soggettive non sono in linea con i dati oggettivi raccolti.</p> <p><b>Validità sociale – Insegnanti</b></p>  |

|                       |  |                                     |   |
|-----------------------|--|-------------------------------------|---|
|                       |  |                                     | <p>-Valutazione media complessiva: <b>4,27 su 5</b></p> <p>L'intervento è ritenuto <b>accettabile ed efficace, ma meno facilmente applicabile a lungo termine.</b></p> <p><b>Validità sociale – Studenti</b><br/>         -Jian: 4,5/5<br/>         -Gil: 3,63/5<br/>         -Ed: 1,25/5 → mostra opposizione al trattamento, influenza negativamente la partecipazione.</p> <p><b>Fedeltà di implementazione</b><br/>         -Jian: 90,4%<br/>         -Gil: 89%<br/>         -Ed: 74,3% → calo dovuto a comportamenti oppositivi e resistenze durante le sessioni.</p>  |
| E. O. Lee et al. 2025 | Comportamento dirompente influente sul successo scolastico dei bambini osservati all'interno della General Education | Intervento basato sulla Mindfulness | <p>4 Partecipanti:</p> <p><b>Jhon</b><br/>         FASE A1 (iniziale)<br/>         frequenza media di 0.31 e una deviazione standard di 2.41<br/>         FASE B1 (introduzione intervento)<br/>         frequenza media di 0.17, deviazione standard di 6.66<br/>         FASE A2 ( interruzione dell'intervento)<br/>         frequenza media di 0.44, deviazione standard du 10.55<br/>         FASE B2 (reintroduzione dell'intervento)<br/>         Frequenza media di 0.15, deviazione standard di 13.66</p> <p><b>Paul</b><br/>         FASE A1<br/>         Dopo sei sessioni base il tasso di attenzione era stabile. 0,24 interruzioni al minuto (deviazione standard 0,04)<br/>         FASE B1 (introduzione intervento). Intervento prolungato per 9 sessioni<br/>         Tasso del comportamento disturbante 0,08 (deviazione standard 0,02)<br/>         FASE A2<br/>         Frequenza media 0, 28 (deviazione standard 0, 04)<br/>         FASE B2 (reintroduzione intervento)<br/>         Frequenza del comportamento 0,05 (deviazione standard 0,04)</p> <p><b>George</b><br/>         FASE A1<br/>         Tasso medio di interruzione al minuto di 0,5 (deviazione standard 0,10)<br/>         FASE B1<br/>         Tasso medio di 0,11 (deviazione standard 0,03)<br/>         FASE A2<br/>         Tasso medio 0,41 (deviazione standard 0,09)<br/>         FASE B2<br/>         Tasso medio di 0,14 (deviazione standard 0,03)</p> <p><b>Ringo</b><br/>         FASE A1<br/>         Tasso medio del comportamento disturbante del 0,44 (deviazione standard 0,06)<br/>         FASE B1<br/>         Tasso medio del 0,18 (deviazione standard del 0,07)<br/>         FASE A2<br/>         Tasso medio del comportamento di 0,43 (deviazione standard del 0,09)<br/>         FASE B2<br/>         Tasso medio del comportamento del 0,15 (deviazione standard del 0,06)</p> |

## Tabella 4.2

### Analisi dei risultati: studi misti (quantitativi e qualitativi)

| STUDI DI TIPO MISTO (QUANTITATIVO+QUALITATIVO) |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Autore e anno                                  | VARIABILI DIPENDENTI   | VARIABILE INDIPENDENTE   | RISULTATI   |
| N. N. Singh et al.,<br>2018                    | - Comportamenti aggressivi di tipo verbale (urlare, minacciare, urlare contro altri) e fisici (colpire, mordere, graffiare e qualsiasi altro comportamento che prevede aggressione fisica contro altri)<br>-Comportamento di restrizione da parte dei genitori | Tecnica di SOBER Breathing Space<br>S= Stop<br>O= Observe<br>B= Breathe<br>E= Expand<br>R= Respond | <b>Aggressione verbale (media settimanale):</b><br><br>• <b>Casa</b><br><br>Donald:<br>-Pre = 30.5<br>-Post = 8.0<br>-FU = 0.2<br><br>John:<br>-Pre=12.5<br>-Post=4.0<br>-FU= 0.1<br><br>Ted:<br>-Pre=0.9<br>-Post=0.6<br>-FU=0.06<br><br>Marco:<br>-Pre= 4.9<br>-Post=0.9<br>-FU=0.0<br><br>• <b>Scuola</b><br><br>Donald:<br>-Pre=12.5<br>-Post=3.0<br>-FU= 0.14<br><br>John:<br>-Pre= 9.7<br>-Post=1.6<br>-FU=0.0<br><br>Ted:<br>-Pre=13.9<br>-Post=4.0<br>-FU=0.12<br><br>Marco:<br>-Pre=4.4<br>-Post=1.5 |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>-FU= 0.0</p> <p>Riduzione marcata e mantenuta nel tempo, con generalizzazione scuola.</p> <p><b>Aggressione fisica (media settimanale):</b></p> <p><b>• Casa</b></p> <p>Donald:<br/>         -Pre=11.8<br/>         -Post=1.8<br/>         -FU= 0.0</p> <p>John:<br/>         -Pre=1.2<br/>         -Post=0.7<br/>         -FU=0.0</p> <p>Ted:<br/>         -Pre= 0.6<br/>         -Post=0.1<br/>         -FU= 0.0</p> <p>Marco:<br/>         -Pre=4.3<br/>         -Post=0.9<br/>         -FU=0.0</p> <p><b>• Scuola</b></p> <p>Donald:<br/>         -Pre=4.3<br/>         -Post=0.4<br/>         -FU=0.0</p> <p>John:<br/>         -Pre=4.2<br/>         -Post= 0.6<br/>         FU= 0.0</p> <p>Ted:<br/>         -Pre=3.7<br/>         -Post=3.1<br/>         -FU=0.06</p> <p>Marco:<br/>         -Pre=2.5<br/>         -Post= 0.5</p> |
|--|--|--|--|

|   |  |                           |  |
|---|--|---------------------------|--|
|   |  |                           | <p>-FU=0.0</p> <p>Eliminazione completa dell'aggressività fisica al follow-up per 3 su 4.</p> <p><b>Uso del contenimento fisico da parte dei genitori:</b></p> <p>• Donald:</p> <p>-Pre= 9.0</p> <p>-Post= 0.46</p> <p>-FU=0.0</p> <p>Eliminazione totale</p> <p>Anche per John, Ted, Marco: azzeramento dell'uso al FU.</p> <p>Pre = baseline;</p> <p>Post = dopo intervento SOBER;</p> <p>FU = follow-up a 12 mesi</p> |
| <p><b>ANALISI QUALITATIVA</b></p> <p>TEMI EMERSI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empowerment genitoriale: i genitori hanno acquisito un maggiore senso di controllo e padronanza nella gestione dei comportamenti problematici.</li> <li>- Regolazione emotiva condivisa: l'utilizzo della tecnica SOBER ha aiutato genitori e figli a fermarsi, respirare e riflettere prima di reagire.</li> <li>- Cambiamento nella relazione genitore-figlio: emergono descrizioni di relazioni più collaborative, empatiche e meno conflittuali.</li> <li>- Ristrutturazione della quotidianità familiare: la mindfulness è stata integrata nelle routine familiari (es. prima di andare a scuola o durante i momenti critici), creando spazi di calma.</li> <li>-</li> </ul> <p>RISULTATI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- genitori riferiscono una drastica riduzione dell'uso del contenimento fisico (restraint) grazie alla propria maggiore consapevolezza.</li> <li>- Viene descritto un cambiamento nel modo in cui i genitori percepiscono l'aggressività: non più solo da "controllare", ma da comprendere.</li> <li>- Alcuni bambini hanno spontaneamente utilizzato le strategie apprese (es. respirazione) anche in autonomia, durante momenti critici a scuola o a casa.</li> <li>- I genitori notano un miglioramento della qualità della vita familiare, percependo l'ambiente domestico come meno teso.</li> </ul> |  |                           |  |
| Y. Hwang et al., 2015   | <p>-Livello di Mindfulness delle madri</p> <p>-Percezione da parte dei genitori sullo stress genitoriale</p> <p>-Qualità della vita delle famiglie di bambini con disabilità</p> | Intervento di Mindfulness | <p><b>Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) – Madri:</b></p> <p>aumento significativo post-intervento parentale (P1-P2) <math>z = -2.032</math></p> <p><math>p = .042</math></p> <p>stabile a follow-up (P3)</p>  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <p>- Comportamenti problematici dei bambini in contesti familiari percepiti dai genitori</p>   |   | <p><b>Parenting Stress Scale (PSS) – Madri:</b> riduzione dello stress genitoriale significativa<br/>(P1–P3) <math>z = -2.023</math><br/><math>p = .043</math>.</p> <p><b>Family Quality of Life Scale (FQOL) – Madri:</b> aumento non significativo ma con tendenza positiva<br/>(P1–P3) <math>p = .080</math>.</p> <p><b>Child Behavior Checklist (CBCL) – Bambini (Totale):</b> miglioramento significativo dei punteggi dei problemi comportamentali totali nei bambini<br/>(P1–P2) <math>z = -1.992</math><br/><math>p = .046</math><br/>riduzioni significative in sottoscale<br/>Ansia (<math>p = .039</math>)<br/>Pensiero (<math>p = .043</math>) a P3.</p> |
| <p><b>ANALISI QUALITATIVA</b></p> <p>TEMI EMERSI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empowerment genitoriale attraverso l’insegnamento della mindfulness</li> <li>- Maggiore calma e attenzione nei figli</li> <li>- Estensione spontanea della pratica a tutta la famiglia</li> <li>- Difficoltà nel mantenere la pratica quotidiana</li> </ul> <p>RISULTATI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rafforzamento del ruolo educativo delle madri</li> <li>- Miglioramento percepito nella gestione familiare e relazionale</li> <li>- Integrazione della mindfulness nella vita domestica favorisce il clima familiare positivo</li> </ul> |  |   |  |
| <p>L. L. Drüseda et al., 2023</p>   | <p>-caratteristiche della tipologia di autismo<br/>-Competenze socio-emotive;<br/>-Percezione sulla qualità della vita;<br/>-Gestione delle emozioni e dello stress;</p> | <p>Programma TuTASS, cioè una terapia di gruppo strutturata in ambito ambulatoriale per bambini con diagnosi di ASD</p> | <p><b>Social Responsiveness Scale (SRS):</b><br/>miglioramenti significativi nella comunicazione sociale<br/><math>t = 2.40</math>,<br/><math>p = .024</math><br/>motivazione sociale<br/><br/><math>t = 2.99</math><br/><math>p = .006</math><br/><br/>non significativi in altre sottoscale.</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p><b>Marburg Rating Scale for Asperger's Syndrome (MBAS):</b><br/>miglioramenti significativi nella Teoria della mente</p> <p><math>t = 3.21</math><br/><math>p = .004</math>)</p> <p>stereotipie/comportamenti inappropriate</p> <p><math>z = -2.40</math><br/><math>p = .016</math></p> <p>trend positivo in <i>speech/motor skills</i></p> <p><b>Child Behavior Checklist (CBCL):</b><br/>significative riduzioni nei punteggi totali</p> <p><math>z = -3.93</math><br/><math>p &lt; .001</math></p> <p>internalizzazione</p> <p><math>t = 2.37</math><br/><math>p = .026</math></p> <p>esternalizzazione</p> <p><math>t = 5.48</math><br/><math>p &lt; .001</math></p> <p><b>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ):</b><br/>miglioramento significativo nei problemi con i pari</p> <p><math>t = 2.36</math><br/><math>p = .026</math></p> <p>trend positivo nei problemi di condotta</p> <p>altre sottoscale stabili.</p> <p><b>Scales for Experiencing Emotions (SEE):</b><br/>miglioramenti significativi nell'accettazione delle emozioni</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>p = .039</p> <p>capacità di rappresentare mentalmente le emozioni, autocontrollo, regolazione delle emozioni</p> <p>p = .036</p> <p>altre aree stabili.</p> <p><b>Intelligence and Development Scales for Children and Adolescents (IDS-II):</b></p> <p>miglioramento significativo del 24% nella regolazione delle emozioni</p> <p>p &lt; .001</p> <p>15% nelle competenze sociali</p> <p>p = .003</p> <p><b>p:</b> p-value significatività statistica<br/> <b>t:</b> t di Student (test t paired data)<br/> <b>z:</b> z-score del test di Wilcoxon</p> |
|--|--|--|---|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>ANALISI QUALITATIVA</b></p> <p>TEMI EMERSI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maggiore capacità di espressione emotiva e autocontrollo</li> <li>- Miglioramento della comunicazione e gestione dei conflitti</li> <li>- Riduzione dei comportamenti problema (es. scoppi di rabbia)</li> <li>- Rafforzamento dell'autostima</li> <li>- Apprezzamento per le attività corporee e strutturate</li> </ul> <p>RISULTATI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maggiore apertura al confronto tra pari e con le famiglie</li> <li>- Genitori più consapevoli delle peculiarità dei figli e più capaci di affrontarle</li> <li>- Aumento del senso di accettazione reciproca</li> <li>- Richiesta di estensione e continuità del programma TùTASS</li> </ul> |  |  |  |
|---|--|--|--|

|                                    |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|
| <p>M. K. Hatfield et al., 2022</p> | <p>- Ansia nei bambini con ASD</p> <p>- Benessere psicologico</p> <p>- Attenzione consapevole</p> | <p>Programma Mindful Movers, sviluppato per aiutare i bambini nello spettro autistico a comprendere il concetto di consapevolezza e insegnare loro strategie per supportare le capacità di regolazione emotiva.</p> | <p><b>Anxiety Scale for Children - Autism Spectrum Disorder (ASC-ASD)</b><br/>lieve riduzione dell'ansia percepita dai bambini, non significativa.<br/>T1 = 25<br/>T2 = 21<br/>T3 = 21 → <math>p = .324</math> (T1-T2)<br/><math>g = -0.35</math>;<br/><math>p = .435</math> (T1-T3)<br/><math>g = -0.27</math></p> <p><b>Anxiety Scale for Children - Autism Spectrum Disorder- PARENT VERSION (ASC-ASD-P):</b><br/>peggioramento lieve secondo i genitori, non significativo.<br/>T1 = 26<br/>T2 = 27<br/>T3 = 29 → <math>p = .898</math> (T1-T2)<br/><math>g = 0.45</math><br/><math>p = .702</math> (T1-T3)<br/><math>g = 0.13</math></p> <p><b>Mindful Attention Awareness Scale - Adolescents (MAAS-A):</b><br/>aumento della consapevolezza mindfulness, ma non significativo.<br/>T1 = 55<br/>T2 = 62<br/>T3 = 59 → <math>p = .398</math> (T1-T2)<br/><math>g = 0.30</math><br/><math>p = .581</math> (T1-T3)<br/><math>g = 0.19</math></p> <p><b>Well-Being Index (WHO-5):</b><br/>stabilità del benessere psicologico, senza miglioramento.<br/>T1 = 15<br/>T2 = 16<br/>T3 = 15 → <math>p = .458</math> (T1-T2)<br/><math>g = 0.26</math><br/><math>p = .954</math> (T1-T3)<br/><math>g = -0.02</math></p> <p><b>T1</b> = baseline;<br/><b>T2</b> = post-test;<br/><b>T3</b> = 2-month follow-up<br/><b>p</b> = significatività statistica;</p> |
|------------------------------------|---|---|---|

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  |  | <p><b>g</b> = Hedges' g (dimensione dell'effetto)</p> |
| <p><b>ANALISI QUALITATIVA:</b></p> <p>TEMI EMERSI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento consapevolezza emotiva nei bambini</li> <li>- Uso autonomo di strategie di regolazione emotiva</li> <li>- Genitori percepiscono miglioramenti nella capacità dei figli di fermarsi, respirare e riflettere</li> <li>- Alcuni bambini hanno integrato tecniche di mindfulness nel gioco e nella routine quotidiana</li> </ul> <p>RISULTATI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genitori riportano un miglioramento nella qualità della relazione con i figli</li> <li>- Maggiore senso di competenza genitoriale</li> <li>- Il programma ha contribuito a creare spazi di calma e dialogo all'interno della famiglia</li> </ul> |  |  |   |

## 2.7 DISCUSSIONE

La presente revisione sistematica ha analizzato nove studi con l'obiettivo di indagare gli effetti della Mindfulness utilizzata con bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo. In particolare, si è voluto studiare e comprendere come diversi programmi di Mindfulness potessero influire in modo positivo sulla riduzione di comportamenti dirompenti e/o problematici, sul miglioramento dell'autoregolazione emotiva e sul mantenimento dell'attenzione, al fine di comprenderne meglio le modalità di applicazione all'interno di contesti scolastici e non, favorendo una maggiore partecipazione e inclusione dei bambini e aiutandoli, così, a fronteggiare alcune situazioni che spesso li costringono ad essere "esclusi" da diversi contesti sociali e di vita quotidiana.

Gli studi analizzati hanno coinvolto centosettantotto bambini di età compresa tra i 5 e i 23 anni, con un'età media perfettamente in linea con il target di età scelto (0-12 anni). Il 75,7% del campione selezionato è di sesso maschile, confermando i dati della letteratura in merito al Disturbo dello Spettro dell'Autismo, che vede un rapporto maschi:femmine pari a 3:1 nei bambini con Sindrome dello Spettro dell'Autismo (Loomes et al., 2017). Al tempo stesso, però, questo dato può aiutare a riflettere su quanto sostenuto dalle recenti ricerche, ovvero la possibilità di una sottorappresentazione femminile, la quale spesso mostra una difficoltà maggiore di diagnosi oltre che un ritardo della stessa, a causa di manifestazioni dello spettro che possono risultare differenti rispetto a quelle evidenziate nel genere maschile.

Un recente studio (Ratto et al., 2018), ha evidenziato come l'autismo femminile presenta caratteristiche diverse rispetto a quello maschile, portando alla luce aree di deficit a volte diverse rispetto a quelle del genere maschile.

Esaminando le tipologie di diagnosi dei bambini protagonisti degli studi, è possibile constatare quanto siano assai eterogenee, riconoscendo all'interno dei campioni anche la sindrome di Asperger, PDD-NOS e numerose comorbidità (es. ADHD, disturbi della condotta, ansia). Questo può essere la rappresentazione della complessità dei profili neurodivergenti e della loro eterogeneità. Questo punto potrebbe lasciare intendere l'esigenza di mettere a punto programmi personalizzati, al fine di essere adattati alle esigenze di ciascun bambino.

In merito al reclutamento dei partecipanti, questo è prevalentemente avvenuto in contesti clinici (sei studi su nove); solo due studi sono stati condotti in contesti scolastici. In un caso (Singh et al., 2018), la partecipazione al programma Mindfulness è avvenuta

su proposta di un pediatra come alternativa alla prescrizione farmacologica. Questo potrebbe sicuramente dimostrare una limitata considerazione della Mindfulness nelle pratiche educative quotidiane, nonostante i suoi eventuali potenziali benefici sul piano dell'inclusione e della partecipazione scolastica, in termini di coinvolgimento attivo.

Passando all'analisi delle variabili dipendenti possiamo constatare l'interesse nei confronti di comportamenti disfunzionali e aggressivi (77% degli studi), della regolazione emotiva (68%), dello stress genitoriale e il benessere familiare e della qualità della vita percepita (55%).

Gli strumenti di misurazione sono principalmente quantitativi, ma cinque studi hanno utilizzato anche strumenti qualitativi (interviste, osservazioni, diari), con un approccio misto utile per cogliere anche le trasformazioni soggettive e relazionali.

Il 100% degli studi ha previsto interventi Mindfulness all'interno dell'ambito scolastico e/o clinico, con l'obiettivo di migliorare e favorire la regolazione emotiva, ridurre i comportamenti problematici e promuovere il benessere psicologico e sociale dei bambini con ASD e delle loro famiglie.

Le attività di Mindfulness sono state proposte e progettate tenendo conto dei bisogni dei bambini coinvolti. Il 33% degli studi ha coinvolto i genitori dei bambini attraverso una formazione strutturata alla Mindfulness con l'obiettivo di proporre il suo utilizzo anche nella quotidianità (Hwang et al., 2015; Singh et al., 2018). Il 22% degli studi ha coinvolto gli insegnanti, che sono stati formati al fine di portare la Mindfulness nella routine scolastica (Lee et al., 2025).

Aspetto non trascurabile è la durata media degli interventi. Questa è compresa tra le otto e le dieci settimane (78%), mentre un solo studio ha previsto una formazione iniziale di quattro settimane seguita da una pratica gestita in autonomia per un periodo di tempo diverso per ciascun soggetto coinvolto nello studio (Drüsedau et al., 2023).

Per quanto riguarda l'intensità settimanale, il 22% degli studi ha previsto incontri pari a cinque volte a settimana (alta intensità), l'11% ha previsto 2/3 incontri settimanali (media), mentre il 67% ha previsto un solo incontro settimanale (bassa intensità). Questi dati potrebbero essere utili per comprendere quale sia la durata minima di un ipotetico intervento, al fine di garantirne l'efficacia.

Passando alla disamina dei risultati, è possibile constatare che sette studi su nove hanno dimostrato una riduzione significativa dei comportamenti problematici (Lee et al., 2025; Shah et al., 2022; Singh et al., 2018). Shah et al. (2022) evidenzia una diminuzione superiore al 55% con valori NAP al 100%. Lee et al. (2025) dimostra l'efficacia

dell'intervento attraverso lo schema A-B-A-B, evidenziando la ricomparsa dei comportamenti dirompenti durante le due fasi di sospensione del programma di Mindfulness. Singh et al. (2018) dimostra l'eliminazione completa dell'aggressività, mantenuta anche a 12 mesi di distanza dall'applicazione del programma Mindfulness.

Analizzando il piano della regolazione emotiva, è possibile affermare che la Mindfulness si dimostra efficace: Clifford et al. (2022) rileva un aumento nelle strategie di coping, Drüsedau et al. (2023) documenta miglioramenti nell'autoregolazione emotiva e nell'autocontrollo. Inoltre, i dati qualitativi associati a quelli quantitativi, confermano che bambini e genitori spontaneamente mettono in pratica quanto appreso, anche durante la routine quotidiana, dimostrando così fiducia nell'intervento (Hatfield et al., 2022; Hwang et al., 2015).

Tre studi (Singh et al., 2018; Hwang et al., 2015; Hatfield et al., 2022) riportano cambiamenti positivi nella relazione genitore-figlio: riduzione dello stress e sostituzione del contenimento fisico con pratiche di consapevolezza. La Mindfulness non agisce solo sulle problematiche comportamentali del bambino, ma interagisce positivamente migliorando la sfera relazionale. Questo potrebbe far pensare all'instaurarsi di relazioni di tipo differente, da un punto di vista qualitativo, anche all'interno dei contesti scolastici. La Mindfulness potrebbe essere una pratica di consapevolezza da utilizzare anche in contesti comuni, coinvolgendo l'intero gruppo classe, favorendo un'effettiva inclusione dei bambini con ASD.

Gli studi analizzati possono essere un punto di partenza per considerare la Mindfulness uno strumento utile per aiutare i bambini con ASD a ridurre alcuni comportamenti considerati disfunzionali e problematici in contesti sociali, come quello scolastico, oltre che a migliorare l'autoregolazione emotiva e comportamentale, attraverso pratiche di consapevolezza. Tali benefici potrebbero essere utili al fine di migliorare l'inclusione dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo. Basti pensare a quanto spesso accade nei contesti scolastici. Capita di dover ricorrere ad allontanare il bambino con ASD dal contesto classe (i dati ISTAT presentati nel primo capitolo ne sono la prova), in alcune situazioni fortemente difficoltose per il bambino stesso oltre che per l'intero gruppo classe. Questa pratica può influire negativamente sul coinvolgimento del bambino in modo proporzionale alla quantità di tempo e al numero di volte in cui questo si verifica (Brede et al., 2017).

Il fulcro della presente discussione è comprendere se la Mindfulness e in che misura possa aiutare il bambino con ASD a migliorare alcuni aspetti caratteristici del

proprio spettro, al fine di limitare le situazioni in cui lo vede costretto ad estraniarsi dal contesto sociale di riferimento.

I risultati degli studi analizzati sembrano essere promettenti, ma sicuramente da interpretare con cautela. Anzitutto perché la maggior parte è stata condotta in situazioni cliniche, con campioni ridotti e non spesso rappresentativi. Inoltre, pochi di essi hanno condotto analisi di follow-up per dimostrare il mantenimento dei benefici nel tempo, e soprattutto solo due studi sono stati condotti in ambito scolastico. Questo porta a tenere conto di quanto i risultati siano limitati e non sufficienti per avere una garanzia assoluta di ottenere risultati promettenti nelle nostre classi. Per questo sarebbe utile dimostrare una possibile generalizzazione dei risultati, ottenuti in ambito clinico, anche in ambito scolastico.

Rispetto a questo, alcune riflessioni e interrogativi sorgono spontaneamente: attraverso quale modalità è possibile inserire la Mindfulness in contesti che non l'hanno ancora sperimentata o addirittura non ne hanno adeguata conoscenza? Come l'insegnante può proporre un approccio di questo genere all'interno della vita quotidiana scolastica? Quale atteggiamento è richiesto nei confronti della Mindfulness e che tipo di formazione è utile al fine di una buona riuscita?

Sicuramente un limite ricorrente presente fino a questo momento è l'applicabilità della Mindfulness in contesti clinici, all'interno dei quali è presente personale specializzato. Pertanto, sarebbe indispensabile una formazione specifica per gli insegnanti desiderosi di sperimentare i benefici emersi dagli studi analizzati.

Inoltre, ritengo opportuno un atteggiamento da parte degli insegnanti e degli educatori coinvolti, che non si limiti ad interpretare la Mindfulness come strumento di intervento; piuttosto, credo sia utile considerare l'intero percorso come un'occasione condivisa per "creare" una cultura educativa basata sulla Mindfulness che vede coinvolti non solo i bambini con ASD e gli insegnanti di sostegno, ma l'intero gruppo classe. Questo porterebbe ad una vera e propria occasione di inclusione del bambino con Sindrome dello Spettro dell'Autismo. Al tempo stesso questo richiederebbe l'applicazione anche all'interno del contesto familiare, al fine di garantire efficacia e continuità.

Come futura insegnante mi sono interrogata su come poter trasmettere le potenzialità della Mindfulness sia in termini di gestione di situazioni problematiche legate al Disturbo dello Spettro dell'Autismo, sia come necessità di costruire un ambiente

inclusivo orientato ad una partecipazione e ad un coinvolgimento attivo dei bambini con ASD.

Tuttavia, prima di proporre applicazioni operative, sarebbe utile comprendere come viene percepita la Mindfulness dagli insegnanti e dalle insegnanti, quanto questa viene ritenuta utile e quali potenzialità vengono ad essa ricondotte. Non è possibile, infatti, ipotizzare di applicare la Mindfulness se non si conoscono effetti, benefici e limiti o non si ha una conoscenza culturale di base di tale approccio.

Pertanto, partendo dalle evidenze emerse dalla presente revisione sistematica, è stato pensato di realizzare una ricerca qualitativa di tipo esplorativo, rivolta agli insegnanti e alle insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, al fine di comprendere percezioni, conoscenze e esperienze dirette in merito alla Mindfulness.

## **CAPITOLO 3. STUDIO QUALITATIVO-ESPLORATIVO: PERCEZIONE, CONOSCENZA E APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA**

### **3.1 INTRODUZIONE**

In continuità con quanto emerso nel capitolo precedente, il presente capitolo ha come obiettivo principale quello di descrivere lo studio qualitativo-esplorativo dal titolo “La Mindfulness: percezione, conoscenza e applicazione all’interno della scuola dell’infanzia e della scuola primaria”. Attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate, sono stati reclutati alcuni insegnanti in servizio presso uno dei due gradi scolastici di riferimento, al fine di comprendere in che modo la Mindfulness è percepita, quale tipo di conoscenza hanno a riguardo, e cosa emerge quando si indaga sulla diffusione effettiva di tale approccio all’interno del contesto scolastico.

In una prima fase verranno descritti gli aspetti metodologici della presente ricerca (partecipanti, strumenti e procedure); successivamente saranno presentati i risultati dell’analisi tematica emersi dalle trascrizioni delle interviste.

La presente indagine nasce dall’idea che per adottare un approccio come la Mindfulness, è necessario garantire una conoscenza adeguata, sia nella teoria che nella prassi, a chi lo mette in pratica e ne fa uso. La letteratura dimostra infatti, l’importanza della fedeltà dell’implementazione della Mindfulness al fine di garantire il successo dell’uso di tale approccio (Feagans Gould et al., 2016). A questo si aggiunge, inoltre, quanto previsto dai programmi manualizzati di Mindfulness, a favore di un uso quotidiano o comunque costante di tali pratiche (CFM, 2017). Su questo ultimo punto, però, la letteratura è assai eterogenea e non ancora nettamente certa della causalità degli esiti positivi (Parson et al., 2017)

La traccia dell’intervista ha voluto esplorare i seguenti temi:

- 1- la conoscenza della Mindfulness;
- 2- l’applicazione della Mindfulness all’interno del contesto sezione/classe;
- 3- benefici e rischi percepiti;
- 4- utilizzo della Mindfulness con bambini con diagnosi dello Spettro dell’Autismo senza compromissione cognitiva o compromissione cognitiva lieve.

### 3.2 METODOLOGIA DELLA RICERCA QUALITATIVA

L'obiettivo principale della presente ricerca qualitativa è stato quello di indagare in che modo gli insegnanti e le insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria percepiscono la Mindfulness, che tipo di conoscenza hanno a riguardo e quanto viene utilizzata, in che modo viene messa in pratica e se effettivamente viene usata. Questo aspetto è sembrato interessante, in quanto si ritiene difficile introdurre o proporre un approccio come la Mindfulness, se di essa non se ne conoscono i costrutti principali oppure non si crede che possa apportare benefici.

A tale fine è stata proposta un'intervista semi-strutturata che ha visto la partecipazione di dieci insegnanti, di cui cinque della scuola dell'infanzia e cinque della scuola primaria.

L'adesione a tale ricerca è avvenuta su base volontaria, dopo essere venuti a conoscenza degli obiettivi e delle modalità di indagine, attraverso la lettura attenta e la sottoscrizione del Consenso Informato alla ricerca per maggiorenni, utilizzando il modello messo a punto dall'Università di Modena e Reggio Emilia.

Il reclutamento dei partecipanti e delle partecipanti è stato effettuato tramite contatti diretti.

L'età media dei partecipanti è di 43,2 anni e la media degli anni di insegnamento è di 13,6 anni.

Al fine di garantire la riservatezza dei dati trattati, a ciascuna intervista è stato assegnato un codice identificativo (I1-I10), riportato poi nelle trascrizioni delle interviste e nell'analisi dei risultati.

Le interviste sono state effettuate telefonicamente e tramite Google Meet, sono state registrate tramite un registratore vocale e successivamente trascritte tramite il programma TurboScribe. Dopo la trascrizione, le registrazioni sono state eliminate.

All'interno delle trascrizioni, sono state omesse tutte le parti che potessero contenere informazioni personali rimandando all'identità dei partecipanti.

La traccia dell'intervista ha previsto *quattro* macro-aree, corrispondenti alle tematiche principali: 1) la conoscenza della Mindfulness; 2) l'applicazione ipotetica o effettiva della Mindfulness all'interno dei contesti scolastici; 3) i rischi e benefici attribuiti alla Mindfulness; 4) l'utilizzo della Mindfulness con bambini con diagnosi dello Spettro dell'Autismo. In merito a quest'ultima macro-area, è stato ritenuto utile delimitare il campo, chiedendo ai partecipanti che idea avessero sull'applicabilità della Mindfulness

con bambini con ASD senza compromissione cognitiva o con compromissione cognitiva lieve. Questa delimitazione è stata proposta per comprendere le rappresentazioni degli insegnanti e delle insegnanti trasferite in uno scenario di applicazione più concreto e realistico, in quanto la Mindfulness richiede l'utilizzo di pratiche e attività che richiedono una buona comprensione della consegna e un buon mantenimento dell'attenzione.

Le domande sono state pensate per lasciare spazio a idee ed esperienze personali, favorendo risposte descrittive e argomentate.

La durata media delle interviste è stata di 8 minuti e 34 secondi.

### **3.3 ANALISI DEI DATI**

Dopo un'attenta e ripetuta lettura delle trascrizioni è stata effettuata un'analisi tematica, al fine di individuare i temi e i contenuti ricorrenti per ogni singola macro-area.

Una prima fase ha previsto l'utilizzo di colori differenti (come strumento di codifica iniziale) per identificare in modo unitario le quattro macro-aree e le risposte significative che descrivessero al meglio l'idea di ciascun partecipante.

Successivamente, sono state individuate le unità di significato e sono state raggruppate in micro-temi, evidenziando quelli ricorrenti e significativi ai fini della ricerca. Questi ultimi sono stati poi classificati in una tabella con l'obiettivo di verificarne ricorrenza e coerenza.

Nel paragrafo successivo verrà presentata nel dettaglio l'analisi tematica per ciascuna macro-area.

### **3.4 APPROCCIO E ORGANIZZAZIONE DELL'ANALISI TEMATICA**

L'analisi tematica è una metodologia spesso utilizzata nelle ricerche qualitative, soprattutto in ambito psicologico e nelle scienze sociali, con lo scopo di analizzare in modo rigoroso e ordinato i risultati emersi da una ricerca qualitativa, individuando e organizzando i temi e i pattern ricorrenti (Braun & Clarke, 2006). Essa fornisce linee guida a favore di una procedura trasparente e tracciabile, favorendo rigore e sistematicità, evitando un'analisi dei dati non sistematica e non verificabile (Nowell et al., 2017).

Nella presente ricerca l'analisi tematica è stata condotta attraverso un'iniziale individuazione delle macro-aree corrispondenti ai quattro temi cardine dell'intervista e successivamente sono stati individuati i micro-temi.

I risultati verranno presentati seguendo l'ordine delle macro-aree, evidenziando all'interno di ciascuna i temi ricorrenti emersi.

A seguire, una tabella riassuntiva guiderà la lettura dei risultati con lo scopo di rendere visibile la ricorrenza dei micro-temi all'interno delle interviste.

### **3.4 RISULTATI DELL'ANALISI TEMATICA**

#### **3.4.1 CONOSCENZA DELLA MINDFULNESS**

Dall'analisi delle trascrizioni emerge un livello di conoscenza molto vario ed eterogeneo. In alcuni casi si parla di una conoscenza di tipo accademico-universitario, legata allo studio di discipline trasversali all'argomento in questione; in altri casi si parla di una conoscenza più generale e a volte definita come "superficiale".

Pertanto, all'interno di questa macro-area i micro-temi principali riguardano una conoscenza della Mindfulness di tipo accademico e professionale (in questo ultimo caso si evidenzia una conoscenza in campo psicologico e psicoterapeutico); una conoscenza personale, legata ad un interesse proprio in termini di benessere personale; una conoscenza superficiale e una scarsa diffusione nel contesto scolastico.

Entrando nel dettaglio, un primo blocco di risposte mostra una conoscenza della Mindfulness legata allo studio accademico di discipline universitarie, dove si evince una conoscenza più teorica e spesso non legata all'esperienza personale in ambito scolastico:

- I1 *"Ho una conoscenza teorica dettata dallo studio di un manuale per un esame universitario"*;
- I3 *"La conoscenza che ho della Mindfulness l'ho acquisita attraverso l'università"* ;
- I5 *"Le conoscenze che io ho sono legate all'esame fatto all'università"*;
- I8 *"Conoscenza mia personale, (...) a livello scolastico come formazioni"*.

Il secondo blocco di risposte evidenzia una conoscenza di tipo professionale (in campo psicologico e psicoterapeutico), oppure legata a corsi di formazione, esperienze scolastiche e progettuali con la guida di figure esperte:

- I2 *"Conosco questa pratica ma più nel campo psicologico, come approccio psicoterapeutico/ sto frequentando un corso (...) per attivare la Mindfulness all'interno del gruppo scuola"*;

- I4 “Esperienza con un progetto dell’Università di Parma”;
- I6-I7-I8 “Corso per noi insegnanti”; “Corsi di formazione”(x2).

Il terzo blocco di risposte rimanda ad una conoscenza di tipo personale, legata all’esigenza di un benessere proprio, soprattutto legato alla riduzione dello stress e dell’ansia:

- I6 “Mi sono informata (...) legata alla riduzione dello stress”;
- I8 “Uso personale (...) correlato allo stress lavorativo”.

Il quarto blocco di risposte sottolinea, invece, una conoscenza limitata e una scarsa diffusione nel contesto scolastico.

- I3 “Ne ho sentito parlare poco, cioè gli insegnanti la conoscono poco”;
- I4 “Non ho una conoscenza così approfondita”;
- I9 “La mia conoscenza è abbastanza superficiale”;
- I10 “Qualcosa che conosco in modo molto generale, non in maniera approfondita”.

È altrettanto interessante quanto emerge dalle definizioni e dalle descrizioni date alla Mindfulness.

In questo contesto è utile evidenziare una differenza tra l’autovalutazione nella conoscenza della Mindfulness e la capacità di fornire una definizione della stessa; alcuni partecipanti riportano una conoscenza superficiale, ma al tempo stesso riescono a dare una definizione, richiamando elementi chiave quando descrivono la Mindfulness.

Tra i temi ricorrenti ritroviamo, ad esempio, le seguenti definizioni:

- I8 “Ti porta nel presente, (...) consapevole del tuo corpo”;
- I9 “Consapevolezza del momento presente/ respiro e meditazione”;
- I10 “Diventare più consapevoli/ gestione delle emozioni/ respirazione”.

### **3.4.2 APPLICAZIONE DELLA MINDFULNESS NEL CONTESTO CLASSE/SEZIONE**

La seconda macro-area ha indagato se e in che modo la Mindfulness viene applicata nel contesto scolastico, distinguendo tra le esperienze di utilizzo effettivo e ipotesi di applicazione nel caso di mancato utilizzo diretto.

Dall'analisi delle trascrizioni emerge un quadro assai variegato: ci sono riferimenti ad un utilizzo effettivo della Mindfulness all'interno del contesto scuola, seppure non sistematizzato. Alcuni partecipanti riferiscono, invece, l'utilizzo di alcune pratiche affini pur non identificandole come Mindfulness; emerge inoltre, in alcuni casi, una totale assenza di utilizzo e applicazione. In questo ultimo caso è stato chiesto ai partecipanti di descrivere ipoteticamente in che modo la utilizzerebbero. Emergono, a tal proposito, alcuni aspetti ricorrenti, tra cui la programmazione di attività brevi e adattate all'età dei bambini.

Soffermandoci in modo più specifico sui micro-temi emersi, è utile distinguere tra micro-temi riferiti ad un utilizzo effettivo della Mindfulness e micro-temi riferiti ad un utilizzo ipotetico, senza una sperimentazione in contesti di vita scolastica reali.

Nel primo caso si evidenziano due micro-temi principali:

1) un approccio Mindfulness utilizzato in momenti legati alla routine (es. all'inizio di una nuova attività, all'inizio di una lezione, richiamo dell'attenzione). Alcuni partecipanti riferiscono l'utilizzo di alcune tecniche riconducibili alla Mindfulness, senza però utilizzare tale approccio in modo formale:

- I1 *“Momenti di focus, per entrare nel focus prima di iniziare la lezione, per calmare la classe che era molto agitata (...) in modo non sistematico di averla utilizzata anche in altri momenti”*;
- I8 *“La mattina dopo il momento della frutta (...) dopo pranzo(...) dopo un momento in cui sono stati diciamo momenti molto strutturati, in cui sono stati molto seduti”*

2) la descrizione di alcune tecniche (respirazione/meditazione/ascolto)

- I1 *“Esercizi di respirazione”*
- I3 *“In anticipo rispetto magari ad attività che dobbiamo fare (...) utilizzo di immagini, una strada dritta, una strada con le curve, una strada in salita”*.

Nel caso di mancata esperienza pratica, quindi attraverso la descrizione di utilizzo ipotetico, emergono diversi micro-temi tra cui l'applicazione in momenti di routine e la creazione di luoghi ad hoc ( il micro-tema della routine viene evidenziato anche in questo caso):

- I2 “L’applicherei proprio nei momenti del mattino (...) applicarla nel momento del saluto (...) dove ci si dice come si sta (...) e anche alla fine di alcune attività (...) ho compreso, non ho compreso, ho difficoltà in”;
- I5 “Contesto tranquillo”;
- I7 “Luogo adatto (...) contesto non troppo rumoroso, non un contesto troppo dispersivo, anche una classe volendo (...) secondo me quotidianamente”;
- I9 “Concentrarsi nel passaggio da un’attività all’altra (...) attività brevi, come esercizi di respirazione”;
- I10 “Attività brevi e delle attività semplici (...) pause di riflessione (...) respirazione (...) richiamare un po' la loro attenzione”.

Trasversalmente emerge, inoltre, la necessità di un grado di formazione e una capacità di utilizzo sufficiente per proporre un approccio di Mindfulness:

- I3 “Primo step (...) lo sappia fare su sé stesso”;
- I6 “Deve essere l’adulto essere bravo a praticarla”;
- I7 “Però devi saperlo fare”.

Un ultimo aspetto interessante ricorre in riferimento all’età dei bambini. Infatti, la maggior parte dei partecipanti in servizio presso la scuola dell’infanzia, hanno sottolineato la necessità ipotetica di utilizzo della Mindfulness con alcune specificità in merito all’età dei bambini, in caso di sezioni eterogenee. Quello che emerge è un dubbio in merito all’ipotetica proposta della Mindfulness con bambini molto piccoli, prediligendo un utilizzo più funzionale con bambini più grandi oppure con piccoli gruppi:

- I5 “Faccio riferimento ad un’età che è molto piccola (...) mi piacerebbe lavorare o comunque penso di lavorare per piccoli gruppi possa essere più efficace”;
- I6 “Si (...) forse nei bambini non proprio piccoli ma un po' più grandi (...) verso i cinque anni”;
- I9 “Per i bambini di tre anni non so come possa essere utile. Infatti, la cosa che mi preoccupa un po' è proprio come applicarla con i bambini della scuola dell’infanzia, che sono molto piccoli”;
- I10 “Non so come possa essere applicata (...) soprattutto con bambini così piccoli”.

In parziale controtendenza a questo ultimo aspetto, l'esperienza effettiva dell'insegnante I8 riconosce nei bambini piccoli la capacità di riuscire a riconoscere segnali del corpo riferiti alla calma, quando viene loro chiesto di concentrarsi e fare esercizi riconducibile alla Mindfulness:

- I8 *“E spesso poi chiediamo (...) che è tornata la calma e chiediamo anche in quale punto del corpo la sentono i bambini, e in questo sono veramente molto, molto, molto bravi, hanno forse più strumenti anche di un adulto”*.

### 3.4.3 BENEFICI E RISCHI PERCEPITI

La terza macro-area ha voluto comprendere quali benefici e quali rischi vengono attribuiti alla Mindfulness, da parte dei partecipanti, se utilizzata all'interno dei contesti scolastici.

Analizzando le trascrizioni, è emerso una tendenza positiva in riferimento ai benefici e le potenzialità della Mindfulness nel contesto classe/sezione, soprattutto in termini di regolazione emotiva, miglioramento del clima di classe e aumento dell'attenzione.

Di contro, i rischi vengono percepiti in relazione alle modalità di utilizzo di tale approccio, l'utilizzo della Mindfulness con bambini molto piccoli e la paura che le attività proposte possano toccare vissuti ed esperienze profonde, difficili da gestire dal docente, se questo è privo degli strumenti idonei alla gestione di tali situazioni.

Entrando nel dettaglio, un primo blocco di risposte riconosce alla Mindfulness benefici legati alla calma, alla regolazione emotiva e al benessere generale, creando un ambiente sereno e fornendo ai bambini una maggiore capacità di riconoscere e gestire i propri sentimenti:

- I2 *“Lavorare sulla sfera emotiva dei bambini e di fare gruppo”*;
- I4 *“Conoscenza di sé maggiore, una capacità delle emozioni più strutturata”*;
- I5 *“Con bambini un po' irrequieti (...) bambini che dicono proprio non riesco a controllare il mio corpo”*;
- I7 *“Questione della concentrazione, della calma (...) per apprendere l'autoregolazione, la conoscenza corporea, la regolazione emotiva”*;
- I8 *“Consapevolezza del proprio corpo (...) sull'essere presenti”*;
- I9 *“Maggiore calma e tranquillità (...) consapevoli di come si sentono in determinati momenti”*;

- I10 *“Creazione di un ambiente più sereno (...) più rilassati, più concentrati”*.

Un secondo blocco di risposte collega la Mindfulness alla capacità di mantenere l’attenzione, la concentrazione e il mantenimento del focus sulle attività proposte:

- I1 *“Prepararsi ad uno stato di ascolto, di concentrazione, di focus”*;
- I8 *“Ritornare sul qui e ora”*;
- I9 *“Migliorare l’attenzione, la concentrazione”*;
- I10 *“I bambini possono sentirsi (...) concentrati”*.

Un terzo blocco di risposte pone l’accento sui benefici riguardanti il riconoscimento degli stati interni e la capacità di imparare il lessico emotivo:

- I1 *“Imparare a dare dei nomi a dagli stati interni (...) dare un lessico e spiegarsi le cose che succedono all’interno di noi (...) legittimare questi stati interni”*;
- I10 *“Sviluppare una maggiore consapevolezza di sé”*.

Un quarto blocco di risposte sottolinea quanto la Mindfulness possa avere la capacità di migliorare gli aspetti relazionali e il clima di classe:

- I2 *“Lavorare (...) sul fare gruppo, ma un gruppo che sia di appartenenza”*;
- I3 *“Gestita direi in team (...) potrebbe essere una risorsa (...) situazione di disagio (...) la Mindfulness potrebbe essere un supporto gestita da tutto il team”*.

Passando all’analisi delle criticità, dalle trascrizioni delle interviste emergono diversi aspetti interessanti. Il primo tra questi fa riferimento al timore di proporre attività, legate alla Mindfulness, senza che queste siano considerate attività serie, interpretando gli esercizi come gioco, soprattutto con riferimento ai bambini più piccoli:

- I1 *“Gli esercizi di respirazione lo prendevano come momento di gioco e facevano la gara a chi tratteneva di più il respiro”*;
- I5 *“I bambini potrebbero non cogliere bene il senso (...) restare con gli occhi chiusi a volte risulta difficile”*;
- I9 *“I bambini piccoli (...) potrebbe non riuscire a concentrarsi (...) restare fermi e calmi (...) l’attività potrebbe sembrare noiosa”*.

Una seconda criticità viene ricondotta al rischio che la Mindfulness possa essere considerata o trasformata in qualcosa di troppo strutturato:

- I5 “*Se non pensata bene potrebbe essere un buco nell’acqua*”;
- I8 “*Qualcosa di troppo strutturato, un po’ forzato*”.

La terza criticità che emerge fa riferimento, invece, alla paura che la Mindfulness possa toccare vissuti emotivi profondi, associando questo aspetto al timore di non avere strumenti e capacità adatte a poter gestire situazioni così delicate:

- I2 “*Un insegnante non è uno psicoterapeuta (...) fuoriescono vissuti profondi (...) non si ha la lucidità di non entrare in certi campi*”;
- I4 “*Vanno a toccare (...) parti di sé molto profonde (...) ci siano delle complicazioni (...) etra profondamente in crisi*”;
- I6 “*Ho paura che non siano troppo consapevoli delle proprie emozioni (...) con un’azione non giudicante*”.

A questo ultimo aspetto si collega la percezione di non essere in grado di utilizzare la Mindfulness, se essa non è seguita da una formazione e dalla consapevolezza di sapere cosa realmente si sta facendo:

- I1 “*Dipende sempre da come viene utilizzata (...) da cosa si intende per Mindfulness*”;
- I3 “*Bisogna saperla usare (...) è come se mi stessi buttando su una strada che conosco poco*”.

#### **3.4.4 UTILIZZO DELLA MINDFULNESS CON BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO DELL’AUTISMO**

La quarta e ultima macro-area ha voluto indagare cosa pensano i partecipanti dell’ utilizzo della Mindfulness con bambini con diagnosi dello Spettro dell’Autismo.

Come già accennato nel paragrafo relativo alla metodologia, è stato ritenuto utile delimitare e porre dei confini, chiedendo di far riferimento a bambini con ASD senza compromissione cognitiva o comunque con compromissione cognitiva lieve, per rendere l’ipotesi di utilizzo della Mindfulness maggiormente trasferibile al contesto scolastico. Pertanto, i risultati presentati vanno interpretati tenendo conto di tale delimitazione.

Dall’analisi delle trascrizioni emerge un quadro molto propenso e favorevole all’utilizzo della Mindfulness con bambini con Diagnosi dello Spettro dell’Autismo, soprattutto pensato come aiuto nel supporto della regolazione emotiva, alla gestione di

situazione di sovraccarico emotivo e in linea generale, al mantenimento del benessere all'interno del contesto scolastico.

A questo, viene spesso ritenuto utile adattare pratiche e attività di Mindfulness considerando le caratteristiche individuali di ciascun bambino, vista la diversità dei profili tipica di tale spettro, e fornire competenze e formazione ai docenti che decidono di adottare tale approccio, per garantire un utilizzo consapevole e, di conseguenza, efficace.

Per una comprensione maggiore, entrando nel vivo dei micro-temi individuati, un primo blocco di risposte pone l'accento sull'utilità della Mindfulness per favorire consapevolezza e regolazione emotiva. A questo livello si sottolinea la necessità di conferire un ruolo cardine all'adulto/insegnante che diventa guida indispensabile:

- I1 *“E' ancora più importante, perché per loro è ancora più difficile capirci qualcosa e ordinare gli stati emotivi”*;
- I3 *“Utilizzare la Mindfulness per aiutarli ad acquisire consapevolezza di come stanno (...) potrebbe essere un valido aiuto”*;
- I5 *“Aiutarli (...) ad avere una certa consapevolezza e percezione del loro corpo, (...)di quello che provano e riuscire a verbalizzarlo”*;
- I6 *“Possono (...) gestire un po' meglio le loro emozioni e anche (...) il mondo circostante”*;
- I9 *“Potrebbe essere utile (...) a regolare le emozioni o a conoscersi meglio”*;
- I10 *“Possa aiutarli a gestire meglio le emozioni o a calmarsi (...) e anche a migliorare la loro capacità di concentrazione”*.

Un secondo blocco di risposte riconosce alla Mindfulness la possibile capacità di gestire situazioni di sovraccarico emotivo e/o momenti di crisi. In questa circostanza viene pensata come un'ipotetica modalità per prevenire o contenere, se applicata nel “momento giusto”, cioè prima dell'arrivo della fase acuta di un'ipotetica crisi:

- I3 *“Stimoli esterni (...) rumori (...) stimoli luminosi (...) confusione in classe”*; *“perché mi sto arrabbiando (...) c'è uno stimolo molto fastidioso (...) riesco ad uscire da quella situazione (...) che poi mi scatena (...) comportamenti di problema”*;
- I7 *“Quando lo vedo agitato (...) se io gli chiedo di stendersi, di respirare (...) effettivamente funziona (...) non deve essere in fase acuta, cioè di crisi acuta”*;

- I9 *“Potrebbe essere un modo per gestire eventuali situazioni di sovraccarico, e anche a livello di stress”*;
- I10 *“Situazioni un pochino più stressanti, potrebbero aiutarli a calmare e a gestire meglio le emozioni”*.

Il terzo blocco di risposte, inoltre, vuole mettere in risalto un aspetto di fondamentale importanza, evidenziando la variabilità dello Spettro dell’Autismo; questo richiede la necessità di adattare l’utilizzo di tale approccio, anche di fronte ad una diagnosi di primo tipo, e quindi con lieve compromissione. Si sottolinea, infatti, la necessità di considerare comunque la differenziazione dei bisogni di ciascun bambino, anche di fronte ad un’assenza di compromissione cognitiva ovvero lieve:

- I1 *“E’ molto contestualizzato ai bambini (...) va introdotta in maniera diversa anche con il singolo bambino”*;
- I4 *“I bambini con lo spettro autistico anche di primo grado sono tutti diversi uno dall’altro (...) soprattutto riguardo alle emozioni”*;
- I10 *“Gli esercizi di Mindfulness dovrebbero essere adattati proprio alle specifiche esigenze di ogni bambino”*.

Un quarto blocco di risposte riporta la necessità di utilizzare la Mindfulness considerando anche eventuali adattamenti ambientali e la considerazione che tali pratiche devono essere necessariamente inserite nella routine, affinché si voglia garantire il successo:

- I3 *“Sensibilità molto elevata rispetto agli stimoli esterni (...) rumori (...) confusione in classe”*;
- I8 *“Introducendola all’interno ovviamente di una routine (...) una cadenza (...) abbastanza fissa”*;
- I10 *“Evitare degli ambienti troppo rumorosi o troppo stimolanti perché potrebbero distrarli o stressarli ulteriormente”*.

Un quinto blocco di risposte esprime l’esigenza di formazione, competenze e supporto professionale per riuscire ad utilizzare al meglio la Mindfulness.

Infatti, alcuni partecipanti sentono la necessità di possedere delle risorse e delle competenze specifiche per servirsi al meglio di tale approccio:

- I4 “L’abbiamo consigliata con l’ausilio di (...) uno psicoterapeuta (...) però la scuola purtroppo non fornisce questa metodologia se non ad un costo altissimo”;
- I6 “Ci vogliono proprio degli strumenti, bisogna essere formati”;
- I7 “Se poi uno fa un training, una sorta di formazione, allora poi dopo sei in grado di capire quando e come la puoi utilizzare”.

Infine, un ultimo blocco di risposte attribuisce alla Mindfulness un supporto per migliorare le competenze relazionali, utilizzando l’altro come “specchio”:

- I2 “Il poter vedere gli altri come vivono (...) determinate emozioni, possa dare loro un riferimento di specchio”; “imparare attraverso il vissuto altrui è fondamentale”;
- I8 “Nel riuscire ad entrare in relazione con l’altro (...) è la cosa un pochino più di ostacolo”.

Prima di passare in rassegna alla discussione finale dei risultati emersi, a seguire, la **Fig. 1** sintetizza quanto appena descritto, mostrando le quattro macro-aree e i microtemi individuati per ciascuna di essa, al fine di rendere la lettura più immediata e sintetica.

**Fig. 1** Tabella riassuntiva dell’analisi delle trascrizioni delle interviste

| Macro-area                          | Microtema  | N° occorrenze | Esempi (parole chiave, per intervista)  |
|-------------------------------------|--|---------------|---|
| <b>Conoscenza della Mindfulness</b> |  |               |   |
|                                     | Origine accademica<br>(università/esami/studio)    | 4             | <b>I1:</b> esame universitario; studio teorico; manuale/testo<br><b>I3:</b> università; studio teorico<br><b>I5:</b> esame universitario; università; studio teorico<br><b>I8:</b> formazione |
|                                     | Origine professionale<br>(corsi/progetti/colleghi) | 6             | <b>I2:</b> campo psicologico<br><b>I4:</b> progetto<br><b>I6:</b> corso di formazione<br><b>I7:</b> corso di formazione<br><b>I8:</b> corso di formazione                                     |
|                                     | Conoscenza personale/riduzione dello stress        | 2             | <b>I6:</b> riduzione dello stress<br><b>I8:</b> stress lavorativo   |
|                                     | Conoscenza limitata/scarsa diffusione              | 4             | <b>I3:</b> sentito parlare poco<br><b>I4:</b> non conoscenza approfondita<br><b>I9:</b> Conoscenza superficiale<br><b>I10:</b> conosco in modo generale                                       |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | Definizione/ concetto di Mindfulness            | 3 | <b>I8:</b> qui e ora<br><b>I9:</b> momento presente<br><b>I10:</b> essere consapevoli   |
| <b>Applicazione effettiva/ipotetica</b> |   |   |   |
| UTILIZZO EFFETTIVO                      | Momenti legati alla routine                     | 2 | <b>I1:</b> momenti di focus<br><b>I8:</b> la mattina dopo la frutta/dopo il pranzo, attenzione  |
|   | Tecniche (respirazione/meditazione/ascolto)     | 2 | <b>I1:</b> respirazione<br><b>I3:</b> visualizzazione/body scan   |
| IPOTESI DI UTILIZZO                     | Momenti legati alla routine                     | 5 | <b>I2:</b> momento del mattino/momento del saluto<br><b>I5:</b> contesto tranquillo<br><b>I7:</b> luogo adatto, non molto rumoroso<br><b>I9:</b> passaggio da un'attività all'altra<br><b>I10:</b> ipotesi di applicazione; attività brevi/semplici                     |
|   | Necessità di formazione                         | 3 | <b>I3:</b> lo sappia fare su sé stesso<br><b>I6:</b> adulto bravo a praticarla<br><b>I7:</b> devi saperlo fare  |
|   | Età dei bambini                                 | 4 | <b>I5:</b> età molto piccola, piccoli gruppi<br><b>I6:</b> con bambini più grandi<br><b>I9:</b> bambini di 3 anni, non so come applicarla<br><b>I10:</b> non so come applicarla con bambini della scuola dell'infanzia  |
| <b>Benefici percepiti</b>               |   |   |   |
|   | Calma, regolazione emotiva, benessere generale  | 7 | <b>I2:</b> sfera emotiva<br><b>I4:</b> conoscenza di sé maggiore<br><b>I5:</b> bambini irrequieti<br><b>I7:</b> calma, autoregolazione, regolazione emotiva<br><b>I8:</b> consapevolezza del corpo<br><b>I9:</b> calma, tranquillità<br><b>I10:</b> ambiente più sereno |
|   | Attenzione/focus/concentrazione                 | 4 | <b>I1:</b> ascolto, concentrazione, focus<br><b>I8:</b> qui e ora<br><b>I9:</b> attenzione, concentrazione<br><b>I10:</b> concentrazione  |
|   | Consapevolezza/lessico emotivo e legittimazione | 2 | <b>I1:</b> riconoscimento stati interni<br><b>I10:</b> consapevolezza di sé   |
|   | Clima di classe/relazioni/appartenenza          | 2 | <b>I2:</b> fare gruppo<br><b>I4:</b> situazione di disagio (...) gestita da tutto il team   |

| <b>Rischi/criticità</b>  |   |   |   |
|--------------------------|---|---|---|
|                          | Interpretazione come gioco                          | 3 | <b>I1:</b> interpretazione come gioco<br><b>I5:</b> età 3–6 anni; bisogno stimoli continui<br><b>I9:</b> età 3–6 anni; distraibilità/noia; bisogno stimoli continui   |
|                          | Contenuti emotivi profondi / rischio sconfinamento  | 3 | <b>I2:</b> confine scuola-terapia; vissuti profondi<br><b>I4:</b> vissuti profondi<br><b>I6:</b> Contenuti emotivi profondi / rischio sconfinamento   |
|                          | Rischio di eccessiva strutturazione/forzatura       | 2 | <b>I5:</b> strutturazione eccessiva<br><b>I8:</b> strutturazione eccessiva  |
| <b>Mindfulness e ASD</b> |   |   |   |
|                          | Consapevolezza e regolazione emotiva                | 6 | <b>I1:</b> ordinare gli stati emotivi”;<br><b>I3:</b> acquisire consapevolezza di come stanno<br><b>I5:</b> consapevolezza e percezione del loro corpo<br><b>I6:</b> gestire un po’ meglio le loro emozioni<br><b>I9:</b> regolare le emozioni o a conoscersi meglio<br><b>I10:</b> gestire meglio le emozioni o a calmarsi (...) migliorare concentrazione |
|                          | Specchio sociale e apprendimento dal vissuto altrui | 2 | <b>I2:</b> dare loro un riferimento di specchio<br><b>I8</b> nel riuscire ad entrare in relazione con l’altro   |
|                          | Adattamenti ambientali e routine (ASD)              | 3 | <b>I3:</b> sensibilità molto elevata rispetto agli stimoli esterni (...) rumori (...) confusione in classe”;<br><b>I8:</b> introducendola all’interno ovviamente di una routine<br><b>I10:</b> evitare degli ambienti troppo rumorosi   |
|                          | Gestione del sovraccarico emotive                   | 4 | <b>I3:</b> riesco ad uscire da quella situazione (...) che poi mi scatena (...) comportamenti di problema<br><b>I7:</b> quando lo vedo agitato (...) se io gli chiedo di stendersi, di respirare (...) effettivamente funziona (...)<br><b>I9:</b> gestire situazioni di sovraccarico   |

|  |                                  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|
|  |                                  |   | <b>I10:</b> situazioni un pochino più stressanti   |
|  | Formazione/competenze/risorse    | 3 | <b>I4:</b> la scuola purtroppo non fornisce questa metodologia se non ad un costo altissimo<br><b>I6:</b> bisogna essere formati”;   |
|  | Diversificazione dei profili ASD |   | <b>I7:</b> training, una sorta di formazione<br><b>I1:</b> diversa anche con il singolo bambino”;<br><b>I4:</b> i bambini con lo spettro autistico anche di primo grado sono tutti diversi uno dall’altro<br><b>I10:</b> adattati proprio alle specifiche esigenze di ogni bambino |

### 3.5 DISCUSSIONE

Dopo aver presentato i risultati emersi dall'analisi tematica della presente ricerca qualitativa-esplorativa, e quindi dopo avere individuato i temi ricorrenti per ciascuna macro-area, descritto criticamente i risultati, attraverso una dettagliata presentazione delle ricorrenze, è stato ritenuto utile comprendere in che modo questa ricerca può essere letta, ed essere utile per un utilizzo della Mindfulness nel sistema scolastico di riferimento. A tal proposito è indispensabile ricordare che il presente studio qualitativo-esplorativo ha avuto come obiettivo principale quello di comprendere in che modo e in che misura è possibile passare dalle evidenze emerse dalla revisione sistematica, alla possibilità concreta di proporre e/o utilizzare la Mindfulness all'interno del contesto scolastico (in questo caso specifico, scuola dell'infanzia e scuola primaria).

La revisione sistematica, invece, ha avuto come scopo principale quello di dimostrare, con evidenze scientifiche, se la Mindfulness può essere un approccio adottabile con bambini con Spettro dell'Autismo, in che modo e in che misura essa può essere di supporto per diminuire e/o prevenire comportamenti dirompenti, migliorare l'attenzione e favorire una maggiore regolazione emotiva.

Dall'altro lato, le interviste hanno voluto comprendere come si pongono gli insegnanti e le insegnanti in merito all'utilizzo della Mindfulness (conoscenza e applicazione), e che tipo di premesse emergono quando viene loro proposto di ipotizzare la adozione di tale approccio all'interno del contesto classe/sezione (in caso di mancato utilizzo).

Se la letteratura scientifica mostra risultati promettenti a favore della Mindfulness, come approccio da utilizzare con bambini con ASD per supportare la loro regolazione emotiva, mantenere maggiormente la loro attenzione e per ridurre comportamenti disfunzionali e/o problematici, la domanda principale a cui questo capitolo vuole provare a rispondere è: il sistema scolastico odierno ha oggi le risorse e le competenze adatte e idonee per utilizzare la Mindfulness, come strumento educativo, per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e per garantire il benessere generale di tutti quelli che sono parte di tale contesto?

Da questo punto di partenza verrà proposta una discussione critica dei dati emersi dal tale lavoro di ricerca qualitativa.

### 3.5.1 DALLA CONOSCENZA ALLA PRATICA

Un primo punto importante emerso dall'analisi dei dati qualitativi è l'eterogeneità del livello di conoscenza della Mindfulness: molti riferiscono una conoscenza legata a corsi di formazione, conoscenza di tipo accademica e conoscenza non legata al campo scolastico. Altri ancora riferiscono una conoscenza generale e/o superficiale, nonché una percezione di scarsa diffusione all'interno del contesto scolastico di riferimento.

Questi dati possono fornire un'immagine di conoscenza generica del concetto di Mindfulness, una conoscenza di tipo teorica, senza però padroneggiare modalità, tecniche e obiettivi che sono alla base di tale approccio.

Ciò che emerge in modo netto è un'idea positiva rispetto agli ipotetici benefici della Mindfulness e al suo utilizzo; al tempo stesso si evidenzia una percezione di timore legata al suo utilizzo, per la mancanza di competenze sufficienti per essere spinti verso una proposta effettiva e un'introduzione routinaria all'interno della vita scolastica.

Trasversalmente a questo, una grande parte dei partecipanti è d'accordo nel dire che prima di utilizzare la Mindfulness con i bambini, è indispensabile padroneggiare tale approccio attraverso una conoscenza solida e una pratica personale (es. "saperla fare su sé stessi", "deve essere l'adulto bravo a praticarla", "devi saperlo fare").

Questo è un punto cruciale: l'eventuale proposta di adozione di un approccio, utile a favorire una maggiore inclusione scolastica, con l'obiettivo di favorire una maggiore competenza emotiva, un maggiore controllo dell'attenzione e il controllo di un eventuale escalation comportamentale, se presentata in modo "improvvisato" senza fornire le competenze e le conoscenze sufficienti, rischierebbe di non essere scelta come soluzione ideale o comunque potrebbe essere interrotta precocemente (Han, S. S. & Weiss, B., 2005).

Conseguentemente a quanto esposto, la questione centrale (nel limite della presente ricerca, considerato il numero esiguo dei partecipanti) non è se la Mindfulness sia considerata interessante o meno, o che possa effettivamente avere dei benefici ed essere utile in situazioni di routine scolastica, ma quali sono le condizioni che la scuola deve adottare, al fine di garantire una cornice teorica condivisa, un'adeguata formazione del personale che ne fa utilizzo, criteri e modalità di conduzione e obiettivi ben delineati, così da essere considerata una pratica riconosciuta e non semplicemente frutto di una scelta personale da parte del singolo docente (Meiklejohn, J., et al., 2012).

### **3.5.2 MINDFULNESS DI “CONTESTO”: OPPORTUNITA’ E RISCHI**

Dopo l’analisi dei risultati emersi nella seconda macro-area, sull’effettivo o ipotetico utilizzo dell’utilizzo della Mindfulness all’interno del contesto classe/sezione, emerge un aspetto importante: la descrizione dell’utilizzo effettivo o ipotetico di tale approccio, viene spesso descritto come micro-pratiche quotidiane, circostanziale a certi momenti, o comunque attraverso l’utilizzo di alcune tecniche come la respirazione e il body scan. Ciò che manca è l’elemento della costanza e della continuità. Da questa interpretazione emergono due punti importanti da porre in rilievo:

- 1- Tenuto conto dei ritmi e della scansione della giornata nei contesti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, viene ritenuta utile una proposta della Mindfulness in attività brevi e da utilizzare in alcuni momenti circoscritti. Questo potrebbe essere un aspetto positivo e coerente con l’aspetto della necessità di una maggiore inclusione, considerando l’utilizzo della Mindfulness non come semplice intervento “speciale” per il singolo bambino, ma come una routine accolta e praticata da tutto il contesto (CAST, 2018; Meyer et al., 2014).
- 2- Allo stesso tempo, però, il rischio è di appiattare e ridurre la Mindfulness ad una modalità per “calmare” o “contenere”, quindi come risposta ad un comportamento considerato non adeguato o non funzionale alle normali attività educative. In questa direzione è utile sottolineare che la Mindfulness non viene proposta come approccio per gestire la classe in momenti particolarmente difficili, ma va colta come modalità per interiorizzare nuove competenze come la consapevolezza, il riconoscimento degli stati interni, l’autoregolazione. Queste competenze, una volta possedute e padroneggiate, saranno poi utili a fronteggiare situazioni problematiche che subentrano proprio nel momento in cui non si posseggono queste competenze.

È ovvio che la condanna non è alle micro-pratiche, bensì agli obiettivi che ci si pone quando si pensa a queste micro-pratiche. È importante quindi che questi obiettivi, non siano solo regolativi. Ed è per questo è utile sottolineare l’importanza della continuità e la costanza dell’utilizzo della Mindfulness, qualora si ritenga utile utilizzarla e adottarla come approccio.

In questa prospettiva è pertanto utile considerare la Mindfulness non solo riparatrice di alcune “fratture” che vengono a crearsi durante l’arco della giornata

(passaggio da un'attività all'altra, per catturare l'attenzione ecc.), ma dovrebbe essere utilizzata come strumento utile a prevenire quelle circostanze considerate "di rottura".

È indispensabile considerare questo aspetto per due motivi:

- 1- Il primo motivo prende in esame questa modalità di applicazione come un vantaggio, come un'opportunità perché l'utilizzo di pratiche brevi e circoscritte a determinati momenti può adattarsi bene al contesto scolastico di riferimento, scandendo i tempi e favorendo così un'applicazione più realistica, data l'età dei bambini nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Inoltre, l'utilizzo della Mindfulness con tutta la classe/sezione può creare davvero le basi per un'inclusione reale, senza considerare questo approccio come mero intervento "speciale" con il singolo bambino.

- 2- Il secondo motivo considera questa modalità come un rischio: introdurre la Mindfulness come una modalità per "calmare" o "concentrarsi", come mero momento di rassettamento dell'ordine scolastico, rischia di far perdere la sua reale funzione educativa. In questo caso l'utilizzo di un approccio di questo genere si riduce ad essere semplicemente un modo per regolare i comportamenti. In realtà lo scopo principale dovrebbe essere quello di fornire ai bambini gli strumenti per prevenire alcune situazioni che portano al momento di "crisi" o "confusione" o "perdita dell'attenzione", per autoregolarsi e comprendere meglio il perché dei propri stati interni ed essere così in grado di fronteggiarli con consapevolezza e in maniera non giudicante (Feagans Gould L. et al., 2015).

### **3.5.3 BENEFICI E RISCHI**

La terza macro-area ha voluto comprendere quali benefici e quali rischi sono associati all'utilizzo della Mindfulness nel contesto scolastico. Anche in questo caso emergono due aspetti interessanti: da una parte la gran parte dei partecipanti converge sull'idea che l'applicazione della Mindfulness nel contesto scolastico può avere dei risvolti positivi, soprattutto in termini di autoregolazione, calma, attenzione, consapevolezza emotiva e benessere generale. Inoltre, da un punto di vista teorico molti partecipanti riconoscono la Mindfulness come uno strumento utile a fornire competenze, cioè riconoscere i propri stati emotivi, regolare le proprie emozioni e saper dare un nome alle emozioni e gli stati interni. Pertanto, in questo caso, è dimostrato che la Mindfulness è considerata come un

approccio che può effettivamente essere utile e d'aiuto durante la routine scolastica a favore di un benessere scolastico generale.

Dall'altro lato, tuttavia, molti partecipanti convergono sull'idea dell'esistenza di alcuni rischi, e principalmente emergono preoccupazioni in merito al timore di non riuscire a trasmettere gli esercizi proposti come qualcosa di serio, con la conseguente banalizzazione delle attività da parte dei bambini; la paura di non riuscire a fronteggiare e gestire l'attivazione di alcuni vissuti profondi da parte dei bambini oltre che il timore che l'utilizzo della Mindfulness possa essere considerato come qualcosa di forzato o troppo strutturato.

Queste preoccupazioni, a mio avviso, riportano sul versante della mancata formazione in questo campo: utilizzare un approccio complesso come la Mindfulness richiede una conoscenza approfondita di quelli che sono i costrutti e delle modalità di presentazione delle attività e degli esercizi da proporre. Il timore di non riuscire a gestire le situazioni emergenti, sono spesso dettati da una mancata padronanza di quanto si sta offrendo e si sta utilizzando.

### **3.5.4 MINDFULNESS, ASD E INCLUSIONE**

L'ultimo nodo dell'analisi tematica, porta la nostra attenzione al fulcro dell'intera tesi e rimanda alla letteratura esaminata nel secondo capitolo, attraverso la revisione sistematica.

Il secondo capitolo mette alla luce risultati favorevoli all'utilizzo della Mindfulness come bambini con Spettro dell'Autismo, in termini di regolazione emotiva, mantenimento dell'attenzione, regolazione e prevenzione dei comportamenti dirompenti.

Nel caso specifico della presente ricerca qualitativa-esplorativa, il campo di indagine è stato limitato all'ipotetica applicazione della Mindfulness con bambini con Spettro dell'Autismo di primo tipo, quindi senza compromissione cognitiva o con compromissione cognitiva lieve. Tale scelta è stata fatta per delimitare il campo di indagine e per renderla applicabile realisticamente al contesto scolastico.

Infatti, la maggior parte degli studi esaminati sono stati condotti in contesti clinici e/o strutturati e con bambini con diverse diagnosi di Spettro dell'Autismo oltre che con co-morbilità.

Nel caso della presente ricerca l'obiettivo è stato quello di comprendere l'idea e la percezione degli insegnanti e delle insegnanti, considerando un'ipotesi di utilizzo in un

contesto meno controllato rispetto a quello clinico e/o condotto da personale formato ad hoc.

Pertanto, i risultati vanno interpretati come analisi della fattibilità percepita. E in merito a questo i risultati che emergono sono anche essi favorevoli all'utilizzo della Mindfulness con bambini con ASD.

I tre aspetti principali che emergono riguardano:

- 1- La variabilità delle caratteristiche dei bambini, anche se ci concentriamo su una compromissione cognitiva nulla o lieve, segnalando la necessità di adattare le eventuali modalità di intervento in base ai singoli casi;
- 2- Il contesto di applicazione di tale approccio: la scuola viene descritta come un ambiente ricco di stimoli; pertanto, viene riportata la necessità di trovare luogo e modalità adatte di utilizzo della Mindfulness, evitando situazioni di sovraccarico emotivo. In questo caso viene riportata la percezione di mancato funzionamento dei benefici della Mindfulness;
- 3- La formazione e la padronanza di quanto si mette appunto torna anche in questo caso: gran parte dei partecipanti sono d'accordo sul dichiarare che sia necessario una formazione adeguata, una consapevolezza di quanto si sta facendo e come si sta facendo, e la necessità di un supporto anche a livello di team e/o figure esperte.

### **3.5.5 VERSO UN'APPLICAZIONE SOSTENIBILE ALL'INTERNO DELLA SCUOLA**

Alla luce di quanto è emerso da dati qualitativi è possibile ora interrogarsi su quali possibili strade potrebbe percorrere il sistema scolastico affinché possa affrontare un percorso graduale per un eventuale introduzione della Mindfulness nella quotidianità scolastica.

I risultati suggeriscono:

- 1- La necessità di una formazione sistematica e un sistema di conoscenza teorica condivisa;
- 2- L'utilizzo di micro-pratiche utilizzabili durante momenti strutturati coerenti con l'età dei bambini e la tipologia di gruppo, con l'obiettivo di prevenire, più che regolare e controllare;

- 3- Condivisione della metodologia all'interno del team e confronto con figure esperte;
- 4- Coerenza tra obiettivi e organizzazione degli spazi, dei momenti e delle situazioni specifiche.

### **3.6 CONCLUSIONI**

Quello che emerge nel complesso della presente ricerca qualitativa-esplorativa è una percezione positiva dell'utilizzo della Mindfulness all'interno del contesto scolastico, riconoscendo le potenzialità ad essa attribuite (regolazione emotiva, mantenimento dell'attenzione, benessere generale e all'interno del contesto classe/sezione).

Emergono, inoltre, elementi di confine, riconosciuti come ostacolo per l'effettiva attuazione di tale approccio. Tali elementi non influenzano la percezione dell'utilità della Mindfulness, ma suggeriscono la necessità di entrare maggiormente all'interno di tale approccio attraverso una conoscenza maggiore e di conseguenza una padronanza delle modalità di applicazione.

Questo può essere collocato in continuità con il capitolo 2, che dimostra risultati soddisfacenti dell'utilizzo della Mindfulness con bambini con diagnosi dello Spettro dell'Autismo e che pertanto, potrebbero essere la base per proporre in modo più convincente l'adozione della Mindfulness all'interno dell'interno contesto classe/sezione in un'ottica inclusiva, attraverso un'attenta progettazione e preceduta da un'adeguata formazione.

Al tempo stesso, emergono dei limiti dettati principalmente:

- 1- dal numero esiguo di partecipanti e alla modalità di reclutamento di essi (base volontaria e attraverso contatti diretti);
- 2- I dati analizzati sono frutto di risposte auto-riferite e non seguite da un'osservazione dirette;
- 3- Differenza di esperienza: i partecipanti hanno anni di esperienza differenti oltre che tipologia di formazione differente;
- 4- Durata delle interviste: i colloqui intercorsi sono stati brevi e hanno coperto un arco temporale esiguo con conseguente riduzione della profondità delle risposte;
- 5- Trasferibilità dalla revisione sistematica alla ricerca: la delimitazione della diagnosi dei bambini con ASD non rispecchia i profili dei bambini partecipanti alle meta-analisi analizzati nella revisione sistematica; i partecipanti alla revisione

sistematica avevano profili eterogenei. Pertanto, i dati emersi dalla ricerca vanno considerati come fattibilità percepita dagli insegnanti e dalle insegnanti.

## CONCLUSIONI FINALI

Il presente lavoro di tesi ha voluto esplorare tre diverse dimensioni di analisi che si sono intrecciate tra di loro al fine di comprendere affondo in che misura la Mindfulness possa influire positivamente se utilizzata nel contesto scolastico con bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

Il primo capitolo ha avuto l'obiettivo di comprendere e motivare il motivo per cui spesso i bambini con ASD tendono a non godere di un pieno coinvolgimento attivo all'interno dei differenti contesti classe. La letteratura a tal proposito, definendo il concetto di school engagement ha voluto mettere in luce la sinergia tra l'ambiente di riferimento e le caratteristiche individuali dei bambini interessanti. Questi due aspetti, insieme, garantiscono un minore o una maggiore coinvolgimento attivo.

Sicuramente una forte influenza è affidata ad alcune compromissioni tipiche dei profili funzionali di tale disturbo, in quanto molte caratteristiche tipiche dei bambini con ASD mettono essi nelle condizioni di non essere sempre nelle condizioni per poter partecipare attivamente e qualitativamente a tutte le attività proposte.

Per questo si è voluto indagare quali di queste aree sono compromesse e come queste possono influenzare la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo nelle diverse situazioni scolastiche.

Successivamente si è ritenuto interessante proporre un approccio come la Mindfulness, in quanto negli ultimi anni tale approccio ha riscontrato un forte interesse generale, oltre che in quello scolastico. La diffusione della Mindfulness non come moda del momento, ma come approccio Evidence-Based ha meritato pertanto un maggiore approfondimento, con l'obiettivo di comprendere se la letteratura disponibile abbia sottolineato, fino a questo momento, benefici se utilizzata con bambini con ASD.

Infatti, la letteratura scientifica analizzata attraverso il metodo PRISMA ha riportato dei risultati incoraggianti, mostrando una buona efficacia in termini di miglioramento della sfera comportamentale, riducendo comportamenti dirompenti e/o aggressivi, aumentando la sfera attentiva e migliorando la regolazione emotiva di una buona parte dei bambini con ASD, partecipanti ai differenti studi analizzati nella revisione sistematica.

In terza istanza, dopo avere ottenuto dei dati promettenti e interessanti in merito all'efficacia della Mindfulness, si è voluto comprendere anche quale tipo di conoscenza hanno gli insegnanti di tale approccio, quale percezione hanno in merito a rischi e

benefici, se nella loro carriera scolastica hanno effettivamente utilizzato la Mindfulness o hanno avuto esperienza indiretta e infine quale idea hanno della Mindfulness applicata con bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo nel contesto scolastico.

Alla luce di queste diverse analisi sono emersi degli spunti di riflessioni interessanti: molti studi scientifici hanno sicuramente riportato dei dati interessanti in merito all'efficacia della Mindfulness con bambini con ASD. Questo dato è importante in quanto potrebbe far pensare a ricadute positive anche sul piano relazionale e del clima classe in generale, oltre che su quello individuale.

È ovvio che tali risultati vadano interpretati con cautela, in quanto una parte significativa di essi è stata condotta da personale qualificato e in contesti clinici. Questo potrebbe portare ad ipotizzare la messa appunto di sperimentazioni, che vedano l'utilizzo della Mindfulness in contesti scolastici, per verificare la trasferibilità dei risultati ottenuti in contesti controllati anche in una situazione più complessa, come quella scolastica, in quanto caratterizzata da dinamiche relazionali, tempi organizzativi e predisposizione di ambienti differenti rispetto al contesto clinico.

Inoltre, è altrettanto interessante analizzare quanto è emerso dalla ricerca qualitativa-esplorativa. Essa ha messo in luce una conoscenza generale della Mindfulness in termini di cultura generale o attraverso lo studio di tale approccio attraverso una formazione accademica, ma questa conoscenza viene riferita come superficiale e non abbastanza approfondita, nella maggioranza dei casi.

È interessante sottolineare la necessità espressa, dalla maggior parte degli insegnanti e delle insegnanti intervistati, che riguarda la loro formazione in merito a tale approccio. Molti di loro manifestano dei dubbi e delle perplessità quando viene chiesto in che modo pensano di poter mettere in pratica la Mindfulness. Non molti partecipanti riferiscono di avere utilizzato la Mindfulness o aver fatto esperienza indiretta di tale approccio.

Nonostante venga riferito di riconoscere benefici nell'utilizzo di tale approccio, molti di loro non credono di avere gli strumenti sufficienti per poter utilizzare quotidianamente.

Questo potrebbe far pensare che nonostante la Mindfulness sia una pratica in crescente diffusione, e nonostante vengano svolti numerosi corsi di formazione nei contesti scolastici, la preparazione al riguardo viene riferita precaria.

Allo stesso tempo è indispensabile sottolineare il numero esiguo dei partecipanti che hanno preso parte a tale ricerca, non sufficiente sicuramente ad essere considerato

come campione valido a fini statistici; questo potrebbe però, fungere come spunto per ulteriori studi che possano raccogliere dati statisticamente rilevanti per indagare sulla formazione degli insegnanti in merito alla Mindfulness.

Alla luce di quanto emerso dal quadro di analisi del presente elaborato è doveroso dover sottolineare che la Mindfulness dovrebbe porsi non solo come approccio per poter gestire situazioni comportamentali problematiche, bensì come strumento per garantire maggiore coinvolgimento nelle diverse situazioni scolastiche, con il fine ultimo di promuovere un maggiore benessere emotivo e relazionale.

Utilizzare la Mindfulness per migliorare l'autoregolazione emotiva e comportamentale, aumentare la soglia di attenzione e ridurre situazioni di stress che espongono spesso il bambino con ASD a situazioni di forte disagio, favorendo un'esperienza di apprendimento piena attraverso una maggiore inclusione e la possibilità di sentirsi parte attiva del contesto di riferimento.

## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2022). Bipolar and related disorders. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). [https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787.x03\\_Bipolar\\_and\\_Related\\_Disorders](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787.x03_Bipolar_and_Related_Disorders)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bal, E., Harden, E., Lamb, D., Van Hecke, A. V., Denver, J. W., & Porges, S. W. (2010). Emotion recognition in children with autism spectrum disorders: Relations to eye gaze and autonomic state. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 358–370. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0884-3>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). The Index for Inclusion: A Guide to School Development by Inclusive Values. Index for Inclusion Network. [https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Migration/Index\\_curriculum\\_pages.pdf](https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., & Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2\*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines (Version 2.2). <https://udlguidelines.cast.org>
- Cavallini, F. (2024). *Praticare la mindfulness a scuola. Metodologie e attività per il benessere e la regolazione delle emozioni di insegnanti e allievi*. Giunti EDU.
- Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society. (2017). *Curriculum guide (CFM)*. University of Massachusetts Medical School.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). Handbook of research on student engagement. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Clifford, S. M., Gevers, C., Jonkman, L. M., Boer, F., & Begeer, S. (2022). An attention-based intervention reduces anger regulating problems in autistic children. *\*Autism Research, 15\*(10), 1971–1984.* <https://doi.org/10.1002/aur.2800>
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences, 38(9), 571–578.* <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *\*Annual Review of Psychology, 64\*, 135–168.* <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Drüsedau, L. L., Götz, A., Kleine Büning, L., Conzelmann, A., Renner, T. J., & Barth, G. M. (2023). Tübinger Training for Autism Spectrum Disorders (TüTASS): A structured group intervention on self-perception and social skills of children with autism spectrum disorder (ASD). *\*European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 273\*, 1599–1613.* <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01537-y>
- Drüsedau, L. L., Schoba, A., Conzelmann, A., Sokolov, A. N., Hautzinger, M., Renner, T. J., & Barth, G. M. (2022). A structured group intervention (TüTASS) with focus on self-perception and mindfulness for children with autism spectrum disorder, ASD. A pilot study. *\*European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 272\*, 177–185.* <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01235-7>
- Feagans Gould, L., Dariotis, J. K., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). Assessing fidelity of implementation (FOI) for school-based mindfulness and yoga interventions: A systematic review. *Mindfulness, 7, 5–33.* <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0395-6>
- Felver, J.C. Randy J. Semple and Jennifer Lee: Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Anxious Children: A Manual for Treating Childhood Anxiety . *Mindfulness 2, 289–291 (2011).* <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0077-y>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26(1), 1–26.* <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Hatfield, J. L., Ashcroft, G., Maguire, K., Kershaw, H., & Ciccarelli, M. (2022). “Stop and just breathe for a minute”: Perspectives of children on the autism spectrum and their caregivers participating in a mindfulness group. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52\*, 4132–4145. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05542-x>
- Hwang, Y.-S., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W., & Roberts, J. (2015). Cultivating mind: Mindfulness interventions for children with autism spectrum disorder and problem behaviors, and their mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 24\*, 1842–1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0114-x>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2025). L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2023–2024 [Comunicato stampa]
- Istituto Superiore di Sanità (2023). Raccomandazioni della linea guida sulla diagnosi e sul trattamento del disturbo dello Spettro dell’Autismo in bambini e adolescenti (aggiornamento 2025). Sistema Nazionale Linee Guida Comunicato Stampa N° 43/23 - Autismo: pubblicata la Linea Guida sulla diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti – ISS
- Keehn B, Müller RA, Townsend J. Atypical attentional networks and the emergence of autism. *Neurosci Biobehav Rev*. 2013 Feb;37(2):164-83. doi: 10.1016/j.neubiorev.2012.11.014. Epub 2012 Dec 1. PMID: 23206665; PMCID: PMC3563720.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Lee, J., Ennis, R. P., Anson, S., Kilgo, J. L., Christensen, N. P., Hill, K., & Stavrinou, D. (2025). Mindfulness-based intervention for disruptive behavior in early elementary inclusion classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10634266241311556>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2015). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions (Italian translation). *Evidence*.
-

- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet* (London, England), 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52\*(7), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *ICF-CY: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Erikson.
- Parsons, C. E., Crane, C., Kuyken, W., Williams, J. M. G., & Jones, C. (2017). Home practice in mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction: A systematic review and meta-analysis of participants' mindfulness practice and its association with outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 95\*, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.004>

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wieckowski, A. T., White, S. W., Wallace, G. L., Pugliese, C., Schultz, R. T., & Anthony, L. G. (2018). What about the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48\*, 1698–1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>
- Ridderinkhof, A., de Bruin, E. I., van den Driesschen, S., & Bögels, S. M. (2018). Attention in children with autism spectrum disorder and the effects of a mindfulness-based program. *Journal of Attention Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1087054718797428>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature reviews. Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Scattoni, M. L., Fatta, L. M., Micai, M., Sali, M. E., Bellomo, M., Salvitti, T., Fulceri, F., Castellano, A., Molteni, M., Gambino, G., Posada, M., Romano, G., & Puopolo, M. (2023). Autism spectrum disorder prevalence in Italy: A nationwide study promoted by the Ministry of Health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, Article 125. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00673-0>
- Shah, A., Moskowitz, L. J., & Felver, J. C. (2022). Soles of the feet mindfulness-based program for students with autism spectrum disorder and challenging behavior. *Mindfulness*, 13\*, 2925–2940. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01957-6>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Simione, L., Frolli, A., Sciattella, F., & Chiarella, S. G. (2024). Mindfulness-Based Interventions for People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Brain sciences*, 14(10), 1001. <https://doi.org/10.3390/brainsci14101001>
- Simpson, K., Keen, D., Adams, D., Alston-Knox, C., & Roberts, J. (2018). Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *Child: Care, Health and Development*, 44\*(1), 99–107. <https://doi.org/10.1111/cch.12483>

- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Myers, R. E., Karazsia, B. T., McPherson, C. L., Jackman, M. M., Kim, E., & Thompson, A. (2018). Effects of the SOBER breathing space on aggression in children with autism spectrum disorder. *\*Mindfulness, 9\**, 1964–1971. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0979-4>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *\*Journal of Autism and Developmental Disorders, 46\**, 782–796. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2615-2>
- Teixeira de Matos, I., & Morgado, J. (2016). School participation of students with autism spectrum disorders. *\*Journal of Research in Special Educational Needs, 16\**(Suppl. 1), 972–977.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *\*Journal of Autism and Developmental Disorders\**. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness, 6*, 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

### **Fonti Normative**

- Italia. (1992, 5 febbraio). \*Legge n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate\*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 39 del 17-02-1992.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Italia. (2009, 3 marzo). \*Legge n. 18: Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (New York, 13 dicembre 2006) e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità\*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 61 del 14-03-2009.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>
- Italia. (2017, 13 aprile). \*Decreto legislativo n. 66: Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità\*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 112 del 16-05-2017.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Italia. (2019, 7 agosto). \*Decreto legislativo n. 96: Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66\*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 201 del 28-08-2019.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>
- Italia. (2020, 29 dicembre). \*Decreto interministeriale n. 182: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida\*. Ministero dell'Istruzione.  
<https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>

**Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia**

**Dipartimento di Educazione e Scienze Umane**

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in

Scienze della Formazione Primaria

## **RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO**

D'Arcangelo Roberta

Matricola 157154

Mail: 205233@studenti.unimore.it

Tutor Universitario: Dott.ssa Geroldi Claudia

Anno Accademico 2024-2025

# INDICE

## **1. BREVE STORIA DEL MIO**

### **TIROCINIO**.....

104

#### 1.1 Tirocinio del secondo

anno.....  
3

#### 1.2 Tirocinio del terzo

anno.....4

#### 1.3 Tirocinio del

quarto.....6

#### 1.4 Tirocinio del quinto

anno.....  
....8

## **2. PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL IV O V**

### **ANNO**.....113

#### 2.1 Il

contesto.....  
.....11

#### 2.2 La mia esperienza di

tirocinio.....11

## **3. LE MIE PROSPETTIVE**

### **FUTURE**.....

....117

#### 3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e

diretto.....14

#### 3.2 L'insegnante

competente.....  
.....15

#### Bibliografia.....

.....120

## **1. BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO**

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria prepara i futuri insegnanti attraverso una formazione teorica di base, integrata alla partecipazione a laboratori pratici e all'esperienza diretta all'interno dei contesti scolastici, attraverso le attività di tirocinio. L'obiettivo è quello di garantire un'adeguata preparazione di base e l'acquisizione degli strumenti necessari per consentire a ciascun docente la costruzione della propria figura professionale.

In particolare, è necessario sottolineare come l'esperienza nelle scuole rappresenta per ciascuno studente la preziosa opportunità di approcciarsi a diverse metodologie didattiche e per mettere in pratica quanto appreso durante tutto il percorso universitario, integrando così le conoscenze del tirocinio indiretto e quelle dei singoli insegnamenti, ad esperienze sul campo.

Le quattro annualità di tirocinio svolte durante tale percorso mi hanno permesso di comprendere a piccoli passi cosa vuol dire essere un'insegnante, cogliendo le diverse sfaccettature di questa professione, portando con sé la consapevolezza e la responsabilità di dare il proprio contributo per fornire a ciascun bambino un'esperienza di apprendimento autentica e di qualità.

### **1.2 Tirocinio del secondo anno**

Il secondo anno accademico ha sancito l'inizio delle attività pratiche, attraverso l'inizio del tirocinio diretto all'interno della scuola, precedute da incontri di tirocinio indiretto, di natura teorica.

Gli incontri del tirocinio indiretto della seconda annualità, con una durata complessiva di *ventinove* ore, hanno avuto come focus la conoscenza dell'organizzazione scolastica, dal macro al micro-contesto, l'analisi dei contesti scolastici di riferimento attraverso i documenti identitari di ciascuna realtà scolastica, tra cui il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Regolamento di Istituto, il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) e attuale Piano per l'Inclusione (PI) ecc. Punto fermo della formazione indiretta è stato l'attenta disamina della legislazione che regola il sistema scolastico, con un particolare affondo nell'analisi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, documento guida per tutti gli insegnanti e che regola la programmazione e la

progettazione di tutto il primo ciclo di istruzione, partendo dalla Scuola dell'Infanzia fino ad arrivare alla Scuola Secondaria di Primo grado.

Inoltre, è stata l'occasione per riflettere sul profilo professionale dell'insegnante e i ruoli diversi ricoperti all'interno della scuola e in che modo questo può portare ciascuno di noi ad essere dei buoni insegnanti, attraverso la presentazione di alcune buone pratiche.

Entrando nel vivo della prima esperienza di tirocinio, siamo stati chiamati ad un'attenta osservazione ed analisi dei contesti scolastici ospitanti, al fine di comprenderne appieno l'organizzazione oltre che la linea pedagogica adottata. Gli strumenti guida che ci hanno permesso la disamina degli stessi sono stati anzitutto l'attenta lettura dei documenti identitari della scuola; poi siamo stati invitati ad una sintesi ragionata di quanto emerso da tale analisi, attraverso la compilazione di una griglia di analisi del contesto. Infine, sono state somministrate alcune domande ai tutor accoglienti per meglio delineare il contesto scolastico ospitante, attraverso un punto di vista più pratico e diretto.

La mia prima esperienza come tirocinante è avvenuta all'interno di una scuola paritaria di Parma, gestita da una cooperativa sociale ad indirizzo cattolico, e più specificatamente all'interno di una sezione eterogenea di bambini dai tre ai cinque anni, per quanto concerne la Scuola dell'Infanzia, e di una classe seconda per quanto concerne la scuola primaria, per un totale di *trentasei* ore.

L'impronta pedagogica della scuola ospitante riflette molto l'aspetto religioso, viene inoltre messo al centro dell'apprendimento il bambino, come soggetto attivo del proprio sapere e della propria esperienza. Attraverso essa si vuole favorire l'autonomia e l'acquisizione della propria identità, attraverso un percorso di crescita che pone rilievo sull'importanza della continuità da un grado scolastico all'altro. Infatti, la scuola sede di tirocinio si compone dal Nido d'Infanzia, Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Scuola Secondaria di Primo Grado.

Questa prima esperienza è stata per me la prima in assoluto; pertanto, ho potuto per la prima volta conoscere da vicino e in modo pratico e attivo cosa vuol dire essere insegnante, muovendo i primi passi verso un luogo che diventerà ben presto luogo della mia professionalità.

L'esperienza di tirocinio mi ha dato modo anzitutto di comprendere come viene messa in pratica l'offerta formativa che la scuola propone. Ho potuto analizzare in modo attento come l'organizzazione degli spazi e dei tempi, l'attenzione alla routine e il susseguirsi dei momenti di gioco e attività strutturare, nella scuola dell'infanzia, metta al

centro l'apprendimento attivo dei bambini, proponendo attività in linea con l'interesse che ciascuno di loro mostra di avere nei confronti di quello che li circonda, partendo anche dai loro vissuti personali. Dagli spunti del bambino viene costruita una progettazione che rispecchia sia la crescita del bambino e sia l'identità della scuola.

Per quanto concerne la scuola primaria ho potuto osservare un punto di vista diverso rispetto alla scuola dell'infanzia in termini di strutturazione della giornata scolastica, rispettando le necessità di crescita dei bambini, che vengono accompagnati verso un apprendimento più strutturato.

## **1.2 Tirocinio del terzo anno**

Il tirocinio del terzo anno è stato caratterizzato dalla frequenza di *centocinquanta* ore totali così suddivise: *venticinque* ore dedicate alla formazione indiretta e *cento* ore per il tirocinio diretto nelle scuole ospitanti ( *cinquanta* ore presso la scuola dell'infanzia e *cinquanta* ore presso la scuola primaria).

Il focus principale di questa annualità di tirocinio è stato quello di promuovere e praticare l'osservazione attraverso l'utilizzo di strumenti strutturati e non, con l'obiettivo di rilevare le caratteristiche del contesto educativo, con particolare attenzione ai processi e alle pratiche di insegnamento e di apprendimento e alle dinamiche relazionali di tipo simmetrico e asimmetrico.

Le ore di tirocinio indiretto hanno pertanto previsto una formazione dettagliata su cos'è l'osservazione e quanto sia necessaria e indispensabile un'osservazione qualitativamente efficiente per diversi motivi: dalla conoscenza del contesto, alla progettazione fino ad arrivare alla valutazione. L'osservazione da promuovere è di tipo sistematico e non lasciata al caso.

Accanto a questo, è stato presentato un piccolo affondo sulle tecnologie didattiche (TIC), scoprendone vantaggi e criticità, a favore di un'alfabetizzazione digitale in linea con Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo di Istruzione (2012) e delle Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari (2018), oltre che con le Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Passando al tirocinio diretto, questo è stato svolto in una classe IV della scuola primaria appartenente ad una Direzione Didattica del Comune di Parma, e in una scuola dell'infanzia comunale con gestione da parte di una cooperativa sociale.

Oltre ad una iniziale analisi del contesto scolastico attraverso la lettura dei documenti identitari della scuola sede di tirocinio, è stato utilizzato uno strumento di analisi del contesto educante. Sono state fornite, e quindi utilizzate, griglie osservative. In particolare, per quanto riguarda la scuola primaria è stata utilizzata la griglia di osservazione di un'attività didattica, nella quale veniva chiesto l'osservazione di almeno un'ora di lezione e/o attività di matematica e/o italiano, compilando in modo sistematico la scheda, per registrare ciò che succedeva all'interno del contesto osservato, andando a rilevare le attività prevalenti dell'insegnante e degli alunni, per ogni intervallo di cinque minuti, puntualizzando la tipologia di attività, l'approccio dell'insegnante e le modalità di trasmissione delle informazioni, la disposizione dei tavoli e degli alunni, materiali utilizzati ed eventuali note ed osservazioni aggiuntive.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, invece, è stata utilizzato lo strumento di osservazione degli spazi scolastici/ambienti di apprendimento, con lo scopo principale di osservare e documentare in modo puntuale, la tipologia e la strutturazione degli spazi all'interno del contesto scolastico, l'uso di tali spazi e le modalità di utilizzo.

Questa esperienza mi ha permesso di comprendere in modo diretto quanto sia importante un'osservazione attenta e meticolosa, sistematica e scientifica, come un vero ricercatore, attraverso strumenti costruiti ad hoc. È stata un'occasione per capire quanto sia importante cogliere in modo rigoroso e puntuale ogni aspetto della quotidianità. Un'osservazione di questo tipo mi ha permesso di registrare momenti che avrei tralasciato, ma che con un'analisi successiva sono diventati spunti di partenza per una riflessione.

Inoltre, l'osservazione degli spazi mi ha permesso di cogliere e osservare da un punto di vista più obiettivo, tralasciando il puro gusto estetico, andando ben oltre questo e puntando, invece, ad un'analisi più funzionale e oggettiva.

### **1.3 Tirocinio del quarto anno**

Il tirocinio del quarto anno ha avuto come focus principale la progettazione delle Unità di Apprendimento in tutte le sue sfaccettature. Una progettazione da considerarsi come momento ex ante dell'agire didattico con la finalità principale di anticipare il processo che si vuole realizzare. In questo senso la progettazione diviene un vero e proprio orientamento strategico (Castoldi, 2010).

Le attività di tirocinio di questa annualità sono state caratterizzate da un monte ore di *centocinquanta* per quanto riguarda la presenza diretta nelle scuole ospitanti e *venticinque* ore dedicate al tirocinio indiretto. A differenza degli anni precedenti, è cambiata la proposta di scelta delle scuole. Infatti, uno dei due moduli ha previsto l'adesione ad un progetto specifico, diventando fulcro delle attività pratiche di tirocinio. La scuola ospitante in tal senso si è impegnata a formare il personale docente, nonché tutor accoglienti, attraverso la partecipazione degli stessi ad alcuni incontri di formazione inerenti alla tematica del progetto in questione. La stessa formazione, negli stessi luoghi e tempi, è stata fornita a noi studenti, con l'obiettivo di lavorare attraverso una linea comune.

Entrando nel vivo della mia esperienza diretta la prima parte di tirocinio diretto è ruotata intorno al progetto "Giocare e stare bene insieme", all'interno di una classe seconda di una scuola primaria facente parte di un Istituto Comprensivo sito nella città di Parma. Il punto centrale del progetto è stato l'utilizzo di attività ludiche strutturate, attraverso l'uso di giochi da tavolo come strumenti di apprendimento. La proposta vuole sviluppare competenze di tipo etico (rispetto delle regole e rispetto per gli altri), competenze di tipo sociale e relazionale (gioco da tavolo come strumento altamente socializzante) e competenze cognitive (pensiero critico, creatività, problem solving ecc.) (Rivi, Bussoli, Bisanti, Ligabue, 2019). È stato ampiamente dimostrato come attraverso l'approccio Game Based Learning, servendosi dell'utilizzo di giochi da tavolo al servizio dell'apprendimento, è possibile stimolare l'acquisizione di competenze personali, relazionali, sociali e cognitivo-disciplinari (Ligabue, 2020).

Il quarto anno di tirocinio è caratterizzato dalla conduzione diretta di attività da parte dei tirocinanti per un numero di ore complessivo di almeno *dieci*. In linea con l'obiettivo dell'annualità, ho dapprima osservato il contesto classe, utilizzando quanto appreso durante il tirocinio dell'anno precedente. Successivamente sono stata chiamata a progettare un'Unità di Apprendimento seguendo la griglia di progettazione definendone "Traguardi, obiettivi di apprendimento e obiettivi specifici di apprendimento".

Dopo un primo momento di osservazione al fine di comprendere caratteristiche, prerequisiti e interessi del gruppo classe, è stata proposta una Unità di Apprendimento dal titolo "Giochiamo ad inventare storie fantastiche" utilizzando il gioco da tavolo "Narratore...giocare è un gioco fantastico". Dopo un brainstorming iniziale dove sono state raccolte informazioni e preconcoscienze relative a come fosse strutturata una storia

fantastica e quali sono le caratteristiche principali e ricorrenti, è stata offerta ai bambini la possibilità di esplorare il gioco prima di mettersi “in gioco”.

La seconda parte delle attività ha previsto l'utilizzo del gioco e quindi la classe è stata divisa in piccoli gruppi. All'intero di ciascun gruppo sono state formate delle coppie considerate un unico giocatore. In questo momento sono state testate sia la comprensione delle regole del gioco, spiegate precedentemente, sia le competenze relazionali relative alla collaborazione e la condivisione di obiettivi comuni. L'obiettivo principale del gioco è quello di inventare una storia fantastica sulla base delle card-immagine (con raffigurazioni di varia natura), seguendo una struttura ben definita.

La terza parte delle attività ha visto protagonisti i piccoli gruppi, diventando degli scrittori. Sulla base delle card-immagine e di quanto appreso fino a quel momento, ciascun gruppo è stato chiamato a scegliere alcune card del gioco e su quella base inventare una storia fantastica. Essa è stata rilegata da parte dei bambini stessi, diventando un piccolo libro con annessi i disegni dei bambini rappresentativi della card scelte, e poi è stato elemento di valutazione sommativa.

Rispetto a quanto è emerso dalle singole attività, l'approccio ludico utilizzato ha mostrato le potenzialità dei gruppi, le dinamiche relazionali, le potenzialità di lavoro cooperativo, ha incentivato la motivazione dell'apprendimento portando alla luce potenzialità di ciascuno convergendole con quelle degli altri partecipanti. Inoltre, il rispetto di regole prestabilite ha allenato competenze sociali e relazionali.

Il secondo modulo del tirocinio è stato svolto all'interno di una scuola dell'infanzia statale del Comune di Parma, in una sezione eterogenea per età. All'interno di essa, dopo un iniziale momento osservativo cogliendo dinamiche, interessi e composizione del gruppo sezione, è stata proposta un'Unità di Apprendimento dal titolo “Play with English”. L'obiettivo principale è stato quello di avvicinare i bambini alla lingua inglese attraverso la proposta di attività ludiche e divertenti.

Gli obiettivi specifici di apprendimento vertevano in particolare sul riconoscimento di alcuni vocaboli come i colori (red, yellow, orange, blue, purple, white, black, green, brown) e il nome di alcuni animali; conoscere i principali saluti (Hello! Good Morning! Goodbye).

Inoltre, è stato chiesto ai bambini di eseguire alcune azioni attraverso alcune consegne in lingua inglese (es. touch the green, touch the yellow duck), di partecipare attivamente alle attività proposte rispettando le consegne e di rispondere in lingua inglese ai saluti di rito (all'inizio delle attività e al termine delle attività).

Sono state utilizzate canzoni per i saluti da cantare in coro, è stato scelto un albo illustrato dal titolo “Brown Bear what do you see?” per gli animali e i colori, sono state organizzate attività in grande gruppo attraverso giochi per testare la comprensione delle consegne attraverso il prezioso utilizzo delle Flashcards e alla fine ho realizzato un Kamishibai in cartone per mettere in scena delle piccole storie attraverso alcuni disegni realizzati dai bambini. In questo caso i bambini, dopo aver prodotto i loro disegni che ritraevano uno degli animali incontrati nell’albo illustrato, hanno raccontato la loro storia in italiano, ma è stato chiesto loro di utilizzare i termini corrispondenti inglese quando nominavano il colore e l’animale da loro raffigurato.

Da questo percorso è emerso un forte interesse dei bambini verso la lingua inglese e la forte propensione all'apprendimento di essa soprattutto in un contesto immersivo.

Alla luce di questa esperienza ho potuto constatare quanto sia importante una progettazione flessibile ma al tempo stesso ben strutturata, che guidi le attività in modo preciso senza lasciare nulla al caso. Al tempo stesso, la ricorsività della progettazione e il suo meccanismo ciclico mi ha dato modo di comprendere l’importanza della progettazione che diventa sinonimo di intenzionalità. Questo deve rappresentare, al tempo stesso, il punto di partenza e non un punto di arrivo. Durante le fasi della messa in pratica di quanto progettato è utile ripensare alle proprie scelte e verificarne in itinere l’efficacia di quelle scelte. Bisogna interrogarsi continuamente per pensare e ripensare in itinere alla progettazione, intervallando momenti di osservazione a momenti di messa in discussione, e ancora a momenti di ri-progettazione, come un ciclo che continua a ritornare su se stesso con il fine di essere flessibile e modificabile quanto e se necessario.

#### **1.4 Tirocinio del quinto anno**

Il tirocinio del quinto anno rappresenta l’ultima fase del percorso universitario, che porterà noi studenti ad essere valutati come idonei alla professione di insegnanti. Esso ha la stessa durata del tirocinio del quarto anno e la stessa modalità di assegnazione alle scuole (un modulo destinato ad un progetto specifico e un modulo libero), con un affondo sulla valutazione. Essa non va intesa solo come momento ultimo da mettere in atto dopo la misurazione dei risultati ottenuti, ma deve essere considerata come parte integrante dell’Unità di Apprendimento. Essa ha diverse caratteristiche a seconda del momento e delle modalità con la quale viene messa in atto, e può rappresentare il punto di partenza di una nuova progettazione.

Il tirocinio indiretto ha toccato, quindi, oltre il tema della valutazione, anche temi inerenti all'importanza di comprendere più a fondo le funzioni del docente e la consapevolezza del proprio profilo professionale (il middle management e le diverse funzioni strumentali), l'analisi approfondita di alcuni documenti quali P.A.I., P.D.P e modello di verifica intermedia finale del P.D.P e la testimonianza di buone pratiche, e in particolare una riguardante la letto-scrittura.

Per quanto concerne il tirocinio diretto, questo è stato svolto presso una classe I di una Scuola Primaria facente parte di un Istituto Comprensivo di Parma per la durata complessiva di *settantacinque* ore, e per altrettante ore in una sezione eterogenea per età in una Scuola dell'Infanzia comunale, gestita da una cooperativa sociale.

In questo quinto anno è stato chiesto a noi studenti una conduzione delle attività di almeno venti ore.

Il tirocinio svolto nella scuola primaria ha fatto riferimento al progetto specifico, e in particolare ha seguito l'interessante approccio del Tinkering. Così come per il quarto anno, anche in questo caso è stata prevista una formazione ad hoc per il personale docente, nonché tutor accoglienti, e per noi studenti.

Entrando nel vivo del progetto, il Tinkering è un approccio all'apprendimento basato sull'esperienza diretta da parte dei bambini attraverso la manipolazione e la costruzione di manufatti e/o oggetti fisici. Esso permette un apprendimento attivo, che mette al centro il bambino stesso, diventando protagonista del proprio sapere. Tinkering, letteralmente vuol dire armeggiare, "mettere le mani in pasta", ponendo l'accento sui processi che i bambini mettono in atto per accedere ad una determinata conoscenza (Cappelletti G., Giunta, E., 2022)

Dopo una prima osservazione utile a conoscere il contesto classe in tutte le sue sfaccettature, è stata proposta un'Unità di apprendimento dal titolo "L'Aria intorno a noi: esploriamo, costruiamo e sperimentiamo." L'idea è nata dall'obiettivo di esplorare l'elemento aria, per scoprirne le caratteristiche principali. La domanda iniziale è stata "com'è possibile far comprendere ai bambini che l'aria ha delle caratteristiche proprie e ben definite, nonostante sia un elemento invisibile e meno tangibile rispetto ad altri elementi naturali?"

Sono partita dal racconto di una storia inventata dal titolo "La signora Aria e il concorso di bellezza" con lo scopo di raccontare con parole semplici alcune caratteristiche principali dell'aria (l'aria ha una forza, occupa uno spazio ecc.)

La seconda parte è stata di tipo laboratoriale: i bambini hanno avuto diverse occasioni per sperimentare cosa l'aria può fare (gonfiare un palloncino e farlo volare via, entrare nell'acqua facendo delle bolle ecc..).

Infine, entrando nel vivo del Tinkering, è stato prima chiesto ai bambini quali oggetti potessero mostrare le caratteristiche dell'aria e successivamente siamo passati alla costruzione dei tre manufatti: un mulino a vento, una macchina a propulsione e una girandola. È stato predisposto l'ambiente di apprendimento con materiale strutturati e non, i bambini divisi in piccoli gruppi hanno manipolato, armeggiato, sbagliato e fatto ipotesi; possa imprimere molta forza fsono ripartiti dagli errori e hanno ricominciato a manipolare fino alla costruzione dei tre manufatti, che sono successivamente stati testati per poter dimostrare quanto l'aria possa imprimere molta forza .

Il momento finale ha previsto un percorso a stazioni, con i manufatti e foto degli esperimenti. Questo momento è stato utile come valutazione sommativa, in quanto i bambini sono stati chiamati a descrivere processi e spiegazioni su quanto appreso e realizzato. In linea con l'approccio Tinkering è stata valutata e è stato dato maggior rilievo al processo messo in atto dai bambini in tutte le fasi delle attività.

Il secondo modulo del tirocinio ha previsto un'Unità di Apprendimento in linea con la progettazione annuale della sezione. Visto il forte interesse dei bambini è stato indispensabile porsi in un'ottica di continuità rispetto alla stessa. L'Uda proposta ha voluto utilizzare l'Outdoor Education sfruttandone potenzialità, fornendo ai bambini un'esperienza diretta volta a far comprendere il rispetto per la natura e tutto quello che ne fa parte, sviluppando così una cittadinanza ecologica.

Partendo dalla lettura di un albo illustrato di Quentin Blake "L'erbaccia" sono state proposte diverse attività all'aperto alla ricerca di cosa la natura può offrire e di quanto sia importante per ciascuno. Abbiamo riflettuto assieme sui concetti di rispetto ed educazione ambientale, approfondendo spunti e riflessioni forniti dai bambini stessi, che sono serviti come punto di partenza per altrettante osservazioni. Le attività sono state di tipo esplorativo, guidando i bambini alla scoperta e all'attenta osservazione. Il dettaglio di tale progettazione sarà frutto della discussione presentata nel capitolo successivo, che avrà il compito di descrivere nel dettaglio un'esperienza di tirocinio del quarto o del quinto anno.

Il tirocinio del quinto anno ha sancito la chiusura di un percorso abilitante alla professione di insegnante, ma non solo. Ha rappresentato un punto di arrivo e al tempo stesso un punto di partenza verso la professione di insegnante. In questo anno siamo stati

chiamati a “tirare le fila” di quanto imparato e appreso durante tutti e cinque gli anni. Inoltre, mi ha permesso di comprendere ancora di più l’importanza della progettazione e della valutazione, l’una al servizio dell’altra, per un agire educativo che vuole basarsi sull’intenzionalità e la flessibilità dell’azione didattica. In particolare, la valutazione va pensata non come il termine ultimo del percorso didattico. Va utilizzata in diversi modi e in diversi momenti: in itinere per una valutazione formativa utile a misurare l’andamento delle attività, al termine dell’Unità di Apprendimento per comprendere quali obiettivi sono stati raggiunti e quali competenze ancora da rafforzare, a favore di una ri-progettazione.

## **2. PRESENTAZIONE DI UN’ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL IV O V ANNO**

Nel seguente capitolo verrà presentata la mia esperienza di tirocinio svolta nel secondo semestre del V anno accademico, per quanto riguarda il modulo libero svolto all’interno di una sezione eterogenea di una Scuola dell’Infanzia comunale del Comune di Parma.

### **2.1 Il contesto**

L’esperienza di tirocinio descritta qui di seguito ha visto come protagonista una sezione eterogenea. Essa si colloca all’interno di un quartiere della città adiacente alla struttura ospedaliera. Infatti, non a caso il plesso nasce dalla necessità di venire in contro alle esigenze del personale ospedaliero. La scuola si compone dal Nido di Infanzia che continua ad essere privato, prettamente riservato al personale sanitario che ne fa richiesta, e una Scuola dell’Infanzia, composta da tre sezioni, tutte eterogenee per età, divenuta comunale.

Il plesso è di recente costruzione, ha una forma circolare, ed è circondato da un ampio parco a solo uso della scuola, rappresentando il punto forza della struttura. Da qui nasce l’esperienza quotidiana dei bambini, a stretto contatto con la natura, proponendo molte attività strutturate e non, nello spazio esterno. Inoltre, ogni sezione gode di una vista diretta sul parco, grazie alle ampie vetrate che circondano l’intera struttura.

La sezione sede di tirocinio è composta da ventotto bambini: sette bambini di cinque anni, quattordici bambini di quattro anni e sette bambini di tre anni. Il gruppo sezione ha all’interno sedici bambini maschi e dodici bambine femmine. Inoltre, due bambini presentano certificazione ai sensi della legge 104/92. Si evidenzia la presenza di

quattro bambini di diversa provenienza socio-culturale, tutti con una buona padronanza linguistica della lingua italiana.

## **2.2 La mia esperienza di tirocinio**

Dopo una prima fase osservativa ed esplorativa, al fine di raccogliere le informazioni necessarie per conoscere il contesto-sezione, è stata proposta una Unità di Apprendimento dal titolo “Piccoli esploratori della natura”, pensata come un percorso di crescita verso una cittadinanza ecologica a favore del rispetto verso la natura. L’idea progettuale è nata in continuità con la progettazione annuale della sezione, incentrata sull’esplorazione del territorio, e dal forte interesse espresso dai bambini verso l’ambiente naturale.

La progettazione si è sviluppata seguendo un approccio costruttivista, che vede il bambino come attivo costruttore del proprio sapere (Jonassen, 1999).

La fase di avvio ha visto come protagonista la lettura dell’albo di Quentin Blake dal titolo “L’erbaccia”, utilizzato non solo per i suoi contenuti simbolici in favore del rispetto di tutto ciò che è natura, ma anche per la capacità di attivare nei bambini riflessioni profonde e critiche. È stato utile l’utilizzo di un mediatore simbolico (un merlo peluche, protagonista della storia raccontata) che ha guidato l’intera Uda. Esso ha avuto il compito di presentare nuove avventure attraverso messaggi per i bambini, stimolando curiosità e partecipazione attiva. L’utilizzo di un mediatore simbolico è risultato efficace, soprattutto per alcuni bambini più timidi e restii a scambi comunicativi, confermando quanto la narrazione può fungere da strategia inclusiva e relazionale (Bruner, 1997)

L’intero percorso ha visto l’utilizzo di materiali naturali e destrutturati con l’obiettivo di stimolare il pensiero divergente, la cooperazione tra pari e il peer-tutoring.

Entrando più nel dettaglio, le attività sono state articolare in una serie di laboratori: raccolta e classificazione di elementi naturali, esplorazione del giardino con lenti di ingrandimento alla ricerca dei piccoli abitanti della natura, costruzione di opere artistiche con i materiali trovati. Il percorso dell’Uda ha avuto come conclusione la lettura di un altro albo dal titolo “Il giardino curioso” di Peter Brown per celebrare la cura e la bellezza della natura. Al termine ciascun bambino è stato premiato e promosso come “esploratore della natura”.

Tutte le attività sono seguite da momenti di descrizione, raccolta di ipotesi e idee, riflessioni.

È utile sottolineare quanto sia stato importante l’ambiente di apprendimento, progettato come un contesto inclusivo, stimolante e dialogico, in cui ogni bambino possa

sentirsi accolto e valorizzato. In questo senso ho prestato attenzione all'organizzazione degli spazi, alla disposizione dei materiali e alla scelta degli spazi utili alla loro ricerca, promuovendo l'uso di tempi distesi considerando i ritmi di ciascuno.

Inoltre, l'Outdoor Education ha rappresentato la giusta occasione per osservare le dinamiche relazionali del gruppo che ha lavorato sia a grande gruppo sia a piccolo gruppo, valorizzando anche momenti di esperienze individuali. Per di più, le attività laboratoriali hanno permesso l'espressione della propria individualità attraverso diversi linguaggi (verbale, grafico e pittorico), in linea con le Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012).

Passando all'analisi della gestione del gruppo sezione è possibile evidenziare un approccio di tipo collaborativo e partecipativo. Le regole sono state condivise con il gruppo sezione e in parte costruite con i bambini stessi che hanno saputo dare spunti diversi, rispetto a quanto pensato in fase di progettazione. Il mediatore simbolico del peluche è stato utile per dare avvio alle singole attività, in quanto ogni messaggio era portatore di una missione da condurre a termine. Il gruppo così ha potuto sperimentare una forte appartenenza al gruppo attraverso la condivisione di un obiettivo comune, oltre una responsabilità individuale per apportare il proprio contributo alla missione richiesta (Jhonson e Jhonson, 1996). In quest'ottica, le strategie più efficaci sono state l'uso della narrazione come filo conduttore, la ritualizzazione dei messaggi che hanno preceduto le attività, le conversazioni guidate per riflettere sulle esperienze vissute e sulle letture affrontate e il lavoro cooperativo a piccoli gruppi. Al tempo stesso può essere evidenziato come la sezione eterogenea porti con sé anche la difficoltà di calibrare la difficoltà delle attività, con il rischio di renderle o troppo o poco sfidanti, a seconda del gruppo di età che si vuole in un certo senso "privilegiare". Questa esperienza mi è servita, però, a comprendere quanto sia utile porsi in una prospettiva di privilegio della zona di sviluppo prossimale (Vigotskij, 1978), proponendo attività leggermente al di sopra di quanto ci si aspetta che i bambini possano apprendere. In questa prospettiva viene valorizzata la piena potenzialità del bambino. Gioco forza è il piccolo gruppo eterogeneo incentivando e sollecitando il peer-tutoring che svolge il ruolo di grande risorsa in situazioni di questo genere.

A questo punto è utile anche riflettere sulla valutazione formativa e sommativa: la prima ha visto l'utilizzo di griglie di osservazione, check list e osservazioni carta e matita utili a misurare soprattutto l'aspetto relazionale, il rispetto negli scambi comunicativi e la gestione dei ruoli all'interno dei piccoli gruppi. Sono stati forniti

feedback nelle varie fasi delle attività, fornendo indicazioni “su misura”, attraverso l’osservazione (Vannini, 2019).

A favore di una valutazione formativa in itinere efficace è stato utilizzato anche uno strumento di autovalutazione (la ruota delle emozioni), attraverso il quale ogni bambino al termine dell’attività ha scelto un’immagine rappresentativa del proprio stato d’animo.

La valutazione sommativa è stata concepita non come verifica del prodotto ma come promozione e verifica dei processi di apprendimento (Calvani, 2011), osservando la modalità di classificazione e il processo che ha portato ciascun bambino a preferire un tipo di caratteristica ad un'altra.

Un ruolo centrale è stato ricoperto anche dalla documentazione. Sono state raccolte foto e produzioni grafiche, sono trascritti parte dei dialoghi dei bambini e riflessioni emerse. Tutto è stato poi presentato alle famiglie, attraverso una presentazione Canva tramite il portale Padlet. L’importanza della documentazione sta nel rendere visibile il processo educativo, costituisce la memoria di quanto esperito e apre il dialogo e il confronto, oltre che momenti di riflessione con le famiglie.

In tutto il percorso è stato fondamentale la collaborazione con le insegnanti di sezione. Sono state preziose in quanto mi hanno supportata nella costruzione del percorso, fornendo le informazioni di contesto utili alla costruzione dello stesso. Per me è stato molto importante, inoltre, avere avuto fiducia nella proposta progettuale, resa tale anche grazie alla condivisione da parte loro di una visione pedagogica basata su un’esperienza professionale.

In conclusione, questa esperienza ha aggiunto un altro tassello importante alla costruzione della mia professionalità. È stata per me una grande occasione per mettere in pratica quanto appreso in questi cinque anni. Ho imparato ancor di più quanto sia importante una progettazione di qualità, che assieme e in sinergia con la valutazione, diventano strumenti indispensabili dell’agire educativo.

Ho affinato in questo senso la capacità progettuale, definendo obiettivi specifici operativi e osservabili, per poter poi tramutarli in risultati ottenuti e aspetti da riprogettare.

Ho compreso, infine, l’importanza degli spunti di riflessivi dei bambini, diventando anche spunto di una riflessione professionale.

### **3. LE MIE PROSPETTIVE FUTURE**

#### **3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto**

All'interno del percorso di studi di Scienze della Formazione Primaria, il tirocinio diretto e indiretto rappresenta per noi studenti la possibilità di entrare nel vivo della professione ancora prima di essere professionisti. L'intero processo che confluisce nell'abilitazione all'insegnamento rappresenta un ponte tra la teoria e la prassi, in un'ottica di ricorsività, la possibilità di riflettere su quanto appreso durante l'azione educativa.

Le attività di tirocinio diretto e indiretto, integrate con i laboratori delle singole discipline e l'apprendimento delle nozioni teoriche di base, permettono a ciascuno di noi di costruire anno dopo anno le fondamenta dell'identità professionale.

Il tirocinio indiretto ha approfondito tematiche fondamentali che hanno dato luogo alla mia professione: ho conosciuto a fondo l'organizzazione scolastica e la normativa ad essa collegata, l'importanza degli strumenti educativi, a partire dalla progettazione fino alla valutazione. L'analisi sistematica delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del Primo Ciclo di Istruzione e le Indicazioni e nuovi scenari mi hanno offerto una cornice di riferimento solida al fine di orientare l'agire educativo. Le testimonianze a sostegno di buone prassi da parte di insegnanti e dirigenti scolastici hanno aperto la mia visuale ristretta e risalente alla scuola da me frequentata come studentessa, aprendo le mie prospettive verso un'idea differente, fornendo spunti riflessivi su che tipo di insegnante voglio essere.

Il tirocinio diretto ha sancito per me un vero inizio, affinando progressivamente la mia capacità osservativa, di progettazione e conduzione delle attività didattiche, anche in termini di gestione del gruppo classe e/o sezione. Attraverso l'esperienza diretta ho potuto battermi in diverse tipologie di insegnamento, osservando diversi approcci didattici e i risultati che questi possono portare all'agire didattico. Ho compreso, inoltre, l'importanza dell'intenzionalità dell'agire didattico, della progettazione di esso e della costante messa in discussione di quanto pensato in relazione alle risposte dei bambini.

Esperienze significative sono state quelle legate all'approccio Tinkering, al Game Based Learning e all'Outdoor Education. Esse hanno fatto crescere in me una consapevolezza di quanto sia importante una didattica basata sull'esperienza diretta del bambino, posto al centro della propria crescita, del proprio benessere e del proprio apprendimento, rendendo ciascuno di essi protagonista di una esperienza scolastica dinamica, flessibile e in continuo mutamento.

Le insegnanti, tutor accoglienti, sono stati esempi preziosi, comprendendo la complessità del ruolo dell'insegnante in tutte le sue sfaccettature. Ho maturato, inoltre, la consapevolezza della responsabilità dell'insegnante all'intero del percorso di crescita di ogni alunno, che deve assicurarsi di costruire un percorso didattico personale e autentico.

Tutto questo percorso è servito per rendere operativo quanto appreso nei singoli insegnamenti, quali Didattica generale, Metodologie didattiche per il lavoro di gruppo e Docimologia, costruendo un sapere basato sull'importanza della scelta degli approcci didattici e delle strategie didattiche da mettere in atto, a seconda di quando prefissato e progettato; il laboratori di Biologia mi ha permesso di comprendere l'importanza delle esperienze laboratoriali di fronte a contenuti didattici pratici; Educazione Motoria ha aperto le mie prospettive conoscitive verso una didattica improntata sull'Outdoor Education; Pedagogia Speciale, Psicologia 2 e Psicopatologia dello Sviluppo mi hanno aiutata a comprendere l'importanza di una didattica inclusiva, attraverso una progettazione ad hoc.

### **3.1 L'insegnante competente**

Alla luce di tutto il percorso formativo, pensandomi come futura insegnante, la prima parola che balza alla mia attenzione è **responsabilità**. In questi cinque anni ho maturato la consapevolezza di quanto l'agire di un docente possa influire positivamente o negativamente sul percorso di crescita e di apprendimento di ciascun bambino. La responsabilità risiede nel fare in modo di mettere in moto un insieme di pratiche progettate, pensate e ri-progettate che rispondono alle reali necessità che ha ogni bambino. Ciascuno di essi deve essere collocato qui e ora, ma soprattutto nel dopo, cioè in un futuro. Questo vuol dire che in me sento la responsabilità di formare i futuri cittadini. Fornendo loro non solo conoscenze teoriche, bensì gli strumenti che possano essere utilizzati lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di Lifelong Learning.

Il compito educativo deve essere in questo senso profondo e delicato, attraverso una formazione continua, perché la fine di questo percorso per me non rappresenta un punto di arrivo ma un punto di partenza.

In questi cinque anni credo di aver maturato competenze di progettazione, intesa come intenzionale e flessibile, al servizio delle necessità, delle richieste e dei bisogni dei bambini. In collegamento con questo, penso di aver acquisito competenze valutative, avendo imparato a misurare e osservare i risultati e le competenze nelle singole fasi della

progettazione; competenze riflessive e metacognitive, grazie alle quali posso guardare in modo critico il mio agire professionale. La riflessività in questo senso rappresenta il motore della crescita professionale (Mortari, 2003). E ancora competenze digitali, attraverso la conoscenza e l'utilizzo di strumenti digitali, soprattutto per creare contenuti e restituire la documentazione di quanto realizzato.

Come futura insegnante mi immagino come un punto di riferimento per ciascun bambino, attraverso una pratica professionale basata sull'ascolto autentico, sull'attenzione e sulla flessibilità. Sento di avere ancora molto da imparare, in quanto sono fortemente convinta di quanto sia importante la formazione continua. In questa ottica sono desiderosa di approfondire le modalità per mettere in pratica una didattica inclusiva, affinché ciascun bambino possa trovare spazio e voce nel gruppo-classe di appartenenza. Credo sia di fondamentale importanza, per ciascun insegnante, una formazione specifica sull'inclusione. Mi piacerebbe in tal senso continuare il mio percorso di crescita professionale attraverso il percorso di specializzazione al sostegno. Questo perché sono convinta di quanto sia indispensabile che ciascun insegnante acquisisca conoscenze specifiche in materia per supportare gli insegnanti specializzati sul sostegno e per lavorare in sinergia con l'intero sistema scolastico.

## **Bibliografia**

Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per l'insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

Cappelletti, G., & Giunta, E. (2022). *Fare per capire. Il tinkering nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2011). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson: Trento

Jonassen, D. H. (1999). *Designing Constructivist Learning Environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ligabue, A. (2020). *Il gioco come leva per l'apprendimento. Game-Based Learning nella scuola*. Trento: Erickson.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Vannini, I. (2019). *Valutare per migliorare. Valutazione formativa e progettazione per competenze nella scuola*. Roma: Carocci.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **Fonti Normative**

Decreto Ministeriale del 16/11/2012 n° 254. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR. Gazzetta ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

[www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (febbraio 2018). Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Ministero dell'Istruzione. (2020). Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria.

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-scuola-primaria>