

S.O.S Emozioni: Protocollo Sperimentale Gestione *Classi Difficili* (Scuola Primaria)

Margherita Signorini

Scuola di Psicoterapia Cognitiva Grosseto

Riassunto

La Scuola Primaria mostra ad oggi classi sempre più eterogenee. Laddove il docente presenti una formazione adeguata spesso si trova da solo a gestire la classe, mostrandosi carente di *skills* funzionali al contenimento comportamentale ed emotivo degli alunni.

L'obiettivo del progetto S.O.S Emozioni è implementare un protocollo di formazione insegnanti della Scuola Primaria finalizzato al decremento dei fenomeni disregolativi e alla promozione del benessere psicologico del gruppo classe. Il protocollo si suddivide in tre unità: la disregolazione emotiva, gli strumenti per la regolazione emotiva e la pratica della *Mindfulness* alla Scuola Primaria. Destinatari prossimi: docenti di tutte le classi della Scuola Primaria. Destinatari remoti: alunni di età compresa tra i 6 e gli 11 anni i cui insegnanti hanno partecipato al protocollo. Metodologia: 8 docenti operanti in 4 classi della Scuola Primaria hanno partecipato a 6 incontri strutturati secondo il *learnig cycle* di Kolb per un totale di 77 alunni che hanno costituito il gruppo sperimentale. Il gruppo di controllo è rappresentato da 8 docenti che non hanno seguito il percorso formativo S.O.S. Emozioni e dai loro alunni per un totale di 82 bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni. Risultati: l'analisi pre e post trattamento mostra un decremento dei fenomeni disregolativi sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo. Le classi III mostrano una variazione media della disregolazione superiore alle altre classi. Discussioni: le classi III che registrano nel gruppo sperimentale al pre-trattamento livelli di disregolazione superiori al gruppo di controllo, mostrano un decremento medio pre-post superiore rispetto al gruppo che non ha beneficiato del protocollo. Selezionando all'interno delle classi III un sottogruppo di profili clinici, sono stati riscontrati effetti sul decremento della disregolazione emotiva, della flessibilità cognitiva e dell'inibizione degli alunni.

Parole chiave: Disregolazione emotiva, Funzioni esecutive, Scuola primaria, DBT, Mindfulness

S.O.S. Emozioni. A new Teacher Training about emotional and behavioural dysregulation in Elementary School

Abstract

The Elementary School shows today increasingly heterogeneous classes. Where the teacher presents an adequate training often finds himself alone to manage the class, showing himself lacking in emotional regulation skills. The S.O.S Emozioni first goal is to enforce a teacher elementary school training aimed to decrease emotional and behavioural dysregulation and to promote students' well-being. The project is divided into three units: emotional regulation, skills training for emotional regulation and the Mindfulness experience. Target group: teachers from all elementary school grade. Indirect target group: students 6-11 years old whose teachers followed S.O.S Emozioni. Method: 8 teachers working in 4 elementary school classes took part to 6 lessons according to the Kolb learnig cycle. Their students (77 children, 6-11 years old) were assessed with the Behavior Rating Inventory of Executive Function

Margherita Signorini, S.O.S. Emozioni: protocollo sperimentale gestione Classi Difficili (Scuola Primaria), *Numero 25 – Numero Monografico Età Evolutiva*, 2020, pp. 92-121.

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC e SPC. Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193
pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it

Second Edition (BRIEF 2) and were compared with the control group made by 82 children aged between 6 and 11 years whose teachers have not followed S.O.S. Emozioni lessons. Results: pre and post treatment analysis shows a decrease in dysregulation both in the trial group and in the control one. Third grade students show an average variation of dysregulation higher than the other children. Discussions: the third class trial group which records at pre treatment dysregulation higher levels than the control group, shows also higher pre-post decrease. By selecting a subgroup of clinical profiles, effects were found on the decrease of students' emotional dysregulation, cognitive flexibility and inhibition.

Key words: Emotional dysregulation, Executive functions, Elementary school, DBT, Mindfulness

La regolazione emotiva in età evolutiva

Ad oggi gran parte dei clinici ritiene che il dominio emotivo rappresenti uno dei principali fattori di sviluppo in quanto essere emotivamente “competenti” significa possedere competenze adattive, non solo in età evolutiva bensì lungo l'intero ciclo di vita.

Tuttavia, l'attenzione allo studio dello sviluppo emotivo e la lettura della regolazione degli stati emotivi come strumento di adattamento sociale si manifesta a partire dalla fine degli anni '80 con il contributo dell'*Infant Research* e successivamente della *Developmental Psychopathology* con autori come Stern (1986), Thompson (1991) e Saarni (1999).

Lo sviluppo della regolazione emotiva

Emotions often are wonderfully helpful (Gross, 2007)

A partire dalla fine degli anni '90 si osserva un interesse crescente in letteratura nei confronti del tema della regolazione emotiva.

Basti pensare che nel periodo dal 2002 al 2012 il numero di pubblicazioni scientifiche che contengono la parola chiave *emotion regulation* sul motore di ricerca Google Scholar passa da 1000 a oltre 8000 (Gross, 2013).

I modelli cognitivisti dei primi anni '60 hanno avuto il merito di inserire lo stato emotivo in un processo valutativo integrandolo con la cognizione. Il modello ABC, paradigma teorico della psicoterapia cognitiva, attribuisce allo stato emotivo e alle condotte che il soggetto mette in atto per regolare i propri stati una precisa collocazione, fondando su questo modello lo studio della psico-patologia (Perdighe & Mancini, 2010).

Il ruolo della regolazione emotiva assume dunque una posizione sempre più centrale nel benessere psico-fisico del soggetto: schemi maladattivi nella regolazione emozionale di fatto caratterizzano più della metà dei disturbi clinici descritti dal DSM-IV-TR (APA, 2002).

Autori come Thompson (1991), Trevarthen (1997), Gross (2002) condividono la concezione dell'emozione e dunque della sua regolazione come un processo pluri-componenziale e dinamico in cui si inseriscono varie dimensioni che possono essere modulate a vari livelli.

Barone e Bacchini (2009) definiscono l'emozione *un processo attivo e organizzato* al quale concorrono le seguenti dimensioni:

- *Evento*: antecedente situazionale;
- *Valutazione della rilevanza dell'evento (appraisal)*, ad esempio una minaccia di pericolo;
- *Sensazione affettiva con relativa qualità edonica (positiva o negativa)*;
- *Regolazione*;
- *Reazioni fisiologiche*: ad esempio tachicardia, sudorazione ecc.;
- *Condotta e/o tendenza all'azione*: ad esempio la fuga per allontanarsi dalla fonte di pericolo.

La sequenza sopra riportata ha un mero valore orientativo e non pretende di coprire l'intera gamma di sfumature e componenti che si attivano nel processo emotivo.

Tuttavia, evidenzia in modo chiaro il legame di reciprocità tra le singole componenti; in particolare per gli scopi della presente tesi inserisce la qualità sia positiva sia negativa dello stato emotivo da regolare, a differenza dello stereotipo comune che tende ancora a ritenere i processi di regolazione emotiva afferenti ai soli stati negativi, in particolare la rabbia.

In letteratura l'approccio neofunzionalista allo studio delle emozioni ha il merito, secondo Thompson (1991), di superare la tradizionale visione dell'*arousal* emotivo come elemento irrazionale: le emozioni organizzano, secondo l'autore, la comunicazione sociale, l'interazione tra il mondo esterno e il mondo interno del soggetto, legandosi a situazioni valutate dal soggetto come rilevanti in rapporto ai propri scopi o obiettivi.

L'*arousal* emotivo, pertanto, non costituisce di per sé un processo disorganizzato bensì ricopre una funzione adattiva, orientando le condotte di coping del soggetto alla situazione contingente.

Le emozioni acquistano dunque un ruolo determinante nella relazione tra la persona e l'ambiente circostante; esse integrandosi ai processi valutativi e motivazionali, consentono di modificare o al contrario mantenere la relazione con l'ambiente interpersonale in cui stiamo vivendo, rappresentando degli strumenti attraverso cui il bambino impara a organizzare i processi mentali e i comportamenti rivolti verso se stessi o verso gli altri.

Menesini (1999, [1]) nell'ambito della ricerca sui fenomeni di bullismo nella scuola, definisce tre livelli:

- la regolazione della sensazione (*input regulation*);
- l'elaborazione dell'informazione emotiva (*central regulation*);
- la selezione della risposta (*output regulation*).

Secondo l'autrice la regolazione emotiva costituisce un processo che attraversa vari *step*: una difficoltà a qualsiasi livello di processo può rendere fallimentare l'intera regolazione.

Barone e Bacchini (2009) riassumono i processi mentali e corporei attivati o associati alle emozioni in: valutazione delle situazioni in rapporto ai propri interessi (*appraisal*), espressione di stati interni, regolazione dell'attività cognitiva, in particolare le funzioni esecutive di attenzione e memoria, regolazione del comportamento e dell'attività fisiologica e infine il riconoscimento di desideri o motivazioni sottesi ai comportamenti.

Nonostante i differenti approcci allo studio della regolazione emotiva, gran parte dell'attuale letteratura concorda nell'attribuire un ruolo determinante dello sviluppo emotivo nel benessere e nell'adattamento dell'individuo all'ambiente circostante, non solo in età evolutiva bensì nel corso dell'intero ciclo di vita.

È in particolare Carolyn Saarni (1999) ad orientare con i suoi studi l'attenzione sulle competenze emotive quali strumento di adattamento sociale.

Thompson definisce la regolazione emotiva *un processo a carattere intrinseco ed estrinseco responsabile del monitoraggio, della valutazione e modifica della reazione emotiva nelle sue caratteristiche di intensità e durata* (1991).

L'autore sostiene due principali fattori a cui si lega la regolazione emotiva: la flessibilità fornita all'orientamento della condotta (*vs* stereotipia comportamentale) e la capacità di rispondere in modo rapido ed efficace ai cambiamenti dell'ambiente circostante, promuovendo l'omeostasi dello stato interno. Saper regolare le proprie emozioni, come sopra descritto, costituisce pertanto un valore aggiunto nell'interfacciarsi sia con il mondo esterno, sia con i propri stati interni in quanto tale processo si lega nella sua complessità all'auto-regolazione, alla capacità di inibire pattern comportamentali a favore di altri sulla base della contingenza.

Il complesso processo di sviluppo della capacità di regolare le emozioni è influenzato secondo Thompson e Gross (Thompson, 1991; Gross & Thompson, 2007) da fattori biologici e differenze individuali relate alla reattività del Sistema Nervoso, da fattori estrinseci e da fattori di sviluppo come, ad esempio, quello linguistico.

La regolazione emotiva nel contesto scolastico: il ruolo dell'autoregolazione

Considerata la regolazione emotiva un processo dinamico e multi-componenziale (Gross, 2002) a cui concorrono vari funzioni esecutive quali ad esempio la flessibilità cognitiva (Thompson, 1991), l'inibizione e l'autoregolazione (Gioia et al., 2016), gran parte degli studi presenti in letteratura circa la relazione tra la capacità di regolare i propri stati e il percorso scolastico si sono orientati sull'indagine dei modelli di apprendimento e sul ruolo dell'insegnante.

L'autoregolazione e l'apprendimento

I modelli dell'autoregolazione hanno costituito il paradigma teorico di riferimento per lo studio dei processi di apprendimento degli studenti, all'interno dei vari contesti accademici, per oltre 20 anni. Fu infatti B. J. Zimmerman all'inizio degli anni '80 ad inaugurare la tradizione di ricerca sull'apprendimento auto-regolato. In quegli anni iniziarono a svilupparsi nuove prospettive di ricerca soprattutto nel campo delle differenze individuali che gli studenti mostravano nel raggiungimento degli obiettivi accademici. I due filoni principali che presero vita a partire dalla fine degli anni '70 erano costituiti dagli studi nel campo della metacognizione e della teoria socio-cognitiva dell'apprendimento. Il costrutto di autoregolazione si colloca all'interno di questa prospettiva nell'intento di integrare in un modello generale i numerosi studi pionieristici sui temi dell'auto-rinforzo, dell'auto-efficacia, della definizione e raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Zimmerman, 1989).

La peculiarità dell'autoregolazione e del suo collocamento all'interno di una matrice socio-cognitiva dell'apprendimento risiede nel fatto che essa non rappresenta un tratto, una facoltà mentale né tanto meno un livello di sviluppo: l'autoregolazione nasce infatti dall'interdipendenza di fattori individuali, ambientali e comportamentali e costituisce quel processo fondamentale che permette a chi apprende di "trasformare" le proprie risorse cognitive in competenze accademiche (Zimmerman, 2002).

La rilevanza dell'autoregolazione nei processi di apprendimento ha condotto la ricerca a focalizzarsi sugli effetti che è possibile ottenere potenziando le strategie di autoregolazione degli studenti. Uno dei primi studi ad indagare nel dettaglio tali strategie è stato quello condotto da Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Lo scopo degli autori era quello di indagare quali strategie di autoregolazione mettessero in atto gli studenti della scuola secondaria superiore nei diversi contesti di apprendimento. Essi descrivono 14 tipi di strategie quali ad esempio l'autovalutazione, la strutturazione dell'ambiente di apprendimento e la ricerca di aiuto da parte dei compagni. I risultati mostrano come l'utilizzo di tali strategie da parte degli studenti correli con il loro profitto scolastico. Ricerche più recenti condotte da Puteh e Ibrahim (2010) indagano le strategie di apprendimento degli studenti della scuola secondaria superiore nella disciplina della matematica. I risultati mostrano una forte relazione tra l'utilizzo dell'autoregolazione e la prestazione degli alunni nei compiti di *problem solving*.

Nel corso degli anni sono stati implementati numerosi modelli di apprendimento autoregolato che hanno dato maggiore rilevanza ad una componente piuttosto che ad un'altra.

Seguendo il modello a struttura ciclica di Zimmerman e Campillo (2003) i principianti sembrano essere deficitari nella fase di premeditazione mentre cercano di autoregolare attivamente il proprio apprendimento in fase di *performance*. Lo studente esperto mostra al contrario elevati livelli di premeditazione: l'esperienza pregressa lo conduce a compiere un'attenta analisi del compito e a suddividere gerarchicamente gli obiettivi da raggiungere (Zimmerman, 2002).

Il ruolo del docente

Come descritto sopra nella breve trattazione sullo sviluppo della regolazione emotiva, l'adulto presente nel contesto di riferimento costituisce un'importante risorsa sia in ambito familiare sia nel contesto scolastico (Thompson, 1991; Macklem, 2008).

La ricerca sul ruolo del docente nella modulazione degli stati emotivi del bambino mostra un'ampia varietà di prospettive di cui si accennano i principali filoni.

La relazione insegnante-alunno nella Scuola Primaria e i suoi effetti sul percorso scolastico viene affrontata nella ricerca condotta da Birch e Ladd (1997) in Illinois (USA). Lo studio esamina un campione di 206 bambini di età media pari a 5,58 anni e i loro insegnanti allo scopo di indagare come tre specifiche dimensioni della relazione, vicinanza, dipendenza e conflitto, possano influenzare l'adattamento del bambino al contesto scolastico e dunque il suo benessere psicologico.

Gli autori evidenziano come la dimensione della dipendenza dell'alunno dal docente sia fortemente correlata a difficoltà di adattamento e basse prestazioni scolastiche; il conflitto sembra legarsi al giudizio del docente e alla gestione del gruppo classe. La vicinanza infine risulta, secondo gli autori, positivamente legata al rendimento scolastico e al sentirsi parte attiva del proprio percorso di apprendimento.

Il ruolo del docente nella regolazione degli stati dell'alunno è altresì inquadrabile in una prospettiva più ampia che esula dalle singole interazioni insegnante-bambino.

Il rapporto tra un docente e i suoi alunni può infatti concorrere al mantenimento del benessere psicologico all'interno del contesto scolastico quale principale fattore protettivo di abbandono del percorso accademico.

La letteratura che si occupa della promozione del benessere sostiene infatti che parallelamente ad un iter scolastico poco soddisfacente iniziano spesso a comparire comportamenti a rischio di varia natura, quali ad esempio abuso di alcol, consumo di sostanze psicotrope, precocità nei rapporti sessuali e manifestazioni di disagio psichico (Liverta Sempio, 1999; Marcelli & Braconier, 1999; De Santi et. al., 2008).

La Commissione Europea ha proposto cinque obiettivi da raggiungere entro il 2020. Tali obiettivi si collocano all'interno di un percorso che la Comunità ha intrapreso nel 2000 sulla base di un programma di riforme economiche, la cosiddetta "Strategia di Lisbona". Pur trattandosi di un accordo che spazia in numerosi campi della politica economica, il settore dell'istruzione e della formazione è individuato come portante per lo sviluppo di un'economia maggiormente competitiva. Entro il 2020 l'UE è pertanto chiamata a ridurre gli abbandoni scolastici al di sotto del 10% e a raggiungere una quota del 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria (MIUR, 2013).

Oltre al prioritario danno in termini umani, il disagio scolastico comporta anche un danno in termini economici: la dispersione scolastica costa infatti allo Stato circa 2 miliardi e mezzo di euro l'anno (De Santi et al., 2008).

Lo psicologo che viene chiamato ad operare all'interno di un contesto scolastico per incrementare il benessere psicologico di docenti e studenti non può quindi prescindere da un'attenta analisi delle dimensioni sopra descritte: le funzioni esecutive tra le quali *in primis* la regolazione emotiva e l'auto-regolazione, il ruolo del docente e del contesto scolastico.

Il presente lavoro di tesi si colloca in questa prospettiva.

Misurare la disregolazione emotiva in età evolutiva

La regolazione emotiva costituisce un costrutto a cui concorrono varie dimensioni in rapporto tra di loro. Il fallimento di un passaggio all'interno del processo può comportare la manifestazione di fenomeni disregolativi che a seconda del grado di severità, possono compromettere il funzionamento del soggetto (Macklem, 2008).

Marsha Linehan descrive la disregolazione emotiva in modo chiaro e facilmente applicabile sia all'età adulta, su cui l'autrice conduce i suoi studi, sia all'età evolutiva.

La disregolazione rappresenta il fallimento della regolazione emotiva manifestandosi con l'incapacità di regolare e di ricondurre all'equilibrio stimoli, esperienze, azioni, risposte verbali all'evento che ha innescato l'attivazione emotiva (Linehan, 2015b).

Il fallimento del processo di regolazione emotiva vede l'interazione di due fattori: una disfunzione biologica nel sistema della regolazione e l'esperienza individuale.

La disfunzione biologica nel sistema di regolazione rimanda agli studi di Thompson (1991) e Gross (2002) circa i sistemi psico-fisiologici coinvolti nella regolazione e i fattori temperamentali. Essa costituisce pertanto una vulnerabilità emotiva di base che comporta una maggiore sensibilità e reattività emotiva e un lento ritorno all'omeostasi, una volta attivato il fenomeno disregolativo.

La costellazione di esperienze individuali fa riferimento in particolare ad un ambiente che non riconosce l'autentico stato interno del bambino, ad esempio ignorando l'attivazione emotiva o punendo l'espressione dello stato emotivo.

L'interazione di questi due fattori, secondo Linehan (2015b) genera e stabilizza *patterns* disregolativi.

Applicando la descrizione sopra riportata all'età evolutiva è possibile sostenere che un bambino che presenta difficoltà nel regolare i propri stati emotivi risulti maggiormente vulnerabile al distress e alla pressione dell'ambiente; esso avrà pertanto maggiore probabilità di andare incontro allo sviluppo di un disagio psico-patologico.

Molti gli strumenti a disposizione per la misurazione della disregolazione in età evolutiva.

Il *Behavior Rating Inventory of Executive Function Second Edition* (BRIEF 2) (Gioia et al., 2016) è la revisione del *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF) a cura di Gioia e collaboratori

(2000) e rappresenta un questionario rivolto a genitori e insegnanti di bambini in età scolare (dai 5 ai 18 anni) e ad adolescenti tra gli 11 e i 18 anni di età.

La scala misura la capacità di autoregolazione in bambini e adolescenti, descrivendo un ventaglio di funzioni esecutive tra cui la regolazione emotiva. Essa pertanto, a differenza di altri strumenti utilizzati in età evolutiva, coglie la multidimensionalità del costrutto dell'autoregolazione e costituisce lo strumento utilizzato nel protocollo S.O.S. Emozioni, presentato in questa tesi.

Il protocollo sperimentale S.O.S. Emozioni

Obiettivi

Il presente lavoro di tesi si inserisce all'interno di un ampio progetto formativo che conduco dal 2016, presso un istituto comprensivo nel comune di Roma.

Il protocollo S.O.S. Emozioni nasce da una richiesta formativa specifica per i fenomeni disregolativi che oltre a trattare in modo teorico l'argomento, come molti seminari dedicati ai disturbi esternalizzanti già presenti nel piano formativo dei docenti, implementasse strumenti di facile applicazione per la gestione immediata della disregolazione.

In particolare, i docenti dell'istituto descrivono classi a composizione sempre più eterogenea nonché dinamiche di "migrazione" degli alunni da una classe all'altra che hanno in particolare interessato le classi terze nel precedente anno scolastico. Tali fenomeni risultano circoscritti a bambini con profili di funzionamento altamente disfunzionali. Tuttavia, vengono segnalati dai docenti come episodi spiacevoli che vorrebbero prevenire.

La rilevanza della figura dell'insegnante nella modulazione degli stati emotivi del bambino è ampiamente riconosciuta dalla letteratura già a partire dal periodo prescolare (Birch & Ladd, 1997; Cekaite & Ekström, 2019).

L'obiettivo principale del progetto S.O.S. Emozioni è implementare un protocollo di formazione insegnanti della scuola primaria atteso al decremento dei comportamenti espansivi e alla promozione del benessere psicologico del gruppo classe, diminuendo il rischio di "migrazione" degli alunni da una classe all'altra.

Si auspica infine che il gruppo dei docenti partecipanti al progetto possa trasmettere e generalizzare le competenze apprese ad altre classi non partecipanti a questa edizione del protocollo o che comunque possa esserci un trasferimento di *know-how* all'interno del gruppo docente e dell'istituto più in generale.

Ipotesi di ricerca

Le ipotesi di questo studio sono state definite a partire sia dalla recente letteratura di riferimento sia dai precedenti percorsi formativi che ho condotto presso l'istituto.

L'ipotesi di ricerca alla base del protocollo S.O.S. Emozioni è che l'aumento della consapevolezza nei docenti dei fenomeni di disregolazione comportamentale ed emotiva e la promozione di *skills* funzionali al contenimento degli stessi promuova il benessere psicologico della classe e degli insegnanti, diminuendo l'incidenza della disregolazione stessa e dei comportamenti esternalizzanti.

I risultati che ci aspettiamo dall'implementazione del protocollo sono dunque rappresentati non solo da un aumento delle conoscenze degli insegnanti circa i fenomeni disregolativi, bensì dall'acquisizione di competenze e più in generale da una sensibilizzazione dell'intero istituto al tema della disregolazione e dunque al contenimento della stessa per la promozione del benessere psicologico sia dei docenti sia degli alunni.

L'idea di promuovere nel corpo docente strumenti di immediata applicazione in classe trova sostegno nel modello teorico di riferimento costituito dalla *Dialectical Behavior Therapy* (Dodge & Pettit, 2003; Linehan, 2015b; Swenson, 2016) e dalla rivisitazione *ad hoc* delle abilità per renderle applicabili al contesto della scuola primaria.

La costruzione dell'ipotesi di ricerca si fonda inoltre sull'esperienza quotidiana dei docenti i quali sostengono che gran parte dei pattern comportamentali registrati nelle classi della scuola primaria, abbiano come terreno comune la disregolazione emotiva alla quale concorrono sia fattori biologici (ad es. una vulnerabilità emotiva a base temperamentale) sia fattori ambientali come si osserva ad esempio nel caso di difficoltà di apprendimento o disabilità intellettive, quando la richiesta si fa troppo elevata.

Il contatto costante con il contesto scolastico dal quale proviene la domanda dell'intervento e la raccolta delle esperienze di chi fronteggia "in prima linea" i fenomeni disregolativi colloca il protocollo S.O.S. Emozioni in una prospettiva *bottom-up*, rendendo l'intervento specifico e ritagliato sulle esigenze del corpo docente.

Il protocollo si rivolge pertanto in maniera diretta ai docenti di tutte le classi della Scuola Primaria, dalla prima alla quinta, indipendentemente dal numero di ore di didattica assegnata e dalla disciplina di insegnamento.

L'intervento coinvolge in modo indiretto tutti gli alunni delle classi partecipanti, le loro famiglie e il personale scolastico che quotidianamente interviene ad ausilio del corpo docente nel contenimento dei fenomeni disregolativi.

Metodologia

Il presente lavoro di tesi ha per oggetto l'implementazione di un protocollo inerente i fenomeni disregolativi presenti nella classi della Scuola Primaria.

Al fine di indagare gli effetti del nostro intervento è stato costruito un disegno di ricerca che prevedesse un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo.

L'adesione al progetto da parte dei docenti è stata totalmente volontaria, manifestata attraverso la raccolta del consenso informato. Non sono stati posti vincoli inerenti il numero di ore di didattica o la disciplina di insegnamento.

L'assegnazione del campione a ciascuno dei due gruppi è stata condotta con modalità random.

Gruppo Sperimentale

Fanno parte del gruppo sperimentale della ricerca gli insegnanti che hanno aderito al percorso formativo, principale strumento d'intervento, e le loro classi in cui sono state implementate le abilità.

Gruppo di Controllo

Il gruppo è costituito dagli insegnanti che non hanno partecipato al percorso formativo e dunque non hanno implementato alcuna abilità nelle loro classi.

Implementazione del protocollo S.O.S. Emozioni

La ricerca è stata condotta presso un istituto comprensivo ubicato nella periferia est di Roma dal mese di Gennaio 2019 a Giugno 2019 e ha previsto due rilevazioni, una pre-trattamento e l'altra post trattamento.

Prima della fase di raccolta dati (gennaio 2019) sono stati richiesti ai genitori degli alunni appartenenti alle classi in cui i docenti avrebbero applicato il protocollo, i consensi sia alla raccolta del questionario specifico che contiene informazioni protette dalla Privacy (D. Lgs. 96/03) sia all'entrata in classe del professionista psicologo per la supervisione del docente nell'applicazione delle abilità.

Nel mese di gennaio 2019 è stata condotta la prima rilevazione sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo, attraverso la compilazione da parte dei docenti del questionario BRIEF 2.

Successivamente, solo il gruppo sperimentale ha seguito un percorso formativo costituito da sei incontri rivolti all'intero corpo docente, suddivisi in tre *trainings* (due incontri/unità).

Nel mese di giugno 2019 è stata condotta la rilevazione post trattamento attraverso la seconda compilazione del questionario BRIEF 2 da parte di entrambi i gruppi.

È stato infine somministrato ai docenti del gruppo sperimentale un questionario di gradimento del percorso formativo e organizzato presso l'istituto un incontro di restituzione dell'esperienza con la presentazione dei risultati emersi. All'incontro hanno partecipato il Dirigente Scolastico, gli alunni, i loro genitori e docenti.

Il campione

Il campione è costituito da 16 docenti della scuola primaria e dalle loro classi. Il metodo di campionamento è casuale e l'assegnazione ai gruppi di ricerca (controllo e sperimentale) randomizzata.

Il campione afferente al gruppo sperimentale è costituito da 8 docenti e dalle quattro classi in cui operano (due docenti per classe): IB, IIA, IIIA, VE, per un totale di 77 alunni di età compresa tra i 6 e gli 11 anni.

Il campione afferente al gruppo di controllo è costituito da 8 docenti e dalle quattro classi (due docenti per classe) in cui hanno svolto l'indagine: ID, IIB, IIIB, VB, per un totale di 82 alunni di età compresa tra i 6 e gli 11 anni.

Classi	Gruppo Sperimentale	Gruppo di Controllo	Totale
Maschi	43	49	92
Femmine	34	33	67
Totale	77	82	159
Docenti	8	8	16

Tabella 1. Composizione del campione partecipante alla ricerca.

Il numero totale di alunni coinvolti (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) è pertanto pari a 159 bambini che costituiscono il 31.67% della popolazione scolastica.

Gli alunni di sesso maschile partecipanti alla ricerca sono 92, pari al 57.86% del campione; gli alunni di sesso femminile sono 67, pari al 42.14% degli alunni che hanno partecipato al progetto [Grafico 1].

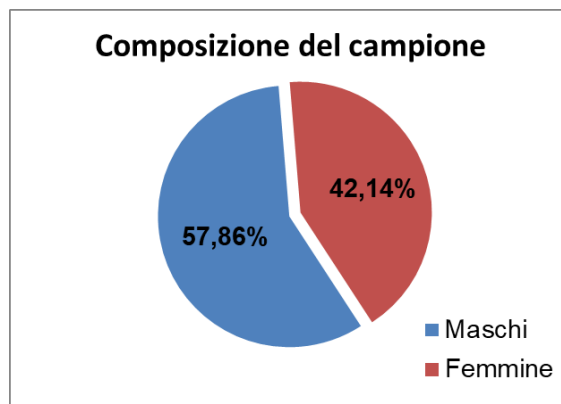


Grafico 1. Composizione del campione.

Nel campione partecipante alla ricerca non sono presenti bambini ripetenti.

Ai fini dell'ipotesi di ricerca la selezione del campione non ha previsto la segnalazione di bambini con Bisogni Educativi Speciali, certificazioni o disturbi del neuro-sviluppo non diagnosticati.

Gli strumenti

Gli strumenti utilizzati nel presente lavoro di tesi sono stati selezionati a partire dall'ipotesi e dagli obiettivi di ricerca.

L'obiettivo principale è rappresentato dal decremento dei fenomeni disregolativi e dalla promozione del benessere psicologico del docente e del suo gruppo classe.

Lo strumento principale dell'intervento, sulla base della richiesta esplicita del corpo docente, è stato pertanto il percorso formativo rivolto agli insegnanti.

A questo si aggiunge il materiale operativo per insegnanti e alunni, il *Diario di Bordo* dell'insegnante, il questionario BRIEF 2 (strumento di indagine dei fenomeni disregolativi), l'osservazione dello psicologo in classe e il questionario di gradimento.

Di seguito una breve rassegna degli strumenti utilizzati.

Il percorso formativo

Il percorso formativo rivolto al corpo docente si è articolato in sei incontri della durata di due ore ciascuno presso il plesso centrale dell'istituto.

Per garantire la continuità dell'intervento in ogni sua fase è stata richiesta la frequenza obbligatoria ad un minimo di cinque incontri sui sei totali.

Gli incontri sono stati suddivisi nelle tre specifiche unità sotto riportate:

- 1) La disregolazione emotiva;
- 2) La regolazione emotiva: strumenti e tecniche;
- 3) Praticare la *Mindfulness* alla Scuola Primaria.

A sua volta ciascuna unità è stata organizzata in due incontri formativi tenutisi a distanza di circa due settimane l'uno dall'altro. Tale scelta è stata orientata all'organizzazione di un primo incontro finalizzato alla trasmissione di conoscenze e competenze e un secondo incontro volto alla stabilizzazione dei contenuti trasmessi durante il primo incontro e a una trasformazione efficace dell'esperienza del docente. Nell'arco delle due settimane che intercorrono tra il primo e il secondo incontro, l'insegnante infatti ha potuto sperimentare in prima persona le abilità in classe, riportando in plenaria eventuali difficoltà e suggerimenti. Si inserisce in questa fase il *Diario di Bordo* del docente: uno strumento qualitativo sul quale l'insegnante appunta il proprio *feed-back* sull'attività, la sua utilità e l'impatto sugli alunni. I diari di bordo sono stati oggetto di discussione nel secondo appuntamento di ogni *training* formativo.

Tale strutturazione del percorso ha consentito non solo di monitorarne l'andamento in tempo reale ma soprattutto di sostenere i numerosi docenti nell'approcciarsi a una prima esperienza "pratica" di questo tipo.

Il primo incontro di ogni training è stato costruito sul modello dell'apprendimento esperienziale e sul *learning cycle*, proposto da David Kolb (Kolb, 1984; Smith, 2009).

Per ciascun training sono state ripercorse le quattro fasi dell'apprendimento:

- 1) Esperienza concreta: attraverso la visione di filmati, scene di cartoni animati e simulazioni inerenti il tema formativo, i docenti sono stati introdotti al training, coinvolgendosi in prima persona;

- 2) Osservazione riflessiva: in questa fase l'insegnante è guidato attraverso il dibattito nell'osservare, riflettere e interpretare le sensazioni e i comportamenti emersi nella fase 1;
- 3) Concettualizzazione astratta: compiuta l'attivazione esperienziale e la riflessione su di essa si procede a collocare i concetti e le abilità focalizzati durante gli step precedenti in nuovi schemi di conoscenza, astraendone il significato allo scopo di generalizzarlo e applicarlo ad altri domini.
- 4) Sperimentazione attiva: durante questa ultima fase che chiude il *learning cycle* si applicano i nuovi schemi di conoscenza, arricchiti da dati esperienziali, a situazioni nuove attraverso simulazioni di situazioni che possono verificarsi in classe. Durante questa fase l'insegnante è chiamato a sperimentare in prima persona le conoscenze e le abilità specifiche del *training*.

Si riporta a titolo di esempio della metodologia formativa utilizzata l'organizzazione del *training 3* [Tab. 2].

<i>Training 3: Praticare la Mindfulness alla Scuola Primaria</i>	
Incontro 1 [16:30-18:30]	<u>Esperienza concreta</u> : visione di alcune scene del cartone animato Il Re Leone.
	<u>Osservazione riflessiva</u> : quali emozioni prova il re nella scena? Come riesce secondo voi a portare a termine il compito nonostante la forte attivazione emotiva?
	<u>Concettualizzazione astratta</u> . La <i>Mindfulness</i> nel percorso di S.O.S. Emozioni: fermarsi e osservare il momento presente, descriverlo, imparare a starci dentro.
	<u>Sperimentazione attiva</u> . Praticare la <i>Mindfulness</i> attraverso l'accettazione e la defusione. Simulazione di gruppo sulle abilità presentate. Immaginare un'ipotetica situazione di classe in cui implementare l'accettazione e la defusione.
Incontro 2 [16:30-18:30]	<u>Gruppo di lavoro</u> . Raccolta dei diari di bordo, discussione in plenaria delle difficoltà incontrate. Revisione, su richiesta dei docenti, dei concetti o abilità presentate durante il primo incontro.

Tabella 2. Organizzazione del *training 3* secondo il *learning cycle*, proposto da David Kolb.

Ciascuna delle tre unità formative è stata costruita con un obiettivo specifico legato alla promozione di conoscenze e competenze inerenti il tema affrontato. L'obiettivo formativo di ogni *training* è stato condiviso con i docenti e perseguito con tecniche afferenti a vari approcci, integrando i principi del metodo A-B-C (Perdighe & Mancini, 2010) con le abilità DBT (Linehan, 2015a, 2015b; Mazza, 2016) e le tecniche ACT (Snel, 2015).

La tabella sottostante riassume i *training* formativi, i loro obiettivi e le tecniche implementate.

<u>Training</u>	<u>Obiettivo Formativo</u>	<u>Strumenti</u>
1) La disregolazione emotiva	Riconoscere i fenomeni disregolativi.	Visione di cartoni animati, Psico- educazione emotiva, Metodo ABC.
Riferimenti bibliografici: Corallo (2013), Di Pietro (2014), Di Pietro & Bassi (2013), Perdighe & Mancini (2010), Verità (2000).		
2) La regolazione emotiva: strumenti e tecniche	Implementare in classe abilità sostitutive alle condotte disfunzionali; Promuovere la regolazione dello stato emotivo dei bambini.	Abilità DBT di Regolazione Emotiva e Tolleranza alla sofferenza, Metodo ABC.
Riferimenti bibliografici: Linehan (2015a, 2015b), Mazza (2016), Di Pietro (2014), Di Pietro & Bassi (2013), Perdighe & Mancini (2010).		
3) Praticare la <i>Mindfulness</i>	Promuovere il distacco dallo stato emotivo e mentale attraverso il contatto con il momento presente.	Tecniche ACT: accettazione esperienziale e defusione.
Riferimenti bibliografici: Hayes & Ciarocchi (2017), Snel (2015).		

Tabella 3. Organizzazione delle unità formative: obiettivi, strumenti, tecniche e riferimenti bibliografici.

Il materiale operativo costituisce assieme al percorso formativo uno degli strumenti principali dell'intervento. Particolare attenzione è stata dedicata infatti al formato *user-friendly* delle schede rivolte al docente, alla facile reperibilità del materiale, ad esempio consentendo l'accesso da tablet o cellulare, e infine al riadattamento delle attività per i bambini della Scuola Primaria, da un'impostazione clinica ad una modalità adatta ad essere svolta nel gruppo classe.

Ognuna delle tre unità formative ha previsto un promemoria generale del *training* e un materiale operativo specifico, redatto in parallelo tra *Schede Docente* e *Schede Alunni*.

Durante lo svolgimento delle attività in classe attraverso le schede riservate alla classe, l'insegnante si è trovato pertanto guidato passo dopo passo nell'implementazione dell'abilità.

Il materiale operativo è stato condiviso sulla piattaforma *Google Drive*® oltreché consegnato in formato cartaceo o su supporto digitale ai docenti stessi durante gli incontri formativi.

Il Diario di Bordo

Il Diario di Bordo costituisce uno strumento di natura qualitativa, creato *ad hoc* per la valutazione in itinere del protocollo.

Il diario, compilato dall'insegnante durante l'implementazione delle attività in classe, è stato raccolto nel corso del secondo incontro di ciascun training consentendo l'apertura del dibattito in plenaria circa le difficoltà incontrate, l'impatto delle attività sul gruppo classe ed eventuali modifiche/suggerimenti da apportare al materiale.

Si riporta sotto un esempio di Diario di Bordo del training 1 *La disregolazione emotiva*.

1) <u>Storia Gino il porcospino furibondo/Video La sirenetta</u>	
<u>Compila alla lavagna l'ABC</u>	
Data	20 Febbraio 2019
Utilità dell'attività	Attività molto positiva, tutti gli alunni hanno voluto intervenire
Difficoltà incontrate	Nessuna difficoltà incontrata.
Che "impatto" ha avuto l'attività sulla classe?	Hanno subito saputo applicare il metodo A-B-C, gli alunni si sono confrontati facendo emergere l'aiuto differente sia del padre che della madre.
Commenti	Abbiamo letto "La storia di Gino il Porcospino"; Abbiamo riflettuto con loro del racconto ed è emerso che si tratta di un racconto sull'emozione della RABBIA, e che è importante imparare a controllare gli scatti d'ira.

Tabella 4. Diario di Bordo con esempio di compilazione da parte del docente.

Il questionario BRIEF 2

Il *Behavior Rating Inventory of Executive Function Second Edition* (BRIEF 2) è la revisione del *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF) a cura di Gioia e collaboratori (2000) e rappresenta un questionario rivolto a genitori e insegnanti di bambini in età scolare (dai 5 ai 18 anni) e ad adolescenti tra gli 11 e i 18 anni di età.

Il protocollo S.O.S Emozioni ha utilizzato la seconda versione del questionario (Gioia et al., 2016), solo nella parte insegnanti per l'indagine dei fenomeni disregolativi nella fase pre e post trattamento.

Lo strumento è costituito da 63 item, suddivisi in 9 scale cliniche che misurano un ventaglio di funzioni esecutive tra cui inibizione, automonitoraggio, *shift* (flessibilità cognitiva), regolazione delle emozioni, avvio, memoria di lavoro, pianificazione/organizzazione, monitoraggio del compito e organizzazione del materiale.

Le scale cliniche compongono a loro volta tre indici più ampi: l'indice di Regolazione comportamentale (BRI- *Behavior Regulation Index*) costituito dalle scale *Inibizione* e *Automonitoraggio*; l'indice di Regolazione emotiva (ERI- *Emotion Regulation Index*) in cui convergono *Shift* e *Regolazione delle emozioni* e l'indice di Regolazione cognitiva (CRI- *Cognitive Regulation Index*) che comprende le scale *Avvio*, *Memoria di lavoro*, *Pianificazione/organizzazione*, *Monitoraggio del compito* e *Organizzazione del materiale*.

Conclude la scala un punteggio Composito Esecutivo Globale (GEC- *Global Executive Composite*) che riassume le 9 scale cliniche.

Il questionario BRIEF 2 prevede la somministrazione carta-matita. Per ciascun item del questionario si richiede al docente di valutare quanto il comportamento descritto abbia costituito un problema negli ultimi

6 mesi, ponendo una crocetta sulla casella “mai” (1 punto), “qualche volta” (2 punti) oppure “spesso” (3 punti).

Il BRIEF 2 prevede uno *scoring* manuale che è stato digitalizzato per gli scopi specifici del presente progetto di tesi.

Lo *scoring* restituisce i punteggi grezzi delle scale sopra descritte, convertiti secondo tabelle standardizzate, in punti T (Media: 50 Deviazione Standard: 10).

Lo strumento fornisce per ciascun alunno un profilo completo espresso in punti T; *cut-off* clinico punti 70.

L'osservazione dello psicologo in classe

Il protocollo S.O.S. Emozioni ha previsto come ulteriore strumento a disposizione del docente l'osservazione dello psicologo in classe. Tale strumento è stato utilizzato al fine di supervisionare l'operato dell'insegnante in classe, facendo da *modeling* durante l'implementazione dell'attività.

L'osservazione, della durata di 1 ora per ciascuna delle quattro classi che compongono il gruppo sperimentale, ha dato l'opportunità al docente di avere un *feedback* immediato dal professionista nonché di raccogliere informazioni preziose circa l'andamento del protocollo.

Il questionario di gradimento

Al termine del percorso formativo, i docenti del gruppo sperimentale hanno compilato un questionario di gradimento costruito *ad hoc*, volto ad indagare l'opinione dei partecipanti circa le attività svolte, l'efficacia del protocollo, la qualità degli incontri formativi e del materiale operativo.

L'analisi dei dati

L'analisi statistica dei dati è stata condotta tramite il software SPSS®. I risultati di seguito presentati sono stati ottenuti compiendo un'analisi descrittiva dei dati raccolti presso l'istituto in cui è stato implementato il protocollo.

Risultati

L'obiettivo principale di questa tesi è valutare l'effetto del protocollo sui fenomeni disregolativi nella Scuola Primaria.

Si riportano di seguito i principali risultati ottenuti dall'elaborazione dei dati raccolti attraverso il questionario BRIEF 2 al pre e post trattamento, nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo.

L'analisi riporta le principali descrittive calcolate sulle 9 scale cliniche che compongono lo strumento, sugli indici parziali (BRI, ERI e CRI) e sull'indice globale GEC.

La presentazione dei risultati è organizzata confrontando l'intero gruppo sperimentale (IB, IIA, IIIA, VE) con quello di controllo (ID, IIB, IIIB, VB) per poi compiere un'analisi specifica per classe di appartenenza e genere.

Considerata la nostra ipotesi di ricerca e i dati presenti in letteratura che legano la dimensione della regolazione emotiva alla flessibilità (Thompson, 1991), particolare attenzione è stata posta durante l'analisi dei dati a queste due dimensioni.

I profili sono espressi in punti T (Media: 50; Deviazione Standard: 10).

Analisi sull'intero campione

La prima raccolta delle principali descrittive è stata effettuata sull'intero campione, suddiviso in gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

I grafici sottostanti riportano l'andamento medio dei due profili a gennaio (pre-trattamento) e a giugno (post-trattamento).

In entrambe le rilevazioni il gruppo sperimentale mostra punteggi medi inferiori ai punteggi medi rilevati nel gruppo di controllo. Tale dato potrebbe suggerire una minore incidenza dei fenomeni disregolativi nel gruppo sperimentale, già al pre-trattamento.

La tabella 5 descrive i punteggi medi degli indici parziali e del GEC nel pre e post trattamento.

Entrambi i profili mostrano una diminuzione dei punteggi medi tra la rilevazione di gennaio e la rilevazione di giugno, a indicare un possibile calo dei fenomeni disregolativi in entrambi i gruppi.

Grafico 2.a Classi I-II-III-V: andamento medio delle 9 scale cliniche. Rilevazione pre-trattamento.

Grafico 2.b Classi I-II-III-V: andamento medio delle 9 scale cliniche. Rilevazione post-trattamento.

Come mostrato nei grafici sopra riportati, con particolare riferimento alla scala della *Regolazione emotiva*, si osserva un decremento medio della stessa pari a 0,44 punti nel gruppo sperimentale e pari a 3,28 punti nel gruppo di controllo.

<i>Classi I-II-III-V</i>					
Gruppo Sperimentale IB, IIA, IIIA, VE			Gruppo di Controllo ID, IIB, IIIB, VB		
Indici	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.	Indici	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.
BRI	49,42 - 10,75	48,27 - 8,63	BRI	52,54 - 11,13	48,95 - 9,94
ERI	51,69 - 8,01	50,48 - 7,85	ERI	55,31 - 11,73	52,91 - 10,92
CRI	53,17 - 8,23	51,25 - 8,71	CRI	53,53 - 10,29	53,26 - 11,50
GEC	52,17 - 8,15	50,55 - 7,92	GEC	54,24 - 11,01	51,10 - 10,16

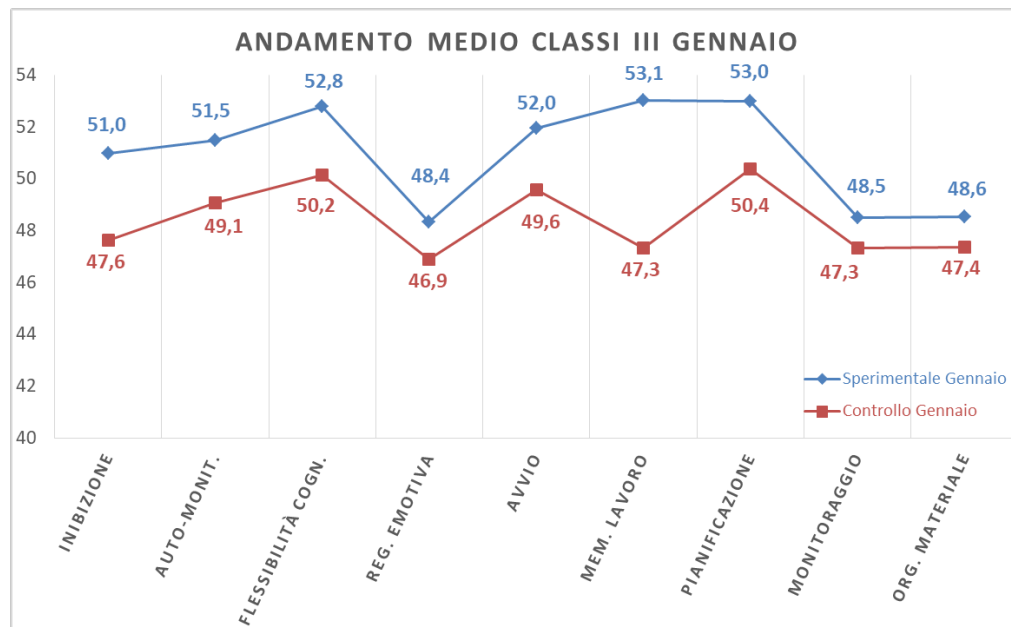
Tabella 5. Medie e deviazioni standard degli indici del questionario BRIEF 2 calcolati sull'intero campione al pre e post trattamento.

Per motivi di sintesi si riporta l'analisi per classe di appartenenza solo delle classi terze dove il gruppo sperimentale al pre-trattamento registra punteggi superiori rispetto al gruppo di controllo in tutte le scale indagate.

Classi terze

L'andamento medio dei profili rilevati nella classe IIIA (gruppo sperimentale) e nella classe IIIB (gruppo di controllo) è descritto nel pre-trattamento attraverso il grafico 3.a e nel grafico 3.b per il post-trattamento.

Come si osserva dall'andamento del profilo medio calcolato sulle 9 scale cliniche, il gruppo sperimentale al pre-trattamento registra nelle classi III punteggi superiori rispetto al gruppo di controllo in tutte le scale indagate.

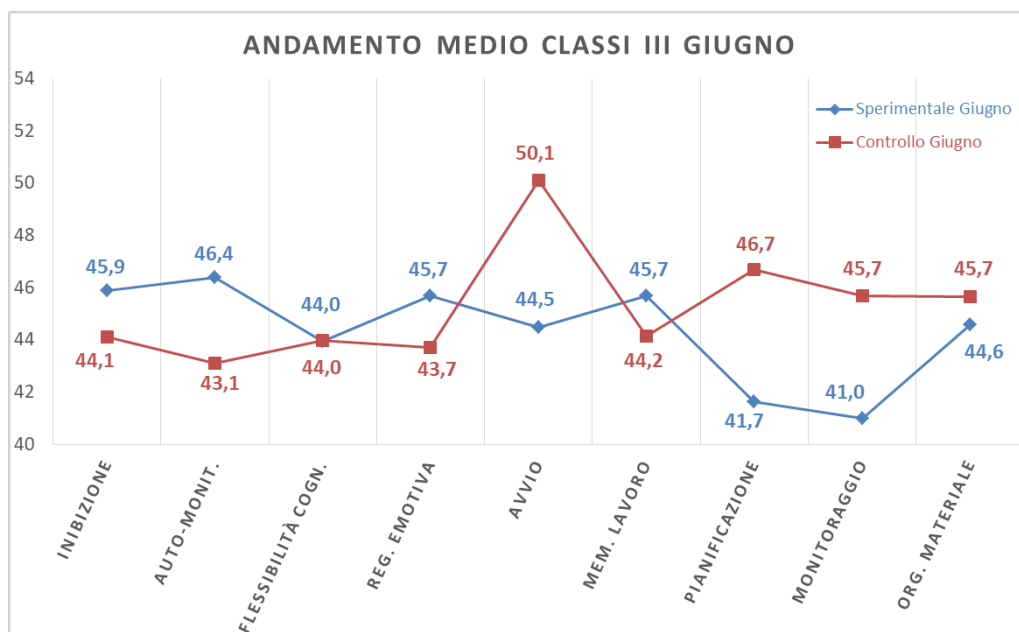


Grafico

3.a

Classi III: andamento medio delle 9 scale cliniche. Rilevazione pre-trattamento.

Nella



rilevazione post trattamento [Grafico 3.b] si registra un abbassamento medio di entrambi i gruppi.

Grafico 3.b Classi III: andamento medio delle 9 scale cliniche. Rilevazione post-trattamento

Gli indici complessivi, BRI, ERI, CRI e GEC medi calcolati sui profili delle classi III durante la prima e seconda rilevazione confermano l'andamento mostrato nei grafici precedenti. [tabella 6].

In questa classe di appartenenza il gruppo sperimentale mostra punteggi medi al pre-trattamento superiori ai punteggi medi del gruppo di controllo alla medesima rilevazione, a indicare fenomeni disregolativi di maggiore entità nel gruppo sperimentale.

Entrambi i profili subiscono una diminuzione media. L'entità di tale diminuzione è discussa nel *Confronto Pre-Post trattamento*.

<i>Classi III</i>					
Gruppo Sperimentale III A			Gruppo di Controllo II B		
Indici	Pre	Post	Indici	Pre	Post
	Media- D.S.	Media- D.S.		Media- D.S.	Media- D.S.
BRI	51,20 - 11,02	45,95 - 6,41	BRI	48,13 - 6,27	43,46 - 4,30
ERI	50,10 - 10,31	44,55 - 5,99	ERI	48,67 - 6,86	43,50 - 4,51
CRI	51,85 - 8,39	42,75 - 3,86	CRI	48,71 - 7,40	45,83 - 5,51
GEC	51,25 - 9,23	43,55 - 4,54	GEC	48,50 - 6,30	44,42 - 4,42

Tabella 6. Medie e deviazioni standard degli indici del questionario BRIEF 2 calcolati sulle classi III al pre e post trattamento.

Sia gli indici parziali BRI, ERI, CRI che l'indice globale GEC non si registrano valori medi che superano il cut-off clinico di punti T 70.

Tale andamento si riscontra in entrambi i gruppi, sia a gennaio sia a giugno.

Confronto Maschi-Femmine

L'analisi delle principali descrittive è stata condotta in relazione alla variabile di genere (maschio-femmina), nell'intero campione e per classe di appartenenza.

Per motivi di sintesi si riportano i risultati principali osservati nell'intero campione con particolare riferimento alla scala della *Regolazione emotiva*, target dell'intervento della presente tesi, e alle principali funzioni esecutive che la letteratura riporta connesse al processo di regolazione dello stato emotivo: l'inibizione e la flessibilità cognitiva (Thompson, 1991).

La tabella sotto riportata mostra l'andamento delle scale *Inibizione*, *Regolazione emotiva* e *Shift* e dell'indice globale *GEC*, rilevati dal BRIEF 2 al pre e post trattamento.

<i>Inibizione</i>					
Gruppo Sperimentale			Gruppo di Controllo		
Genere	Pre	Post	Genere	Pre	Post
	Media- D.S.	Media- D.S.		Media- D.S.	Media- D.S.
Maschi	52,93 - 8,66	50,83 - 5,96	Maschi	53,96 - 7,21	49,23 - 8,05

Femmine	46,23 - 3,12	45,51 - 3,46	Femmine	51,62 - 9,50	48,90 - 8,17
<i>Regolazione emotiva</i>					
Gruppo Sperimentale			Gruppo di Controllo		
Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.	Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.
Maschi	48,10 - 6,32	47,65 - 5,56	Maschi	54,81 - 8,98	50,39 - 7,19
Femmine	46,25 - 3,27	46,46 - 2,75	Femmine	50,33 - 5,94	49,30 - 6,08
<i>Shift</i>					
Gruppo Sperimentale			Gruppo di Controllo		
Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.	Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.
Maschi	56,83 - 3,68	55,16 - 7,51	Maschi	57,10 - 7,68	56,00 - 9,46
Femmine	54,89 - 4,78	52,91 - 6,84	Femmine	54,63 - 8,12	54,00 - 10,34
<i>Gec</i>					
Gruppo Sperimentale			Gruppo di Controllo		
Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.	Genere	Pre Media- D.S.	Post Media- D.S.
Maschi	54,12 - 5,50	52,32 - 6,73	Maschi	55,57 - 7,41	51,84 - 8,07
Femmine	49,41 - 2,23	48,53 - 3,98	Femmine	52,76 - 8,99	50,46 - 8,77

Tabella 7. Medie e deviazioni standard degli indici del questionario BRIEF 2 calcolati per variabile di genere al pre e post trattamento.

Le descrittive calcolate per variabile di genere mostrano punteggi medi nelle femmine appartenenti sia al gruppo sperimentale sia al controllo più bassi nel pre-trattamento rispetto ai punteggi medi registrati nel sesso maschile in ciascuna delle scale indagate: *Inibizione*, *Regolazione emotiva*, *Shift* e Indice globale *GEC*. Tale andamento si conferma nei profili medi al post-trattamento, a indicare un maggior livello di regolazione nel sesso femminile rispetto al sesso maschile nella fascia di età 6-11 anni.

I punteggi medi registrati del BRIEF 2 mostrano tuttavia una diminuzione tra la rilevazione di gennaio e quella di giugno negli alunni sia di sesso maschile sia di sesso femminile. Tale andamento si verifica sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo.

Pre-Post trattamento

L'analisi pre e post trattamento è stata condotta attraverso il confronto tra statistiche descrittive di cui si riportano sotto i principali risultati.

Il confronto pre-post dell'andamento medio totale (Indice globale *GEC*) mostra un decremento sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo [Tabella 8].

Indice Globale Gec (class I-II-III-V)		
	Gruppo Sperimentale	Gruppo di Controllo
Gennaio (pre)	52,2	54,2
Giugno (post)	50,6	51,1
Variazione media	1,6	3,1

Tabella 8. Gec: punteggi medi registrati nel gruppo sperimentale e di controllo al pre e post trattamento.

La variazione media tra pre e post trattamento risulta maggiore nel gruppo di controllo (3,1 punti T) rispetto al gruppo sperimentale (1,6 punti T).

L'andamento medio totale sembra pertanto decrescere maggiormente nel gruppo di controllo rispetto al gruppo a cui è stato applicato il protocollo.

Tale effetto potrebbe essere relato all'assegnazione random del campione che ha previsto l'applicazione del protocollo ai gruppi classe maggiormente regolati nelle rilevazioni pre-trattamento.

Osservando gli andamenti medi al pre-trattamento riportati sopra si può infatti apprezzare che il profilo del gruppo sperimentale risulta al di sotto del profilo del gruppo di controllo, fatta eccezione per le classi III dove i fenomeni disregolativi registrati nel pre-trattamento risultano maggiori rispetto al gruppo di controllo [Cfr. Tabella 9].

Gec Medio (III classe)		
	Gruppo Sperimentale	Gruppo di Controllo
Gennaio (pre)	51,3	48,5

Giugno (post)	43,6	44,4
Variazione media	7,7	4,1

Tabella 9. Gec: punteggi medi registrati nel gruppo sperimentale e di controllo al pre e post trattamento nelle classi III.

Concentrando l'analisi sulle classi III, in cui è possibile apprezzare una variazione media superiore rispetto alle altre classi tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nel confronto pre e post trattamento, sono stati isolati i profili di attenzione clinica (Punti $T \geq 70$).

La tabella 10 riassume la variazione media tra pre e post trattamento nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo nelle disregolazioni clinicamente significative appartenenti alle classi III.

L'analisi si è in particolare concentrata sulla dimensione *target* del protocollo (*Regolazione emotiva*) e le funzioni esecutive maggiormente connesse.

I profili clinici mostrano una riduzione tra le rilevazioni di gennaio e quelle di giugno, sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo. Tuttavia, nel gruppo sperimentale delle classi III, la variazione media è superiore e dunque l'effetto del trattamento maggiormente apprezzabile.

<i>Fenomeni disregolativi clinici-Classi III</i>	
<u>Gruppo Sperimentale</u> Variazione media Pre-Post	1) Inibizione: 16,5 2) <i>Shift</i> (Flessibilità cognitiva): 18 3) Regolazione delle emozioni: 14
<u>Gruppo di controllo</u> Variazione media Pre-Post	1) Inibizione: 10 2) <i>Shift</i> (Flessibilità cognitiva): 14 3) Regolazione delle emozioni: 3

Tabella 10. Variazione media nei profili clinicamente significativi appartenenti alle classi terze.

La variazione è apprezzabile in particolare sulla scala *Regolazione emotiva* a cui l'intervento si è rivolto.

Analisi qualitativa del Diario di Bordo

È stata condotta la raccolta di tutti i diari di bordo compilati dagli insegnanti nel corso delle tre unità formative.

Si sintetizzano di seguito i principali risultati.

La raccolta dei diari di bordo evidenzia:

- 1) un *feedback* positivo del percorso formativo con particolare riferimento all'aumento della consapevolezza nel corpo docente dell'incidenza dei fenomeni disregolativi;
- 2) i docenti delle classi prime evidenziano difficoltà nell'applicazione delle strategie più astratte e del metodo ABC ai bambini tra i 6 e i 7 anni di età.

In particolare, gli insegnanti delle classi III del gruppo sperimentale riportano che gli incontri formativi hanno consentito loro di modificare le credenze circa i bambini con disregolazione, approcciandosi agli alunni con atteggiamento cooperativo anziché giudicante.

L'analisi dei Diari di Bordo ci ha fatto pertanto supporre che il protocollo sia principalmente intervenuto sui fattori di mantenimento della disregolazione presente in classe; tale ipotesi sarebbe coerente con la strutturazione del protocollo stesso che di fatto si rivolge in modo diretto ai docenti, focalizzando su di essi l'intervento e agendo in modo indiretto sugli alunni.

Discussioni

Il presente lavoro di tesi si pone come obiettivo principale il decremento dei fenomeni disregolativi nella Scuola Primaria mediante l'attivazione di un protocollo specifico.

L'intervento è diretto ai docenti, i quali vengono formati al protocollo per poi applicarlo in classe in prima persona.

Le ragioni principali che hanno condotto alla preferenza di tale modalità di intervento sono state principalmente due: la richiesta specifica degli insegnanti dell'istituto presso il quale svolgevo già attività di *Teacher Training* e il veto del Dirigente Scolastico all'ingresso in classe del professionista se non autorizzato da specifica richiesta medica sul singolo bambino.

Dopo la descrizione di come si originano e si sviluppano i processi di regolazione emotiva e le dimensioni in essa coinvolte (inibizione e flessibilità cognitiva) si è passati alla stesura dell'ipotesi di ricerca.

L'idea che ha guidato la strutturazione del protocollo S.O.S. Emozioni è che l'aumento della consapevolezza nei docenti dei fenomeni di disregolazione comportamentale ed emotiva e la promozione di *skills* funzionali al contenimento degli stessi, promuova il benessere psicologico della classe e degli insegnanti, diminuendo l'incidenza della disregolazione stessa e dei comportamenti esternalizzanti

L'indagine descrittiva delle scale cliniche del BRIEF 2 mostra un decremento dei fenomeni disregolativi negli alunni delle classi I-II-III-V appartenenti sia al gruppo sperimentale sia al gruppo di controllo.

L'entità del decremento della disregolazione risulta superiore nel gruppo di controllo.

Tale effetto potrebbe essere relato all'assegnazione random del campione che se da un lato ha garantito la casualità della suddivisione delle classi tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, dall'altro ha previsto l'applicazione del protocollo proprio a quei gruppi classe maggiormente regolati e che dunque beneficiano in misura minore del trattamento.

L'analisi per classe di appartenenza ha evidenziato che i profili medi delle classi III registrano nel gruppo sperimentale fenomeni disregolativi al pre-trattamento superiori rispetto al gruppo di controllo.

Confrontando in questo specifico gruppo l'indice di regolazione globale *GEC* si apprezza nelle classi III un decremento medio della disregolazione pre-post nel gruppo sperimentale pari a 7,7 punti T; minore seppur presente il decremento pre-post del gruppo di controllo, pari a 4,1 punti T.

Nelle classi III dove i fenomeni disregolativi registrati nel pre-trattamento risultano maggiori rispetto al gruppo di controllo, l'effetto del trattamento risulta dunque maggiormente apprezzabile.

Varie possono essere le dimensioni che hanno influenzato tale andamento, prima fra tutte la numerosità del campione che rispetto alla singola classe vede un numero medio di 20 alunni.

L'analisi delle descrittive e in particolare della media potrebbe inoltre aver risentito dell'effetto dei così detti valori *outliers*. Dal momento che i profili registrati di interesse clinico, cioè quelli che superano il *cut-off* di 70 punti T, risultano rari nel campione, è possibile che si sia verificato un effetto di "appiattimento" dei dati, dovuto in parte alla perdita di capacità di discriminazione del test, per i profili inferiori alla soglia media (50 punti T).

Infine, la compilazione del BRIEF 2 per quanto standardizzata costituisce una rilevazione soggettiva del comportamento da parte dell'insegnante e come tale potrebbe aver risentito di *bias* difficilmente quantificabili quali ad esempio le aspettative e il giudizio del docente.

In questo ambito, l'analisi del *Diario di Bordo* ci ha fornito preziose informazioni circa i fattori su cui si sono maggiormente apprezzati gli effetti dell'intervento. Raccogliendo i commenti dei docenti emerge infatti che la maggior parte di essi ha non solo ampliato le proprie conoscenze e le proprie *skills*, ad esempio prendendo consapevolezza che la disregolazione appartiene sia agli stati positivi sia agli stati negativi, ma ha modificato le proprie credenze sui fenomeni disregolativi che prima della partecipazione al protocollo risultavano per lo più catalogati in capricci o effetti di un contesto familiare non funzionale al percorso di sviluppo del bambino.

L'implementazione del metodo A-B-C ha consentito di evidenziare il delicato legame tra comportamento, valutazione ed evento scatenante, decrementando lo stereotipo di bambini *fuori controllo*, ormai *irrecuperabili*.

A sua volta l'entrata in classe di un docente disponibile a parlare di emozioni ha avuto un effetto a cascata sui bambini che si sono sentiti accolti e riconosciuti nella manifestazione dei propri vissuti emotivi.

Questo effetto, ad esempio, è stato in particolare segnalato nell'attività *Mindfulness Consulta il tuo bollettino meteo*.

Come accennato sopra, l'ipotesi di ricerca della presente tesi prevede la misurazione dell'effetto di un protocollo specifico per i fenomeni disregolativi applicato con modalità indirette, cioè attraverso la formazione del corpo docente. L'applicazione dell'intervento ai gruppi classe maggiormente regolati non ha consentito di apprezzare appieno gli effetti del trattamento.

Tuttavia, pensando di applicare il protocollo ai profili propriamente clinici e selezionando gli stessi dal gruppo classe III che di fatto mostra a gennaio una disregolazione maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, è stato possibile apprezzare gli effetti del protocollo sulla scala della *Regolazione emotiva* e su quelle funzioni esecutive che la letteratura stessa sostiene come principalmente connesse alla disregolazione: la *Flessibilità cognitiva* e l'*Inibizione*.

I risultati ottenuti sono ristretti ad un numero esiguo di profili clinici e dunque non statisticamente significativi. Costituiscono tuttavia importanti suggerimenti per la replicazione del protocollo.

La presenza dello psicologo in classe è stata possibile solo per un'ora in ciascuna classe. Considerata la durata del progetto (6 mesi) è improbabile che abbia avuto un effetto diretto sulla disregolazione dei bambini.

I maggiori benefici di questa attività sono stati quelli derivanti dal *modeling* attuato sull'operato del docente, dall'accoglienza e fronteggiamento delle proprie difficoltà.

Sviluppi futuri

Lo studio presentato in questa tesi affronta il tema della disregolazione emotiva nelle classi della Scuola Primaria.

L'indagine di questa dimensione e delle funzioni esecutive ad essa connesse è stata condotta attraverso uno strumento "aspecifico" che nasce per la valutazione globale delle funzioni esecutive, tra cui appunto la regolazione emotiva: il questionario BRIEF 2 di Gioia e collaboratori (2016).

Il protocollo rappresenta un progetto pionieristico che integra approcci noti e di validata efficacia che tuttavia raramente sono integrati in un unico intervento della durata di appena 6 mesi nel contesto scolastico. Molte attività sono state di fatto riadattate e come segnala il Diario di Bordo possono essere ancora "affinate" per meglio aderire alle caratteristiche dei piccoli, cioè degli alunni delle classi I e II che ancora non hanno stabilizzato una modalità di accesso al pensiero astratto.

La ricerca presentata si basa dunque su dati preliminari che meritano un ulteriore approfondimento a partire dall'analisi statistica e dall'ampliamento del campione che potrebbe completare il ciclo scolastico integrando le classi IV.

Le variabili intervenienti potrebbero inoltre essere ridotte considerando i bambini con difficoltà cosiddette "certificate" e prevedendo una misura della reiterazione delle attività a casa oltreché a scuola. Questo in particolare per tutte quelle attività di *Mindfulness* che più di altre beneficiano dell'esercizio.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM IV-TR. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Edition: DSM-5. American Psychiatric Publishing.
- Barone, L., & Bacchini, D. (2009). *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Birch, S. H., & Ladd, G., W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, Vol. 35, No. 1*, pp. 61-79.
- Cekaite, A. & Ekström, A. (2019). Emotion Socialization in Teacher-Child Interaction: Teachers' Responses to Children's Negative Emotions. *Frontiers in Psychology, 10*, article 1546.
- Corallo, R. (2013). *11 favole di felicità. Imparare a pensare positivamente*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Santi, A., Guerra, R., & Morosini, P. (Ed.) (2008). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Superiore di Sanità. (Rapporti ISTISAN 08/1)
- Di Pietro, M. (2014). *L'ABC delle mie emozioni*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Di Pietro, M., & Bassi, E. (2013). *L'intervento Cognitivo-Comportamentale in Età Evolutiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence. *Developmental Psychology, 39* (2), pp.349–371.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., Kenworthy, L. (2016). *Behavior Rating Inventory of Executive Function Second Edition (BRIEF2)*. Adattamento italiano a cura di Marano, A., Innocenzi, M., & Devescovi, A. (2016). Firenze: Hoegrefe Editore.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Lutz, FL: PAR.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*, No. 3, 359–365.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press
- Hayes, L. L., & Ciarocchi, J. (2017). *Adolescenti in crescita. L'ACT per aiutare i giovani a gestire le emozioni, raggiungere obiettivi, costruire relazioni sociali*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New York: Englewood Cliffs.
- Linehan, M. M. (2015a). *Dbt Skills Training. Schede e fogli di lavoro*. Tr. it. Milano: R. Cortina Editore 2015.
- Linehan, M. M. (2015b). *Dbt Skills Training. Manuale*. Tr. it. Milano: R. Cortina Editore 2015.

- Liverta Sempio, O. (1999). L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento. In O. Liverta Sempio, E. Confalonieri & G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali cognitivi, affettivi* (pp. 3-42). Milano: Raffaello Cortina.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Springer Editore
- Marcelli, D., & Braconier, A. (1999). *Adolescence et psychopathologie*. Paris: Masson (tr. it. Adolescenza e psicopatologia. Milano: Masson).
- Mazza, J. et Al. (2016). *DBT Skills in Schools*. New York: The Guilford Press.
- Menesini, E. (Chair) (1999). *Bullying and emotions*. Report of the Working Party. The TMR Network Project. Nature and Prevention of Bullying: The causes and nature of bullying and social exclusion in schools, and ways of preventing them. Retrieved March 4, 2006, from http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi -Servizio Statistico- (2013). *Focus "La dispersione scolastica"*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (1992). *ICD-10. Decima revisione della Classificazione Internazionale delle Sindromi e dei Disturbi psichici e comportamentali: descrizioni cliniche e direttive diagnostiche*. Milano: Masson (ed. it. a cura di D. Kemali, M. May et al.).
- Perdighe, C., & Mancini, F. (2010). *Introduzione alla terapia cognitiva*. In Perdighe, C., & Mancini, F. (eds). Elementi di psicoterapia cognitiva. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford, New York-London.
- Smith K. (2009). *L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*. Traduzione e rielaborazione di Chiara Aruta
- Snel, E. (2015). *Calmo e attento come una ranocchia*. Red Edizioni
- Stern, D. N. (1986). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic.
- Swenson, C. R. (2016). *I principi della DBT in azione. Accettazione, cambiamento e dialettica*. Tr. it. Milano: R. Cortina Editore 2018.
- Thompson, R., A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, Vol. 3, No. 4.
- Trevarthen, C. (1997). *Empatia e biologia*. Tr. it. Milano: R. Cortina Editore 1998.
- In Brazelton, T. B., & Yogman, M. W. (eds.), *Affective Development in Infancy*, Ablex, Norwood, New Jersey, 11-25.
- Verità, R. (2000). *Con la testa fra le favole*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23,614-628.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge: University Press.

Sitografia

[1] Menesini, E. (Chair) (1999). *Bullying and emotions*.

http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html

(consultato in data: 15/11/2019)

Margherita Signorini, Psicologa, Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, Scuola di Psicoterapia Cognitiva SPC di Grosseto, e-mail: margherita.signo@gmail.com

*Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista:
psicoterapeutiinformazione@apc.it*

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it