



PRIFYSGOL
BANGOR
UNIVERSITY



UNIVERSITY OF
OXFORD



LIVERPOOL
JOHN MOORES
UNIVERSITY



BROWN



WARWICK
THE UNIVERSITY OF WARWICK



Interventi basati sulla Mindfulness (MBIs): I criteri di valutazione dell'insegnamento (MBI:TAC)

Prima versione: 2010
Seconda versione: 2018
Terza versione: 2021

Versione estesa

Autori

Centre for Mindfulness Research and Practice, Bangor University

Rebecca Crane
Trish Bartley
Alison Evans
Karunavira
Sophie Sansom
Sarah Silverton
Judith Soulsby
Vici Williams

Oxford Mindfulness Centre, Oxford University

Willem Kuyken
Mark Williams
Alison Yiangou
Melanie Fennell
Christina Surawy

Liverpool John Moores University

Catrin Eames

East Coast Mindfulness

Margaret Fletcher

Warwick University

Richard Hastings

Center for Mindfulness, Brown University

Lynn Koerbel

Exeter University

Kay Octigan

Contributi

Concettualizzazione:

Rebecca Crane
Catrin Eames
Willem Kuyken
Richard Hastings

Scrittura della prima versione:

Rebecca Crane
Catrin Eames
Willem Kuyken
Judith Soulsby

Finanziamento della prima ricerca e sviluppo:

Catrin Eames
Rebecca Crane
Mark Williams

Ricerca psicometrica originale:

Rebecca Crane
Catrin Eames
Willem Kuyken
Richard Hastings
Mark Williams
Trish Bartley
Alison Evans
Sarah Silverton
Judith Soulsby
Christina Surawy

Modifica e contributo alle versioni future:

Rebecca Crane
Willem Kuyken
Trish Bartley
Alison Evans
Melanie Fennell
Lynn Koerbel
Sarah Silverton
Judith Soulsby

Formazione:

Rebecca Crane
Willem Kuyken
Lynn Koerbel
Sophie Sansom
Alison Yiangou
Karunavira
Vici Williams
Kay Octigan
Margaret
Fletcher

Edizione Italiana a
cura di :

Andrea Bassanini
Nicoletta Cinotti
Francesca Gallini
Niccolò Gorgoni
Daniela Rosadini

Contatto:

Rebecca Crane

Email: r.crane@bangor.ac.uk

Centre for Mindfulness Research and Practice
School of Psychology
Brigantia Building
Bangor University, Bangor, LL57 2AS

Contenuti

Introduzione	5
Dominio 1: Ritmo e organizzazione del curriculum della sessione	18
Dominio 2: Le capacità relazionali	30
Dominio 3: Incarnare la consapevolezza	36
Dominio 4: Condurre le pratiche di mindfulness	46
Dominio 5: Trasmettere i temi del corso attraverso l'inquiring e la psico-educazione	54
Dominio 6: Custodire il contesto di apprendimento del gruppo	60
Riferimenti bibliografici e letture di approfondimento	62
Ringraziamenti	



Introduzione

Lo scopo di questi criteri di valutazione è di permettere la valutazione dell'aderenza al programma e la competenza dell'insegnamento negli interventi basati sulla Mindfulness (MBI).

L'MBI-TAC è stato sviluppato a partire dal 2008 nel contesto dei programmi Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) e Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) nel Regno Unito. In questo documento, MBI si riferisce a questi programmi. Lo sviluppo dello strumento è stato condotto dalla Bangor University in collaborazione con i colleghi dei centri di mindfulness delle università di Exeter e Oxford. L'MBI-TAC viene utilizzato per rivedere la competenza e l'aderenza di altri MBI e, in alcuni casi, i domini sono stati adattati ai diversi programmi.

Questa versione del 2021 deriva da una revisione più attenta alle tematiche del trauma, con l'intenzione di affrontare in maniera più esplicita i sintomi *trauma-sensitive* che possono sorgere in risposta alla pratica della meditazione. Inoltre, poiché i training MBI si fanno strada in tutto il mondo, le problematiche legate alla diversità e alla consapevolezza globale richiedono una prospettiva più ampia rispetto alla valutazione della competenza e all'aderenza nelle diverse culture, etnie e nell'ampia varietà di popolazioni.



Cos'è l'integrità dell'intervento?

L'integrità dell'intervento è il termine usato per descrivere il grado in cui un intervento è realizzato come previsto.

In generale, il concetto ha tre dimensioni: congruenza, differenziazione e competenza:

1. **'Congruenza'** si riferisce alla misura in cui l'insegnante/terapeuta applica gli "ingredienti" appropriati nei momenti appropriati, mentre si astiene dall'introdurre metodi ed elementi del curriculum che non sono riconosciuti come parte dell'approccio.
2. **'Differenziazione'** si riferisce al grado in cui l'approccio può essere distinto da altri approcci.
3. **'Competenza'** è una dimensione più complessa e si riferisce all'abilità dell'insegnante nel fornire l'intervento.

Perché è importante verificare attentamente l'integrità dell'insegnamento basato sulla mindfulness?

La verifica dell'integrità di un approccio è importante per una serie di ragioni:

1. Nelle ricerche, la realizzazione dell'insegnamento (come previsto e con una qualità sufficientemente alta) è una variabile chiave nell'interpretazione dei risultati, e può influenzare l'esito per i partecipanti. Per essere sicuri di questo, la governance degli studi di ricerca deve includere sistemi per valutare i livelli di aderenza, differenziazione e competenza.
2. Questi problemi non sono limitati ai contesti di sperimentazione legati alla ricerca. Nei contesti di formazione c'è bisogno di chiarezza per quanto riguarda le competenze specifiche che vengono sviluppate, e i sistemi dovrebbero essere in grado di garantire che la formazione raggiunga i suoi obiettivi.
3. Nel contesto dei programmi di formazione post-laurea per insegnanti accreditati dall'università (come quelli offerti dalle università britanniche di Bangor, Oxford ed Exeter), la valutazione formale dell'insegnamento è necessaria per l'assegnazione di crediti accademici. Per questa ragione, i criteri di valutazione e il processo di valutazione devono essere chiari e trasparenti.
4. Anche la verifica dell'integrità dell'insegnamento è un ingrediente importante per il successo dell'intervento. Gli MBI sono sempre più commissionati e implementati sia nel Servizio Sanitario Nazionale del Regno Unito che in altri contesti. Nella spinta all'implementazione di un approccio promettente, tuttavia, c'è il rischio che gli stessi fattori che danno origine alla sua promessa vadano persi attraverso una diluizione dell'integrità, legata alla sua diffusione. Parametri di riferimento concordati a livello internazionale e una governance che valuti la preparazione all'insegnamento possono garantire che lo slittamento dal modello di base non avvenga durante la

transizione dalla ricerca alla pratica (Crane & Kuyken, 2012, Rycroft-Malone et al., 2014 & 2017).

Il campo degli MBI si sta sviluppando ad un ritmo veloce. I programmi di formazione devono rispondere a questioni di buona pratica per costruire l'integrità di questi sviluppi.

Gli autori sono stati tutti coinvolti nei tre programmi di Master che offrono formazione per insegnanti mindfulness nel Regno Unito (Università di Bangor, Exeter e Oxford). Questi programmi includono la valutazione delle competenze didattiche all'interno della loro formazione. Si è resa necessaria una metodologia solida per permettere coerenza e affidabilità sia all'interno del team di formazione che a livello nazionale, per stabilire un livello di competenza che rappresenti la disponibilità a praticare nel contesto inglese (e internazionale n.d.t.).

Nella valutazione di competenza, avvenuta prima dello sviluppo dei criteri, la nostra esperienza è stata un sorprendente grado di coerenza di giudizio all'interno dei team di base. Tuttavia permanevano una serie di sfide. In particolare, i criteri su cui venivano fatte le valutazioni non erano chiaramente indicati, portando ad una mancanza di trasparenza per i tirocinanti e rendendo la base su cui venivano decisi i voti finali difficile da difendere. Una descrizione più approfondita dello sviluppo dell'MBI-TAC si trova nel documento di ricerca (Crane et al., 2013) e in Mindfulness and the Transformation of Despair (Williams et al., 2015).

Le discriminazioni sulla competenza avranno sempre un elemento di soggettività. La nostra intenzione è quella di creare un sistema che supporti il processo di formazione di questi giudizi e che porti anche una certa coerenza e trasparenza al processo. Come abbiamo detto prima, lo slittamento dal modello di base può verificarsi durante la transizione dalla visione iniziale di un approccio (o dalla ricerca su di esso) alla sua applicazione mainstream. Questo può diluire la potenza del modello. Una parte fondamentale della nostra intenzione è quella di fornire la disciplina di una struttura, che offre un promemoria di ciò che è considerato fondamentale per un abile insegnamento basato sulla mindfulness. Mentre evolviamo la nostra comprensione di questo territorio, siamo desiderosi di collaborare attraverso le culture e le geografie per costruire la comprensione di come questo processo possa essere sensibile e reattivo al trauma e alla cultura.



Ricerca sull'MBI-TAC

L'MBI-TAC è il primo strumento che è stato sviluppato per valutare l'integrità dell'insegnamento della mindfulness. I risultati preliminari sulle sue proprietà psicometriche sono incoraggianti (per un rapporto dettagliato, vedere Crane et al., 2013).

L'affidabilità dello strumento è stata valutata durante la valutazione di routine nei tre Master in svolgimento presso le Università di Bangor, Exeter e Oxford, dove una parte della pratica di insegnamento degli studenti è stata valutata in modo indipendente da due formatori. Il coefficiente di correlazione intra-classe (ICC), che misura l'affidabilità inter-rate, ha indicato un buon livello di accordo ($r = .81, p < .01$). Anche quando i valutatori non erano d'accordo su un dominio, l'affidabilità delle valutazioni medie era eccellente. Allo stesso modo, le valutazioni di validità, possibili in questa fase iniziale di sviluppo dello strumento, erano incoraggianti.

Tuttavia, sono necessarie ulteriori ricerche in una serie di contesti per chiarire l'affidabilità e la validità dell'MBI-TAC, compresa una comprensione più profonda delle differenze culturali man mano che la portata dei corsi di formazione MBI si espande a livello globale. La ricerca è anche necessaria rispetto alla relazione tra integrità dell'insegnamento e risultati dei partecipanti; sulla relazione tra competenza e risultati; e sull'efficacia dei metodi usati nei programmi di formazione per sviluppare le abilità fondamentali.

La notevole espansione della ricerca sulla mindfulness negli ultimi 15 anni si è concentrata principalmente sulla valutazione dei risultati dei corsi mindfulness. Ci sono state poche ricerche sul processo di insegnamento/apprendimento attraverso il quale questi risultati vengono raggiunti. Dato che questi processi sono multidimensionali, complessi e sottili, questo non sorprende. Tuttavia, lo sviluppo di una maggiore comprensione di come si ottengono i risultati positivi sarebbe di grande valore per guidare gli sviluppi futuri.



La struttura dei criteri di valutazione dell'insegnamento

I sei domini di competenza dell'MBI:TAC:

- Dominio 1:**  Aderenza al programma: temi, ritmo e organizzazione del curriculum della sessione
- Dominio 2:**  Le capacità relazionali
- Dominio 3:**  Incarnare la consapevolezza
- Dominio 4:**  Condurre le pratiche di mindfulness
- Dominio 5:**  Trasmettere i temi del corso attraverso l'inquiring e gli interventi psico-educativi
- Dominio 6:**  Custodire il contesto di apprendimento del gruppo

Ogni dominio comprende un certo numero di "caratteristiche chiave" che descrivono i suoi aspetti principali. Queste caratteristiche devono essere considerate prioritarie quando si assegna un punteggio a ciascun dominio. Quando si valuta ogni dominio, prima si identifica se le caratteristiche chiave sono presenti; poi si considera il livello di competenza dell'insegnamento. Se l'insegnante realizza la maggior parte delle caratteristiche chiave e le usa in modo appropriato (cioè perde poche opportunità rilevanti per usarle), l'insegnante dovrebbe essere valutato altamente formato.

Le schede esemplificative, denominate come 'Esempi' nel riassunto MBI:TAC, all'interno di ogni dominio, danno alcune indicazioni su come appare l'insegnamento a ciascuno dei livelli di competenza all'interno di ogni dominio. Queste dovrebbero essere considerate come una guida piuttosto che come esempi completi.

Questo manuale offre una guida narrativa più dettagliata su ogni caratteristica chiave all'interno di ogni dominio, ed è destinato ad accompagnare l'uso del Summary MBI:TAC.

Alcune delle cose che non sappiamo sulla competenza degli insegnanti di mindfulness

È chiaro che le competenze relative allo sviluppo dei singoli domini sono da considerare cruciali per la crescita complessiva delle abilità di insegnamento.

Se alcune competenze non fossero presenti, l'insegnamento avrebbe difetti e lacune significative. Inoltre, ogni dominio rappresenta un aspetto distinto del processo di insegnamento. Alcuni domini sono, ovviamente, più sostanziali/multi-sfaccettati e hanno più caratteristiche chiave che li descrivono. Tuttavia, è meno chiaro se alcuni domini sono più importanti di altri. In questa fase dello sviluppo della nostra comprensione dei processi di insegnamento, non si sa quali competenze particolari predicano meglio i risultati dei partecipanti. Di conseguenza, la decisione presa è stata di dare ad ogni dominio la stessa priorità nel profilo e nel punteggio riassuntivo.

Alcune limitazioni dei criteri di competenza

È importante ricordare che questi criteri di valutazione sono uno strumento che può sostenere una valutazione coerente della competenza dell'insegnante. Tuttavia, dato che il valutatore non ha accesso all'intero quadro, l'MBI:TAC non offre un quadro completo della capacità e competenza dell'insegnante.

Il supervisore può solo basare le valutazioni sull'osservazione dell'insegnante e sui suoi comportamenti. E' quindi utile e importante usare i criteri insieme ad altre metodologie di valutazione come i compiti riflessivi in cui l'insegnante traccia la sua consapevolezza del processo interiore, e i compiti teorici che chiedono all'insegnante di dimostrare la comprensione dei principi di base.

In particolare, ci sono alcune aree chiave che non possono essere valutate attraverso l'osservazione diretta dell'insegnamento - quella della buona pratica che avviene intorno all'insegnamento. Un requisito preliminare del processo di valutazione consiste nell'assicurarsi che esista una base di buona pratica per l'insegnamento della mindfulness. Le linee guida per le buone pratiche sono state elaborate e concordate dalla British Association for Mindfulness-Based Approaches (BAMBA; <https://bamba.org.uk/>), e dall'International Mindfulness Integrity Network (<http://iminetwork.org/>).

Un'altra sfida che può manifestarsi quando si esplorano le componenti di un processo complesso, è che può sorgere un senso di rigidità, malgrado una componente significativa sia la flessibilità, reattività e sensibilità dell'insegnante all'esperienza del momento presente. Per evitare un'interpretazione troppo rigida, incoraggiamo il valutatore a spostare regolarmente l'attenzione dall'osservazione focalizzata sui dettagli a una prospettiva più ampia per avere un senso complessivo del processo. Incoraggiamo anche una consapevolezza delicata basata su una profonda consapevolezza della propria reattività personale.

È possibile che due insegnanti, sia congruenti che competenti, abbiano stili di insegnamento e intensità diversa. Dato che non è ancora chiaro come l'intensità all'interno del processo di insegnamento o la diversità degli stili di insegnamento correli con i risultati attesi per i partecipanti, i criteri permettono alcune variazioni. E' importante, quindi, che i valutatori abbiano una mente aperta nel processo di osservazione e giudizio dell'insegnamento degli altri, e che riconoscano e mettano da parte i pregiudizi e le preferenze personali. È utile che il supervisore parli correntemente la lingua dell'insegnante e abbia familiarità con la cultura/contexto della classe. Questa familiarità con la lingua e la cultura offre un senso più preciso e adeguato di ciò che viene trasmesso e ricevuto nell'insegnamento. Abbiamo proposto un modo di valutare la pratica dell'insegnamento (sotto) che supporta i supervisori sia nel ragionamento intuitivo che in quello evidence-based per formulare giudizi sulle sessioni di insegnamento.

Questi sono elementi che possono comportare delle distorsioni cognitive. Nelle prime fasi di utilizzo dell'MBI:TAC, è utile per un supervisore lavorare con un formatore esperto per riconoscere l'eventuale presenza di pregiudizi personali. Nelle università in cui l'MBI-TAC è stato usato per valutare gli studenti per i premi accademici, un moderatore interno e un supervisore esterno hanno assicurato che l'applicazione dei criteri fosse accurata ed equa.

Per i nuovi insegnanti, l'esperienza di valutazione delle competenze può avere l'effetto di portare l'attenzione a componenti dell'insegnamento che incoraggiano a "pensare" piuttosto che a "essere con" il processo. Questo è in parte inevitabile quando l'apprendimento comporta l'integrazione di nuove competenze. Man mano che l'apprendimento viene assimilato, il processo può sembrare un insieme di tecniche e metodi, che gradualmente si integrano nella persona come un modo naturale di essere. Per gli insegnanti può essere d'aiuto guardare le registrazioni del proprio insegnamento. Possono usare questo sguardo riflessivo come un'opportunità per riflettere sugli elementi che compongono l'insieme, e poi, mentre insegnano, dare la priorità all'attenzione al momento presente.

E' importante tenere a mente che quando l'insegnamento è valutato all'estremità superiore dei criteri di competenza, ciò significa che l'insegnante ha la capacità di insegnare a questo livello - anche se ci saranno inevitabili variazioni di competenza. Al contrario, quando l'insegnamento è valutato all'estremità inferiore, ciò significa che al momento della valutazione la competenza non era dimostrata. Per tenere conto di questa variabilità, i corsi di formazione rappresentati dagli autori richiedono la presentazione di una registrazione dell'insegnamento di un intero corso di otto sessioni per consentire la campionatura dell'ampiezza della pratica dell'insegnante.

Principi da tenere a mente quando si usano i criteri di valutazione

Nel valutare la competenza utilizzando questi criteri, i valutatori dovrebbero tenere a mente diversi principi:

- La scala presuppone che le competenze si sviluppino nel tempo, e che una maggiore competenza si sviluppi con la formazione, la pratica e il feedback.
- I valutatori dovrebbero concordare in anticipo (i) quali domini vengono valutati e (ii) qual è l'unità di valutazione (ad esempio la conduzione di una particolare pratica e indagine; un elemento del curriculum all'interno del corso di otto settimane; un'intera sessione; o l'intero corso di otto settimane). Non tutti i domini di competenza, o le caratteristiche chiave all'interno dei domini, dovrebbero essere osservabili se l'unità di valutazione è una componente del corso di otto settimane.
- I dati osservabili dovrebbero essere usati come prova per fare le valutazioni. Se ci sono ragioni contestuali che hanno compromesso la dimostrazione di competenza, il valutatore deve essere informato in modo che queste ragioni possano essere prese in considerazione durante la valutazione, se opportuno farlo (ad esempio, la sessione è stata co-insegnata da due insegnanti, o un partecipante ha chiesto che il suo contributo alla sessione sia tagliato fuori dalla registrazione video, o il gruppo aveva alcuni membri particolarmente vulnerabili che hanno influenzato le scelte degli insegnanti).
- Se certi comportamenti sono attesi, ma sono assenti, allora questo può essere usato per valutare il dominio. Anche in questo caso, una nota narrativa può indicare ciò che era previsto ma che mancava. Ci possono essere ragioni contestuali per l'assenza, quindi è importante che il valutatore non si affretti a giudicare.
- La competenza in un dominio non presuppone la competenza in altri domini.
- I descrittori della competenza in un dominio sono da considerare in modo progressivo. Per es. un livello più alto include le abilità presenti ai livelli più bassi.
- I domini non sono elencati in ordine di importanza anche se alcuni domini hanno un ruolo più sostanziali di altri, cioè hanno un numero maggiore di caratteristiche da prendere in considerazione.
- Allo stesso modo, alle caratteristiche chiave viene dato lo stesso peso ponderato, cioè si presume che nessuna sia più importante di altre.
- I domini descrivono i processi che sono in gioco durante l'insegnamento. In qualsiasi momento, diversi domini saranno in azione. Per esempio, durante il dialogo guidato dall'insegnante che segue una pratica di mindfulness, il dominio 1 sarà rilevante (appropriatezza del contenuto dei temi che vengono tirati fuori, ritmo della sessione); il dominio 2 sarà rilevante (l'aspetto relazionale delle conversazioni); il dominio 3 sarà rilevante (la mindfulness durante il processo di indagine); il dominio 5 sarà rilevante (la qualità del processo di insegnamento inerente al dialogo); e il dominio 6 sarà rilevante (la qualità della consapevolezza e della risposta al processo di gruppo durante il dialogo).
- Le abilità e i processi rappresentati dai domini sono tutti interconnessi, rendendo difficile discriminare quale aspetto dell'insegnamento valutare all'interno di ciascun dominio. Per quanto possibile, è importante che il valutatore sappia perfettamente in quali domini sono presenti i vari elementi del processo di insegnamento che sta valutando. Il valutatore dovrebbe fare riferimento alle caratteristiche chiave dei diversi domini. Una guida aggiuntiva per la discriminazione è data come 'N.B.' sotto le caratteristiche all'interno di ogni dominio. La confusione in quest'area può portare un insegnante mindfulness-based molto esperto a fare valutazioni inaffidabili. L'esperienza è necessaria anche per sintonizzarsi con questo strumento.
- Per quanto riguarda il co-insegnamento, se la valutazione di un insegnante ha luogo mentre sta lavorando con un co-insegnante, la qualità di questa relazione rientra nel dominio 2. Vedere la guida su questo a pagina 22.



Incarnare la consapevolezza

La consapevolezza è un processo interno, un modo particolare di rapportarsi alla propria esperienza. Per comunicarlo con efficacia, gli insegnanti devono incarnare loro stessi questo processo..

Il termine 'embodiment' descrive essenzialmente come questo lavoro interiore della pratica di mindfulness si riflette implicitamente nella presenza e nel comportamento dell'insegnante, e come questo influenza l'atmosfera della classe. In altre parole, l'embodiment riflette la misura in cui gli insegnanti sono connessi mentalmente con la loro esperienza e l'interfaccia tra questa, il gruppo, i singoli partecipanti e il processo di insegnamento.



Livelli di competenza

La Scala di Competenza Dreyfus (Dreyfus, 1986) è alla base delle descrizioni di competenza (vedi Tabella 1). C'erano cinque livelli nella scala Dreyfus originale, ma sono state apportate le seguenti modifiche: è stato aggiunto il livello aggiuntivo di "incompetenza"; il termine "novizio" è stato sostituito da "principiante"; e il termine "esperto" è stato sostituito da "avanzato" come indicato di seguito, con una fascia numerica equivalente alla destra della tabella. I criteri di valutazione si basano anche sul lavoro di valutazione della competenza degli operatori psicologici di Sharpless & Barber (2009).

I livelli all'interno dei criteri di valutazione rappresentano la gamma di competenze didattiche che ci si aspetta realisticamente nell'insegnamento della mindfulness. Ogni livello rappresenta una fase di sviluppo. È naturale che gli insegnanti si muovano attraverso questi stadi nel corso del tempo man mano che le abilità e la comprensione si sviluppano, se la formazione appropriata e i processi di buona pratica come la supervisione sono in atto. I livelli "principiante" e "principiante avanzato" sono appropriati per gli insegnanti nelle prime fasi della formazione; "competente" è un livello appropriato per uno studente

Nella ricerca preliminare sull'MBI:TAC, il dominio dell'embodiment è stato quello con meno accordo tra i valutatori (vedi le sezioni risultati e discussione di Crane et al., 2013). Durante lo sviluppo dei criteri, è stato il dominio dell'embodiment che abbiamo trovato più difficile da catturare attraverso descrittori specifici. Avevamo bisogno di trovare modi per descrivere ciò che "appare, suona e si sente come" quando gli insegnanti fanno il lavoro interiore di connettersi consapevolmente all'esperienza e come questo lavoro interiore si riflette nel loro comportamento verbale e non verbale. Questo ambito è forse il più delicato da valutare perché riflette la "personalità", la presenza naturale e l'autenticità dell'insegnante. Incoraggiamo quindi i valutatori ad essere particolarmente sensibili nell'approccio a questo ambito. Non c'è un solo modo di apparire incarnato, il che rende difficile raggiungere la precisione con i descrittori. Tuttavia, i descrittori mirano ad indicare le qualità che saranno visibili quando questo particolare processo interno è in corso.

È importante sottolineare che l'embodiment non è uno stato idealizzato da raggiungere: può essere dimostrato dall'insegnante che regge momenti di instabilità personale, di agitazione e di esposizione con spaziosità e presenza.

che si diploma con un programma completo di formazione/ percorso di supervisione con una certa esperienza di insegnamento nel campo; "competente" è un livello appropriato per un insegnante che ha insegnato un numero significativo di classi ed è ora profondamente familiare e a suo agio nel processo di insegnamento; e il livello "avanzato" è probabilmente un insegnante con una notevole profondità e lunghezza di esperienza e con una maturità nella sua pratica di insegnamento. In pratica, però, è improbabile che un insegnante dimostri livelli coerenti di competenza e una certa variabilità tra i livelli adiacenti è normale.

Determinare in quale livello rientra l'insegnamento all'interno di ogni dominio è l'aspetto più impegnativo di questo processo e richiede pratica nell'uso dei criteri di valutazione e nel confronto dei risultati con le valutazioni di riferimento (vedi la sezione sulla formazione più avanti). Le tabelle di esempi date nel documento MBI:TAC Summary per ogni dominio sono intese a sostenere queste discriminazioni. All'interno di un programma di master universitario, ogni livello di competenza è ulteriormente suddiviso in alto, medio e basso.

Diventare affidabili nell'uso dei criteri (cioè applicarli in modi che sono coerenti con i criteri di riferimento) richiede tempo e pratica. Richiede una consapevolezza dei modelli e delle tendenze personali. In un workshop sull'MBI:TAC, per esempio, molti partecipanti hanno notato che la loro tendenza a dare voti bassi rispecchiava i modi in cui tendevano a rivedere il loro processo di insegnamento!

Usare lo strumento per sostenere la pratica riflessiva

Anche se l'MBI:TAC è stato inizialmente sviluppato come strumento di valutazione, il suo valore è dato anche come stimolo e strumento per sostenere la pratica riflessiva personale, in gruppi di pari, e in contesti di supervisione e formazione.

Lo strumento offre una "mappa del territorio" delle abilità di insegnamento basate sulla mindfulness con un linguaggio che supporta la riflessione (vedi Evans et al., 2021, e Griffiths et al., 2021 e una guida su come utilizzare lo strumento).

Per sostenere l'uso dello strumento Gemma Griffith ha guidato lo sviluppo di una versione dello strumento che è fatta su misura per consentire la pratica riflessiva - il Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion - o TLC in breve. (vedi Griffith et al., 2021).



Livelli di competenza e congruenza nell'MBI-TAC

(adattato dalla Scala di Competenza Dreyfus, 1986)

Livelli di competenza	Definizione generica del livello di competenza generale	Valore numerico
<p>Incompetente</p> <p>L'insegnamento dimostra assenza di caratteristiche chiave, una performance altamente inappropriata o dannosa.</p>	<p>Le caratteristiche chiave non sono presenti. L'insegnante commette errori consistenti e mostra un insegnamento povero e inaccettabile, che porta a probabili o reali conseguenze terapeutiche negative. Non ci sono prove concrete che l'insegnante abbia afferrato i fondamenti del processo di insegnamento MBI.</p>	1
<p>Principiante</p> <p>L'insegnamento dimostra gli elementi di base della competenza MBI in almeno una caratteristica.</p>	<p>Almeno una caratteristica chiave in ogni dominio è evidente a livello competente, ma ci sono livelli significativi di incoerenza in tutte le altre caratteristiche chiave. Per quanto riguarda le altre caratteristiche chiave, c'è un sostanziale margine di sviluppo, una generale mancanza di coerenza e molte aree che richiedono sviluppo per essere considerate un insegnamento adeguato. L'insegnante sta iniziando a sviluppare alcuni elementi di base della competenza MBI.</p>	2
<p>Principiante avanzato</p> <p>L'insegnamento dimostra prove di competenza in due caratteristiche chiave in ogni dominio. La sicurezza emotiva e fisica del partecipante è ben curata.</p>	<p>Almeno due caratteristiche chiave sono evidenti ad un livello competente in ogni dominio, ma ci sono uno o più problemi importanti in altri. L'insegnamento ha spazio per un maggiore livello di coerenza nella competenza tra le caratteristiche chiave e i domini. L'insegnamento ad un livello molto elementare sarebbe considerato "adatto alla pratica".</p>	3
<p>Competente</p> <p>L'insegnamento è competente, con alcuni problemi e/o incoerenze</p>	<p>Tutte le caratteristiche chiave sono per lo più presenti in tutti i domini ad un livello competente con, eventualmente, alcune buone caratteristiche, ma sono presenti alcune incongruenze. L'insegnante dimostra un livello fattibile di competenza e sono chiaramente "adatti alla pratica".</p>	4
<p>Competente avanzato</p> <p>Competente Competenza sostenuta dimostrata con pochi o piccoli problemi e/o incoerenze.</p>	<p>Tutte le caratteristiche chiave sono presenti in tutti i domini, con poche e minime incongruenze, e c'è evidenza di buone capacità e abilità. L'insegnante è in grado di applicare coerentemente queste abilità nella gamma di aspetti dell'insegnamento MBI.</p>	5
<p>Asperto</p> <p>Ottima pratica di insegnamento, o molto buona anche di fronte alle difficoltà dei partecipanti</p>	<p>Tutte le caratteristiche chiave sono presenti con prove di notevole abilità. L'insegnamento è particolarmente ispirato, fluente ed eccellente. L'insegnante non usa più regole, linee guida o massime. Ha una profonda comprensione tacita degli argomenti ed è in grado di lavorare in modo originale e flessibile. Le capacità sono dimostrate anche di fronte alle difficoltà (per esempio le sfide del gruppo).</p>	6

Come usare l'MBI-TAC per valutare la competenza

I criteri si estendono su sei fasce da "incompetente", dove l'insegnante non ha aderito a quell'aspetto del programma né ha dimostrato competenza, a "avanzato" dove c'è aderenza e abilità molto alta. Così l'MBI:TAC valuta sia l'aderenza al metodo del programma che l'abilità dell'insegnante. Usando il foglio riassuntivo (vedi fine del documento), segna con una 'X' nella colonna/riga appropriata, il livello al quale pensi che l'insegnante abbia adempiuto alla funzione principale in ciascuno dei settori valutati.

Si raccomanda di utilizzare il seguente processo durante la valutazione delle competenze quando si guardano le registrazioni video (non si raccomanda di utilizzare l'MBI:TAC dalle registrazioni audio, poiché danno troppo poche informazioni per una valutazione efficace):

1. Guarda l'intero pezzo di insegnamento che viene valutato. Porta l'attenzione alla tua esperienza mentre ti impegni a "sperimentare l'insegnamento" mettendoti nella posizione di partecipante, inclusa la partecipazione a pratiche di consapevolezza. .
2. Durante questa prima visione, tieni il foglio di valutazione a portata di mano per ricordarti i domini e le caratteristiche chiave. Se è utile, prendi nota sotto le sezioni pertinenti per registrare la dimostrazione delle caratteristiche chiave ai vari livelli di competenza. In questo modo, si costruirà un profilo che è ancorato alle caratteristiche chiave all'interno di ogni dominio. Continuate ad impegnarvi e a connettervi con l'insegnamento a livello esperienziale e partecipativo. Mettere più enfasi su ciò che è presente nell'esperienza di insegnamento piuttosto che su ciò che potrebbe essere percepito come assente. Mettete più enfasi anche sulla partecipazione all'insegnamento che sulla sua valutazione.
3. Alla fine dell'insegnamento, fai una pausa mentale, stabilendoti nella tua esperienza diretta. Da questo luogo, fai una valutazione globale del livello di competenza dell'insegnante usando la tabella nella pagina precedente come guida.
4. Ora prenditi del tempo per considerare ogni singolo dominio e le caratteristiche chiave al suo interno, discernendo come le abilità dell'insegnante sono state dimostrate all'interno di queste. Prenditi il tempo per assicurarti che tutto l'insegnamento che è stato dimostrato sia preso in considerazione quando fai la tua valutazione, e fai una valutazione di conseguenza. Questa fase comporta lo sviluppo di "ipotesi" che possono essere testate contro ulteriori prove della pratica di insegnamento sulla registrazione (ad esempio, si potrebbe sviluppare l'ipotesi che "questo insegnante ha la tendenza a muoversi rapidamente oltre l'esplorazione dell'immediatezza dell'esperienza per fare un punto di insegnamento"). Se questo è stato visto solo una volta, il valutatore avrebbe bisogno di guardare altri esempi dell'insegnante durante l'indagine per vedere se si tratta di un modello o di un caso isolato prima di usarlo come base per fare una valutazione.
5. Metti una X nel livello appropriato. Il feedback scritto (sotto le voci 'Punti di forza dell'insegnamento' e 'Bisogni di apprendimento') può essere dato sul foglio seguente, dove sono annotate le prove dei punti di forza e dei punti di forza emergenti, ed è indicato ciò che è necessario per progredire ulteriormente. Cerca di far sì che la lunghezza del testo all'interno di ogni lato sia simile per evitare la tendenza a dire di più sui bisogni di sviluppo che sui punti di forza.
6. Infine, fai un passo indietro dai dettagli e rivedi il profilo complessivo delle competenze nei vari domini, considerando come queste si riferiscono alla tua valutazione globale iniziale. Se c'è una discrepanza tra le valutazioni dettagliate e la prima valutazione globale, fermatevi a riflettere. Entrambe hanno valore nell'informare i livelli di competenza. Torna alla registrazione dell'insegnamento per raccogliere prove dirette che sfidino o supportino le tue valutazioni globali o dettagliate prima di arrivare a una decisione finale. A questo punto, può essere molto utile collaborare con un collega per fare le valutazioni.

Le valutazioni producono un profilo multidimensionale di punteggi (cioè le valutazioni possono variare in diversi ambiti, in particolare all'inizio dello sviluppo di un insegnante). Quando si utilizzano i criteri di valutazione per sostenere lo sviluppo dell'insegnante (ad esempio come parte di un processo di supervisione), questo profilo offrirà ciò che è necessario. Ai fini di una valutazione sommativa (ad esempio per valutare la disponibilità di un insegnante ad insegnare in un processo di ricerca o a superare un modulo valutato), il profilo può essere sommato in un punteggio complessivo. In tali contesti, può essere ragionevole aspettarsi che tutti i domini siano valutati almeno al livello di principiante avanzato o competente, a seconda della natura/livello del contesto di valutazione. Possono essere sviluppate versioni locali della scheda di valutazione riassuntiva che integrano i gradi di valutazione appropriati per i contesti accademici e permettono di realizzare un punteggio medio complessivo.

Quando viene dimostrata un'incoerenza di competenza all'interno di un dominio (ad esempio il livello di competenza potrebbe essere dimostrato durante la guida di una pratica nella parte iniziale della sessione, mentre il livello di principiante potrebbe essere dimostrato alla fine della sessione), prendere la media di queste due conduzioni per il punteggio complessivo e includere una nota narrativa di spiegazione .





Utilizzare i criteri di valutazione in presenza di sfide e difficoltà

Per tutti i domini, concentrarsi sull'abilità dell'insegnante tenendo conto delle sfide e delle difficoltà che si presentano nella sessione.

Nei casi in cui il gruppo o gli individui presentano difficoltà insolitamente impegnative, il valutatore ha bisogno di valutare le abilità dell'insegnante nell'applicare i metodi nel contesto delle difficoltà. Un tema centrale degli MBI è imparare a "stare con" e a "lavorare con" le difficoltà. Il credito dovrebbe essere accompagnato con la dimostrazione di interventi appropriati e interazioni adeguate al lavoro in situazioni di sfida e difficoltà.

Formazione per usare l'MBI-TAC

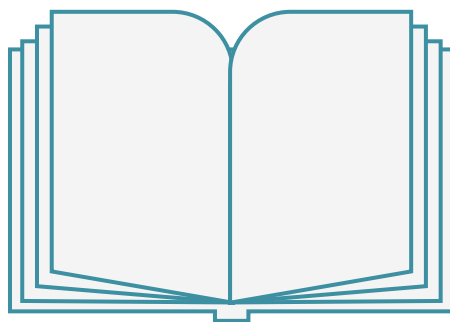
Non ci si può esporre al rigore della valutazione delle competenze senza sperimentare una certa vulnerabilità; questo lavoro richiede una profonda sensibilità e rispetto da parte di tutte le persone coinvolte. In tutti i contesti, nutrire lo sviluppo dei tirocinanti e degli insegnanti esperti è l'interesse principale. Ci auguriamo che le valutazioni siano effettuate con una consapevolezza sensibile al processo, ma anche con un feedback qualitativo strutturato e una guida di sostegno alla crescita delle competenze. I criteri sono stati sviluppati con la consapevolezza sia del potenziale che dei rischi nell'applicazione di questi metodi alla valutazione di un processo complesso e multidimensionale come l'insegnamento degli MBIs. È importante che anche chi adotta questi criteri portino queste conoscenze nel processo.

I valutatori dovrebbero essere valutati loro stessi al livello di "proficiente" o "avanzato" nell'MBI:TAC prima di usare i criteri per valutare gli altri. Tuttavia, poiché molti insegnanti stanno usando i criteri in modo informale per sostenere la pratica riflessiva, questo può avvenire in qualsiasi fase di sviluppo.

Prima di usare lo strumento per valutare altri, è importante che i valutatori ricevano una formazione nell'uso di questi criteri di valutazione. Ci vuole tempo per familiarizzare con i contenuti, la struttura e il processo dell'MBI:TAC, per raggiungere una comprensione di ciò che i domini significano, e per discernere il livello di competenza dell'insegnamento.

L'affidabilità delle valutazioni aumenta man mano che il valutatore diventa familiare e più esperto con i criteri e con il processo di utilizzo per valutare la competenza.

Si è scoperto che è molto utile che i nuovi valutatori si appoggino a valutatori più esperti, discutendo il processo e raggiungendo un consenso condiviso. È anche chiaro che il valutatore deve avere una profonda familiarità (come insegnante) con il particolare programma basato sulla mindfulness che sta valutando.



Percorso di formazione per imparare a usare l'MBI:TAC

Puoi trovare qui i dettagli del percorso formativo
<http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>.



Di seguito è riportato un riassunto delle tre fasi della formazione:

1

Sostenere l'insegnante interiore con l'MBI-TAC: Coltivare riflessione, embodiment e competenza

- ▶ Identificare, descrivere e riconoscere i domini dell'MBI-TAC così come si mostrano nel curriculum
- ▶ Imparare ad usare lo strumento per sostenere una crescita riflessiva
- ▶ Mettere le basi per usare questo strumento nella formazione, supervisione e come strumento valutativo

2

Sostenere gli altri con l'MBI-TAC: Coltivare la competenza, nella supervisione, valutazione e formazione

- ▶ Imparare ad usare l'MBI-TAC per valutare l'insegnamento basato sulla mindfulness
- ▶ Sviluppare la capacità per usarlo nel training e nella supervisione
- ▶ Sviluppare la capacità di dare feedback sull'insegnamento in modo sensibile

3

Sostenere l'integrità dell'insegnamento con l'MBI-TAC Coltivare affidabilità nel processo di supervisione

- ▶ Assicurare l'affidabilità nella valutazione tramite l'MBI-TAC

Dominio 1:

Aderenza al programma: temi, ritmo e organizzazione del curriculum



Questo dominio esamina l'adeguatezza con cui l'insegnante organizza il contenuto della sessione rispetto al curriculum.

Questo dominio esamina quanto l'insegnante affronti bene e adeguatamente il contenuto del curriculum della sessione. Ciò implica nutrire un abile equilibrio tra i bisogni dell'individuo, del gruppo e i requisiti dell'insegnamento del corso. Inoltre, l'insegnante è ben organizzato con materiali rilevanti per il corso, ha a disposizione strumenti didattici facilmente reperibili e la stanza è stata adeguatamente preparata per il gruppo. La sessione è sia ben "gestita" in relazione al curriculum che ben ritmata con un senso di spaziosità, stabilità e mancanza di "pressione temporale". Le eventuali digressioni dal curriculum sono ricondotte al programma della sessione con tatto, facilità e transizioni fluide.

Cinque caratteristiche chiave da considerare nel dominio:

- 1** **Aderenza** – Rispetto della struttura del programma e copertura dei temi e dei contenuti del curriculum
- 2** **Ricettività e flessibilità nell'aderire al programma della sessione**
- 3** **Adeguatezza** – Adeguatezza dei temi e del contenuto (tenendo conto della fase del programma e dell'esperienza dei partecipanti)
- 4** **Organizzazione** – Livello di organizzazione dell'insegnante, della stanza e dei materiali
- 5** **Fluidità della sessione** – Il grado in cui la sessione scorre ed è adeguatamente ritmata

Nota bene:

- i I supervisori devono avere essi stessi una considerevole esperienza di insegnamento diretto del particolare programma in esame.
- ii È richiesta una guida scritta del programma che si sta seguendo. Eventuali adattamenti devono rispettare la struttura del programma.

Incompetente

Curriculum della sessione non aderente o altamente inappropriato. Non è stato fatto alcun tentativo di strutturare il tempo della sessione. La sessione sembrava senza scopo, troppo rigida o dannosa.

Principiante

Almeno una delle cinque caratteristiche chiave è presente ad un livello che sarebbe auspicabile per un adeguato insegnamento MBI, ma sono presenti livelli significativi di incoerenza in tutte le caratteristiche chiave.

Esempi: aderenza adeguata al tema della sessione, ma per sostenere l'apprendimento dei partecipanti, l'insegnamento deve essere sintonizzato con ciò che sta accadendo nella classe, abbinato al gruppo/livello e ritmato per essere efficace; il curriculum ha alcuni contenuti rilevanti, ma ci sono omissioni significative o aggiunte inappropriate; sessioni costantemente rigide o molto poco strutturate; temi costantemente inappropriati per la fase del corso; insegnante disorganizzato; e/o ha problemi significativi con il ritmo o la gestione del tempo ha bisogno di miglioramento (es, ritmo troppo lento, ritmo troppo rapido, limiti di tempo non rispettati).

Principiante avanzato

Almeno due delle cinque caratteristiche chiave sono presenti a un livello competente, ma la difficoltà e/o l'incoerenza è chiaramente evidente nelle altre.

Esempi: si evidenzia una certa abilità nel mantenere la forma del programma o nel coprire il curriculum indicato, ma manca un elemento significativo del programma o viene introdotto un elemento del curriculum che non fa parte della sessione senza una chiara logica; a volte rigido o troppo poco strutturato; contenuto e temi del curriculum per lo più appropriati ma con alcuni problemi (es. L'insegnante a volte introduce un tema appropriato ma in una fase non ottimale del corso); l'insegnante a volte è disorganizzato; a volte ci sono problemi con il ritmo o la gestione del tempo (ad es. ritmo troppo lento, ritmo troppo veloce, limiti di tempo non rispettati).

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti ad un buon livello di abilità con alcune incongruenze minori.

Esempi: curriculum appropriato ragionevolmente ben coperto; l'insegnante ha usato il tempo in modo efficace limitando con tatto le discussioni periferiche e improduttive e/o scandendo la sessione in modo appropriato per il gruppo; contenuto dei temi del curriculum ampiamente appropriato; e l'insegnante per lo più ben organizzato

Competente avanzato

Tutte le caratteristiche chiave sono coerentemente presenti.

Esempi: curriculum appropriato e forma del programma chiaramente evidenziata, ben coperta e rispettata con facilità e spaziosità; distribuzione equilibrata del tempo; l'insegnante ha mantenuto un controllo appropriato sul flusso del dialogo e sul ritmo della sessione; contenuto e temi altamente appropriati; livello appropriato di flessibilità nelle scelte del curriculum; buon livello di organizzazione.

Esperto

Tutte le caratteristiche chiave presenti ad un alto livello di abilità.

Esempi: eccellente copertura, ritmo e organizzazione del curriculum della sessione; un grado particolarmente alto di flessibilità, reattività, spaziosità e ritmo appropriato mentre allo stesso tempo affronta completamente i temi chiave del curriculum della sessione. Difficile per il valutatore riportare "necessità di apprendimento".

Spiegazione dettagliata delle cinque caratteristiche chiave del Dominio 1

Caratteristica chiave 1: Congruenza del programma rispetto ai temi salienti del curriculum

Questa caratteristica afferma la presenza/assenza di un programma appropriati rispetto ai contenuti e ai temi, così come una congruenza alla forma del programma e della sessione.

Alcuni elementi del curriculum non sono "negoziabili" e per questo devono essere presenti:

- almeno 30 minuti di pratica; ogni sessione eccetto la prima, deve iniziare con una pratica;
- revisione del lavoro a casa/inquiry, presentazione del lavoro a casa dopo la sessione;
- pratica conclusiva di mindfulness o altre modalità di chiusura della sessione che dia consapevolezza della chiusura e della transizione;
- Il tema della sessione è presentato in modo coerente sia nei contenuti che nel processo di insegnamento;

L'intenzione e lo scopo degli elementi del curriculum che l'insegnante presenta in ogni sessione deve essere congruente con il protocollo insegnato (per es. MBSR o MBCT; vedi Santorelli et al., 2017, e Segal et al., 2013 in bibliografia), con lo specifico cliente/partecipante, con il contesto dell'insegnamento e del programma complessivo, oltre che nell'intenzione della sessione.

Il valutatore richiede informazioni contestuali e razionali per il contenuto del curriculum che si discosta dalla forma abituale del curriculum MBSR o MBCT.

Domande da porre quando si valuta questa caratteristica:

L'insegnante ha aderito al curriculum previsto per la sessione? Il contenuto del dialogo era appropriato alla fase del corso? Sono stati introdotti elementi del curriculum che non appartengono alla solita forma MBSR/MBCT?



Caratteristica chiave 2: Responsività e flessibilità nell'aderire al curriculum della sessione

Durante l'insegnamento deve essere dedicato del tempo all'esplorazione delle questioni salienti con sensibilità, in modo intenzionale e mirato.

Un'efficace ritmo nel programma della sessione offre all'insegnante l'opportunità di incarnare la possibilità di bilanciare il lavoro in sintonia con il momento presente, pur mantenendo la consapevolezza dell'intenzione generale. Un insegnamento abile richiede un equilibrio dinamico tra il rimanere con il tema centrale della sessione e il rispondere alla spontaneità del momento. Generalmente, l'insegnante ha un programma della sessione su cui lavorare con tempi approssimativamente assegnati ad ogni parte del curriculum della sessione. Un'abilità chiave è quella di tenere questo programma in modo flessibile e leggero, e di permettere un'adeguata responsività al momento presente. Questo è particolarmente cruciale nell'insegnamento dell'MBSR, dove il contenuto è trasferibile sia tra le sessioni che al loro interno. Il requisito principale è che i temi della sessione siano trasmessi. Un insegnante può opportunamente decidere di abbandonare un particolare esercizio pianificato se il materiale sta emergendo naturalmente attraverso altri aspetti.

È importante che l'insegnante trasmetta un'intenzione che sia chiara ai partecipanti e comunichi che la scelta del tempo insieme è stata attentamente pianificata. All'interno di questo, è importante onorare i contributi dei partecipanti. Per esempio, a volte può essere fruttuoso usare digressioni apparentemente improduttive per costruire la coesione nel gruppo e tesserle come esempi di schemi mentali evidenziati dai processi di insegnamento basati sulla consapevolezza (per esempio, riconoscere la rimuginazione in azione; vedere la pressione delle razionalizzazioni per ciò che facciamo e la ricerca dei risultati).



Caratteristica chiave 3: Adeguatezza dei temi e del contenuto (in base al programma e ai partecipanti)

Questa caratteristica valuta la capacità dell'insegnante di aderire ai temi, come stabilito dal programma standard del protocollo, sia di riconoscere i bisogni dei partecipanti in modo che la sessione possa essere adattata di conseguenza.

È importante tenere a mente i passaggi necessari per permettere ai partecipanti di applicare nuove abilità di mindfulness di fronte alle difficoltà. Per esempio, può essere inappropriato, in una fase iniziale del programma, incoraggiare i partecipanti a "rivolgersi" deliberatamente verso un'esperienza difficile.

Domande da porsi quando si valuta questa caratteristica:

L'insegnante si avvicina o si allontana dai temi e dai contenuti principali che questa sessione intende mettere in evidenza?

Caratteristica chiave 4: Livello di organizzazione dell'insegnante, della stanza e dei materiali

Domande da porsi quando si valuta questa caratteristica:

Qual è stato il livello di organizzazione dell'insegnante, della stanza e dei materiali; l'insegnante ha predisposto la stanza con il numero necessario di sedie; sono stati preparati tutti i materiali necessari per la particolare sessione, come CD e dispense, e sono disponibili e utilizzati gli strumenti didattici appropriati?

N.B. L'abilità con cui vengono utilizzati i sussidi didattici è valutata nel dominio 5 (Trasmettere i temi del corso attraverso l'inquiring e la didattica).

Caratteristica chiave 5: Fluidità della sessione e il suo ritmo

Domande da porsi quando si valuta questa caratteristica:

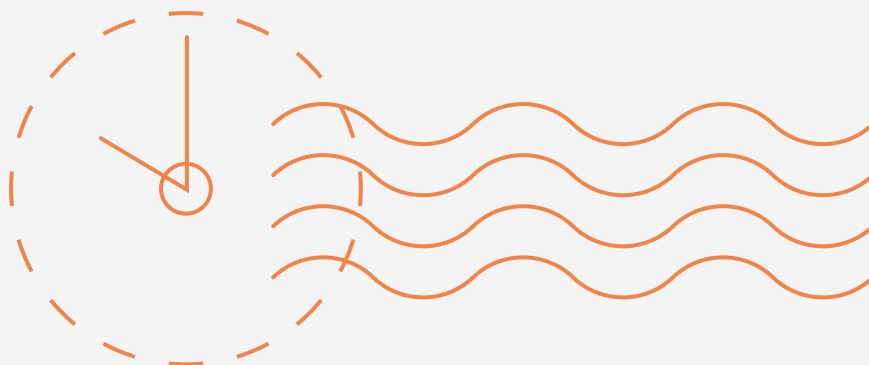
c'è stato qualche momento durante la sessione in cui la sessione si è mossa troppo lentamente o velocemente; la sessione è fluiva bene nel complesso; l'insegnante è apparso precipitoso o inutilmente lento; e l'insegnante ha dato ai partecipanti spazio e tempo sufficienti per sentire, sentire e pensare?

L'insegnante può inconsapevolmente insistere su un punto dopo che il partecipante ha già afferrato il messaggio, o può passare del tempo a raccogliere più "osservazioni" dirette di quanto sia necessario. In questi casi, le sessioni possono sembrare dolorosamente lente e inefficienti. D'altra parte, l'insegnante può intervenire prima di aver raccolto abbastanza "notorietà" diretta per far emergere i temi di apprendimento. In sintesi, se la sessione è condotta troppo lentamente o troppo velocemente, il processo di apprendimento può essere ostacolato e questo potrebbe demotivare il partecipante. Il ritmo del materiale dovrebbe sempre essere adattato alle esigenze del partecipante e alla sua velocità di apprendimento. Per esempio, quando c'è evidenza di difficoltà (per esempio, difficoltà emotive o cognitive), potrebbe essere necessario dare più tempo e attenzione. In tali circostanze, i punti dell'ordine del giorno possono essere rimescolati o adattati di conseguenza. In alcune circostanze estreme (ad esempio, un partecipante che esprime angoscia), la struttura e il ritmo della sessione dovranno essere cambiati drasticamente in base alle esigenze della situazione.

L'insegnante è stato in grado di lavorare abilmente con le digressioni? L'insegnante può interrompere in modo appropriato ed educato la discussione periferica e poi riportare i partecipanti all'ordine del giorno. La sessione dovrebbe muoversi attraverso fasi discrete che sono chiaramente collegate. E' importante che l'insegnante mantenga una visione d'insieme della sessione per permettere un ritmo corretto senza sembrare preoccupato dalla "pressione del tempo". Il ritmo della sessione si è adattato bene ai bisogni dei partecipanti? C'era abbastanza tempo assegnato ad ogni elemento della sessione (ad esempio, c'era abbastanza tempo per il compito di pratica a casa)? Una sessione ben ritmata dovrebbe affrontare le intenzioni della sessione senza bisogno di superare il tempo assegnato.

Si può osservare l'insegnante usare frasi simili alle seguenti per costruire un ritmo efficace nella sessione:

- Forse ci siamo allontanati un po' dal nostro obiettivo, torniamo indietro e concentriamoci sull'esplorazione chiave per questa sessione?
- 'Fermiamoci qui - il punto che hai appena sollevato è importante e sarà affrontato in...'
- "Ti dispiace fermarti un momento, mi ha già dato molte informazioni. Solo per essere sicuro* di aver capito bene, guardiamo insieme quello che stai descrivendo qui".
- 'Riassumi la tua esperienza con poche parole o con una breve frase'





Dominio 2: Le capacità relazionali



L'insegnamento della mindfulness è fortemente relazionale. Le pratiche stesse ci aiutano a sviluppare una nuova relazione sia con noi stessi sia con la nostra esperienza.

Le qualità che l'insegnante trasmette ai partecipanti e il processo di insegnamento rispecchiano quello che i partecipanti stanno imparando a dedicare a sé stessi. La mindfulness è la consapevolezza che emerge prestando attenzione all'esperienza in un modo particolare: intenzionale (l'insegnante è deliberato e concentrato quando si relaziona con i partecipanti alle sessioni); nel momento presente (l'insegnante ha intenzione di essere presente con tutto il cuore con i partecipanti); e senza giudizio (l'insegnante porta uno spirito di interesse, profondo rispetto e accettazione nei confronti dei partecipanti) (Kabat-Zinn, 1990).

Caratteristiche chiave da considerare quando valutiamo questo dominio:

- 1** Autenticità e potenza – relazionarsi con una attitudine di genuinità, onestà e sicurezza.
- 2** Connessione e accettazione: supportare attivamente e connettersi con i partecipanti e la loro esperienza del momento presente e trasmettere una comprensione accurata ed empatica.
- 3** Compassione e calore: trasmettere una profonda consapevolezza, sensibilità, apprezzamento e apertura all'esperienza dei partecipanti.
- 4** Curiosità e rispetto: trasmettere interesse genuino ad ogni partecipante e la sua esperienza, rispettando le vulnerabilità, i confini e il bisogno di riservatezza di ciascun partecipante.
- 5** Mutualità: impegnarsi con i partecipanti in un rapporto di lavoro reciproco e collaborativo.

Nota bene

- i** Gli aspetti relazionali dell'insegnamento della mindfulness sono particolarmente legati al dominio 3 (incarnare la mindfulness).
- ii** L'intenzione del dominio 2 è comprendere le parti del processo che si basano sulla connessione interpersonale tra i singoli partecipanti e l'insegnante.

Incompetente

L'insegnante ha scarse competenze relazionali e interpersonali

Esempi: costantemente "manca il punto" di ciò che i partecipanti stanno comunicando; gli aspetti del processo interpersonale sono distruttivi

Principiante

Almeno una delle cinque caratteristiche chiave è presente a un livello desiderabile per un adeguato insegnamento MBI, ma ci sono livelli significativi di incoerenza in tutte le caratteristiche chiave. A volte, il processo relazionale è pericoloso o dannoso per i partecipanti.

Esempi: non mostra accettazione verso i partecipanti, mancanza di attenzione sintonizzata; mancanza di sensibilità alla vulnerabilità dei partecipanti; l'insegnante si mette fuori dal processo

Principiante avanzato

Almeno due delle cinque caratteristiche chiave sono presenti a livello competente, ma difficoltà e/o incoerenza sono chiaramente evidenti in altre. La sicurezza dei partecipanti non è compromessa e non ci sono aspetti del processo relazionale che siano dannosi per i partecipanti.

Esempi: lo stile dell'insegnante a volte impedisce la loro capacità di stabilire una relazione che consenta un'esplorazione impegnata (cioè manca di connessione, responsabilità, non trasmette curiosità, stile esitante, intellettualizzazione e tono di giudizio).

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti per un buon livello di abilità con alcune piccole incongruenze.

Esempi: generalmente si creano rapporti di lavoro efficaci con i partecipanti; lo stile relazionale dell'insegnante facilita i partecipanti a sentirsi a proprio agio, accettati e apprezzati; l'insegnante è assolutamente attento e interessato ai partecipanti; l'insegnante si inserisce adeguatamente nel processo di apprendimento (reciprocità).

Competente avanzato

Sono presenti tutte le caratteristiche chiave con alcune piccole incongruenze

Esempi: l'insegnante dimostra ottime capacità relazionali ed è fortemente in sintonia con i partecipanti; le interazioni sono sensibili, reattive e rispettose; si creano ottimi rapporti di lavoro collaborativi e reciproci; i confini e le vulnerabilità dei partecipanti sono rispettati in modo sensibile; l'insegnante crea un processo relazionale che consente ai partecipanti di impegnarsi profondamente per il loro apprendimento.

Esperto

Tutte le caratteristiche chiave presentano un livello di abilità elevato.

Esempi: l'insegnante dimostra un'eccellente efficacia relazionale con un'approfondita conoscenza del mondo dei partecipanti; l'insegnante mostra costantemente buoni livelli di collaborazione, compassione, apertura, calore, accettazione e reattività ai partecipanti. Difficile per il supervisore rispondere a eventuali "bisogni di apprendimento".

Spiegazione dettagliata delle cinque caratteristiche chiave del dominio 2

Caratteristica chiave 1: Autenticità e potenza – relazionarsi con una attitudine di genuinità, onestà e sicurezza.

L'insegnante è onesto e aperto nei rapporti con i partecipanti. Si relaziona in un modo naturalmente allineato con come è come persona. Le espressioni facciali sono congruenti con le emozioni provate e le parole espresse nella stanza.

Invece di essere catturati in reazioni abituali e automatiche, le parole dell'insegnante sono risposte consapevoli basate semplicemente sulla consapevolezza di ciò che è internamente percepito e sentito, trasmettendo così autenticità e congruenza ai partecipanti.

C'è un senso di agio, naturalezza e presenza (il modo in cui l'insegnante si presenta nell'insegnamento è coerente col suo modo d'essere). C'è un senso di trasparenza nel modo d'essere dell'insegnante, quindi non c'è molto da interpretare su di lui come persona.

N.B. Questo coincide con l'incarnare le qualità della pratica. Questa caratteristica fondamentale riguarda il modo in cui l'autenticità si esprime nei momenti di relazione con i partecipanti

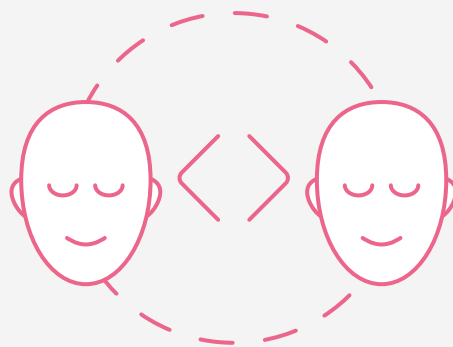
Caratteristica chiave 2: connessione e accettazione – sostenere attivamente la connessione con i partecipanti e la loro esperienza del momento presente e trasmettere una comprensione accurata ed empatica.

Questa caratteristica si riferisce alla capacità dell'insegnante di "sintonizzarsi" o entrare in empatia con ciò che il partecipante sta trasmettendo. Questa abilità riguarda quanto bene l'insegnante può entrare nel mondo del partecipante, vedere e sperimentare la vita dal punto di vista del partecipante e trasmettere questa comprensione.

Le capacità di ascolto attivo sono essenziali per la comprensione e la risposta empatica e includeranno l'uso appropriato di domande aperte. L'empatia è trasmessa dalla capacità dell'insegnante di rendere il partecipante consapevole che le sue difficoltà sono riconosciute e comprese. L'insegnante rispecchia accuratamente sia il contenuto di ciò che i partecipanti esprimono sia il tono emotivo. L'insegnante dimostra un genuino interesse per la "realtà interna" del partecipante e comunica (attraverso adeguate risposte verbali e non verbali) una comprensione sufficiente per aiutare il partecipante a sentirsi compreso. L'insegnante è completamente disposto a "incontrare" ogni individuo dove si trova in questo momento, a rispondere in modo sintonizzato e a esplorare e onorare la sua esperienza così com'è. C'è un chiaro movimento di connessione con la persona, che rende l'insegnante responsivo e partecipativo all'esperienza in corso.

Durante le conversazioni con i partecipanti alla classe, l'insegnante controllerà per valutare l'accuratezza della loro comprensione (ad es., "Quindi fammi controllare che ti sto ascoltando correttamente..."; e "Così hai notato..."). L'insegnante dimostrerà una comunicazione non verbale congruente e attenta (ad es. contatto visivo, gesti incoraggianti, viso positivo espressioni e annuire, ecc.).

Il rispetto insito in questa caratteristica include il lavorare in modo sensibile rispetto alla possibilità di traumi pregressi nei partecipanti, e in modo inclusivo riguardo alle differenze culturali e personali.



Caratteristica Chiave 3: Compassione e calore: trasmettere una profonda consapevolezza, sensibilità, apprezzamento e apertura all'esperienza dei partecipanti.

L'insegnante mostra un affetto autenticamente caloroso e amichevole, ascolta con piena attenzione, ringrazia i partecipanti per i loro contributi ed è incoraggiante e di supporto.

Mentre l'empatia è il "sentirsi con" un altro essere umano, la compassione è il movimento della mente che cerca di "sentire con" la sofferenza. Nel momento del contatto relazionale, si ha la sensazione che questo individuo che è qui con me conta davvero. Perché la compassione sia autentica, deve riconoscere e apprezzare la sovranità individuale. A differenza della simpatia o della pietà, aumenta l'autostima dell'altro e coltiva la dignità umana. C'è il riconoscimento della comune umanità e il sapere che in un altro momento potremmo avere la stessa esperienza dolorosa.

La compassione è accompagnata dall'umiltà e dal riconoscimento dell'interconnessione (cioè, dalla capacità di essere compassionevole e generoso; una capacità che non mi rende migliore del destinatario).

La compassione rafforza la nostra capacità di rimanere umani e di essere aperti alle esperienze degli altri. La compassione trova espressione soprattutto quando è presente un'esperienza dolorosa. Il calore è un aspetto della compassione, perché una persona calorosa trasmette agli altri un senso di apprezzamento, rispetto e accettazione.

Caratteristica chiave 4: Curiosità e rispetto - trasmettere un interesse genuino per ciascun partecipante e la sua esperienza, rispettando la vulnerabilità, i confini e il bisogno di riservatezza di ogni persona

Lo stile relazionale dell'insegnante accompagna i partecipanti in un'esplorazione attiva della propria esperienza piuttosto che affidarsi all'esperienza dell'insegnante. Inoltre, l'insegnante porta una curiosità gentile ma viva alle esplorazioni che si svolgono nella sessione.

L'insegnante ha un forte grado di responsabilità non solo per creare le condizioni particolari perché questo apprendimento possa avvenire, ma anche per garantire che i partecipanti si assumano la responsabilità del proprio processo di apprendimento. L'intenzione è di autorizzare i partecipanti a venire a sapere che loro sono esperti di sé stessi e che dispongono già di un "fondo di esperienze e competenze pertinenti" (Segal et al., 2013). Questo viene trasmesso in una serie di modi, compreso un forte invito a prendersi cura di sé stessi all'interno del processo di apprendimento, e solo a seguire la guida e partecipare per quanto ritenuto appropriato e giusto per loro. C'è un'assenza di ordine del giorno, nel senso che l'insegnante non si sforza di creare un cambiamento, ma piuttosto offre uno spazio all'interno del quale i partecipanti possono impegnarsi nell'esplorazione in questo momento. L'insegnante inviterà i partecipanti per esplorare la loro esperienza, per andare verso l'esperienza dolorosa e per portare curiosità a tutto questo. Ciò avverrà con profonda sensibilità e rispetto dei confini e delle vulnerabilità dei partecipanti così come sono in questo momento.

In pratica, l'insegnante chiederà il permesso ai partecipanti mentre sono impegnati insieme nell'esplorazione (ad es. 'è abbastanza o possiamo continuare ancora un po''? o 'ti dispiace se lo esploriamo insieme per un po''?). L'insegnante dimostra consapevolezza e rispetto per le vulnerabilità individuali dei partecipanti, il bisogno di privacy (ad esempio, l'insegnante andrà avanti se il partecipante sceglie di non condividere), i confini e le richieste particolari dei partecipanti a cui si offre l'insegnamento.



Caratteristica Chiave 5: Mutualità - impegnarsi con i partecipanti in un rapporto di lavoro reciproco e collaborativo.

Una caratteristica chiave dello stile relazionale tra partecipanti e insegnante è il senso di reciprocità e di esplorazione condivisa. I processi mentali che sono oggetto di indagine cadono in un continuum di esperienze a cui tutti possono relazionarsi.

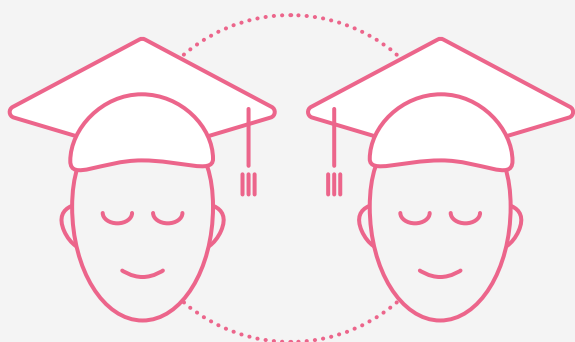
È impossibile per gli insegnanti separarsi dal processo di indagine. Nello spirito di avventura che è alla base di questo stile di apprendimento, il processo di esplorazione all'interno delle sessioni diventa un'impresa collaborativa tra tutti coloro che vi sono coinvolti - c'è una sensazione di "co-viaggio" e di un processo di apprendimento altamente partecipativo che coinvolge allo stesso modo i partecipanti e l'insegnante.

L'uso appropriato dell'umorismo può aiutare a promuovere l'impegno, la volontà e l'apertura a impegnarsi nell'apprendimento e nell'esplorazione e a stabilire e mantenere un rapporto di collaborazione efficace.

Co-Teaching

Se un insegnante viene valutato mentre lavora con un co-docente, la qualità della relazione tra gli insegnanti avrà una forte influenza sulla qualità del processo di insegnamento per i partecipanti. Ogni caratteristica chiave nel Dominio 2 è rilevante per la relazione di co-insegnamento come lo è per la relazione insegnante-partecipante.

Se si sta verificando una valutazione in un contesto di co-insegnamento, si consiglia che la registrazione mostri l'insegnante pertinente che insegna intere pratiche e che esegue tutte le indagini per le pratiche che insegna (ad esempio, non condividere insegnamenti come richieste o sessioni didattiche con il co-insegnante).

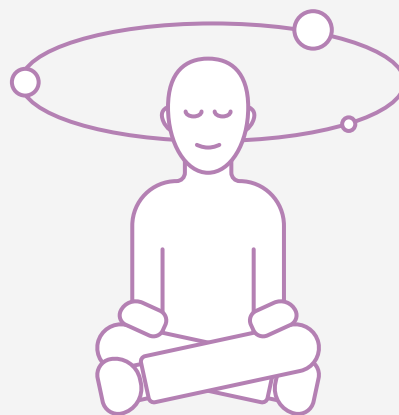


Raccomandiamo le seguenti linee guida per valutare un insegnante in un contesto di co-insegnamento:

- L'insegnante in questione deve essere registrato mentre insegna almeno una di ciascuna delle pratiche principali e degli elementi di insegnamento (ad esempio, meditazione sull'uva passa; minimo un body scan; minimo una sessione di movimento consapevole; minimo due pratiche di meditazione seduta principale in differenti sessioni del corso; minimo due sessioni/esercizi didattici (ad es. un esercizio della sessione 2 come "camminare per strada"; un esercizio della sessione 4/5 sulla depressione o lo stress); e minimo due diversi spazi di respiro o altre brevi pratiche..
- L'insegnante di riferimento deve insegnare al gruppo almeno il 50% delle volte, e se possibile di più, in modo che i valutatori abbiano l'opportunità di vedere ogni elemento più di una volta.
- L'insegnante in questione deve insegnare da solo almeno due intere sessioni. È necessario che il co-insegnante sia presente nella sessione per rispondere ai partecipanti angosciati, ecc. È utile spiegare al gruppo cosa sta succedendo circa registrazione, quando si chiede il consenso e durante il corso, se appropriato.



Dominio 3: Incarnare la consapevolezza



L'insegnante dimora nella pratica di consapevolezza. Questo viene mostrato dall'insegnante nel corpo e nelle espressioni non verbali.

Incarnare la consapevolezza implica che l'insegnante mantenga una connessione sostenuta momento dopo momento a ciò che emerge (dentro di sé, dentro i singoli e nel gruppo), portando così le attitudini fondamentali della pratica di consapevolezza.

Queste attitudini sono il non giudizio, la pazienza, la mente del principiante, la fiducia, il non sforzo, l'accettazione, il lasciar andare, la generosità e la gratitudine.

Elementi chiave da considerare nel valutare questo dominio:

1	Focus – presenza al momento presente espressa nel comportamento e nella comunicazione non verbale
2	Responsività – responsività al momento presente, lavorando con ciò che emerge con agio e spaziosità
3	Stabilità e vitalità – l'insegnante trasmette simultaneamente calma, agio, non reattività e attenzione
4	Lasciar essere – l'insegnante invita al non giudizio, la pazienza, la fiducia, l'accettazione ed il non sforzo.
5	Presenza naturale – il comportamento dell'insegnante è autentico e coerente con le proprie modalità di azione.

Nota bene

- i** La valutazione della consapevolezza al momento presente e la responsività al trattare e scandire il processo di apprendimento è analizzata nel Dominio 1 (trattazione, ritmo e organizzazione della sessione), mentre il processo di gruppo viene valutato nel Dominio 6 (custodire l'ambiente di apprendimento del gruppo).
- ii** Le qualità della consapevolezza sono trasmesse durante l'intero processo di insegnamento. Questo dominio vuole descrivere come queste qualità vengano comunicate implicitamente attraverso la presenza non verbale dell'insegnante e attraverso la comunicazione non verbale espressa nel processo di conduzione.

Incompetente

La consapevolezza incarnata non viene trasmessa

Esempi: mancanza di focus al momento presente/responsività. Le qualità attitudinali della consapevolezza non sono in evidenza e quelle trasmesse possono avere un effetto iatrogeno.

Principiante

Almeno una delle 5 caratteristiche chiave è presente ad un livello auspicabile per un insegnamento MBI adeguato, ma si sono significativi livelli di incostanza in tutte le altre.

Esempi: mancanza di focus al momento presente/responsività con costanza; l'insegnante non è calmo, in agio, attento; le qualità attitudinali sono frequentemente poco chiare; le modalità dell'insegnante trasmettono irrequietezza e disagio; l'insegnante non sembra dimorare in sé stesso o nello spazio.

Principiante Avanzato

Almeno due delle 5 caratteristiche chiave è presente ad un livello competente, ma difficoltà o incostanza si notano chiaramente nelle altre; la sicurezza dei partecipanti non è compromessa; nessuno degli aspetti incarnati è iatrogeno per i partecipanti.

Esempi: l'insegnante incarna diversi principi della pratica di consapevolezza nel processo di insegnamento, ma manca in costanza (es: l'insegnante dimostra abilità nel connettersi all'esperienza presente interna ed esterna, ma non riesce a farlo in maniera continuativa); le espressioni corporee dell'insegnante trasmettono a tratti qualità diverse dalla consapevolezza (es: senso di urgenza, agitazione, sforzo).

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti ad un buon livello o con leggera incostanza

Esempi: l'insegnante generalmente dimostra abilità nel comunicare le qualità attitudinali della pratica di consapevolezza attraverso la presenza corporea ed è tendenzialmente focalizzato sul momento presente/responsivo; l'insegnante è in genere naturale e a proprio agio.

Competente avanzato

Tutte le caratteristiche chiave sono costantemente presenti ad un buon livello

Esempi: attenzione sostenuta al momento presente attraverso l'insegnamento e dimostrazione delle qualità attitudinali della consapevolezza con incostanze minime; l'espressione corporea dell'insegnante trasmette implicitamente le qualità della consapevolezza; l'insegnante è naturale e a suo agio; l'insegnante è autentico verso di sé e verso le qualità della pratica.

Esperto

Tutte le qualità sono presenti ad alto livello

Esempi: l'insegnante mostra eccezionali livelli di consapevolezza e responsabilità al momento presente nel corso del processo di insegnamento; l'insegnante ha alti livelli di connessione interna ed esterna; le qualità attitudinali della consapevolezza presenti nell'insegnante sono particolarmente coinvolgenti; l'insegnante è profondamente autentico verso di sé e verso le qualità della pratica. È difficile per il valutatore trovare ulteriori spunti di apprendimento da proporre.

Guida complessiva al dominio

Il dominio “incarnare” mira a catturare la modalità con cui l’istruttore comunica autenticità essendo un insegnante di Mindfulness, trasmettendo la propria dedizione sostenuta alla pratica di consapevolezza nella classe, al curriculum e nella relazione con gli iscritti al programma. È la modalità con cui la pratica di consapevolezza può essere sentita concretamente nel gruppo. I partecipanti potrebbero cogliere la consapevolezza anziché ricevere un insegnamento sistematico se lo spazio di insegnamento ne è permeato.

L’autenticità si riferisce sia all’autenticità verso sé stessi, sia verso la pratica. La consapevolezza incarnata non è un’aggiunta forzata, ma è parte del modo d’essere dell’insegnante ed espressa in una modalità coerente alla persona che la trasmette. Questo chiaramente prenderà in considerazione identità, cultura e linguaggio.

Un insegnante che sta incarnando la consapevolezza si connette e si relaziona con l’esperienza attraverso consapevole accettazione del momento presente. Nell’incarnare la consapevolezza, l’insegnante è: profondamente presente ai partecipanti e alle loro difficoltà senza aggiustare le cose; disposto ad insegnare attraverso la conoscenza delle proprie vulnerabilità; disposto a portare compassione e gentilezza verso sé stesso ed i partecipanti; familiare con il processo dell’essere e capace a fidarsi ed apprendere da ciò che emerge;

in grado di ispirare fiducia usando processi di consapevolezza per rivolgersi alle difficoltà, a partire dalla propria esperienza; capace ad articolare le sottigliezze dell’esperienza in una modalità che risuoni profondamente nei partecipanti del gruppo.

Nello svilupparsi di questo processo, l’insegnante diventa in grado di operare da questo stato mentale, non giudicante e consapevolmente presente, anche nei momenti di attivazione e carica emotiva di una classe Mindfulness-Based. Le azioni dell’insegnante nascono da un’apertura all’incertezza del momento e dalla volontà di non fossilizzarsi sulle risposte, custodendo questo spazio per il gruppo. Questo è un approccio radicalmente differente dalle solite modalità con cui ci confrontiamo con l’incertezza o la sfida – specialmente in un contesto di apprendimento in cui ci spostiamo dall’aiutare all’aggiustare usando l’expertise professionale o nascondendo le proprie vulnerabilità.

Incarnare è un risultato naturale del lavoro interno della pratica di consapevolezza in cui si è impegnato l’insegnante. Non è lottare per raggiungere uno stato particolare. Non ha un aspetto specifico e potrebbe apparire diversamente per divergenze culturali o individuali. È chiaro che l’insegnante sacosa sta insegnando grazie ad esperienze personali profonde.

Spiegazione dettagliata delle 5 caratteristiche chiave del Dominio 3

Caratteristica chiave 1: Espressione del focus al momento presente attraverso il comportamento e la comunicazione verbale e non verbale

L’insegnante offre una dimostrazione del focus al momento presente così che sia osservabile attraverso i comportamenti e le manifestazioni verbali e non verbali. L’espressione “incarnare” può essere particolarmente notata nel corpo dell’insegnante, come nella postura stabile, nella connessione e radicamento fisici, nel senso di agio, calma e attenzione trasmessi, nella stabilità, nel ritmo, nel tono della voce etc. L’insegnante è a casa in sé stesso.

Kabat-Zinn (2013) descrive l’energia e la motivazione che viene portata nella pratica di consapevolezza come “dedizione, auto-disciplina e intenzionalità (es: lo sviluppo della perseveranza e della risoluzione nel processo di investigazione personale). L’attenzione intenzionale è un’area chiave che l’insegnante deve incarnare all’interno del processo di insegnamento. Per preparare il palco a questa particolare modalità di apprendimento esperienziale, deve essere coltivata una specifica intenzionalità. Un abile insegnante lo trasmette attraverso una coltivazione costante di attenzione consapevole nel corso della sessione. La combinazione del lavorare con il non sforzo rimanendo comunque attenti, lucidi e direzionali forma un paradosso che è centrale per un insegnamento adeguato.

La pratica di consapevolezza, quindi, ci incoraggia a portare attenzione all’intenzione e alla motivazione che portiamo nella pratica formale ed informale, nella classe, a casa ed in tutti gli altri aspetti della nostra vita. L’insegnante sta aiutando i partecipanti a introdurre la pratica nella visione personale (Segal et al, 2013). Questo è un passaggio sottile, trasmesso attraverso l’uso accurato del linguaggio; es: la frase “provate a tenere l’attenzione sul respiro” ha un effetto piuttosto diverso da “al meglio che potete tornate con l’attenzione al respiro ogni volta in cui finisce altrove”. L’insegnante equilibra la tensione fra il non sforzo ed un’intenzione decisa (ardente ndt).

Dal punto di vista del partecipante viene trasmesso un chiaro messaggio attraverso le espressioni fisiche dell’insegnante delle qualità della mindfulness – es “anche se l’insegnante sta parlando in un linguaggio che non comprendo sento che nello spazio di apprendimento c’è un senso di presenza”.

Le espressioni fisiche dell’insegnante vengono offerte come ausilio all’insegnamento – es: gesti ed espressioni facciali sono coerenti con le parole; la generosità viene trasmessa nel modo in cui l’intero corpo ascolta – es, rispondendo con la direzione del corpo, la postura ed i gesti.

Caratteristica chiave 2: responsività all'unicità del momento presente – l'insegnante lavora con ciò che emerge

La caratteristica chiave 2 richiama la connessione e responsività dell'insegnante alla relazione e alla propria esperienza interna/esterna nel corso dell'insegnamento, nelle relazioni con il gruppo allargato e nel processo intero.

I seguenti punti indicano a quali domini corrispondono le seguenti aree:

- **La relazione dell'insegnante con gli individui all'interno del gruppo** – messa in evidenza da un'appropriatezza responsività alle questioni interpersonali che possono sorgere a livello individuale (valutata nelle abilità relazionali Dominio 2)
- **La relazione dell'insegnante con il gruppo nella sua interezza** – messa in evidenza da un'appropriatezza responsività all'emergere nel processo di gruppo (valutata nel Dominio 6 Custodire l'ambiente di apprendimento)
- **La relazione dell'insegnante con il processo di insegnamento** – messa in evidenza da un'appropriatezza responsività alle opzioni del curriculum (valutata nel Dominio 1 Trattazione, ritmo e organizzazione della sessione, e nel Dominio 5 Trasmettere i temi attraverso un processo interattivo di inquiry e didattica).

Le pratiche formali di consapevolezza offrono l'opportunità di sviluppare l'abilità di leggere con precisione il proprio "clima interno", che poi può essere portato nello stare in relazione con l'altro. Per gli insegnanti, incorporare presenza consapevole nella propria esperienza interna ed esterna nell'insegnamento offre modalità per mantenere presenza a sé stessi (pensieri, emozioni, sensazioni ed azioni) in modo che diventino esempi incarnati di quel che viene insegnato. In particolare questo permette di sintonizzarsi al continuo modificarsi delle tonalità edoniche del corpo, usandole come inestimabile fonte di informazioni, come un barometro, per regolarsi con le risposte dei partecipanti. L'attenzione al momento presente dell'insegnante è radicata alla connessione diretta con l'esperienza personale. Le loro risposte agli individui, al gruppo e al processo di insegnamento vengono nutrite e supportate da questo senso di connessione con la propria esperienza, che garantisce una responsività davvero autentica. Nel condurre, l'insegnante usa un linguaggio ricco che offra un'espressione dell'unicità del momento in cui sta avvenendo la conduzione.

Nella pratica, questo processo viene messo in evidenza da una calma rilassata, attenzione, vitalità nel linguaggio, nelle espressioni corporee e nel comportamento. La sensibilità dell'insegnante verso l'esperienza personale diretta influenza le sue scelte all'interno del gruppo (Es: attraverso l'uso di pratiche di ancoraggio (MBSR), spazi di respiro (MBCT), appropriato movimento consapevole o altre brevi pratiche di consapevolezza per supportare la capacità dei partecipanti di confrontarsi con le difficoltà che sorgono all'interno del gruppo, rimanendo radicati). L'insegnante incarna un senso di "arrendevolezza (accomodamento ndr)" al momento e a quello che è richiesto nel qui ed ora. Vi è una dimostrazione della consapevolezza in azione per il gruppo – un esempio vissuto dell'essenza delle pratiche di consapevolezza e dei relativi principi. L'insegnante opera primariamente in una modalità dell'essere piuttosto che in una modalità del fare. È immerso nel processo stesso.

L'insegnante userà le proprie abilità attentive in maniera sia mirata che allargata in diversi momenti dell'insegnamento. In certi casi guiderà il focus ad aspetti molto chiari e precisi dell'esperienza, in altri allargherà il campo di osservazione, incoraggiando le menti dei partecipanti ad aprirsi a queste nuove possibilità di apprendimento.

Le qualità attitudinali della mente del principiante fanno parte di questa caratteristica chiave (Es. l'insegnante comunica la volontà di sospendere il giudizio, avvicinando l'esperienza con sguardo nuovo e genuino interesse). Così, anziché veder le cose attraverso una nuvola di preconcetti, emerge la possibilità di portare chiarezza e vitalità all'esperienza. L'insegnante supporta i partecipanti nello sviluppare questa prospettiva basata sull'esperienza, e non sulla storia, le assunzioni o i condizionamenti precedenti.

La qualità attitudinale di lasciar essere fa parte di questa caratteristica chiave (Es: il processo di inquiry nutre lo sviluppo dell'abilità di stare presenti riconoscendo il sorgere ed il divenire dell'esperienza, come pensieri, emozioni, senza rimanere impigliati nel contenuto). L'insegnamento mindfulness-based mette una particolare enfasi nell'arrivare a conoscere le nostre tendenze condizionate di aggrapparci al piacevole, ignorare il neutro e rigettare lo spiacevole, osservando così le modalità con cui questo si perpetua nei momenti di difficoltà. L'insegnante lavora con il lasciar andare le aspettative di guidare il processo verso un risultato specifico, senza avere quindi un'agenda specifica oltre a quella di esplorare e comprendere l'esperienza dei partecipanti momento dopo momento.

All'interno di tutto ciò vi è un chiaro senso di intenzionale e consapevole direzionalità.

Caratteristica chiave 3: Trasmettere simultaneamente stabilità, calma, agio, non reattività, attenzione e vitalità

La pratica di consapevolezza sviluppa la capacità di avere una mente stabile che è simultaneamente attenta e vitale. In questo modo c'è una chance maggiore che l'inevitabile reattività interna (sotto forma di costellazioni di pensieri, emozioni e sensazioni corporee) venga notata al suo emergere.

Un insegnante che ha addestrato queste abilità attraverso la pratica di consapevolezza porterà questo spirito nel processo di insegnamento. Così, anche quando ci sarà un'atmosfera carica e attiva dal punto di vista emotivo, sarà evidente la capacità dell'insegnante di portare con sé stabilità e calma insieme alla responsabilità attenta e vitale al momento.

Tutti gli insegnanti avranno molti momenti durante le classi in cui non si sentiranno rilassati e calmi, così come momenti in cui sentiranno di non sapere come rispondere e stare creativamente con l'emergere. L'insegnante incarnato è in grado di sentire pienamente il disagio, l'ansia etc, continuando ad insegnare da questa posizione. Anziché cercare di liberarsi o di nascondere questi visitatori, l'insegnante incarnato sa come permettersi di sentire, come respirarci dentro e come relazionarsi col disagio in maniera solida e stabile. L'insegnante potrebbe articolare esplicitamente il processo che sta vivendo o semplicemente trasmetterlo. In ogni caso sarà comunicato ai partecipanti. Permettere alla vulnerabilità dell'insegnante di essere visibile nel processo può incoraggiare i partecipanti, permettergli di capire di poterlo fare loro stessi senza dover essere perfetti.



Caratteristica chiave 4: Lasciar essere – il comportamento dell'insegnante è non giudicante, paziente, accettante e senza sforzo

Non giudicante

L'insegnante supporta i partecipanti nel diventare consapevoli dell'esperienza interna ed esterna così com'è. Vi è un invito a non giudicare l'esperienza – inclusa la tendenza a giudicare! L'insegnante ed i partecipanti stanno sviluppando una posizione da testimone imparziale verso l'esperienza. L'insegnante porta l'intenzione di non giudicare la propria o altrui esperienza, coltivando un'attitudine di amichevole interesse.

Pazienza

Il processo di insegnamento funziona tramite l'esperienza così com'è e permette di comprendere che le cose possono emergere solo al loro momento. L'insegnante permette periodi di silenzio all'interno dei dialoghi (es. l'insegnante permette periodi di silenzio fra una domanda e l'altra, dando al partecipante il tempo di sentire, provare e pensare).

Fiducia

Questo riguarda il trasmettere la fiducia nel processo di attenzione consapevole all'esperienza. L'insegnante comunica una fiducia nella validità dei pensieri, delle emozioni, delle sensazioni e delle percezioni/intuizioni che sorgono nelle connessioni che emergono da essi. L'insegnante trasmette un senso di fiducia nella capacità dei partecipanti di relazionarsi con la propria esperienza. La pratica seguita dall'inquiry offre una struttura ed un processo che permette di osservare la propria esperienza e un incoraggiamento nel relazionarsi con la validità di quest'evidenza. L'insegnante trasmette un senso di fiducia nella pratica (senza essere difensivi) anche davanti a dubbio, scetticismo o resistenza da parte del gruppo.

Curiosità

L'insegnante trasmette vitalità, luminosità e coinvolgimento in maniera bilanciata e stabile. Legata a questa leggerezza, la giocosità e l'humor possono essere inseriti se appropriati.

Non sforzo

L'insegnante incarna la volontà di permettere al momento presente di essere così com'è e ai partecipanti di essere così come sono. Il processo è quello esplicito di non cercare di aggiustare problemi o raggiungere risultati specifici, quanto piuttosto rivelare una consapevolezza sull'attualità dell'esperienza, una volontà a lasciar essere e lavorare con ciò che c'è, così com'è. Il processo di consapevolezza offre l'opportunità di spostarsi dall'abituale processo di sforzarsi per migliorarsi, cercando di raggiungere una nuova condizione. Il paradosso di questo apprendimento è che, malgrado ci siano ragioni chiare per ingaggiarci in quest'esplorazione per capire come gestire il dolore delle nostre vite, non c'è niente da raggiungere che non sia già presente in questo momento. Questo viene trasmesso attraverso la capacità dell'insegnante di onorare e dimorare nel processo di scoperta che si sviluppa nella classe, senza accelerare con spiegazioni premature o sintesi, entrando in una modalità più legata alle concettualizzazioni e al problem solving. L'insegnante trasmette un senso di "va bene così" nel fluire delle cose così come sono, compresa l'imprevedibilità, l'inaspettato, le difficoltà e le sorprese.

Accettazione

L'insegnante incarna la volontà di vedere le cose come sono nel momento presente e offre una modalità di aprirsi ed essere con la realtà delle cose senza sforzarsi di cambiarle. L'insegnante mostra di accettarsi, accettare gli altri e l'esperienza con un'attitudine di amichevolezza. L'insegnante non è ansioso di fare la cosa giusta, tollera questioni insoddisfacenti o complicate con agio, lasciando da parte agende personali. Permette ai partecipanti e all'esperienza di essere così come sono. Tiene la sua posizione davanti alle turbolenze, all'energia del gruppo, alle difficoltà etc. Comunica non reattività nell'incontrare le difficoltà con equanimità.

Caratteristica chiave 5: presenza naturale dell'insegnante – il comportamento dell'insegnante è autentico e coerente con la propria modalità d'essere

Una modalità per descriverlo è "essere la persona che ha vissuto la tua storia (McCown et al., 2010, p92).

L'insegnante comunica attraverso la propria unicità d'essere una modalità diversa dal cercare di tenere un certo stile (es. usare una serie di comportamenti considerando l'idea di come un insegnante consapevole dovrebbe apparire).

L'insegnante trova espressioni nel proprio naturale modo d'essere. Ha libertà dal potere identificatorio di aspetti della personalità, ma abita comunque la propria espressione personale con agio. L'insegnante è un veicolo per gli insegnamenti lasciando da parte la propria egoicità in questa trasmissione.

Come questo accada varia da individuo a individuo.

L'insegnante è privo di costrizioni e si mostra nello spazio di classe con naturalezza. Malgrado questo non possa essere direttamente valutato da una prospettiva di insegnamento, c'è un senso di naturale continuità da come l'insegnante si presenta come tale a come si muova nelle altre aree della propria vita.

Dominio 4: Condurre le pratiche di mindfulness



L'insegnante offre una guida che descrive accuratamente quello che i partecipanti sono invitati a fare in pratica e include tutti gli elementi richiesti nella pratica proposta.

L'insegnante offre una guida che descrive accuratamente ciò che il partecipante è invitato a fare nella pratica, e include tutti gli elementi richiesti in tale pratica. La guida dell'insegnante permette ai partecipanti di relazionarsi abilmente al vagare della mente (vedendolo come un processo naturale della mente, lavorando delicatamente ma fermamente per coltivare l'abilità di riconoscere quando la mente ha divagato e di riportare l'attenzione). Inoltre, la sua guida suggerisce le attitudini da portare a se stessi e alla propria esperienza durante la pratica. Le pratiche offrono un equilibrio tra spaziosità e precisione. L'uso sapiente del linguaggio è la chiave per trasmettere tutto questo.

Elementi chiave da considerare nel valutare questo dominio:

- 1** **Linguaggio** – Il linguaggio è chiaro, preciso, accurato e accessibile e allo stesso tempo trasmette spaziosità
- 2** **Apprendimenti chiave** - L'insegnante guida la pratica in modo da rendere disponibile ai partecipanti l'apprendimento chiave per ogni pratica (vedi le checklist per ogni pratica nel manuale).
- 3** **Elementi chiave** - Gli elementi particolari da considerare quando si guida ogni pratica sono opportunamente presenti (vedi le checklist per ogni pratica nel manuale). Questi includono questioni pratiche e considerazioni sulla sicurezza e sugli aspetti trauma-relati.

Nota bene

- i** Incarnare la consapevolezza è il fondamento cruciale per la guida della pratica e dovrebbe essere valutata nel dominio 3 (Incarnare la consapevolezza - embodiment). Tale dominio valuta anche il modo in cui la consapevolezza è trasmessa implicitamente attraverso le qualità corporee dell'insegnante. Il linguaggio usato per trasmettere tali qualità della consapevolezza, invece, è valutato in questo dominio
- ii** I dettagli di ognuna delle caratteristiche chiave di questo dominio vengono approfondite di seguito in questo manuale (vedi sotto).

Incompetente

La conduzione è imprecisa e poco chiara. Le caratteristiche chiave delle pratiche guida sono assenti. La conduzione offre un'atmosfera di attesa insicura.

Principiante

Almeno una delle tre caratteristiche chiave è presente ad un livello che sarebbe auspicabile per un adeguato insegnamento MBI, ma ci sono livelli significativi di incoerenza in tutte le caratteristiche chiave.

Esempi: l'insegnante tenta di offrire una guida in modo appropriato, ma esistono errori significativi, lacune e incoerenze; il linguaggio è impreciso e non invita alla spaziosità; il lavoro con il vagare della mente non è guidato in modo abile e adeguato (cioè, il dilagare della mente è visto come un problema da risolvere).

Principiante avanzato

Almeno due delle tre caratteristiche chiave sono presenti ad un livello competente, ma la difficoltà e/o l'incoerenza è chiaramente evidente in altre. Viene prestata adeguata attenzione alla sicurezza emotiva e fisica dei partecipanti.

Esempi: alcune linee guida offerte in modo chiaro, accurato e appropriato, ma il linguaggio trasmette un senso di ricerca di risultati; l'apprendimento chiave dalla pratica non è presente in modo coerente né chiaro per i partecipanti; gli elementi da considerare quando si guida ogni pratica non sono rispettati in modo coerente.

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti ad un buon livello di abilità con alcune incongruenze minori.

Esempi: la conduzione è generalmente chiara e accurata, ma con una leggera mancanza di precisione; il senso di spaziosità non viene trasmesso e/o il linguaggio non invita sempre alla spaziosità e non promuove una esplorazione curiosa dell'esperienza; l'apprendimento chiave dalla pratica è per lo più presente e chiaro per i partecipanti; gli elementi da considerare quando si guida ogni pratica sono per lo più rispettati.

Competente avanzato

Tutte le caratteristiche chiave sono costantemente presenti con un buon livello di abilità.

Esempi: la conduzione della pratica è buona, trasmette sia precisione che spaziosità; gli elementi da considerare nella conduzione sono presenti e integrati in modo chiaro; l'apprendimento chiave per la pratica è presente e chiaro per i partecipanti grazie alla conduzione dell'insegnante.

Esperto

Tutte le caratteristiche chiave presenti ad un alto livello di abilità.

Esempi: guida in modo eccezionale e abile, tutte le caratteristiche chiave sono costantemente presenti e con un ottimo livello di abilità. Conduzione creativa e stimolante nel lavoro sui confini fisici ed emotivi. Difficile per il supervisore trovare ulteriori "bisogni di apprendimento".

Spiegazione dettagliata delle cinque caratteristiche chiave del dominio 4

La conduzione di pratiche di mindfulness offre l'opportunità di integrare l'insegnamento della mindfulness e la possibilità di dare spazio ai partecipanti di sperimentare in autonomia il processo.

Data la delicatezza dei messaggi che vengono trasmessi e il paradosso insito in essi, sono necessarie grande delicatezza e sensibilità quando si conduce. L'insegnante dovrebbe dimostrare familiarità con le intenzioni chiave della pratica di mindfulness in generale e anche con le intenzioni specifiche di ogni pratica (vedi sotto per una sintesi di queste).



Guida per la caratteristica chiave 1:

Il linguaggio è chiaro, preciso, accurato e accessibile e allo stesso tempo trasmette spaziosità

Punti generali:

Accessibilità, cioè usare un linguaggio quotidiano/ordinario ed evitare il “gergo” della mindfulness e men che meno il linguaggio esoterico. La conduzione alla pratica di mindfulness è fornita con una velocità e un ritmo più lento di quello di una conversazione, ma non è ipnotico o da trance.

Usare **parole** che appartengono a diversi sensi per sostenere la gamma di sensazioni che si provano, come sentirle, vederle o percepirle nel corpo (ad es. usare parole di senso come 'sentire', 'nell'occhio della mente', 'ascoltare i messaggi da'; alcune parole sono generali tra i sensi, ad es. 'notare', 'sperimentare', 'sentire').

All'interno della caratteristica chiave 1 (orientamento linguistico) esistono tre sotto-aree, tra cui:

1. Indicazioni su dove dirigere l'attenzione (ulteriori dettagli di seguito nel presente manuale)

La conduzione dell'insegnante riguardo a dove dirigere l'attenzione dovrebbe essere il più accurata e precisa possibile, cioè con una chiara articolazione di ciò che il partecipante è specificamente invitato a fare con la sua attenzione

2. Indicazioni su lavoro con il vagare della mente

La conduzione dell'insegnante dovrebbe chiarire che il vagare della mente è una parte naturale del processo, ovvero che la nostra intenzione non è quella di mantenere l'attenzione unicamente e con sforzo sull'oggetto di consapevolezza scelto, bensì di diventare consapevoli delle attività della nostra mente mentre invitiamo ripetutamente l'attenzione a tornare in un luogo particolare, che serve da “ancora”.

L'insegnante dovrebbe

- riconoscere che l'attenzione ha vagato;
- riportare l'attenzione all'oggetto della consapevolezza (con un'enfasi sulla gentilezza e la delicatezza e anche con fermezza);
- fare questo ancora e ancora (con agio e non giudizio, e riconoscere quando la costrizione e il giudizio sono presenti);
- offrire spazi di silenzio ai partecipanti per praticare autonomamente con richiami periodici. La durata del silenzio può aumentare con l'esperienza del gruppo.

3. Conduzione sulle qualità attitudinali da coltivare.

È importante ricordare che il linguaggio usato per trasmettere le qualità della consapevolezza è valutato in questa area. Il modo in cui la consapevolezza è trasmessa implicitamente attraverso le qualità corporee dell'insegnante, tuttavia, è valutato nel dominio 3 (Incarnare).

Nel rivedere l'insegnamento siate attenti alla presenza/assenza nella guida pratica di:

- Dare indicazioni sullo spirito da portare alla pratica. Invitare la dolcezza, la leggerezza del tocco, la curiosità per le esperienze che si svolgono; bilanciare la dolcezza con la fermezza dell'intenzione; prendersi cura di sé; lasciare andare il giudizio e l'autocritica.
- Incoraggiare il “non-sforzo” ricordando ai partecipanti di lasciar andare il bisogno/volere di 'fare' qualcosa, per esempio 'permettere all'esperienza di essere così com'è'; 'stare nel respiro così come è' e/o semplicemente portare consapevolezza all'esperienza'.
- Evitare il linguaggio che potrebbe alimentare un senso di sforzo, ad esempio usare parole come "provare", "lavorare", "vedere se puoi..." può essere inutile.
- Evitare il linguaggio che indica che la pratica sarà in un certo modo, ad esempio, che lo stretching consapevole è piacevole, o che la mente o il corpo si rilasserà, o che la pratica porterà alla pace (in generale, evitare l'uso della parola relax, poiché non ci stiamo impegnando nella pratica per rilassarci o per ottenere qualcosa in particolare).
- Spaziosità, cioè equilibrare il silenzio e la conduzione, e usare il linguaggio in modo economico e parsimonioso.
- Usare il tempo all'infinito (assistere, portare consapevolezza", ecc.) per trasmettere una sensazione di guidare/invitare/esplorare piuttosto che ordinare, per ridurre la resistenza.
- A volte usando 'il' piuttosto che 'il tuo' (per esempio 'il respiro') - per incoraggiare i partecipanti ad essere meno identificati con l'esperienza interna.

Guida per le caratteristiche chiave 2 e 3:

Caratteristica chiave 2: l'insegnante conduce la pratica in modo da rendere disponibile ai partecipanti l'apprendimento chiave per ogni pratica.

Le indicazioni su queste due caratteristiche chiave sono ora offerte di seguito in relazione ad ogni pratica di meditazione.

Caratteristica chiave 3: gli elementi distintivi da considerare quando si conduce ogni pratica sono adeguatamente presenti.

Uvetta/meditazione sul mangiare

Rendere disponibile l'apprendimento chiave attraverso la guida pratica e all'interno dell'inquiry (caratteristica chiave 2):

- Sperimentare la differenza tra consapevolezza e pilota automatico. Se siamo con il pilota automatico, non possiamo vedere il nostro umore cambiare, o notare l'aumento dello stress. La pratica dell'uva passa può aiutarci a capire che ci sono altre cose da vedere, che c'è di più nella vita che le nostre preferenze, preconcetti, deduzioni, opinioni e teorie; che rallentare anche le attività più routinarie può trasformarle; e che prestare attenzione alla nostra esperienza in questo modo "curioso", interessato e aperto può mostrarci aspetti della nostra esperienza che non avevamo visto prima; l'esperienza stessa è diversa.
- Sperimentare come portare l'attenzione all'esperienza diretta può rivelare nuove percezioni, trasformando potenzialmente il modo in cui ci relazioniamo con eventi e comportamenti ordinari.
- Il presente è l'unico momento che abbiamo per sapere qualcosa. Esistono differenze tra il mangiare in questo modo e gli atteggiamenti abituali verso il mangiare; gli impulsi intorno al cibo sono spesso inconsci, potenti e incontrollati. E la pratica della mindfulness ci permette di vederlo più chiaramente.
- Sperimentare come la mente vaga. La mente fa sempre associazioni dall'esperienza del momento presente ai ricordi, alla comprensione di livello più profondo, alle storie, ecc. Per lo più non scegliamo dove va la nostra mente. Vediamo come gli stati mentali difficili prendono facilmente piede quando non siamo consapevoli. Analizzare il passato e preoccuparsi del futuro può essere una "seconda natura" per noi.
- Riconoscere che la meditazione di consapevolezza non è un'attività specializzata o elevata, ma piuttosto ordinaria e disponibile in qualsiasi momento.

Elementi da considerare nella conduzione (caratteristica chiave 3):

- Considerazioni sull'igiene - usare un cucchiaino, una ciotola pulita e una nuova scatola di uvetta. Versare l'uvetta davanti ai partecipanti, carta da cucina a portata di mano.
- Offrire l'opzione di non mangiare l'uva passa, e di esplorare con altri sensi.
- Scegliete di offrire ai partecipanti un solo acino di uvetta, o due o tre. C'è la possibilità di fare esperienza del primo acino in modo interattivo come gruppo, invitando e offrendo parole che descrivono l'esperienze sensoriale (gusto, sensazioni tattili...), che possono dare un sapore di ciò che viene sperimentato; con il secondo, si può chiedere al gruppo di mangiarlo in silenzio con voi che li conducete. Il terzo può essere degustato completamente in silenzio senza guida (se è un solo acino, invitate il gruppo a degustarlo in silenzio con voi che conducete).
- Invita i partecipanti a lasciar andare il concetto che questa è uva passa e a vederla invece come qualcosa di fresco, di cui essere curiosi, come un bambino che incontra per la prima volta l'esperienza.
- Enfatizzare gli atteggiamenti di curiosità, interesse ed esplorazione, come uno scienziato.
- Dare il permesso di interrompere la pratica e offrire delle opzioni alternative.

Body Scan – Scansione del corpo

Rendere disponibile l'apprendimento chiave attraverso la conduzione (caratteristica chiave 2):

- Conoscenza esperienziale diretta delle sensazioni fisiche;
- Imparare a essere intenzionali su come prestiamo attenzione;
- Relazionarsi abilmente al divagare della mente quando si verifica (riconoscere e riportare indietro)
- Dare indicazioni su come gestire le difficoltà (sonnolenza, malessere, ecc.) prendendosi cura di sé (facendo scelte personali). Non vedere le difficoltà come un problema. Dare il permesso di smettere di praticare, spostare/ cambiare posizione, portare la consapevolezza ad un focus neutrale dell'attenzione
- Attento al corpo, presente a come le cose sono momento per momento, senza bisogno di cambiare nulla, nessun obiettivo da raggiungere, nessun modo giusto per il corpo di sentirsi
- Guida su come iniziare a notare e relazionarsi in modo diverso con le nostre sensazioni e stati mentali, compresa la noia, l'irritazione, gli impulsi, ecc.

Elementi da considerare nella guida (caratteristica chiave 3):

- L'insegnante dovrebbe adottare una posizione in cui può monitorare la stanza per la sicurezza, seguire i partecipanti, tenere un tono di voce udibile, ed essere in contatto con la propria pratica di body scan.
- Iniziare offrendo opzioni posturali: sdraiato, astronauta, seduto o in piedi. Includere opzioni per aprire gli occhi, cambiare posizione (specialmente per evitare un senso di essere congelati o di dover stare fermi). Può essere confortante e protettivo avere una coperta.
- Inizia e termina portando l'attenzione a tutto il corpo.
- Presta particolare attenzione ai dettagli delle sensazioni del corpo; fornisci esempi di parole che descrivono sensazioni come caldo, freddo, pesantezza, formicolio, intorpidimento, contrazione o leggerezza
- Dare la possibilità di tornare ad un ancoraggio neutro/ aprire gli occhi in qualsiasi momento per stabilizzare l'attenzione o se si sentono sopraffatti; ricordarlo durante la pratica.
- Ricordare che l'assenza di particolari sentimenti o sensazioni sia altrettanto importante quanto la loro presenza.
- Istruite i partecipanti a lasciare andare l'ultima regione del corpo prima di spostare la consapevolezza alla successiva, o comunicate chiaramente la continuità della consapevolezza mentre l'attenzione viene direzionata gentilmente alla regione successiva.
- Siate precisi nel guidare dove e come i partecipanti devono porre l'attenzione, con un linguaggio attento che permetta anche la scelta, per esempio, 'se vi interessa...' 'vedere com'è partecipare ora...'
- Variare le istruzioni includendo una attenzione concentrata/focalizzata, ad angolo stretto, la consapevolezza dettagliata di una piccola parte del corpo, e una consapevolezza ad angolo più ampio di una zona più vasta del corpo come il tronco, o tutto il corpo.
- Periodicamente durante la pratica offri una guida su come affrontare la distrazione. Riconoscere che pensieri ed emozioni si possono presentare, non c'è bisogno di respingerli. Tornate semplicemente all'area del corpo che viene esplorata.
- Riconoscimento che le sensazioni cambiano: vanno e vengono, restano per un po', si intensificano, si dissolvono - a volte in modo sottile, a volte più evidente.
- Offrire una guida che inviti i partecipanti ad entrare in contatto diretto, un "essere con" le sensazioni del corpo piuttosto che guardarle da lontano.
- Bilanciare la conduzione che dà il sapore dell'essere con, permettendo e accettando, accanto a quella che dà il sapore dell'esplorazione, della curiosità, della vitalità e dell'avventura.



Meditazione seduta

(NB la forma/lunghezza di questa pratica si evolve attraverso le sessioni/programma in modi specifici. Valutare la fedeltà della forma della pratica e l'allineamento della pratica con le intenzioni della sessione è affrontato nel dominio 1)

Rendere disponibile l'apprendimento chiave attraverso la conduzione (caratteristica chiave 2):

- Ancoraggio al momento presente attraverso le sensazioni del corpo, il suono o altri oggetti specifici;
 - Trattare abilmente con il divagare della mente;
 - Imparare la dolcezza, incoraggiare la curiosità, imparare l'accettazione;
 - Notando il “sentire le cose” consapevole (piacevole/spiacevole/neutro), e le reazioni a questo;
 - Notando l'avversione, l'indesiderato;
 - Continuare lo sviluppo della flessibilità dell'attenzione (dalla scansione del corpo): allargare/restringere la lente della consapevolezza.
1. Consapevolezza del flusso naturale dell'esperienza;
 2. Coltivare l'essere pienamente con l'esperienza e allo stesso tempo avere un atteggiamento di osservazione consapevole;
 3. Imparare a ricevere l'esperienza così com'è, distinta da etichette mentali, storie su di essa, ecc.;
 4. Imparare a riconoscere gli schemi ricorrenti nella mente e come si sviluppano, si svolgono, ecc.;
 5. Vedere più profondamente la natura dell'esperienza umana. Imparare a prendersi cura di se stessi: cioè riconoscere la sopraffazione o le uscite eccessive dalla “zona di comfort personale”. Rispondere cambiando posizione, aprendo gli occhi, portando energia con un respiro più profondo e deliberato, o fermando/cambiando la pratica.



Elementi da considerare nella guida (caratteristica chiave 3):

Postura

- Dare informazioni pratiche sulla postura utile usando una sedia, uno sgabello, un cuscino per stabilire l'intenzione della pratica e per facilitare la transizione in questo periodo di coltivazione deliberata del "modo di essere".

Ancorare

- Ancoraggio nel momento presente usando un aspetto specifico dell'esperienza. Dare indicazioni sulla scelta di un ancoraggio affidabile, accessibile e neutrale - per esempio piedi, mani, punti di contatto (fianchi e seduta), respiro o suono. Offrire ai partecipanti molte opportunità durante le sessioni per sperimentare e essere consapevoli degli effetti dei vari ancoraggi;
- Usare un linguaggio che incoraggi la connessione diretta con l'ancoraggio piuttosto che pensare ad essa

Sensazioni fisiche

- Transizione dall'ancoraggio - espandere l'attenzione intorno alle sensazioni dell'ancoraggio verso una consapevolezza delle sensazioni nel corpo nel suo insieme;
- Offrire una guida esplicita su come/dove porre l'attenzione;
- Offrire una guida chiara sulle opzioni per lavorare con il disagio/dolore/intensità che derivano da origini fisiche o emotive;



Suoni

- Ricevere e registrare i suoni mentre vanno e vengono; ascoltare i suoni in quanto suoni (per esempio notare l'intensità, il tono, la lunghezza, ecc.); riconoscere i suoni come eventi nella mente; e notare gli strati di significato aggiunti all'esperienza diretta dei suoni da parte della mente pensante

Pensieri ed emozioni

- Relazionarsi con i pensieri in modo simile a come ci relazioniamo con i suoni - notando il loro sorgere e il loro scomparire;
- Vedere i modelli ricorrenti e come questi si sviluppano e "giocano" nella mente;
- Usare metafore per aiutare ad indicare ciò che viene posto nel campo di attenzione di questa pratica;
- Riconoscere la eventuale presenza di una attitudine di "sfida" e eccessivo sforzo (non rinforzare un'idea specifica di come "dovremmo" vedere i pensieri);
- Usare la propria ancora a cui tornare quando la mente diventa instabile o l'attenzione si sente persa;
- Espandere l'attenzione per includere le emozioni, nominarle, vederle sorgere come sensazioni del corpo.

Consapevolezza dell'intera gamma di esperienze (ovvero, la consapevolezza senza scelta)...

- Portare un'attenzione aperta a qualsiasi cosa stia sorgendo momento per momento nel respiro, nel corpo, nei pensieri, nei suoni, nelle emozioni, ecc.;
- Notando schemi ricorrenti nel corpo e nella mente;
- Tornare ad ancorarsi se necessario.

Movimento consapevole

Elementi di movimento consapevole da tenere in considerazione nella conduzione (caratteristica chiave 2):

- Costruire sulla base della scansione del corpo per imparare come possiamo portare consapevolezza e abitare direttamente l'esperienza/sensazione corporea
- Sperimentare la consapevolezza del corpo in movimento, stata naturale del corpo nella vita
- Relazionarsi con il corpo con cordialità e premura
- Imparare che i movimenti e le posture offrono un'incarnazione delle esperienze e dei processi della vita
- Vedere le tendenze abituali emergere;
- Lavorare con i limiti fisici/intensità in un modo che è parallelo e coerente con il lavoro con l'esperienza emotiva; sperimentare come il movimento fisico può modellare e trasformare anche l'esperienza emotiva;
- Imparare e sperimentare l'accettazione del momento presente, compresi i limiti fisici, e imparare a relazionarsi in modi nuovi con il dolore - nessuna posa è "perfetta", niente a cui tendere; piuttosto invitare la seguente attitudine: "è possibile rispondere a questo corpo e ai suoi bisogni oggi, con meraviglia e gentilezza?"
- Imparare nuovi modi di prenderci cura di noi stessi.

Elementi da considerare nella conduzione (caratteristica chiave 3):

Garantire che i partecipanti si impegnino nelle pratiche in modi che siano sicuri e rispettosi del loro corpo è una considerazione importante nel condurre le pratiche in movimento. Questo aspetto include i seguenti punti:

- Dare una guida chiara e precisa sui modi di lavorare con i confini fisici all'inizio della pratica;
- Intervallando la pratica con promemoria su come lavorare entro limiti sicuri per il corpo per come sono le sue condizioni nel momento presente;
- Offrendo una guida in particolare su:
 - » Potenziali adattamenti per le posture come vengono insegnate;
 - » Promemoria per tenere le posture per la quantità di tempo che è "giusta personalmente" per ogni partecipante, indipendentemente da quanto tempo l'insegnante o altri mantengono una postura;
 - » Ricordare che va bene non fare una postura e fare qualcosa di diverso, o sedersi/sdraiarsi e possibilmente visualizzare il corpo che fa la postura;
- Ricordare ai partecipanti di non essere competitivi con se stessi o con gli altri.
- Incoraggiare i partecipanti a scegliere la cautela;
- incoraggiare i partecipanti ad ascoltare la saggezza del proprio corpo e a lasciare che questa prevalga su qualsiasi guida fornita.

Indicazioni sul respiro: Indicazioni utili per la consapevolezza del respiro, tra cui...

- Incoraggiare i partecipanti a respirare pienamente e liberamente in qualsiasi modo sembri loro più naturale mentre si muovono;
- Guidare al rilassamento nelle posture e alla respirazione con o nelle regioni di maggiore intensità;

Assicurarsi che la guida sia data in modi che invitano alla consapevolezza dettagliata dell'esperienza momento per momento, incluso...:

- Incoraggiare i partecipanti a esplorare e scoprire il confine creativo tra esplorare / indagare / scoprire e accettare / lasciare essere / essere con.;
- Dare molto spazio durante e tra le diverse posizioni per permettere l'osservazione dettagliata dell'esperienza;
- Usare un linguaggio preciso in modo che i partecipanti possano concentrarsi interiormente sull'esperienza piuttosto che sforzarsi di comprendere l'istruzione.



Lo spazio di respiro di tre minuti

Lo spazio di respiro di tre minuti - rendere disponibile l'apprendimento attraverso la conduzione (caratteristica chiave 2):

L'apprendimento in tre passaggi è definito nel nome stesso della pratica. Ogni fase deve essere trasmessa chiaramente. Preparatevi uscendo dal pilota automatico, poi iniziate i tre passaggi:

- **Primo passaggio. Consapevolezza** – - riconoscere la propria esperienza attuale nel suo insieme (pensieri, emozioni, sensazioni).
- **Secondo passaggio. Raccogliere** – portare l'attenzione alle sensazioni presenti all'interno di un punto di ancoraggio scelto in un luogo particolare del corpo (per esempio il respiro, i piedi, le mani ecc.).
- **Terzo passaggio. Espandere** - l'attenzione nel corpo nel suo insieme mentre si rimane in contatto con l'uso delle sensazioni presenti nel punto di ancoraggio scelto, aprendo la consapevolezza alla gamma di esperienze che si percepiscono.

Spazio di respiro di tre minuti - elementi da considerare nella guida (caratteristica chiave 3)

Indicazioni sulla postura - comunicare l'intenzione di invitarci a una postura eretta e dignitosa. Se questo non è possibile (per esempio quando si usano I Tre Passi del Respiro in situazioni difficili), ricordare ai partecipanti che semplicemente diventare consapevoli della postura è utile.

Essere precisi nel comunicare i tre passaggi della pratica durante la conduzione.

N.B.

Lo spazio di respiro di tre minuti e altre pratiche devono essere accompagnate da un processo di insegnamento che supporti i partecipanti a praticare a casa e a integrare il processo nella loro vita quotidiana. Questo aspetto dell'insegnamento è valutato nel dominio 5 (Trasmettere i temi del corso attraverso l'indagine interattiva e l'insegnamento didattico).

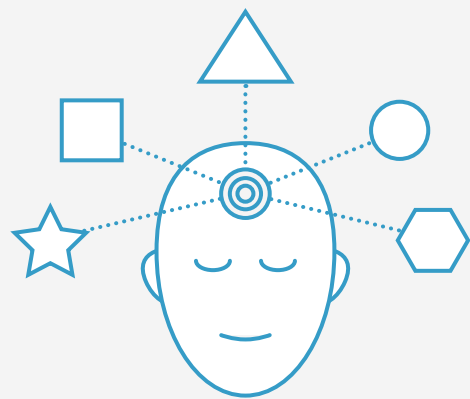


Esempi di come questo deve essere curato in relazione allo Spazio di respiro di tre minuti, come indicati di seguito:

- Preparare i partecipanti a integrare la pratica nella loro giornata - incoraggiare i partecipanti ad ancorare la pratica a un'attività specifica nella loro giornata
- È utile offrire la pratica in modo esperienziale e successivamente spiegare i tre passaggi, possibilmente usando la lavagna a fogli mobili o un supporto multimediale (ad es. slide o schede).
- Incoraggiare i partecipanti a usare le tre fasi dello Spazio di Respiro di 3 minuti come un primo passo naturale all'interno della quotidianità (per esempio, ogni volta che ci si trova di fronte a una difficoltà o a una complessità quotidiana o è presente confusione; usare lo Spazio di respiro durante la classe quando si incontrano emozioni difficili, o è presente un bisogno di "rimettersi a terra" nell'esperienza del momento presente);
- Chiarire le possibilità di applicazione dei 3 passaggi dello Spazio di Respiro durante tutto il percorso (vedi Segal et al., 2013 per i dettagli);

Dominio 5:

Trasmettere i temi del corso attraverso l'inquiry e la psico-educazione



Questo dominio valuta l'abilità di trasmettere ai partecipanti i temi del corso in modo interattivo.

A volte, questi sono esplicitamente evidenziati e sottolineati dall'insegnante e altre volte emergono spontaneamente durante il processo. L'ambito include l'inquiry, il dialogo di gruppo, l'uso di storie e poesie, la facilitazione di esercizi di gruppo, l'orientamento dei partecipanti ai temi della sessione/corso e la psico-educazione

Gran parte di ogni sessione è occupata da processi di inquiry, tra cui: rivedere/indagare l'esperienza delle pratiche di mindfulness durante la sessione e a casa; far emergere l'esperienza durante e dopo gli esercizi di gruppo; e offrire una psico-educazione interattiva e partecipativa. Questo modo esplorativo di avvicinarsi all'esperienza rivela le tendenze e gli schemi abituali della mente e offre la capacità di esplorare l'esperienza al di là e al di fuori del programma. Le difficoltà dei partecipanti (es. evitamento, angoscia, reattività emotiva) nelle sessioni sono opportunità cruciali per trasmettere i temi del corso. Il modo in cui l'insegnante lavora in questi momenti dovrebbe avere un peso nella valutazione complessiva e in questo dominio in particolare.

Caratteristiche chiave da considerare nella valutazione del dominio:

- 1 Focus esperienziale** - sostenere e invitare i partecipanti a notare e descrivere i diversi elementi dell'esperienza diretta e la loro interazione; i temi di insegnamento vengono costantemente collegati all'esperienza diretta
- 2 Muoversi intorno ai livelli** all'interno del processo di inquiry (esperienza diretta, riflessione sull'esperienza diretta e collegamento di entrambi a un apprendimento più ampio) con un focus predominante sul processo piuttosto che sul contenuto.
- 3 Trasmettere i temi** – Trasmettere i temi dell'apprendimento attraverso un insegnamento adeguato che utilizza una diversi approcci didattici, tra cui: inquiry, psico-educazione, esercizi esperienziali e di gruppo, storie, poesie, ecc.
- 4 Fluidità** – Fluidità e fiducia nel processo e nell'emergere dell'esperienza.
- 5 Facilitare l'apprendimento** - l'insegnamento permette in modo efficace ed esperienziale

Nota Bene

- i** Anche se i temi del corso sono trasmessi attraverso tutti gli elementi che lo compongono, questo dominio valuta esclusivamente l'abilità dell'insegnante durante il processo di inquiry, psico-educazione e la facilitazione degli esercizi di gruppo (cioè non si focalizza sulla conduzione delle pratiche di mindfulness).
- ii** Questo dominio valuta l'abilità con cui l'insegnante trasmette i temi di insegnamento - la presenza dei temi stessi è valutata nel dominio 1 (Aderenza al programma, ritmo e organizzazione del curriculum della sessione).
- iii** Incarnare la consapevolezza è un fondamento cruciale per l'insegnamento interattivo e dovrebbe essere valutato sotto il dominio 3 (Incarnare la consapevolezza).
- iv** L'inquiry si fonda sulla connessione relazionale tra l'insegnante e il partecipante (Dominio 2 - Abilità relazionali) e sulla capacità di accompagnare in modo efficace il processo di apprendimento dell'intero gruppo di pratica (Dominio 6 - Custodire il contesto di apprendimento del gruppo).



Incompetente

Processo di insegnamento poco chiaro e incoerente con i principi dell'insegnamento basato sulla consapevolezza.

Esempi: l'insegnante non fa alcun tentativo di suscitare elementi specifici di esperienza diretta; l'insegnante non ha familiarità con il materiale; si fa eccessivo affidamento sulla psico-educazione, sul dibattito o sulla persuasione; il processo di inquiry è potenzialmente dannoso.

Principiante

Almeno una delle quattro caratteristiche chiave è presente ad un livello adeguato per un insegnamento MBI, ma sono presenti livelli significativi di incoerenza in tutte le caratteristiche chiave.

Esempi: tentativi altamente incoerenti di suscitare aspetti specifici dell'esperienza diretta; processo di insegnamento prevalentemente centrato su un solo aspetto non considerando la multi-dimensionalità degli insegnamenti MBI (cioè l'insegnante raccoglie l'esperienza diretta, ma non la collega con i temi di insegnamento del corso); il processo di insegnamento trasmette alcuni temi di insegnamento, con una considerevole incoerenza; stile di insegnamento noioso, poco coinvolgente e privo di fluidità; l'approccio di insegnamento non adatto alla vita e al contesto (interno e esterno) dei partecipanti.

Principiante avanzato

Almeno due delle quattro caratteristiche chiave sono ad un livello adeguato, ma la difficoltà e/o l'incoerenza è chiaramente evidente in altre caratteristiche chiave; il processo di insegnamento è adeguato e basilare. La sicurezza dei partecipanti non viene compromessa o messa a rischio; nessun aspetto del processo di Inquiry è distruttivo o pericoloso per i partecipanti.

Esempi: l'insegnante usa aspetti specifici dell'esperienza diretta e li integra con i temi dell'insegnamento, ma c'è una mancanza di fluidità e chiarezza nel comunicare i temi; mancanza di familiarità con il materiale; mancanza di rilevanza del materiale per i partecipanti; gli approcci di insegnamento trasmettono alcuni temi di apprendimento ad un livello base.

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti ad un buon livello adeguatezza, con alcune incongruenze minori.

Esempi: il processo di insegnamento generalmente trasmette i temi chiave dell'insegnamento in modo comprensibile e accessibile; l'insegnante impiega una serie di metodi di insegnamento in modo efficace che rendono "vivi e sentiti" i temi di apprendimento; l'insegnante è ragionevolmente fluido e familiare con il materiale; ci sono alcune incongruenze o lacune, ad esempio l'insegnante non integra pienamente l'esperienza diretta dei partecipanti nel materiale.

Competente avanzato

Tutte le caratteristiche chiave sono coerentemente presenti.

Esempi: l'insegnante ha una profonda familiarità con il materiale; l'esperienza diretta dei partecipanti è completamente integrata nell'insegnamento; l'insegnamento è "vivo e sentito" e l'apprendimento sta accadendo nei partecipanti in modo evidente; viene utilizzata una gamma creativa di approcci didattici che evidenzia i temi di apprendimento in modo convincente.

Esperto

Tutte le caratteristiche chiave presenti ad un alto livello di abilità.

Esempi: capacità di insegnamento molto adeguate e stimolanti che mettono in evidenza con precisione e sensibilità gli elementi dell'esperienza; l'insegnante lavora in modo interattivo e partecipativo con il gruppo per esplorare l'esperienza; la gamma di temi chiave dell'insegnamento viene trasmessa in modo molto accessibile e coinvolgente e collegata all'esperienza personale diretta dei partecipanti e dell'insegnante (se appropriato); l'insegnante è completamente "a casa" e conosce il materiale da molteplici punti di osservazione; l'insegnamento sembra "vivo" e molto coinvolgente. Difficile per il valutatore trovare ulteriori "bisogni di apprendimento".

Caratteristica chiave 1: Focus esperienziale – sostenere e invitare i partecipanti a notare e descrivere i diversi elementi dell'esperienza diretta e la loro interazione; i temi di insegnamento vengono costantemente collegati all' esperienza diretta.

Il processo di insegnamento ha un focus esperienziale e sostiene e invita i partecipanti a riconnettersi con la loro esperienza diretta (con un'attenzione particolare alle sensazioni corporee). Utilizza questi "dati" esperienziali come punto di partenza per l'esplorazione e l'apprendimento.

Quando il dialogo si sposta su concettualizzazioni o astrazioni dall'immediatezza dell'esperienza, l'insegnante riporta i partecipanti alla connessione con l'esperienza immediata.

Ai partecipanti viene data l'opportunità di diventare consapevoli e di riconoscere i diversi elementi dell'esperienza diretta - sensazioni, pensieri ed emozioni - a volte ripercorrendoli retrospettivamente nel momento in cui sono emersi all'interno di una pratica di consapevolezza e altre volte identificandoli mentre sorgono nel momento presente.

Lo stile delle domande/dialogare nell'insegnamento basato sulla mindfulness include:

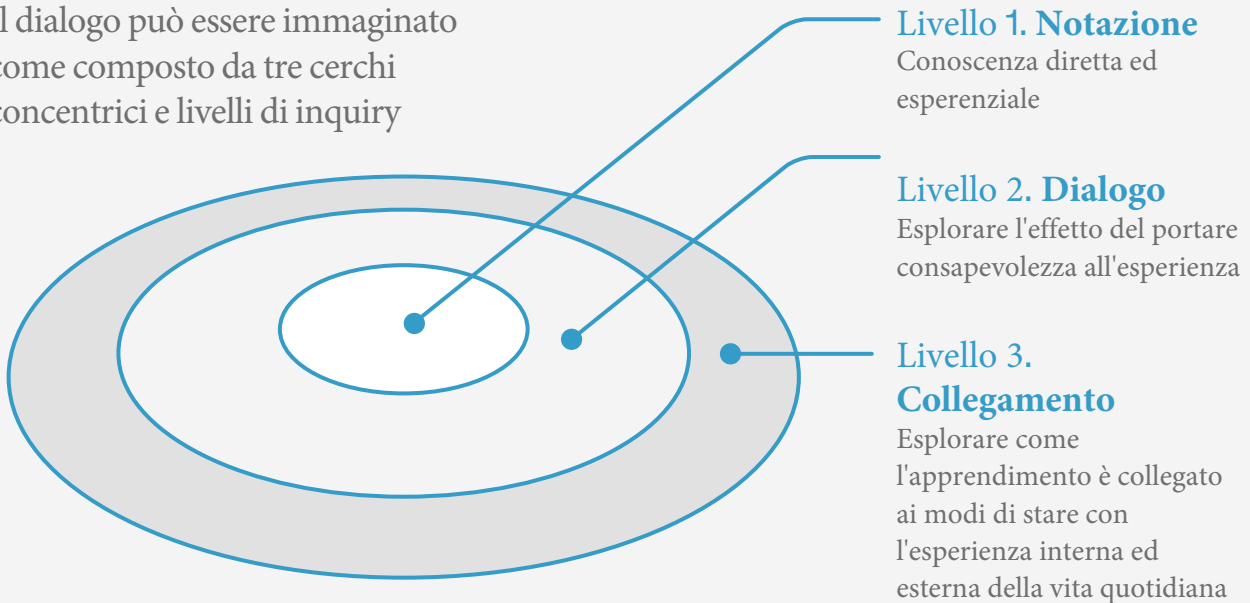
- Utilizzo di domande aperte, piuttosto che domande chiuse che richiedono solo una risposta "sì" o "no";
- Domande/affermazioni aperte, come ad esempio: "Saresti disposto a dirmi di più?";
- Utilizzo di domande: "come?" o "cosa?" piuttosto che "perché?";
- Evitare domande/affermazioni chiuse (ad es. sì/no, dare soluzioni/suggerimenti e racconti personali);
- Usare segnali non verbali attenti e positivi, senza esagerare;
- Alternare domande e affermazioni;
- Creare uno spazio aperto perché nuove possibilità possano emergere ed essere riconosciute ;
- Riconoscere quando, nell'esperienza del gruppo, l'inquiry è appropriato o no (ad es. a volte una domanda ha bisogno di una risposta, a volte dell'inquiry, a volte nient'altro che di un "grazie" o un sorriso);
- Restare umili – l'altra persona è il vero esperto della propria esperienza.



Caratteristica chiave 2: Muoversi intorno ai livelli all'interno del processo di inquiry (esperienza diretta, riflessione sull'esperienza diretta e collegamento di entrambi a un apprendimento più ampio) con un focus predominante sul processo piuttosto che sul contenuto.

Quanto tempo viene concesso per esplorare l'attualità dell'esperienza e la relazione con l'esperienza prima di introdurre temi didattici più ampi?

Il dialogo può essere immaginato come composto da tre cerchi concentrici e livelli di inquiry



Livello 1: notare le sensazioni, i pensieri, le emozioni (esperienza diretta dentro di sé)

Le aree che vengono esplorate/ indagate includono:

- Cosa hai notato? (es. sensazioni fisiche, inclusi suoni, emozioni, colori, trame e movimento)
- Quali sensazioni cambiavano o erano costanti?
- Qual è stata la tua esperienza diretta?
- Quali erano le emozioni/sentimenti e i pensieri associati?
- Come ti sei sentito?
- Quali pensieri sono emersi sul momento presente, sul passato e sul futuro?
- Dove hai percepito queste sensazioni – in una parte specifica del corpo o nell'intero corpo?
- Quando la tua mente ha vagato, dove è andata a finire?

Esempi di:

Pensieri - ricordi, preoccupazioni, programmi, tempo, cibo, etc?

Sensazioni - irrequietezza, dolore, caldo/freddo, pesante/leggero, etc?

Emozioni - tristezza, rabbia, paura, felicità, sicurezza, amorevolezza, etc?



Livello 2: parlare dell'esperienza del momento (ad es. riporre quello che si nota in un contesto di comprensione personale. Notare modelli di reattività all'esperienza diretta) es.:

- Come ti sei sentito quando la tua mente vagava/quando hai sentito tensione nell'addome, ecc.?
- Cosa hai fatto quando la tua mente vagava (l'hai lasciata vagare, ti sei lasciato coinvolgere dai pensieri, l'hai riportata indietro – con gentilezza, fermezza, senso di colpa, fastidio, divertimento, giudizio, ecc.)?
- Esplorare le sensazioni di reattività/risposta (ad es. quali erano le sensazioni di gentilezza, senso di colpa, allontanamento, trattenimento, chiusura, apertura, ecc.)?
- In che modo portare la consapevolezza a questa esperienza l'ha influenzata? Cosa c'è adesso? E' altamente probabile che l'inquiry diventi un'esperienza momento per momento proprio adesso, qui, mentre si dialoga
- Questo tipo di esperienza che descrivi è familiare e, se sì, in che modo?



Livello 3: creare un collegamento con gli obiettivi del programma (posizionare l'apprendimento nei livelli 1 e 2 in un contesto di comprensione più ampio)

Il modo in cui questo accadrà dipenderà dagli obiettivi chiave dell'MBI. All'interno dell'MBSR, questo processo di collegamento è in relazione all'ampia applicazione delle abilità di consapevolezza alle aree della vita, alla gestione dello stress, al riconoscimento delle esperienze comuni e condivise degli esseri umani, della comunicazione, delle scelte sulla cura di sé e così via.

Gli stessi partecipanti vengono incoraggiati a fare naturalmente dei collegamenti, mettendo in pratica nella loro vita quanto appreso del programma. Questo viene fatto integrando nella loro vita quotidiana il materiale appreso dal programma basato sulla mindfulness .

Questo è vero anche nell' MBCT, anche se c'è una maggiore attenzione all'interno del processo di collegamento nel creare una relazione tra l'esperienza diretta e l'apprendimento, con attenzione particolare al disturbo su cui il programma è strutturato (ad es. prevenzione principalmente dall'insegnante, che supporta i partecipanti nell'integrare la loro esperienza diretta con la comprensione contestuale della particolare sfida cui stanno lavorando.

Quindi il collegamento aiuta i partecipanti a vedere con più chiarezza:

- Le modalità con cui la loro mente viene "catturata" o bloccata attraverso il loro modo particolare di relazionarsi con l'esperienza
- Le modalità con cui il loro apprendimento della mindfulness ha rilevanza all'interno delle varie sfere della loro vita
- Le modalità con cui il loro apprendimento della Mindfulness ha rilevanza per la particolare vulnerabilità su cui stanno lavorando (ad es. tendenza alla depressione, affaticamento cronico ecc. Vedere il Capitolo 12, Inquiry, in Segal, Williams & Teasdale, 2012 su come metterlo in pratica mentre si è vicini all'esperienza diretta dei partecipanti.).

In qualsiasi processo di inquiry, è importante che l'insegnante dedichi del tempo ad ogni "cerchio" e, se il gruppo si precipita a discutere o "dialogare", permetta ai partecipanti di tornare a descrivere semplicemente ciò che hanno notato o sperimentato. Non è necessario attenersi rigidamente a una certa "progressione" nell'inquiry; è meglio per l'insegnante vedere i "cerchi" come una mappa del territorio che potrebbe essere percorso in vari modi a seconda di ciò che emerge all'interno del gruppo. Non è necessario attraversare tutte le fasi ad ogni condivisione. C'è anche un modo per "contenere" l'intero gruppo in molte esperienze dirette (diciamo dopo il Body Scan, nella classe 2), e quindi per ampliare solo successivamente l'inquiry all'intera classe, collegandosi a temi più ampi, come un modo per connettersi a esperienze umane universali e invitando a restare curiosi ed aperti per ulteriori pratiche.

Caratteristica chiave 3: Trasmettere i temi dell'apprendimento attraverso un insegnamento adeguato

L'area critica da considerare in questa caratteristica chiave è: quanto è efficace il processo di insegnamento nel trasmettere i temi del corso in modi che consentano ai partecipanti di integrare l'apprendimento?

Il modo in cui ciò accade varia da insegnante a insegnante e da gruppo a gruppo e probabilmente avrà sfumature diverse a seconda della cultura e della lingua, tra cui:

Efficace modalità didattica di psico-educazione

Ove possibile, il materiale didattico è "calato" all'interno/è creato a partire dall'esperienza vissuta (per es. l'insegnante collabora con i partecipanti per collegare le osservazioni dirette dell'esperienza all'apprendimento che è rilevante per il partecipante e per gli obiettivi del programma). Quando si insegna in maniera efficace, l'insegnamento: è stimolante; breve; chiaro; coinvolge tutti gli aspetti dell'esperienza (pensare, percepire e sentire); e incoraggia le risposte interattive a partire dall'esperienza dei partecipanti.

Didattica efficace.

A volte è utile offrire informazioni e indicazioni per sostenere l'impegno con le pratiche all'interno della sessione e per prepararsi per la pratica a casa. Questo avviene in modo chiaro e conciso, con informazioni sufficienti per sostenere il coinvolgimento personale. Offrire troppo può alimentare il "pensare" piuttosto che lo "stare con" e può creare aspettative piuttosto che supportare i partecipanti ad avvicinarsi alle pratiche con la mente del principiante.

Collegamento con la teoria

La famosa citazione di Jung è appropriata qui: "Impara le tue teorie meglio che puoi, ma mettile da parte quando tocchi il miracolo dell'anima vivente" (1928). L'insegnante di mindfulness conosce a fondo i principi teorici di base, in modo che possano dare la direzione e l'enfasi all'interno del processo di insegnamento. Ciò significa che sono facilmente disponibili in alcune fasi dell'insegnamento, pur mantenendo sempre l'attenzione l'immediatezza alle tematiche che, momento per momento, emergono all'interno del gruppo.

Coinvolgimento esperienziale

Il processo di insegnamento è giocoso, vivo, reattivo, attinge a tutti i modi in cui gli esseri umani sperimentano - pensare, percepire e sentire - e mira a coinvolgere tutti questi elementi tra i partecipanti durante l'insegnamento. Sebbene gran parte del materiale per l'esplorazione all'interno del gruppo arrivi direttamente dai partecipanti, piuttosto che dall'insegnante, è comunque responsabilità dell'insegnante portare materiale scelto con cura per spiegare e aggiungere contenuti o migliorare la comprensione dei processi che sono in fase di esplorazione. L'insegnamento basato sulla mindfulness è ideato generalmente per trasmettere le tematiche in modo implicito (attraverso un processo esperienziale di scoperta personale) piuttosto che in modo esplicito (attraverso un processo concettuale di comprensione di principi e razionali).

Conciso, accessibile e chiaro

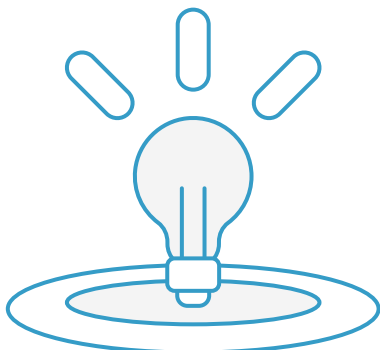
L'insegnamento ingloba tutti i temi e i processi chiave.

Giocoso, vivo e responsivo

L'insegnamento è coinvolgente e stimolante; i partecipanti e l'insegnante sono reciprocamente impegnati in un'esplorazione creativa delle tematiche; è un processo "nel momento presente" in cui l'insegnante gestisce i diversi argomenti così come si presentano nel momento presente, piuttosto che lavorare da un copione prestabilito; l'insegnante aiuta i partecipanti ad affrontare quelle tematiche che sono altamente rilevanti per l'immediatezza della loro esperienza; l'insegnante distoglie abilmente i partecipanti dal rimanere bloccati nelle loro storie e invece mantiene l'attenzione sull'esperienza immediata. Attraverso esempi o attività, l'insegnante dà vita al curriculum in linea con gli obiettivi e le intenzioni.

Uso di sussidi didattici

L'insegnante fa un uso abile e appropriato di una lavagna a fogli mobili o di altri sussidi didattici (la fornitura di sussidi didattici appropriati è valutata nel Dominio 1: Aderenza al programma: temi, ritmo e organizzazione del curriculum; qui è valutato l'uso di sussidi didattici). L'insegnante integra l'insegnamento esperienziale diretto con l'insegnamento tratto da altre fonti (es. racconti, poesie e citazioni, che indicano altri modi di vivere).



Caratteristica chiave 4 Fluidità: l'insegnante trasmette agio, familiarità e conoscenza sicura del materiale.

Questa caratteristica fondamentale include:

Agio

L'insegnante si sente "a casa" all'interno del curriculum, del processo di insegnamento e del materiale.

Familiarità con il materiale.

L'insegnante sa chiaramente cosa sta insegnando ed è in grado di muoversi in modo flessibile all'interno del suo territorio.

Fiducia nel processo di insegnamento.

L'insegnante trasmette conoscenza ed esperienza, che ispira fiducia nel processo di insegnamento. Questa fiducia (diversa dal conoscere le risposte alle cose) si basa non solo su una fiducia nel processo di insegnamento, ma anche nel sentirsi a proprio agio nel non sapere cosa accadrà dopo, mostrando un atteggiamento aperto e curioso del tipo: 'esploriamolo insieme e vediamo dove ci porta.'

Caratteristica chiave 5: Consentire l'apprendimento: l'insegnamento permette in modo efficace ed esperienziale l'apprendimento intuitivo.

Questa caratteristica chiave può essere meglio riconosciuta dalla qualità e dal contenuto degli scambi tra i partecipanti e l'insegnante durante i processi didattici interattivi.

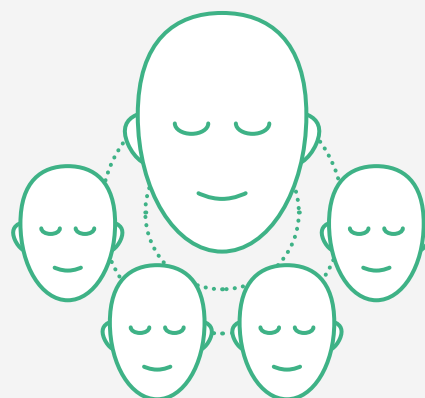
Quanto sono coinvolti i partecipanti nel processo di apprendimento? I partecipanti rispondono in modo spontaneo agli inviti dell'insegnante a impegnarsi? Gli input dei partecipanti sono in linea con il tema che l'insegnante vuole trattare? Il gruppo e l'insegnante restano focalizzati "sul compito", aumentando la consapevolezza nel momento presente? I partecipanti sono disposti a portare alla luce aspetti dell'esperienza che sono dolorosi, difficili o scomodi? Considerando che le pause silenziose sono parte integrante del processo di dialogo, l'insegnante resta vigile e reattivo se il silenzio dura troppo a lungo? (ad esempio ponendo la domanda in un modo diverso, passando a un'altra modalità di inquiry che sia più coinvolgente). Con lo svolgersi delle settimane del corso, c'è la sensazione che i partecipanti stiano iniziando a integrare il materiale di apprendimento nel loro processo personale?

NB: Ci saranno chiaramente differenze tra i partecipanti all'interno di un gruppo per quanto riguarda il livello di coinvolgimento esperienziale, i progressi nell'apprendimento e la volontà di condividere materiale personale. Quindi si dovrebbe prestare attenzione nel valutare questo dominio esclusivamente sulla risposta dei partecipanti all'insegnante. Tuttavia, è un elemento importante all'interno della valutazione complessiva di questo dominio.



Dominio 6:

Custodire il setting di apprendimento del gruppo



L'intero processo di insegnamento si svolge nel contesto di un gruppo, che se facilitato efficacemente diventa un veicolo per connettere i partecipanti con l'universalità e l'impersonalità dei processi che si stanno esplorando, facendo anche spazio al senso di umanità condivisa.

L'insegnante crea un "contenitore", o ambiente di apprendimento, che contiene il gruppo e all'interno del quale l'insegnamento può avvenire efficacemente. L'insegnante lavora in modo ricettivo con il processo di gruppo: offrendo uno stile di leadership appropriato e coerente con ciò che si sta insegnando; prendendosi cura della sicurezza del gruppo, della fiducia e delle questioni legate ai confini professionali; impiegando uno stile di insegnamento che tenga conto dell'individuo nel contesto del gruppo, e bilanciando i bisogni individuo-gruppo; usando il processo di gruppo per far emergere temi universali; e lavorando con e rispondendo ai processi di evoluzione del gruppo, gestendo le varie fasi di formazione, evoluzione e fine gruppo.

L'insegnante è in grado di "sintonizzarsi", connettersi e rispondere in modo appropriato ai cambiamenti e alle variazioni dell'umore e alle caratteristiche del gruppo. Inoltre, l'insegnante è in sintonia con i tempi e i bisogni particolari della popolazione a cui si riferisce, e tiene conto del contesto in cui viene offerto l'MBI. Ciò include gli aspetti trauma-sensitive, così come le differenze più evidenti e più intime (nazionalità, classe, livello di istruzione, identità di genere, variabili sociali o politiche, nazionali o regionali, e altro). Per esempio, se la classe viene offerta all'interno di un contesto aziendale, l'insegnante deve essere in grado di riconoscere i rischi potenziali che possono rendere la condivisione di materiale vulnerabile più difficile e si impegna per bilanciare il bisogno di privacy con le opportunità di condividere più profondamente e in modo appropriato la propria esperienza. In tempi complessi, di disordini sociali, incertezza politica o turbolenza economica, un insegnante può avere bisogno sia di identificare e riconoscere le circostanze attuali, sia di mantenere un forte allineamento alla pratica. Questo supporta la possibilità di insegnare ai partecipanti a praticare anche durante periodi di vita più impegnativi.

Quattro caratteristiche chiave da considerare nella valutazione di questo dominio:

1

Setting di apprendimento - creare e sostenere un ambiente di apprendimento ricco e sicuro attraverso un'attenta gestione delle regole di base, i confini e la riservatezza, ma che rimane contemporaneamente un luogo in cui i partecipanti possono esplorare e "correre rischi".

2

Sviluppo del gruppo - chiara gestione dei processi di sviluppo del gruppo durante le otto settimane, in particolare per quanto riguarda la gestione del gruppo in termini di inizio, fine e sfide.

3

Apprendimento dal personale all'universale – l'insegnante apre il processo di apprendimento verso la connessione con l'universalità e l'umanità comune dei processi che vengono esplorati

4

Stile di leadership - offre una "tenuta" sostenuta e mostra autorevolezza e fermezza senza imporre le sue opinioni ai partecipanti.

Incompetente

L'ambiente di apprendimento di gruppo è gestito in modo inefficace e non sicuro.

Principiante

Almeno una delle quattro caratteristiche chiave è presente ad un livello adeguato per un insegnamento MBI, ma ci sono livelli significativi di incoerenza in tutte le caratteristiche chiave.

Esempi: l'insegnante non si occupa adeguatamente dei confini e della sicurezza del gruppo e manca di abilità nella gestione delle fasi/processo del gruppo; lo stile di leadership è inefficace o inappropriato; il bilanciamento tra storia personale e temi universali di apprendimento è assente.

Principiante avanzato

Almeno due delle quattro caratteristiche chiave a un livello adeguato, ma qualche difficoltà e/o incoerenza chiaramente evidenti in altre; la sicurezza dei partecipanti non è compromessa; nessun aspetto del processo è rischioso per i partecipanti.

Esempi: una certa incoerenza nella gestione degli aspetti del processo di gruppo; lo stile di comunicazione durante l'indagine può essere eccessivamente focalizzato sull'individuo escludendo la consapevolezza del processo di gruppo nel suo insieme; la consapevolezza dei normali processi di sviluppo del gruppo può non essere chiaramente integrata nell'insegnamento; lo stile di leadership è appropriato ma forse manca di capacità di contenimento; "tenuta" inconsistente dell'ambiente di gruppo.

Competente

Tutte le caratteristiche chiave sono presenti ad un buon livello di abilità con alcune incongruenze minori.

Esempi: la sensibilità e la consapevolezza del processo di gruppo è generalmente integrata nell'insegnamento; la sicurezza del gruppo viene gestita in modo appropriato; il contenitore di apprendimento è ben gestito dall'insegnante e permette ai partecipanti di impegnarsi nel processo; l'esperienza individuale è considerata nel contesto di un apprendimento più ampio; l'approccio della leadership è chiaro e generalmente ben mantenuto.

Competente avanzato

Tutte le caratteristiche chiave sono coerentemente presenti.

Esempi: l'insegnante dimostra abilità evidenti nel lavorare con e facilitare l'ambiente di apprendimento del gruppo; l'insegnante include in modo abile il gruppo nel campo della sua consapevolezza, è connesso con i problemi che emergono nel gruppo e risponde ad essi in modo appropriato; si muove in modo fluido e rispettoso dalla storia personale a temi universali; lo stile di leadership è coinvolgente, sicuro e "potente".

Esperto

Tutte le caratteristiche chiave presenti ad un alto livello di abilità.

Esempi: l'insegnante mostra eccellenti capacità di lavorare in gruppo e mostra una modalità altamente ricettiva nel lavorare con il processo di gruppo mentre tiene in considerazione i bisogni individuali; stile di leadership altamente coinvolgente. Difficile per il supervisore trovare ulteriori "bisogni di apprendimento".

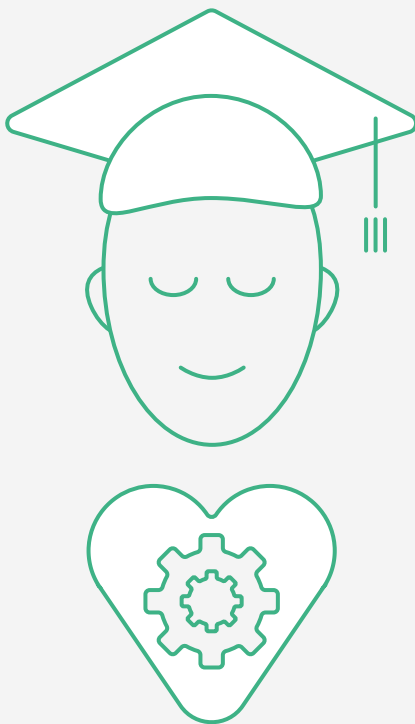
Caratteristica chiave 1: Contenitore di apprendimento - creare e sostenere un ambiente di apprendimento ricco e reso sicuro attraverso un'attenta gestione di questioni come le regole di base, i confini e la riservatezza, ma che rimane contemporaneamente un luogo in cui i partecipanti possono esplorare e “correre rischi”.

Data la natura interattiva, partecipativa e dinamica dell'apprendimento momento per momento, nell'insegnamento dei programmi MBI c'è molto di imprevedibile e sconosciuto. Ogni gruppo sarà diverso e sarà una co-creazione tra i partecipanti e l'insegnante.

Il ruolo dell'insegnante è quello di creare le condizioni perché possa avvenire l'apprendimento. Questo richiede sia attenzione alla sicurezza che un luogo in cui i partecipanti possano esplorare sé stessi in modi non conosciuti prima. Entrambi gli aspetti di questo paradosso tra sicurezza e incertezza devono essere presenti.

Attenzione alla sicurezza

L'insegnante lavora con attenta sensibilità alle vulnerabilità che inevitabilmente possono sorgere nei partecipanti, come parte di un gruppo. Ad esempio, risponde in modo sicuro e abile a chi esprime differenze e alla competizione all'interno del gruppo, mantenendo i confini e dimostrando accettazione e curiosità. È sintonizzato e in grado di gestire i problemi di base del gruppo relativi all'inclusione, appartenenza e controllo.



Le linee guida per il programma vengono stabilite all'inizio dell'Orientamento e della sessione 1, quindi ribadite durante il percorso, per ricordare e coltivare l'etica dell'MBI. Queste includono:

- i confini del gruppo sono ben stabiliti e mantenuti (ad es. "fammi sapere se non puoi venire / arrivare in tempo / partecipare ogni settimana");
- le questioni di riservatezza sono affrontate in modo completo;
- l'intenzione del gruppo è veicolata in modo chiaro (in maniera implicita e a volte esplicita);
- se ci si allontana dall'intenzione primaria del gruppo o dalle norme stabilite nei processi di insegnamento dell'MBI, l'insegnante risponde prontamente in modo da mantenere l'ethos di lavoro del gruppo;
- i partecipanti sono incoraggiati ad adottare l'uno verso l'altro gli stessi atteggiamenti che vengono coltivati all'interno del gruppo (es. rispetto per i contributi reciproci, rinuncia a darsi consigli reciproci);
- incoraggiamento ad esprimere ed esplorare una gamma di esperienze diverse tra i membri del gruppo, comprese sia esperienze positive che negative. Questo favorisce una sensazione di spaziosità all'interno del gruppo che permette di esplorare in sicurezza tutte le esperienze
- Al fine di gestire la sicurezza in modo abile, l'insegnante dovrà lavorare per aumentare la propria conoscenza e consapevolezza dei contesti sociali, culturali e comunitari che possono essere impliciti: cioè, questioni di diversità ed equità, pregiudizi, accadimenti locali, nonché tendenza della mente condizionata a minimizzare o confrontare.

Caratteristica chiave 2: Sviluppo del gruppo - chiara gestione dei processi di sviluppo del gruppo durante le otto settimane, in particolare per quanto riguarda la gestione del gruppo in termini di inizio, fine e sfide

L'insegnante lavora con cautela e risponde ai processi di sviluppo del gruppo con un'adeguata gestione di: inizio (compresa la definizione di sicurezza, regole di base, riservatezza, norme di gruppo, ecc., sia all'inizio che dopo, a seconda dello sviluppo del gruppo); 'storming' (rivolgersi e lavorare con difficoltà in modi appropriati all'interno del gruppo); e fine (lavorare con cautela con i processi finali preparando la fine del gruppo dalla sessione sei in poi, lasciando spazio per riconoscere l'impatto della fine, esplorando esperienze/preoccupazioni relative alla fine del gruppo e prendendosi cura dei bisogni in corso)

L'insegnante mostra la capacità di affrontare in modo efficace i partecipanti più impegnativi, compresi quelli che prevalgono nella discussione, che sono battaglieri o minano il processo di insegnamento (es. l'insegnante: ricorda ai partecipanti le linee guida; è invitante piuttosto che coercitivo; evita la difensiva o la reattività emotiva di fronte alla sfida; e mostra genuina curiosità per le esperienze dei partecipanti indipendentemente dalla natura dell'esperienza. Può anche prevedere il coinvolgimento in conversazioni private fuori dall'aula con i singoli partecipanti, se necessario).

Caratteristica chiave 3: Apprendimento personale a universale - l'insegnante apre costantemente il processo di apprendimento verso la connessione con l'universalità e l'umanità condivisa dei processi che vengono esplorati

L'insegnante usa con cautela il contesto del gruppo, all'interno del quale avviene l'apprendimento, per sottolineare la natura generale della mente umana. L'insegnante coglie le opportunità per normalizzare l'esperienza all'interno del gruppo. Allo stesso tempo, l'inquiry implica il coinvolgimento di un individuo nel contesto del gruppo.

L'insegnante deve bilanciare questi processi estraendo – dalle particolarità dell'individuo – le generalità che potrebbero riguardare i partecipanti in modo più ampio. Un abile insegnamento comporterà il passaggio dalla risposta all'individuo alla capacità di mettere in relazione l'apprendimento con il gruppo più ampio, cioè un movimento dal personale all'universale

Una domanda individuale potrebbe assumere la forma di: "Cosa sta succedendo nel tuo corpo ora mentre parli?" Una domanda di gruppo potrebbe assumere la forma di: "Cosa notate tutti nella vostra esperienza quando...?" Uno spostamento dall'individuo al gruppo potrebbe assumere la forma di: "Anche qualcuno di voi ha sperimentato ciò che Sally sta descrivendo?"

Alcune volte, l'insegnante "raccolgerà" l'esperienza dall'intero gruppo e, altre volte, esplorerà in modo più approfondito l'esperienza di un partecipante. L'insegnante manterrà l'attenzione sempre all'intero gruppo, in modo che anche se l'inquiry riguarda un singolo individuo, ci sia la consapevolezza dell'intero gruppo.

Il processo interno dell'insegnante includerà il portare un focus dell'attenzione in maniera intenzionale verso il processo di gruppo. Poiché gran parte di questo avverrà internamente, sarà osservabile solo a un livello sottile o, forse, per niente. Tuttavia, l'insegnante diventerà capace, attraverso questo processo interno, di sintonizzarsi e quindi di rispondere ai cambiamenti nell'energia del gruppo e/o agli stati d'animo prevalenti (ad es. irrequietezza, ansia) facendo delle scelte. Queste scelte potrebbero comportare il portare avanti il gruppo, lo spostare il focus dell'insegnamento, l'inserimento di una pratica di consapevolezza e/o il riconoscimento attivo dell'esperienza vissuta nel gruppo, ecc.

Il processo di insegnamento farà sempre riferimento al concetto della "vulnerabilità universale", in modo che si possa favorire un processo di disidentificazione dalla sofferenza e cercare di trovare schemi comuni. In pratica, l'insegnante potrebbe usare frequentemente la lingua del "noi/ nostro". Ad esempio, potrebbero dire "sì, tutti possiamo reagire in questo modo, vero?" ecc.

L'insegnante può notare e riconoscere il modo in cui l'esperienza di una persona influenza gli altri nel gruppo (ad es. l'angoscia che si diffonde intorno al cerchio) e sarà in grado di fermarsi per sostenere e aiutare chi ne abbia necessità.

Caratteristica chiave 4: Stile di leadership - offre una "tenuta" sostenuta e mostra autorevolezza e fermezza senza imporre le sue opinioni ai partecipanti.

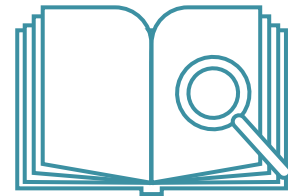


Lo stile di leadership dell'insegnante trasmette un senso di:

- Intenzionalità – (che è diverso dalla ricerca di risultati particolari);
- Fiducia – nel processo di portare un'attenzione consapevole all'esperienza. La fiducia in questo contesto nasce dall'esperienza che l'insegnante ha in questo processo; così facendo l'insegnante è anche in grado di favorire la fiducia dei partecipanti a impegnarsi nel processo di apprendimento durante le otto settimane, con una mente aperta.
- Potenza – l'insegnante esercita influenza e autorità in un modo da ispirare il rispetto dei partecipanti e allo stesso tempo di incoraggiarli a guardare alla propria esperienza.
- Autorità – sebbene sia importante trasmettere fiducia, è inutile trasmettere un forte senso di competenza o di conoscere sempre le risposte. L'approccio è di co-viaggio - un senso di esplorazione reciproca - "esploriamo questo insieme". L'insegnante e i partecipanti possono quindi relazionarsi tra loro in base a ciò che imparano e condividono. La connessione è compassionevole: un senso di profonda comprensione delle sfide che tutti dobbiamo affrontare, insieme a un'umiltà nell'apprendere dalle particolarità delle singole esperienze. Questa importante sensazione che l'insegnante stia fianco a fianco con i partecipanti all'interno del processo di esplorazione è bilanciata dalla necessità dell'insegnante di trasmettere fiducia e senso di autorità. L'autorità di un insegnante non è gerarchica. Si basa su un chiaro senso di sentirsi davvero "a casa" all'interno di questo processo di apprendimento e di conoscere bene questo processo perché anche l'insegnante ha percorso questa stessa strada. L'autorità deriva da: pratica personale; sviluppo psicologico e spirituale; esperienza di insegnamento della consapevolezza, inclusa la conoscenza di approcci sensibili al trauma e consapevolezza di potenziali pregiudizi; e competenza in una disciplina professionale. Quando l'insegnante parla o agisce da queste competenze, la sua paternità reale o simbolica è chiara, perché sia la persona dell'insegnante che il suo background culturale la dicono lunga (McCown et al., 2010). La fiducia che l'insegnante infonde può facilitare i partecipanti a sentirsi contenuti e al sicuro. Può consentire loro di fidarsi e aprirsi al processo e aiutarli a sviluppare la sensazione che ci sia qualcosa su cui fare affidamento mentre si impegnano in questo processo di apprendimento. Perché i partecipanti possano rivelare ed esplorare materiale difficile, devono avere fiducia nell'insegnante.



Riferimenti bibliografici e approfondimenti



Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.

Crane, R.S., Karunavira, Griffith, G.M. (2021) *Essential Resources for Mindfulness Teachers*, Routledge

Crane, R.S., Koerbel, L., Sansom, S., Yiangou, A. (2020) *Assessing Mindfulness-Based Teaching Competence: Good Practice Guidance*, *Global advances in Health and Medicine*, www.doi.org/10.1177/2164956120973627

Crane, R.S., Hecht, F.M., Brewer, J., Griffith, G.M., Hartogensis, W., Koerbel, L., Moran, P., Sansom, S., Yiangou, A., Kuyken, W., (2020) *Can We Agree What Skilled Mindfulness-Based Teaching Looks Like? Lessons From Studying the MBI:TAC*, *Global Advances in Health and Medicine*, 0: 1–11, www.doi.org/10.1177/2164956120964733

Crane, R.S., Kuyken, W. (2019) *The Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC): reflections on implementation and development*, *Current Opinion in Psychology*, 28:6–10, www.doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.004 2352-250X/ã

Crane, R.S. (2019) *Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research: strengthening a key aspect of methodological rigor*, *Current Opinion in Psychology*, 28:1–5, www.doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.009 2352-250X

Crane, R.S., Hecht, F.M. (2018), *Intervention integrity in mindfulness-based research*, *Mindfulness*, 9 (5), 1370 – 1380, www.doi.org/10.1007/s12671-018-0886

Crane, R. S. (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. Second edition. London: Routledge.

Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G., Surawy, C. (2013). *Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC)*. *Assessment*, 20, 681-688, www.doi.org/10.1177/1073191113490790.

Crane, R.S. (2014). *Some Reflections on Being Good, On Not Being Good and On Just Being*, *Mindfulness*. *Advanced Online Publication*: www.doi.org/10.1007/s12671-014-0350-y.

Crane, R.S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, C., Mardula, J. (2014). *Disciplined Improvisation: characteristics of inquiry in mindfulness-based teaching*, *Mindfulness*. *Advanced Online Publication*: www.doi.org/10.1007/s12671-014-0361-8.

Crane, R.S., Kuyken, W.J., Williams, M.G., Hastings, R.P., Cooper, L., & Fennell, M.J.V. (2012). *Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment*. *Mindfulness*. 3(1), 76–84.

Drefus, H. L. & Drefus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of human intuition and experience in the age of computers*. New York: Free Press.

Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., Kenny, M. & Kuyken, W. (2014). *A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry*. *Mindfulness*, 6:292, www.doi.org/10.1007/s12671-014-0292-4.

Evans, A., Griffith, G.M., Crane, R.S., Sansom, S. (2021) *Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision* (2021), *Global advances in Health and Medicine*, www.doi.org/10.1177/2164956121989949

Griffith GM, Crane RS, Fernandez E, Giommi F, Herbertte G, Koerbel L. (2021) *Implementing the mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI:TAC) in mindfulness teacher training programmes*. *Global advances in Health and Medicine*, www.doi.org/10.1177/2164956121998340

Griffith G. M., Crane, R. S., Karunavira, & Koerbel, L. (2021). *The Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion (MBI:TLC)*. In R. S. Crane, Karunavira, & G. M. Griffith (Eds.), *Essential resources for mindfulness teachers*. Routledge.

Jung, C. G. (1928). Contributions to Analytical Psychology. London: Routledge & Kegan Paul.

Kabat-Zinn, J. (1913). Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Second Edition, New York: Dell Publishing. **Trad. It., Vivere momento per momento, Corbaccio ed,**

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-156.

Kenny, M., Luck, P., Koerbel, L. (2020) Tending the Field of Mindfulness-Based Programmes: The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training, *Global Advances in Health and Medicine*, [www.doi.org/10.1177/2164956120923975](https://doi.org/10.1177/2164956120923975)

McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators. New York: Springer. F

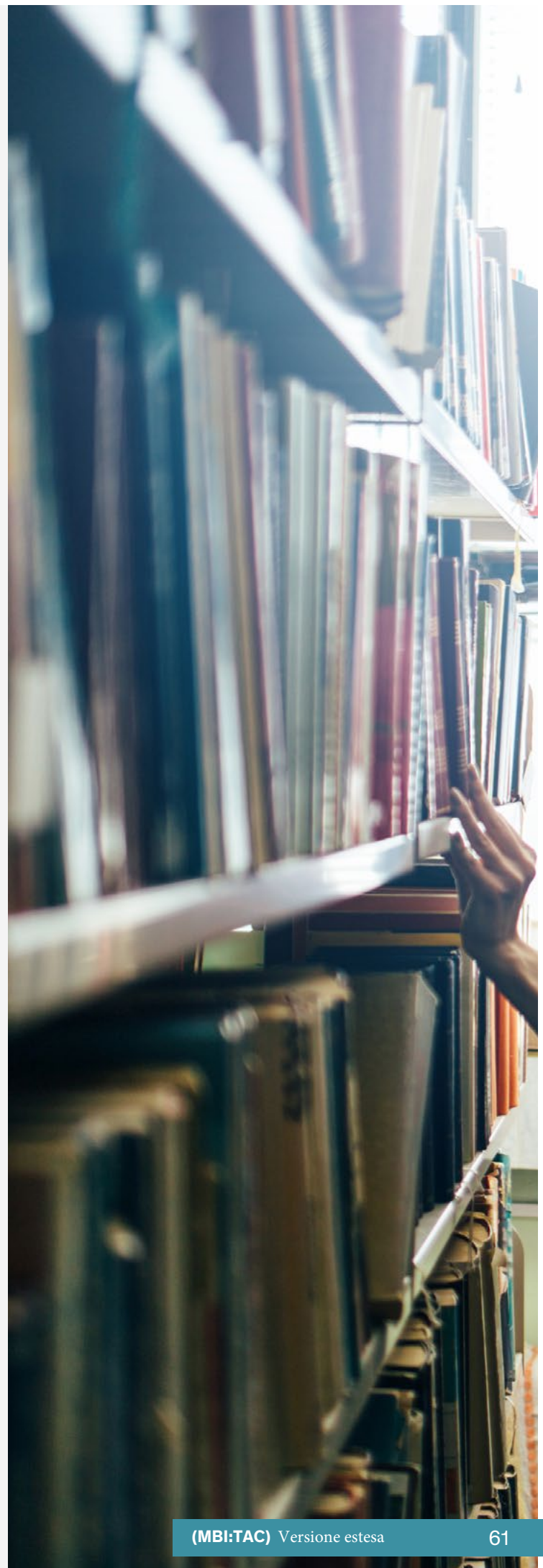
Santorelli, S.F., Meleo-Meyer, F., Koerbel, L., Kabat-Zinn, J. (2017) MBSR Curriculum Guide, www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf

Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Gemar, M. C. (2002a). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9, 131-138.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002b). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford Press. F

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse (Second Edition). New York: Guilford Press.

Sharpless, B. A. & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 29, 47-56.



Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare

Gli insegnanti del **Center for Mindfulness, Massachusetts**, per la loro ispirazione e i suggerimenti pratici, in particolare **Jon Kabat-Zinn, Saki Santorelli, Melissa Blacker, Ferris Urbanowski** e **Pamela Erdmann**. Sono stata la radice dei nostri insegnamenti e attraverso il loro sostegno, incoraggiamento, formazione, ritiri e supervisione. Ci hanno trasmesso sia lo spirito che il rigore di ciò che deve essere chiesto agli insegnanti di programmi basati sulla mindfulness, e anche una chiara sensazione che è possibile mantenere l'integrità di questo lavoro rendendolo accessibile in ambienti diversi.

Thorsten Barnhoffer, Michael Chaskalson, Cindy Cooper, David Elias, Eluned Gold, Vanessa Hope, Mariel Jones, Jody Mardula, Sholto Radford, Bethan Roberts, che hanno condiviso le loro esperienze di utilizzo dei criteri e hanno contribuito significativamente al loro perfezionamento

Gli studenti che hanno dato il permesso di usare le registrazioni del loro insegnamento per la ricerca sui criteri.

I.A. James, I.M. Blackburn & F.K. Reichelt il permesso di basare la struttura di questi criteri sulla Revised Cognitive Therapy Scale, CTS-R (2001).

Halley Cohen e **Fran Garrad-Cole** per il loro abile editing

Ryan Iddon di **Drawer84.com** per il design della pubblicazione





Valutare la competenza didattica nell'insegnamento Mindfulness-based

Insegnante: _____

Data della sessione: _____ Numero della sessione: _____

Supervisore: _____

Data della valutazione: _____

Registrazione video

Osservazione dal vivo



Interventi Mindfulness-based

Sommario dei criteri di insegnamento

Scala di competenza

1. Incompetente 2. Principiante 3. Principiante avanzato 4. Competente 5. Competente avanzato 6. Esperto

Dominio	Caratteristiche chiave (usa le seguenti pagine per offrire un feedback qualitativo)	Competence 1-6 Compilare secondo la scala
1. Aderenza al programma e organizzazione del curriculum	Aderenza al programma Responsività e flessibilità dell'aderenza Appropriatezza dei temi e dei contenuti Organizzazione della stanza e dei materiali e dell'insegnante Ritmo della sessione e fluidità	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Le capacità relazionali	Autenticità e potenza Connessione e accettazione Compassione e calore umano Curiosità e rispetto Reciprocità	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Incarnare la consapevolezza	Focalizzazione sul momento presente Responsività al momento presente Fermezza e prontezza dei riflessi Atteggiamenti di base Persona dell'insegnante	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Condurre pratiche di mindfulness	Lingua – precisa e spaziosa Caratteristiche chiave presenti per ogni pratica Elementi da considerare durante la conduzione	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Trasmettere e insegnare i temi del corso attraverso l'inquiry e la psico-educazione	Focus esperienziale I livelli del processo di inquiry Abilità di insegnamento Flessibilità Efficacia dell'insegnamento	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Custodire il setting del gruppo	Setting didattico Sviluppo del gruppo Umanità condivisa Stile di leadership	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Interventi Mindfulness-based

Sommario dei criteri di insegnamento

– Commenti

Dominio	Punti di forza	Necessità di crescita
<p>1. Aderenza al programma e organizzazione del curriculum</p>		
<p>2. Le capacità relazionali</p>		
<p>3. Incarnare la consapevolezza</p>		
<p>4. Condurre pratiche di mindfulness</p>		
<p>5. Trasmettere e insegnare i temi del corso attraverso l'inquiry e la psicoeducazione</p>		
<p>6. Custodire il setting del gruppo</p>		



Interventi basati sulla mindfulness: Valutazione dei criteri di insegnamento (MBI:TAC)

Versione estesa

Prima versione: 2010

Seconda versione: 2018

Terza versione: 2021